



Descender desde la infancia: El desarrollo y el discurso de los “niños” ante “formas otras” de conocer y vivir

Alejandra Manena Vilanova Buendía

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

TESIS DOCTORAL:

***DESCENDER DESDE LA INFANCIA: EL DESARROLLO
Y EL DISCURSO DE LOS “NIÑOS” ANTE “FORMAS
OTRAS” DE CONOCER Y VIVIR***

DOCTORANDA:

ALEJANDRA MANENA VILANOVA BUENDÍA

DIRECTOR:

DR. JOSÉ LUIS GROSSO

TUTOR:

DR. JORGE LARROSA

BARCELONA, 2014

AGRADECIMIENTOS

Antes de entrar en los agradecimientos quisiera mencionar ciertos gestos de complicidad que mantuve con mi padre, los cuales, desde el silencio, se convirtieron en esa “*manera otra*” de percibir la vida y que acompañan el recorrido de esta tesis. Resalto la fuerza de esos gestos que nunca necesitaron de palabras para nombrar las cosas desde otro lugar y que decantó en esta extraña conexión con la infancia.

Agradezco a mi padre por haberme dado, entre tantas cosas, los gestos: el de la desconcertante de la sonrisa, la que emociona e irrumpe; el de la mirada retadora, el de la disposición para ESTAR y HACER antes de que se pida y se diga. El gesto de transgredir y liberar, sin temor al riesgo y a lo equívoco, el gesto de la fuerza para descender y ponerse en pie rozando el suelo. El bello gesto de DAR sin crear responsabilidades, sin esperar retorno, ni explicaciones y el de creer tan profundamente en el sentir, hasta el punto de hacer temblar la tierra de una manera inesperada.

Quiero agradecer el afecto de todos los que han estado a mi lado y de los que han dejado de estarlo. A los que aún están aquí y a los que ya se han marchado, a los que me han desconcertado, a los que me han cobijado con su amor y a los que me han rechazado por temor, a los que se han acercado por desconcierto, y ya luego, no se han querido alejar nunca más. A los que han compartido mis búsquedas y a los que se han dispuesto a escucharme.

Un especial e inmenso agradecimiento a mis hijas y a mi madre, por ese profundo amor con el que se han dispuesto siempre para apoyar este arduo trabajo, que más que robar tiempo de sus vidas ha alterado sus rutas y caminos.

Quiero agradecer la generosidad del tiempo que me ha dedicado el director de mi tesis, que ha acompañado e impulsado mi trabajo e investigación y que nunca ha dejado de creer en mí, en sus palabras trasgresoras y sus textos críticos que siempre me han hecho abrir una nueva brecha y escuchar nuevas

voces. A sí también, agradezco, a mi tutor a su presencia constante y su profunda discusión que ha ido acompañando mi trabajo que me ha permitido resaltar, esas fisuras, que los discursos sobre infancia buscan ocultar.

Agradezco a los maestros, educadores, amigos, vecinos, expertos, técnicos, profesores y catedráticos, que se dispusieron a hablar conmigo sobre “los llamados niños”, la infancia y sus múltiples visiones y experiencias con esa alteridad insospechada con la que nos encontramos cuando estamos a su lado.

Quiero agradecer el sentimiento con el que me ha cubierto la cueva en la que me instalado estos últimos años leyendo y escribiendo, y al dulce y tierno cobijo de quien abrió su puerta para que entrara en ella.

Con cariño, agradezco, la alegría y el impulso de los amigos que nunca han dejado de creer en lo que hago, a los que han abierto sus casas, salas, despachos, moradas, rincones y espacios, para que matice mis textos, escritura y recorra la cantidad de imágenes que por años he ido archivando, transportando y trabajando.

Agradezco también, a las instituciones que abrieron sus puertas para que pudiera hacer de esta investigación una experiencia cotidiana y en las cuales, la confrontación ante esas “formas otras” de hacer y vivir, siempre crearon confrontación, discusiones, molestia e interés a la vez.

Por último, agradezco ahora a quien lee, por disponerse a escuchar desde esa “manera otra”, cuya forma está en su intención de escucha.

INDICE

I Introducción	1
II Estructura de la Tesis	11
III. Metodología	17
1. Campo empírico	21
1.1. El Atelier del Colegio Bolívar	21
1.2. El Proyecto Obra Trascender – Fundación Trascender	22
2. Recolección del material: fotografías y textos	23
IV. Discusión	29
CAPÍTULO 1: LO QUE VALE LA PENA	29
1. Introducción	31
2. Hablando con la experiencia del Atelier	34
2.1. Cuerpos que salen de las sombras	34
2.2. El recorrer del camino con otro	35
2.3. Hablando con las sombras	41
3. Derivas	53
3.1. Entre imágenes	53
3.1.1. Robando una cabeza	53
3.2. Entre claves: juego poético con las palabras claves, dándole la vuelta al estilo de Oteiza	57
4. Conversando con la experiencia de la Fundación	58
4.1. Merodeando lo virtual	59
4.2. Lo virtual y la infancia: conversando con una experiencia que trastoca	60
5. Creer en el otro: entre la duda y la creatividad marginal	67
5.1. La marginalidad del que resiste	68
5.2. Creatividad marginal	73
5.3. Los espacios del la creatividad marginal	78

CAPÍTULO 2: AMOR E INFANCIA: LO ABISMAL	81
1. Introducción	83
2. Hablando con la experiencia del Atelier	88
2.1. Recorridos de nuestros gustos	88
2.2. El soporte	91
2.3. Las primeras manchas	96
2.4. Mirada y gustos: marcando recorridos	105
2.5. Los lugares de la mirada	115
2.6. Las huellas de los gustos	116
2.7. La sensación de lo nuevo sobre lo mismo: <i>La sorpresa de la repetición</i>	120
2.8. <i>“El Después”</i>	121
3. Derivas	123
3.1. Entre imágenes	123
3.1.1. Formas del cuerpo en el tacto	123
3.2. Entre claves: juego poético con las palabras claves, dándole la vuelta al estilo de Oteiza	127
4. Conversando con la experiencia de la Fundación	128
4.1. El eco en el registro: cuerpo y escritura	131
4.2. Extra-poner el registro	137
5. Amor e infancia: La lucha por la diferencia	138
5.1. Juegos de niños teóricamente interpretados	138
CAPÍTULO 3: ACERCARSE A LA VIDA	145
1. Introducción	147
2. Hablando con la experiencia del Atelier	152
2.1. Jugar desde el silencio	156
2.2. Jugar es un ritual	161
2.3. Dejar-los ir estando ahí	167
3. Derivas	175
3.1. Entre imágenes	175
3.1.1. Imágenes: texturas de lo impalpable	175
3.2. Entre claves: juego poético con las palabras claves, dándole la vuelta al estilo de Oteiza	179

4.	Conversando con la experiencia de la Fundación	180
4.1.	Preámbulo	183
4.2.	La elaboración de la entrevista: efectos, sensaciones y sorpresas de la escenificación de la entrevista	184
4.3.	Descripción general del juego: “La lleva Monstruo”	187
4.4.	Registros en movimiento o escuchando en la escritura: los efectos escénicos de una entrevista	188
5.	Descender desde los cuerpos	194
5.1.	Ruidos sobre las teorías del desarrollo	194
5.2.	Discurso y espacio	196
5.3.	Recorrer cuerpos en el espacio del diálogo y la escucha	199
5.4.	“Monstruos poéticos” o los niños desde nosotros en el exterior	206
5.5.	Descender desde la infancia	209
5.6.	Del circuito universalista del mundo a la ciclicidad abierta de la vida	220
CAPÍTULO 4: CONOCER OTRO		227
1.	Introducción	229
2.	Hablando con la experiencia del Atelier	232
2.1.	Escoger la experiencia	232
2.2.	Encontrar el espacio	233
2.3.	El espacio está adentro del telescopio	236
2.4.	Dibujar	248
2.5.	Desbordes	249
3.	Derivas	250
3.1.	Entre imágenes	250
3.1.1.	Imágenes: El dibujo desde las acciones: Un “ <i>estudio otro</i> ” de un planeta y del Espacio	251
3.2.	Entre claves: juego poético con las palabras claves, dándole la vuelta al estilo de Oteiza	255
4.	Conversando con la experiencia de la Fundación	256
4.1.	Representación y distancias	257

4.1.1. Negación del cuerpo desde la escuela y su representación	257
4.1.2. Representación y distancias	265
4.1.3. Representación, sensibilidad e infancias	266
4.1.4. La contra representación desde el juego y escuchando a Bajtin	269
5. Conocimiento infantil enredado en la gestión del conocimiento	275
5.1. Gestión del conocimiento o el engendro de un tipo de conocimiento	276
5.2. <i>Inclusión excluyente</i> : perfilando el conocimiento a través de las lógicas del aprender y enseñar	280
5.3. Educación neocapitalista y redes de control de la infancia para el desarrollo	283
5.4. Redes de resistencia que se mueven entre la infancia y el desarrollo	285
CAPÍTULO 5: ENTRE ECOS Y SOMBRAS	291
1. Introducción	293
2. Del <i>escribir-escuchar-leer</i>	296
3. De la lectura y la escucha al cuerpo	298
4. Del <i>Escuchar recorriendo</i> : acariciar la piel de la experiencia	303
5. De cómo la idealización nos hace perder lo que tenemos	309
6. De la no palabra: <i>la escucha de lo representado</i>	312
7. Del <i>investigar escuchando</i> : escribir desde el sombrío con-tacto con la infancia	314
7.1. La vitrina: observación, registro y distancia	314
7.2. Primicias finales: investigación y escritura sobre la experiencia con la infancia	317
V. BIBLIOGRAFÍA	325
VI. ANEXOS	335

I. INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

Este proyecto de Investigación nace del deseo de escucha a la infancia, por la inquietud de aproximación a esas “*formas otras*” de hacer de los niños que se apartan de las interpretaciones teóricas y de las precisiones de los procesos evolutivos.

La discusión que encontrará al interior de la misma en los presupuestos desarrollistas que sostienen a la educación, para abrir la brecha y acceder a los campos inciertos y des-conocidos de la alteridad, generando un efecto crítico sobre las políticas hegemónicas del conocimiento y del desarrollo.

En esta investigación, se ha problematizado esa relación distante que establecemos con los “otros”, que, en este caso, y atendiendo al contexto sobre el cual se focaliza la tesis, esos *otros* son los llamados “niños”, distancia impuesta que se caracteriza por una posición lineal y ascendente, ante la cual, “los menores”, se ven sometidos a través de una superación constante (estructura refleja que se reproduce geopolíticamente con los países “en vías de desarrollo”).

La indagación sobre *¿Cómo la escucha de estas “formas otras” de conocer y vivir de los niños en contextos educativos poscoloniales abren un diálogo con la infancia, re-posicionándola estética y políticamente?*, se ha contextualizado en dos ambientes donde la investigadora ha formado parte del equipo pedagógico, ya sea trabajando con los niños (en El Atelier de Colegio Bolívar en Cali Colombia) o con maestros y artistas en sus experiencias educativas (en la Fundación Trascender en Cali Colombia).

La tesis formulada parte de la propia experiencia educativa, en la relación cotidiana con los niños y la impositiva sordera que se ha generado ante sus formas de hacer. La narración de la experiencia, la confrontación a través de los textos y las imágenes el diálogo con autores que muestran otras perspectivas, visiones y cosmovisiones, hacen evidente que el velo y

silenciamiento impuesto a través de nominaciones como “estadios primarios del desarrollo”, son una estrategia política que busca negar su profunda alteridad. Esta tesis es un acto vivo y cotidiano, registrado fotográficamente desde al año 2006 hasta el 2009, siguiendo los cambios en la producción y acción de los niños, recuperando notas, apuntes y textos generados con maestros, que durante estos años han vivido esta inquietud en la relación que han establecido con los niños.

La tesis, en su condición de informe final, ha seleccionado el material desde el cual argumenta su posición, escogiendo proyectos que se han realizado con grupos de niños entre los 4 y los 7 años, proyectos de los niños que desbordaban los presupuestos curriculares y didácticos del Colegio Bolívar donde se encuentra el Atelier, pero que a la vez está contemplado dentro del período obligatorio de clases. El registro fotografiado y apuntes específicos de cada sesión son el material base de este referente empírico.

El material que se tiene de la Fundación atiende a la selección de discusiones a partir de textos escritos por los propios artistas/docentes¹ sobre situaciones y aspectos que les suceden con los niños y que están relacionadas con la manera como los niños valoran o le dan valor a su vida cotidiana.

De esta manera, al interior se encontrarán 5 capítulos a través de los cuales se establece un diálogo con los niños, o un texto bajo el cual se crean cajas de resonancia, ecos y vibraciones que se abren a esas “*formas otras de conocer*”, para poner a flote que la escucha es una apertura a las diferencias y no a los argumentos, que las cosas no pasan porque hay un motivo, una razón o una causa, sino porque hay una manera que está determinada por el lugar, el “suelo” (Kusch, 1976) que soporta nuestra perspectiva y proyección de los hechos y las cosas.

Los 4 primeros capítulos de la tesis tienen la misma estructura, la cual, por un lado, facilita la lectura continua de todo el texto, permite identificar el orden y su

¹ Es la manera como han denominado a los artistas que trabajan con los niños en la Fundación.

secuencialidad. Sin embargo, por otro lado este orden está fracturado posibilitando otro tipo de lectura, el cual consiste en leer de manera continua solo los puntos 1, o los 2, o solo los 3, o solo los 4, o solo los 5 (de cada uno de los capítulos del 1 al 4). Al hacerlo se podrá percibir que el efecto de salto, al estilo “Rayuela”, que indujo Cortázar (2010), focaliza aspectos, que, de forma lineal y continua, no podrían escucharse.

Todos los capítulos inician con una introducción determinada por el subtítulo nº1, en el que se hace un recuento general de autores que se trabajan y de foco o promesa del mismo y de la direccionalidad que tomará.

Al interior de la narración de las experiencias en el Atelier, correspondientes a los subtítulos nº 2 de cada capítulo, se han ido intercalando fotografías sobre el tipo de acciones, gestos y producciones de los niños. Aunque en este caso la fotografía documenta la experiencia y refuerza el texto, la finalidad del uso de la imagen no es específicamente documental. Sin desmeritar la documentación y reconociendo la importancia que la misma tiene para la educación y la infancia, la fotografía se ha usado más en función del gesto y las acciones de los niños que en el de visualizar sus aprendizajes.

Los subtítulos nº 3 de cada capítulo atienden a todo aquello que deriva, es decir, lo que se escapa a lo verbal. Influye el juego de vacíos y el estilo poético que pone en práctica en su obra Oteiza (2006), por eso las “palabras claves” descansan sobre lo poético y la imagen se desfigura a través de acciones o efectos provocados por las acciones de los niños, al estilo del artista Richard Hamilton (1971) y su Obra “cinco neumáticos inacabados”, donde el uso del ordenador y sus técnicas visuales capturan efectos de huellas o gestos que los objetos dejan a través del movimiento. En el caso de esta tesis implica recoger y acoger las acciones de los niños y sus efectos sobre los objetos. De esta manera, si sus acciones implican giros, se usan efectos visuales de giro sobre sus imágenes y producciones, para entrar a mirar las cosas de otra manera y, así, escuchar otras voces generalmente silenciadas.

El arte y la técnica, en esta tesis, no buscan mostrar, demostrar o efectivizar procesos; el arte y la técnica son lugares de encuentro y de interacción discursiva con esas *formas otras* de hacer, pensar, sentir y vivir de la infancia. Son acciones deconstructivas que remueven, desolan o allanan, al estilo de la Obra de Aselm Kiefer (2009).

Los subtítulos nº 4 muestran ese diálogo continuo con el grupo de artistas y docentes de la Fundación Trascender que desde sus distintas especialidades se abren para hablar de su práctica dispuestos a *mirar-se* en las relaciones, es decir, lo extraordinario recae sobre esa apertura pedagógica donde el quehacer del artista/docente nos pone a pensar en las relaciones que establecemos con los niños y cómo éstas tocan y trastocan nuestra vida. La escritura de los textos que surgen de las reuniones con el equipo pedagógico de la fundación se mueve a través de las emociones que permiten pensar de otra manera en y desde el con-tacto con los niños. Una escritura *semiopráctica*² que no se esconde en las argumentaciones sino que se mueve entre los gestos y las emociones.

² Semiopraxis es la línea de investigación en la que vengo trabajando desde hace algunos años al lado del Dr. José Luis Grosso. “Una *Semiopraxis* parte de reconocer que las *formaciones hegemónicas* colonial y nacional y sus discursos logocéntricos, en América Latina y otros contextos poscoloniales, han hundido en los cuerpos, pliegue sobre pliegue, procesos de identificación devenidos en la descalificación, estratificación, borramiento y negación” (Grosso, 2007, p. 27). Dentro del campo de la educación y en concreto de la educación infantil, la semiopraxis pone bajo crítica los discursos evolucionistas que fortalecen las políticas del desarrollo y que se instalan en los cuerpos para mantener las estructuras de negación y silenciamiento de esas “formas otras” de conocer y vivir, que en la infancia transitan silenciosamente. “Una *Semiopraxis* tiene, por ello, un sentido “*táctico*” (De Certeau, 2000) allí donde las *formaciones hegemónicas* establecieron en la “realidad social” su mapa de *diferencias* por medio de políticas de aniquilamiento, de olvido y de desaparición, porque pone en primer plano las relaciones entre los cuerpos acallados e invisibles de la enunciación” (Grosso, 2007, p.27). Las acciones infantiles muestran esas fugas silenciosas donde encuentran otros sentidos a la realidad, negada y generalmente definida como fantasías y absurdos que llegarán a superarse. Por lo que la semiopraxis hace un énfasis “en la entonación, “en esa imperceptible pero orientadora generación social de un ritmo: una tendencia de los pasos en diálogo hacia un desvío del sentido hegemónico operada por las “artes de hacer” del cotidiano. La *entonación* en la *semiopraxis popular* “habla” desde los pies a los pies: “el que baila tiene los oídos en los pies”, decía Nietzsche-Zaratustra” (Grosso, 2007, p. 26). Entonación que resalta y matiza esas distintas maneras de hacer y vivir. “Acentuaciones valorativas” (Voloshinov -Bajtín, 1929) que resisten y sobreviven al “discurso sobre el cuerpo” instalado a través de formaciones hegemónicas. La semiopraxis indaga y cuestiona el “*habitus* científico del investigador, formado en el “discurso sobre el cuerpo”, se abre a esa lucha simbólica desde el “campo de la acción en el que el “*discurso de los cuerpos*” opera la demorada y corruptiva deconstrucción del “discurso sobre el cuerpo””. (Grosso, 2007, pp.19 - 20) Un hablar con los otros y no de los otros, una experiencia performativa que re-mueve y se mueve en las relaciones.

Los subtítulos nº5 son textos que cobijan las inquietudes trabajadas en el capítulo y que atienden a aspectos específicos que afectan directamente a la educación infantil.

También es importante resaltar la manera como está escrita esta tesis: la escritura y el uso que se hace del acto de escribir muestran no sólo su soporte argumentativo, sino el lugar desde el cual está escrita, un lugar de intercambio y de habla con la infancia.

Esta interacción que se da a través de la escritura muestra la diferencia que se da entre: Hablar **con** los niños a hablar **de** los niños. Se ha de aclarar que la acción del “**con**” en la escritura y desde esta tesis doctoral no se limita o ciñe a la literalidad de lo que los niños dicen y/o hacen, no implica tomar textualmente sus frases para mostrar lo que quieren decir. El acercamiento a la infancia, como se sustenta y podrá apreciarse no pasa por el lenguaje verbal, porque sus acciones, la gestualidad y en especial el *con-tacto* con la misma, rebasan lo verbal. La condición de estar con los niños no es acudir a sus palabras de manera textual y usarlas como argumentos. La literalidad es la manera en que se vuelve a hablar **de** los niños y en lugar de pasar **con** ellos, pasamos **de** ellos. Como podrá vivenciarse mientras se lea esta tesis, ESTAR con los niños es conversar “desde los cuerpos” (Grosso, 2012c), desde acciones que van y vuelven, donde las palabras cobran otra dirección, donde la escritura desborda la palabra y el decir siempre es corto, siempre limitado, por eso se acude a los gestos acogiendo esos “sinsentidos” desde los cuales *los llamados niños* abren caminos y miradas monstruosas que no se escuchan o se tratan de evitar.

Por último, el capítulo 5 rompe con toda la estructura de los anteriores capítulos, entra en la fase de apertura del cierre y posibilita percibir los resultados, pero manteniendo la estética que conforma a toda la tesis; por eso el capítulo final es estéticamente concluyente, pero no conclusivo, mostrando su lugar de llegada a través de la conversación continua con una serie de educadores, expertos, catedráticos y personas dedicadas al estudio y/o al contacto sensible e indescriptible con la infancia. El capítulo 5 recoge lo que se

ha trabajado en los anteriores y se focaliza sobre la acción misma de escuchar a la infancia, teniendo en cuenta los siguientes hallazgos derivados de los cuatro capítulos anteriores:

- *Del Capítulo 1: Lo que vale la pena.*

A nivel general: el absurdo como posibilidad para abordar otras maneras de pensamiento donde lo infantil hace su efecto a través de su creatividad marginal.

A nivel específico: las coincidencias entre lo popular y lo infantil, descubriendo en la infancia matrices epistémicas que describen el mundo desde las llamadas “*formas otras de vivir*”, las cuales giran en torno a: la fantasía, lo contradictorio, el *sentido otro*, el tacto y la sensibilidad.

A nivel práctico: las experiencias de los niños como un lugar real de existencia y desinstalándolas de la interpretación evolucionista del desarrollo para hacer el intento de poder creer en la infancia.

- Del Capítulo 2: Amor e infancia

A nivel general: la relación entre amor e infancia focalizada sobre los efectos que tiene el afecto en la escucha y en el conocer, mostrando que no se trata de un instrumento emocional, sino de una acción del conocimiento (un conocer). Invertir la imposición de conocimiento afectivo por la emocionalidad del conocimiento.

A nivel específico: la escritura como marca corporal deconstruye el contenido y entretejido histórico de lo lingüístico.

A nivel práctico: La importancia de poder materializar ese *cuerpo-escritura* al cual el maestro evita al verse perseguido por los tecnicismos y sofisticación, tanto de la escritura como de los procesos de documentación.

- Del Capítulo 3: Acercarse a la vida

A nivel general: La escucha de los *actos de jugar* abren la mirada y posicionan a la infancia desde sus “formas otras de hacer y vivir”, diferenciándolos del juego y la multiplicidad de usos que se hacen del mismo con el fin de silenciar a la infancia.

A nivel específico: la importancia de reconocerse en el método o manera de hacer las cosas desde la actividad cotidiana próxima y cercana a la infancia desde una postura descolonizadora de la metodología (Grosso y Haber, 2012).

A nivel práctico: la discusión pedagógica con la reiterativa y hegemónica restauración de las metodologías educativas que no le dejan pensar al maestro en su manera de hacer pedagogía y de acercarse a la infancia.

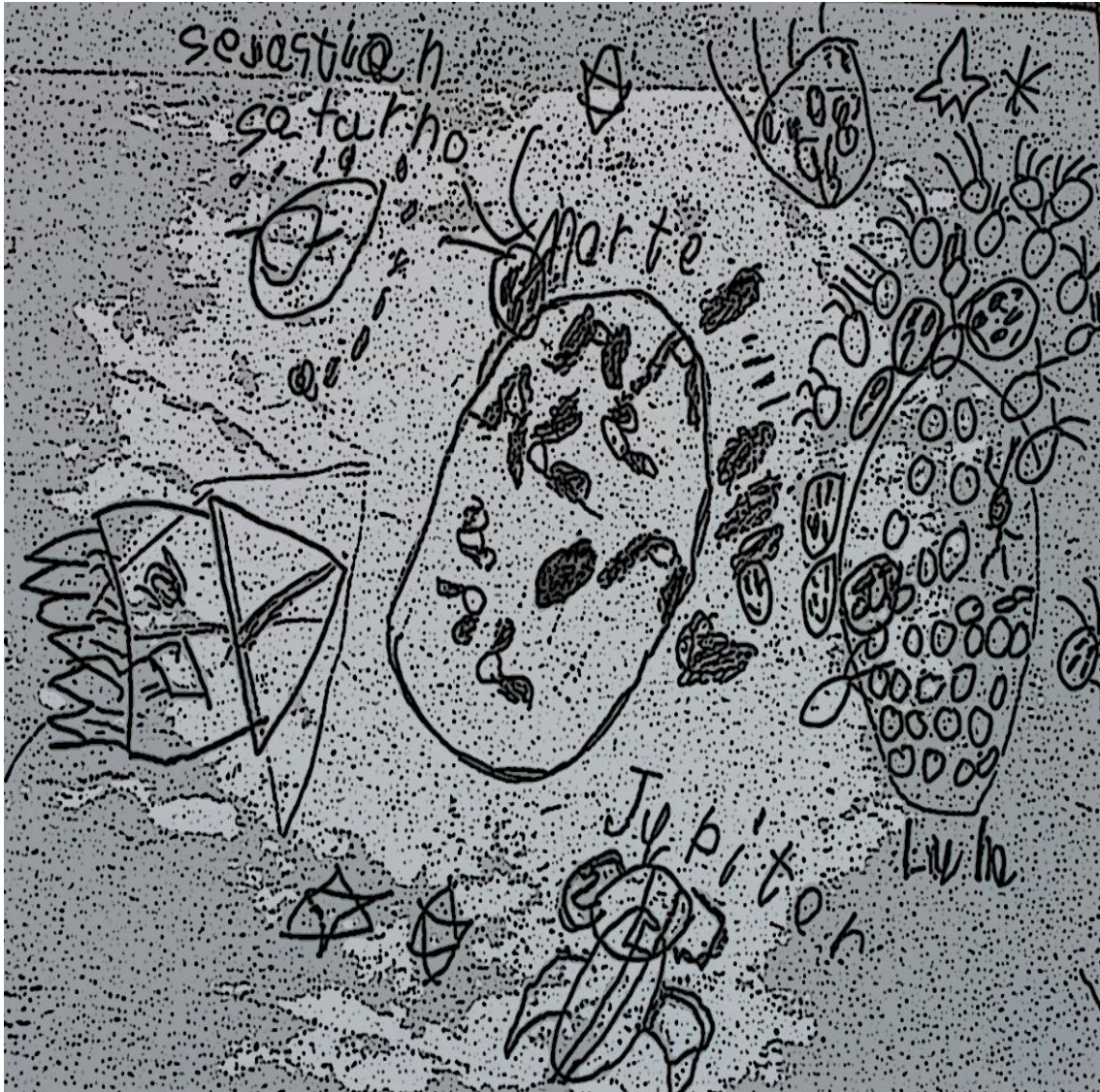
- Del Capítulo 4: Conocer otro

A nivel general: La apertura a un conocer otro o suplemento de conocimiento (extraposición) es la provocación que pone en juego la infancia cuando se escuchan sus acciones y maneras de hacer, lo cual produce un efecto angustiante de desajuste sobre el conocimiento, que no se quiere escuchar porque deconstruye la estructura del mismo.

A nivel específico: el conocer es irrepresentable porque es una vivencia impresa por la experiencia, el conocimiento se representa para mantener hegemónicamente una única manera de vivir a la cual la infancia se ve sometida para garantizar que no se cambie el orden político establecido.

A nivel práctico: la discusión con uno de los instrumentos educativos más violento simbólicamente: el currículo.

II. ESTRUCTURA



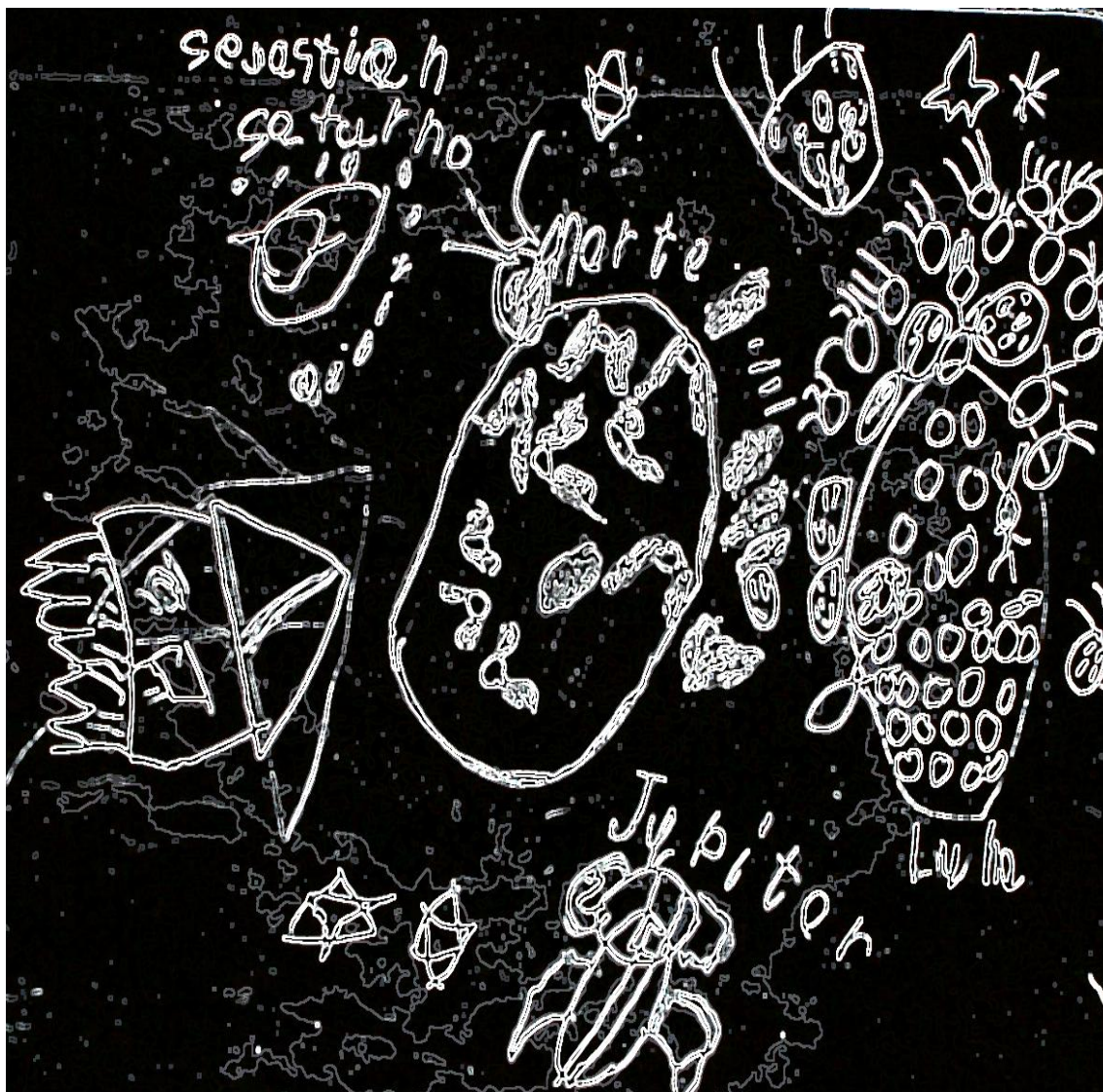
ESTRUCTURA DE LA TESIS

CAPÍTULOS	NUMERAL 1	NUMERAL 2	NUMERAL 3	NUMERAL 4	NUMERAL 5
CAPÍTULOS 1 – 4 CON LA MISMA ESTRUCTURA DETERMINADA POR LOS NUMERALES	CONCEPTOS	COLEGIO BOLIVAR	DERIVAS ENTRE IMÁGENES (3.1) <i>El decir-jugando con las fotografías</i>	TEXTOS QUE SURGEN DE LAS CONVERSA- CIONES CON EL EQUIPO PEDAGÓGIC O DE LA FUNDACIÓN	ESCUCHA
			ENTRE CLAVES (3.2) juego poético con las palabras claves dándoles la vuelta al orden sintáctico de las palabras (resuena Oteiza).		
FORMAS OTRAS <i>Centrado sobre las formas otras de hacer desde la infancia.</i>	INTRODUCCIÓN	OBJ. ESPEC. 1: narrar prácticas pg. OBJ. ESPEC. 2: Reflexiones críticas			OBJ. ESPECÍFICO 3: <i>deconstrucción y semiopraxis del concepto de desarrollo.</i>
CAPÍTULO 1 LO QUE VALE LA PENA	Absurdo/ Sentido otro/ Sensibilidad Virtual / Fantasía/ Tacto/ Voz/ Otro <i>Creatividad marginal</i> Discute con: Lo científico/ Lo real	Cuerpos que sale de las sombras (niños de 5 a 6 años) <i>Dar el absurdo para, abrirse a lo imposible...</i>	Poema que presenta las palabras claves Robando una cabeza	Lo virtual y la infancia: conversando con una experiencia que trastoca <i>El desenfoque de la información que se abre al ...</i>	Crear en el otro: Creatividad Marginal <i>Aquello en lo que se cree no se comprueba, es partir de una relación que no necesita explicaciones. Caminar al lado del otro, dejarlo hacer pero no en soledad (lo contrario de lo que se ha fortalecido como autonomía en ed. infantil)</i>

<p>CAPÍTULO 2 AMOR E INFANCIA</p>	<p>Escucha/ Registro/ Lo abismal/ Desvío/ Amor y afecto como forma otra de conocer/ Escritura como experiencia de la huella y las marcas... Registro.</p> <p>Discute con: Lo racional/ Lo coherente/ El VER. Programación en educación infantil. Cuestiona la documentación.</p>	<p>Caminos de nuestros gustos (5 y 6 años K5C 07 08)</p> <p><i>... para que la vivencia del gesto de la escritura...</i></p>	<p>Poema que presenta las palabras claves</p> <p>Formas de cuerpo en el tacto</p>	<p>El eco en el registro: cuerpo y escritura.</p> <p><i>... entretelado semioprático desde el rastro(rostro) del registro...</i></p>	<p>Amor e infancia: La lucha por la diferencia. Cierre del capítulo que cuestiona lo que escuchamos bajo el manto de las teorías del desarrollo infantil. Juegos de niños teóricamente interpretados. Abre y conecta con el capítulo siguiente.</p>
<p>CAPÍTULO 3 ACERCARSE A LA VIDA</p>	<p>Jugar Cuerpo Espacio Acercarse a: el efecto de la cercanía "Comunicación otra" Voz sensibilidad conceptual Monstruos poéticos Investigar (e-vestigiar) Nometodología Discute con: las teorías del desarrollo infantil (el juego) La didactización del juego</p>	<p>Jugando con agua (proyecto juegos con agua) 6 a 7 años.</p> <p><i>... nos acerque y disponga ante la educación...</i></p>	<p>Poema que presenta las palabras claves</p> <p>Texturas de lo impalpable</p>	<p>Escenificación de la entrevista: La lleva. Monstruo</p> <p><i>... para fracturar la hegemonía de las fundamentaciones teóricas (en este caso focalizadas sobre la infancia y la educación)...</i></p>	<p>Descender desde los cuerpos <i>El descenso como acción que le da lugar a la infancia, abriéndose a esa condición insólita a los que nos exponen "los monstruos poéticos" (o los llamados niños).</i></p>

<p>CAPÍTULO 4 CONOCER OTRO “FORMAS OTRAS DE CONOCER”</p> <p>Introducción: Último texto que hice sobre el seminario de investigación analizando texto de JLG donde se defienden las <i>formas</i> otras</p>	<p><i>Conocer otro</i> Lo Otro Desconocimiento Experiencia estética Sensación, cuerpo y emociones. Extraposición Lo imposible Excedente de conocimiento <i>Formas otras</i></p> <p>Discute con: La representación El VER/ la metafísica Políticas del conocimiento.</p>	<p>El espacio K5B (2005) 5 a 6 años (El espacio como otro) Pedagogía y Arte en la escucha del transitar del Atelier</p> <p><i>... de “Otro modo de ser”</i></p>	<p>Poema que presenta las palabras claves</p> <p>Estudio del Espacio</p>	<p>Artículo sobre la representación. (obra teatral y plástica Carpeta 3 Asesoría Fundación a partir del texto y carpeta 2. Asesoría de 24 de septiembre de 2010) Texto que entrará es el que ya está elaborado por mí en: Asesoría 29 de octubre de 2010 OJO RVISAR: Asesoría 3 del 2011/ Asesoría 3A del 2011/Asesoría 4 del 18 de febrero del 2011.</p> <p><i>... fracturando la base teórica que la sostiene: la representación.</i></p>	<p>Conocimiento Infantil enredado en la gestión del conocimiento. Entre lo pedagógico y lo artístico</p> <p>Los cuestionamientos que se hacen al conocimiento desde el conocer otro y lo infantil, mostrando las imposiciones del capitalismo cognitivo.</p>
<p>CAPITULO 5 ENTRE ECOS Y SOMBRAS</p>	<p>Discusión conceptual de todo lo anterior a partir del recorrido de la estancia doctoral Resonancia.</p>	<p>Entrevistas y recorridos de la estancia doctoral con educadores, maestros, catedráticos y especialistas en infancia.</p> <p>Recorriendo la experiencia de las escuelas infantiles de Berriozar</p>			

III. METODOLOGÍA



METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta la naturaleza del proyecto y la ubicación del mismo desde la escucha, el método empleado es la *semiopraxis*: esa materialidad de la escucha que transita en las relaciones de la vida cotidiana, cuya narratividad es un entramado de voces o heteroglosia, diría Bajtin (1929), cuyo movimiento consiste en construir y deconstruir textos e imágenes permanentemente.

Este juego narrativo es un movimiento que lo que busca es trabajar, desde la escritura, la acción misma del diálogo, la escucha y el silencio. El efecto material de cada texto no sólo es una estructura de comunicación para llegar a una conclusión, sino una acción que muestra y hace sentir las posiciones y la manera como se mueven, se abren, se cierra, se sostiene o se deja caer a los otros.

La escritura, nuevamente escrita, la imagen nuevamente imaginada, es una experiencia que va dejando una “huella” (Derrida, 1997) que pone en juego esas “formas otras” desde la infancia que se ven acogidas entre ecos, en una escritura que narra sin explicar ese “hacer comprendiendo” (Vico, 1978) de los niños, donde el sentido está en su inmanente retórica, en los tropos corporales de un lenguaje mudo, diría Vico (1978). Escuchar, entonces, es un efecto que surge de una forma de escribir que no requiere traducción, porque es la resonancia la que opera con sentido.

Se utilizan registros escritos, fotográficos, gráficos y plásticos, los cuales se vuelven a reescribir, a fotografiar, a graficar y a dibujar de tal manera que el registro escrito deja de ser un proceso de observación y seguimiento sistémico de los niños, porque el registro es arte y parte del acontecimiento. Por eso, produce efectos, tanto cuando se escribe-dibuja como cuando se lee-mira. El registro, de esta manera, se vive como un entramado narrativo donde lo que se busca es que se perciba los vacíos que han dejado las marcas de los otros (niños), que hablan de distintas maneras y que se viven junto a nos-otros entre nuestras contradicciones.

Se lleva a cabo la investigación, de esta manera, porque lo que interesa es justamente la sensación de la diferencia, es decir, una escucha que desajusta y no que tranquiliza, una caída profunda al *descenso* (Lewis, 1866) donde no interesa ir nuevamente hacia arriba, sino fracturar esa imagen de verticalidad.

Entonces, en este proyecto la escritura es un *movimiento desde el descenso*, donde “*desde*” es una marca que resuena en la recomposición de los textos y el desajuste de las imágenes, donde “*desde*” es justamente ese lugar que pone en juego esa opacidad del *descender del diálogo*, en el cual lo que interesa es sentir la diferencia, una acción de escucha, en la que, como diría Larrosa, más que diálogo lo que se necesita es conversar, sencillamente conversar. “*Desde*” es hacia donde se dirige la escucha a contracorriente: escucha-hacia-atrás y hacia abajo.

Por eso la escritura no se limita a la observación, el registro y el informe, sino a la manera como la misma se desliza hacia esos ecos - los niños, esos “monstruos poéticos” (Vico, 1978), que hablan en/desde el silencio y desde su condición de negación (Kusch, 1976).

Se ha de aclarar metodológicamente que este efecto de resonancia es una acción siempre incompleta, siempre carente de algo que falta que no se ha acabado de decir, por eso la permanente recomposición cobra mayor sentido, porque es en la repetición, en la reiterada recreación donde surge algo que antes no se había escuchado, porque nunca se puede decirlo todo, diría Foucault (1993).

De esta manera, lo que busca es materializar los cuerpos desde la resonancia, donde la escucha es un acontecimiento angustiante que resuena en los rincones del aula, donde se oyen sombras de lo absurdo, mostrando cómo en lugar de reflejarnos en el niño nos refractamos *desde y con él*³, donde sus

³ Se subraya la diferencia entre reflejo y refracción acogiendo el efecto que produce la condición de ESTAR con el otro como una relación siempre extrapuesta. “La relación entre el yo y el otro, en tanto que es ideada, es una relación relativa y reversible, puesto que el sujeto cognoscente como tal no ocupa un lugar determinado y concreto en el ser” (Bajtín, 2005, p. 29). La concreción de mí la da otro que a mi lado refracta la experiencia que vive de mí. “La referencia de lo vivido al otro es la condición obligatoria de

formas otras de conocer nos hacen *pensar sintiendo* en las marcas coloniales de la negación de la “infancia”.

1. Campo empírico

El campo empírico está conformado por dos espacios educativos: El Atelier del Colegio Bolívar y El Proyecto Obra Trascender de la Fundación Trascender. A continuación se describe cada uno de estos espacios.

1.1. El Atelier del Colegio Bolívar

El Colegio Bolívar de la Ciudad de Cali está ubicado en La Umbría – Pance, sector cuya población corresponde a los estratos más altos de la ciudad, lo cual se refleja en su matrícula estudiantil. Tiene 65 años de existencia. Se caracteriza por ser un colegio bilingüe, con enfoque educativo “americano”. Su población gira en torno a los 1.000 estudiantes. Su planta profesoral está constituida por docentes colombianos, estadounidenses y canadienses, y está regulado por la Asociación de Colegios Americanos (SACS).

Desde hace cuatro años, la Sección de Preprimaria cuenta con un espacio nuevo de trabajo: *El Atelier*, el cual constituye una experiencia piloto inspirada por el enfoque Reggio Emilia.

El Atelier está dispuesto por secciones, las cuales se caracterizan por una variedad de materiales: visuales, plásticos, cotidianos y artísticos en general,

una vivencia productiva y de un conocimiento tanto de lo ético como de lo estético. La actividad estética propiamente dicha comienza cuando regresamos hacia nosotros mismos y a nuestro lugar fuera de la persona” (Bajtin, 2005, p. 33). Un retorno DESDE otro irrepresentable, porque no es el reflejo de sí mismo, sino las muchas experiencias que de mí se refractan, que completa ese material vivencial transgrediendo la imagen. “Este nuevo momento que reconstituye la arquitectónica es la afirmación emocional y volitiva de mi imagen desde el otro y para el otro, porque desde dentro de mi persona fluye tan sólo mi propia autoafirmación que no puedo proyectar hacia mi expresividad externa, separada de mi autopercepción interna, y por lo tanto mi imagen se me contrapone en el vacío de valores, en la falta de afirmación... La objetivación ética y estética necesitan un poderoso punto de apoyo fuera de uno mismo, en una fuerza real desde la cual yo podría verme a mí como otro” (Bajtin, 2005, pp. 35-36).

que se abren a los niños de 4 a 7 años para que indaguen sobre preguntas y problemas que se construyen en conjunto y a los que le dedican de 6 meses a 1 año consecutivo. Es decir, los niños se toman este tiempo para darle distintos tipos de respuestas a las preguntas con las que trabajan y que concretizan a través de prácticas artísticas contemporáneas. Su producción, ya sea objetos específicos o instalaciones artísticas, posibilita que los niños exploren en sus maneras de hacer.

Aunque el Atelier cuenta con el reconocimiento de los niños, los padres y los maestros, siempre es un espacio que está al margen de lo establecido, porque no parte de los presupuestos del currículo ni de los parámetros académico-administrativos.

1.2. Proyecto Obra Trascender – Fundación Trascender

La Fundación Trascender es una organización sin ánimo de lucro que trabaja con niños de los estratos 1, 2 y 3 de la ciudad de Cali (los más bajos). Inició su trabajo canalizando recursos de las empresas (especialmente de Sucromiles) a partir de su programa de Responsabilidad Social. Inicialmente dedicó su trabajo a auxilios educativos y desde hace 5 años viene ejecutando un proyecto llamado “Obra Trascender”, que consiste en una experiencia piloto que inicialmente se realizó con un colegio de la comuna 18, y que actualmente se realiza con uno de la comuna 20. El Proyecto funciona al interior de las instalaciones de la Fundación, en el barrio El Limonar, a donde llegan los niños en transporte contratado para el proyecto.

El proyecto Obra Trascender trabaja con *espacios de expresión* a los que también se les denomina “Obras”, donde los niños se encuentran con la posibilidad y la oportunidad de generar relaciones nuevas a través del uso de un lenguaje artístico y en el contacto con docentes/artistas que establecen vínculos con el mundo y con la vida desde otras perspectivas. Las Obras son ambientes diseñados desde alguna área de expresión, es decir, tienen la

aparición inicial de un taller de arte, con la diferencia de que en el mismo no se busca que los niños aprendan un arte, sino que puedan, a través de la vivencia, percibir otras formas de relacionarse, e incluso encontrar nuevas formas de expresión.

Los dos espacios de práctica atienden a la pregunta por las maneras como nos relacionamos con los niños, ya sea en relación con las formas de conocer, como respecto de las maneras de valorar la vida. En ambos casos, las experiencias transitan siempre por una relativa y siempre inquietante marginalidad, porque ocupan un lugar central en la vida de los niños, pero se mantienen en la frontera dentro del ámbito estudiantil y académico de las instituciones.

2. Recolección del material: fotografías y textos

Se cuenta con material etnográfico de los dos espacios de trabajo desde el año 2005 al año 2009, en el cual se empezó a recoger de manera consecutiva, ordenada y sistemática (el cual se presenta de manera ordenada bajo anexos) muestras de distinto tipos, especialmente fotográfica. En ellas se han registrado acciones de los niños, de las interacciones entre ellos y con los maestros, textos de los docentes, expresiones de los docentes, experiencias, secuencia y rumbo que se le ha dado a las propuestas de los niños, la interacción con el ambiente, entre otras.

A partir de agosto del año 2006 el material, además de ampliarse, se empezó a usar como material de análisis y producción de textos.

La fotografía en la escritura de esta tesis, no busca hacer visible el aprendizaje de los niños, aunque ponga en evidencia sus maneras de conocer, lo que interesa, en este caso, son los desvíos a los que no se les da importancia, los que siempre se tratan de superar y, de esta manera, silenciarlos, a veces a través del manto del desarrollo y aprendizaje de habilidades. Estos desvíos o *formas otras de hacer de la infancia* generan extrañeza porque pisan en terrenos inadvertidos, movedizos e indescifrables.

Esta tesis no busca narrar de manera documental los procesos de aprendizaje de los niños, por eso no requiere de efectos de nitidez y exactitud. Esta tesis vive el gesto desde su escritura, y los efectos de los mismos sobre la imagen, desde esa relación de interacción que plantea una e-vestigación (Haber, 2011), recuperando los vestigios del gesto al habla con la infancia y no de la infancia, por eso lo más importante es la relación más que la enseñanza y el aprendizaje. Cómo enseñar y cómo aprender es importante, pero lo relevante está en la relación que establecemos con los niños, esa relación siempre extraña, “enigmática” (Larrosa, 1997).

La escritura poética, las expresiones, los diálogos con las maneras de decir, el juego de palabras encuentran otros sentidos – que ponen en duda cualquier teoría, porque lo que pasa al estar con los niños es un discurso que se sostiene desde esas maneras particulares de hacer, que no resiguen las estructuras del desarrollo, no porque el mismo No exista, sino porque, al poner en juego múltiples voces y formas de hacer, lo que se escucha es esa heteroglosia (Bajtin, 2005) en la escritura. Una escritura *semiopráctica* que narra la experiencia desbordando la palabra.

Las fotografías acompañan el texto narrativo del Atelier, documentando algunos momentos; sin embargo, la finalidad de la fotografía no es específicamente la visualización de estos procesos. La fotografía metodológicamente trabaja de manera deconstructiva, mientras que la documentación se caracteriza por su acción reconstructiva a través de la imagen y de los medios audiovisuales. Se podrá apreciar que también la fotografía es de vital importancia en el soporte de esta tesis y en la importancia que se le da a la misma con relación a la escucha. Sin embargo, la fotografía ocupa un lugar diferencial al propuesto por la “Documentación” en Hoyuelos (2006) y su estudio sobre la obra pedagógica de Malaguzzi y el enfoque educativo de Reggio Emilia. Esta diferencia radica en la importancia que dichos autores le dan a la visión y a su condición de revelador de la realidad y a la proyección ética, estética y política que la presencialidad de la imagen genera. Como dice Hoyuelos:

“La documentación para Malaguzzi es, al mismo tiempo, la estrategia ética para dar voz al niño, a la infancia y para devolver una imagen pública a la ciudad, de lo que la ciudad estaba invirtiendo en las escuelas. También es una estrategia estética, porque las documentaciones presentadas –basta ver la cuidada exposición de los cien lenguajes de la infancia– tienen unos criterios de calidad estética muy importantes. Y, además, es una estrategia política porque ofrece a la propia urbe una imagen internacional de la propia ciudad”. (Hoyuelos, 2006, p. 197)

Hay un marcado interés por sistematizar y hacer visible el trabajo con los niños:

“La documentación, aspecto tan estudiado internacionalmente por ser una de las bases o pilares del proyecto de Reggio, supone para Malaguzzi –en primer lugar– la recogida sistemática (a través de diapositivas, fotografías, paneles, videos, palabras de los niños, productos gráficos) de los procesos educativos. Es una especie de crédito o testimonio (visual, audiovisual o escrito) que da identidad y espesor cultural a la propia escuela y a quienes la habitan. Los documentos son las pruebas (testimonios documentales) que hacen respetable el trabajo con los niños y lo dignifican, dándole memoria y consistencia histórica” (Hoyuelos, 2006, p. 198).

Sin dejar de reconocer, apreciar y respetar profundamente la producción y documentación que Hoyuelos presenta, esta tesis acoge la fotografía como una acción y acontecimiento emocional del que, sosteniendo la cámara, dispara del gatillo movido por la sensibilidad de lo que ve, un “excedente de visión” (Bajtín, 2005) que, atravesado por su experiencia, mira en la distorsión. La fotografía en y desde esta tesis es una vivencia que hace pensar en lo que esas “formas otras” de conocer, vivir, pensar, sentir y hacer dicen y creen, sabiendo que en:

“el otro polo, frente a la máquina, se sitúa por tanto la mirada de un sujeto, de un espectador, de un humano que ve desde el interior de su mundo mental, desde el interior de su residencia en el lenguaje. Un polo radicalmente subjetivo que se opone al que se considera objetivo...” (Comilli, 2008, p. 108)

Desde esta tesis, que en el descenso escucha a la infancia, se abandona la imagen de la ética, la estética y la política como estrategias de presencialidad y se las asume como tácticas de acción que se encuentran en desventaja, y es justamente esta condición marginal la que genera esa sensación diferencial. Por eso, cabe señalar que se trata de una ética de la alteridad, una estética de la distorsión y una política de la deconstrucción.

También cabría señalar que en las investigaciones de Rinaldi en “Diálogos con Reggio Emilia” (2006) y su co-investigación sobre escucha y aprendizaje con Krechevsky del “Project Zero” de Harvard, se resalta la importancia que la documentación le otorga al significado, significación, interpretación y reinterpretación de los documentos que testifican el trayecto de la experiencia educativa y cómo este proceso es fundamental para revelar el pensamiento infantil y la manera como ellos se relacionan con la realidad y con los adultos. La documentación es la proveedora de lo que Malaguzzi nominaba como la “Pedagogía Relacional y de la Escucha”, donde la teoría es provisional y puede reelaborarse continuamente, dice Rinaldi, desde Reggio: En mi opinión la documentación es una parte substancial de los objetivos que siempre ha caracterizado nuestra experiencia: la búsqueda del sentido de la escuela-encontrar el sentido de los juegos como papel activo en la búsqueda de sentido en los niños y en nuestro propia búsqueda de sentido (y compartiendo significados)... No podemos vivir sin sentido, eso impediría cualquier sentido de identidad, ninguna esperanza, ningún futuro. Los niños saben esto e inician la búsqueda desde el principio de sus vidas. Saben que como miembros jóvenes de la especie humana, como individuos, como personas. La búsqueda del sentido de la vida y del ser en la vida nace con el niño y es deseado por el niño. Es por ello que hablamos de un niño que es competente y fuerte. Un niño que tiene derecho a la esperanza y el derecho a ser valorado, no un niño predefinido visto como frágil, necesitado, incapaz... Para nosotros, los significados, estas teorías explicativas, son muy importantes y de gran alcance en la revelación de la forma en que los niños piensan, cuestionan e interpretan la realidad y su propia relación con la realidad y con nosotros.

En esto radica la génesis de “la pedagogía de la relación y de la escucha”... Nuestras teorías son provisionales, que ofrecen una explicación satisfactoria, que puede ser continuamente reelaboradas, pero ellas representan algo más que una simple idea o conjunto de ideas. Ellas nos deben agrandar y convencer, ser útiles y satisfacer nuestras necesidades intelectuales, afectivas y estéticas (la estética del conocimiento). En representación del mundo, nuestras teorías nos representan” (Rinaldi, 2006, pp. 63, 64)⁴.

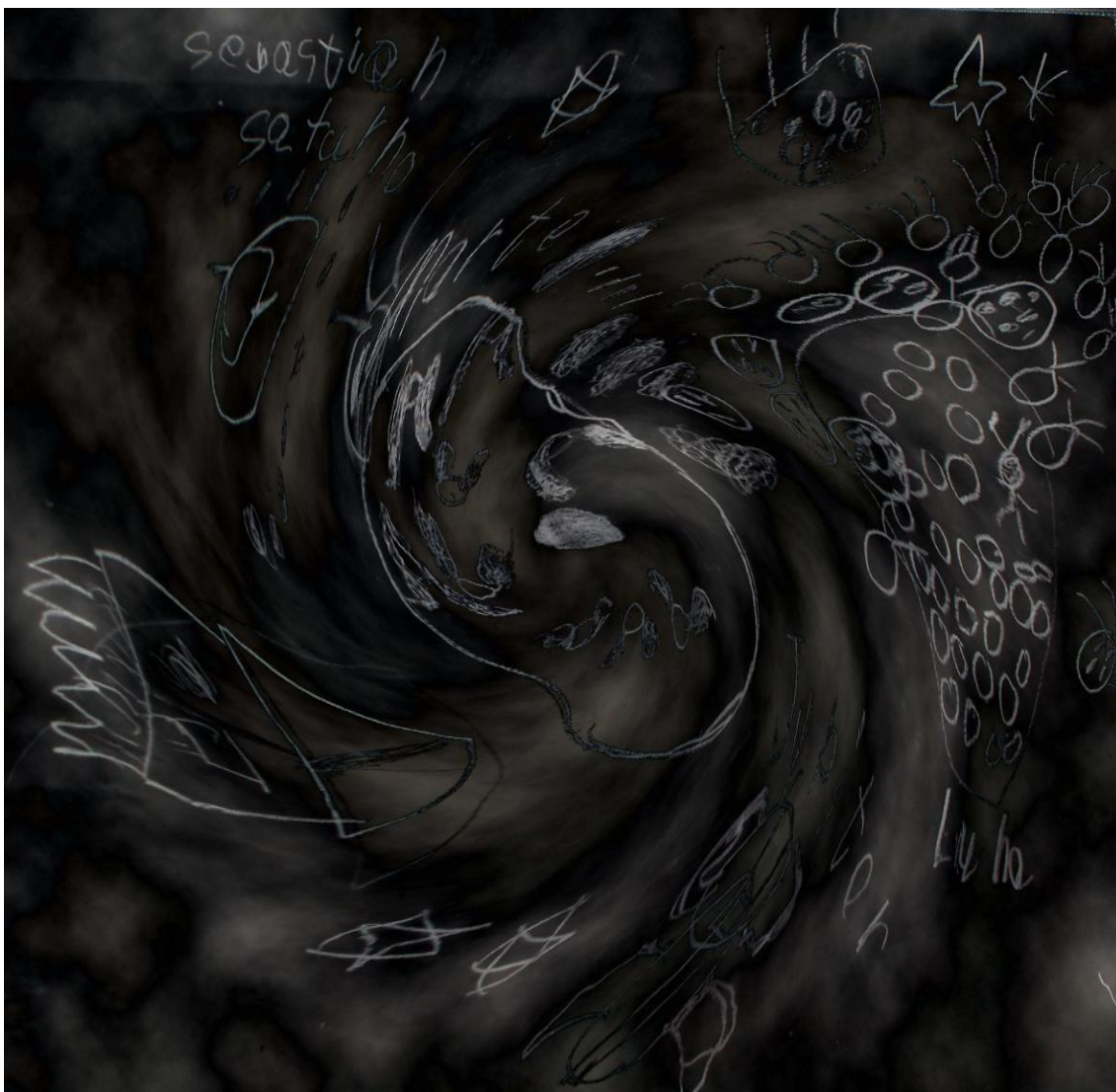
Sin dejar de coincidir en la importancia que se le otorga a la relación como lugar de escucha, y en la importancia del sentido de las acciones de los niños, cabría resaltar que, desde la perspectiva de esta tesis, la fotografía no busca resignificar ni representar el mundo y menos representarse a sí mismo, porque la experiencia es irrepresentable, motivo por el cual la fotografía como tal es una experiencia viva, como la escritura o como cualquier modalidad de registro-rastrero de la vida, es una vivencia que no reelabora sino que encuentra sus matices en la manera misma de registrar. En esta tesis, hay un énfasis performativo-epistémico en el gesto mismo con que se “hace-comprendiendo”, que no requiere traducción o una interpretación a la que se le ponga-en-valor.

⁴ La traducción del texto es mía.

“I believe that documentation is a substantial part of the goal that has always characterised our experience: the search for meaning of school – to find the meaning of plays an active role in the children’s search for meaning and our own search for meaning (and shared meanings)...We cannot live without meaning; that would preclude any sense of identity, any hope, any future. Children know this and initiate the search right from the beginning of their lives. They know it as young members of the human species, as individuals, as people. The search for the meaning of life and of the self in life is born with the child and is desired by the child. This is why we talk about a child who is competent and strong – a child who has the right to hope and the right to be valued, not a predefined child seen as fragile, needy, incapable... For us, the meanings, these explanatory theories, are extremely important and powerful in revealing the way in which children think, question and interpret reality and their own relationship with reality and with us.

Herein lies the genesis of the ‘pedagogy of relationship and listening’... Our theories are provisional, offering a satisfactory explanation that can be continuously reworked; but they represent something more than simply an idea or a group of ideas. They must please us and convince us, be useful, and satisfy our intellectual, affective and aesthetic needs (the aesthetics of knowledge). In representing the world, our theories represent us” (Rinaldi, 2006, pp. 63, 64).

IV. DISCUSIÓN
CAPÍTULO I
LO QUE VALE LA PENA



LO QUE VALE LA PENA

1. INTRODUCCIÓN

“*Lo que vale la pena*” recoge la condición del absurdo como sentido del *hacer-conversando* al ESTAR con los niños, esas acciones que discurren de manera insignificante, pero que, quizás, es el lugar donde nos pasan las cosas más importantes.

La intención de este capítulo es sostener esos sinsentidos que transitan entre los niños y sin aspirar a que los mismos se superen, sino al contrario, poder creer en ellos para poder palpar esa alteridad a la cual nuestros propios niños nos convocan, acoger el silencioso deseo de salir de la dualidad instalada por el mundo grecolatino como *modus operandi* en nuestras relaciones y forma de vida, y así, poder desviar la mirada hacia otras maneras de hacer que no se entregan al juego dual de: lo posible o no posible.

De esta manera, lo que se busca es llegar al borde del abismo sin rehuir al vértigo que el mismo nos produce, para dejar de pensar en lo mejor o lo peor y sencillamente recoger la sensación de la experiencia. Por eso, las cosas no se hacen porque son posibles o no posibles, sino porque “valen la pena”, o porque “*aquello lo merece*”.

Pero, ¿a qué se hace referencia cuando se habla de “*lo que vale la pena*” en educación y más en el campo de la infancia? Pues al reconocimiento de la sensación de fractura frente a la cual se encuentra, día a día, el maestro que está con los niños⁵; a la posibilidad de creencia en las acciones de los niños por las sensación distorsionante que producen; al efecto que genera esa mirada infantil

⁵ Especialmente los que estamos con niños menores de 7 años. Puede sonar extraño e incongruente que en esta tesis que cuestiona estadios, niveles y etapas, se señale una edad y un rango dentro de la misma, pero, sin rehuir a la contradicción, lo que se pone en juego es más la intemperie en la cual nos encontramos maestras y maestros de niños de infantil. La sensación de desenfoco que los mismos generan y que en la mayoría de las ocasiones se ignora para que la rutina de la escuela y su formación ruede y responda al engranaje occidentalizado del conocimiento dominante.

que desborda el esquema establecido amenazando abrir otros sentidos, y al cual se rehúye porque desestabiliza el poder de la lógica, la razón y la constante superación.

Es esa disposición riesgosa que fractura *lo que vale la pena*, es ese su valor y su pena, porque lo valioso está en la valentía de asumir el riesgo y la pena en lo doloroso que es abandonar la posición personal para entrar en el afuera del *otro*.

Aquello lo merece, porque genera una *actitud de escucha* frente a esas “*formas otras*” de hacer de la infancia, es esta actitud en sí misma la que lo merece, porque recupera, una y otra vez, esa lucha simbólica por la vida, que transita silenciosamente en la relación que establecemos con los llamados “niños”.

De allí, que el discurso educativo siempre trate de evitarlo, y que, de alguna manera y en lo cotidiano, trate de delimitar ese hacer de la infancia para poder controlarla y conducirla hacia el tipo de pensamiento deseado. Las nominaciones, lo que buscan es definirla, para que así sus características puedan ser superadas. Es decir, la caracterización es la manera que se usa para instalarla dentro de un esquema evolutivo, se deja que la misma se explore, porque así, la misma, luego pueda ser explotada. No es raro, por eso, que la fantasía en la infancia tenga buena acogida mientras se la pueda ir desmontando a medida que “*los niños*” crecen.

Vale la pena, porque, por un lado, esta *actitud de escucha* es inmensamente valiosa y requiere de mucha valentía, porque no sólo desestabiliza el saber educativo, sino el propio saber, es decir, no sólo cuestiona el conocimiento, ese que se nos ha impuesto, sino que, además, arrebató la posesión sobre el mismo, y un conocimiento desposeído entra en un plano de relatividad. Por eso, esta *actitud de escucha* compromete la sensación de pérdida, donde la pena hace sentido en la pérdida, y a la vez, en la misma, cobra fuerza.

“*Lo que vale la pena*” es aquello que merece el riesgo hacerlo, riesgo que aviva esas “*luchas simbólicas*” (Bourdieu, 2001; Grosso, 2007) que se mueven desde la infancia y en la diferencia, quizás por eso carga con *la pena*, porque fisura esa

condición centrada y tranquila del sí mismo, del SER, de la unidad, de la totalidad... es el valor de arriesgarse a salir de sí y de entregar-se al exterior, a la extraposición (Bajtín, 2005), exponiéndose al afuera (Foucault, 1993), a la inseguridad de lo que sobrevenga a la intemperie.

En este capítulo se plantea lo valioso de arriesgarse a perder la seguridad, “el dejar de tener el sartén por el mango”, y, en esa acción: la escucha, el estar dispuesto a dejar de tener el control de las cosas, una acción muy difícil para el maestro, no sólo porque conduzca y dirija a los niños, sino porque su discurso está validado por un pensamiento ya preestablecido y por un conocimiento ya conocido.

2. HABLANDO CON LA EXPERIENCIA DESDE EL ATELIER

2.1. Cuerpos que salen de las sombras.

“ Nunca podemos decirlo todo”

M. Foucault.

Esta experiencia que se abre en el diálogo de un aquí que ya pasó, resuena desde la extraña contradicción, de tal manera que nos pone a pensar en que eso que ya pasó no puede ser aquí, sin embargo cuando una habla con la experiencia y no de la experiencia la contradicción ocupa un sitio importante. “Aquí que ya pasó” pone en juego un diálogo en otra dimensión, en la cual, en este caso, la imagen de las fotografías nos permiten hablar, siempre diciendo algo distinto, algo que no se dijo antes, algo que pasó, pero sólo al volver a ellas se hacen un “aquí”... se mueve desde un lugar específico, ese “aquí” que es El Atelier, uno de los espacios del denominado “campo empírico” de esta investigación, pero que más que “campo” y “empírico” ha sido uno de los lugares donde he podido pasar con los niños. Realmente me alegra haberme arriesgado a investigar vislumbrando el lugar desde el cual se habla, porque “el suelo” (Kusch, 1975) en este caso es arenoso y resquebradizo, debido a que nos encontramos⁶ dentro del ambiente institucional.

A esto se debe que El Atelier se haya asumido como un espacio extraño: “atractivamente inentendible”, el cual fue creado, bajo propia responsabilidad, para sentirse afuera aún estando dentro del Colegio, es decir, silenciosamente abrir un lugar negado⁷.

⁶ Digo nos encontramos: en presente, aunque lo que se analiza es una información fotográfica “pasada” porque siempre se dicen las cosas tarde, una conversación, una réplica, un texto siempre es lo que viene después y a la vez ese después cuyo origen está en lo pasado, en lo que otro dijo, en lo que se oye, en lo que se comparte, desde lo que se ha hecho... ese después plagado de anteriores es lo actual, lo nuevo y lo novedoso.

⁷ El lugar negado. a diferencia del no lugar, es el espacio donde ocurren las cosas de mayor interés para los niños, no es un lugar de paso, sino donde pasan, quizás, las cosas más importantes.

Esta experiencia que he seleccionado para hacer-sentir⁸ *lo que vale la pena*, recoge la vivencias de un grupo de 20 niños entre 5 y 6 años que durante 5 meses se dedicaron al estudio de las sombras, de las que luego desprenderán otros cuerpos. Un estudio sin intenciones didácticas, motivo por el cual no significa que estaban solos o que hacían las cosas porque sí, al contrario, *lo que vale la pena* es esa angustiosa sensación de acompañarlos desde esa *forma otra* de vivir, donde las sombras y los cuerpos que salen de las sombras cobran otro sentido, generalmente interpretado y nominado como fantástico e irracional, quizás porque de esta manera puede atraparse, explicarse y quedar bajo control.

La experiencia, en este caso y en esta investigación que habla con ese *aquí que ya pasó*, busca poner en juego una escucha sin interpretar, la vivencia no entra dentro de un campo interpretativo, sino que se abre al acontecimiento, por eso no hay una programación didáctica de actividades predefinidas, sino una conversación que direcciona el diálogo cotidiano. Es un investigar en la experiencia, en lo que atraviesa y transita cada día⁹.

2.2. El Recorrer el camino con otro

Este grupo de niños, antes de iniciar este estudio, llegaron al Atelier e iniciaron el recorrido propuesto, porque las cosas como tales no son las que marcan un recorrido, sino la acción de recorrer, donde el acto cambia cuando se trata de

⁸ *Hacer-sentir* es una expresión que deviene del estar con los niños y que en este texto surge en la voz del que lee, voz que escucha desde sus otras voces y que también encuentran un lugar mientras lee. La escritura de esta experiencia que *hace-sentir* entra en campos que desbordan la narración, no es la narración como tal la que muestra las cosas, sino la manera cómo se narra, porque esa manera despierta una u otras sensibilidades, efectos semiopráticos en los cuerpos de quienes leen, que a su vez entrecruzan sus experiencias y hacen de la lectura, e incluso de esta investigación, otra cosa. Por eso, nada está a salvo, ni preso de un destino.

⁹ Quiero resaltar el peso de la experiencia, esa condición de vivirse en ella, es decir una experiencia que no se soporta, ni en la edad ni en los objetivos, ni en la acumulación del saber, sino en la manera como nos marcamos y de-marcamos colectiva y diariamente. “Investigar la experiencia educativa significa adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener, en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo; esto es, tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias, que estudiamos. Y su propósito es mostrar las relaciones que se establecen entre los acontecimientos, condiciones de existencia, significaciones subjetivas y preguntas que nos sugieren. Porque lo que pretende la investigación de la experiencia no es transformar la experiencia en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, desvelando significados y sentidos potenciales, a la vez que reconociendo su imposibilidad de saturación” (Contreras, 2010, p. 45)

caminar junto a otro, casualmente el espacio comienza a hablar de otra manera cuando tenemos a otro a nuestro lado. Parece extraño, pero los espacios hablan de manera distinta dependiendo de quién nos acompañe y, a la vez, todos los objetos guardan la historia de quienes los han dispuesto.

Esa determinada manera para ubicar las cosas impregna, con sus cuerpos, voces que cuentan y esconden historias, por eso, no es raro que cuando los niños encuentran un objeto que les llama la atención, generalmente, no preguntan qué es eso, sino que dicen: “¿Y esto, quién lo trajo?” o “¿Cómo lo hicieron?” “Su espacialidad no es, como la de los objetos exteriores o como la de las ‘sensaciones espaciales’, una espacialidad de posición, sino una espacialidad de situación” (Merleau-Ponty, 1997, p. 117)

Entonces, parecería ser que las voces impregnadas han iniciado una conversación silenciosa con los niños, una conversación que inquieta, que promueve interrogantes, que estalla, que se entrecruza con nosotros; quizás, por eso, los niños, juegan con la imagen de los objetos, donde, en el fondo, más que verlos, perciben el tacto de la escucha y al observar y observar-se¹⁰, donde resuenan, esas voces, que en el recorrido acarician con gestos.



Anexos Fotográficos: K5B Proyecto Cuerpos que salen de las sombras 2007 Carpeta 1 DSC01569

¹⁰ El guión, en este caso, es la marca gráfica del texto que quiere poner a la vista la condición del observar-se desde el otro, la mirada que se tiene desde las pupilas del otro (Bajtin, 2005)



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007. Carpeta 1 DSC01570
Recorridos por el Atelier: mesa de agua.

Un lenguaje oculto, que habla de otra manera, algo lejana de la realidad a la cual nos han acostumbrado, pero que transita entre nosotros porque, como dice Larrosa:

“esa realidad nos produce una extraña sensación de irrealidad. Como si no tuviera densidad, cuerpo, como si al presentarse como una realidad abstracta, transparente y bien ordenada, nos apartara de la experiencia que es siempre situada, concreta, confusa, singular. Como si sospechásemos que esa manera de ver, de comprender o de objetivar lo que hay tuviera su propia ceguera constitutiva, nos impidiera ver y oír, nos hiciera sordos, nos convirtiera en incapaces de tocar el mundo de otra forma” (Larrosa 2005, p. 5).

Parece ser que esta conversación con los llamados “niños”, no está en las palabras, sino en el gesto que las acompaña.

“A lo mejor lo que necesitamos no es una lengua que nos permita objetivar el mundo, una lengua que nos dé la verdad de lo que son las cosas, sino una lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sin-sentido) de lo que nos pasa” (Larrosa 2005, p. 5).

El gesto se percibe en movimiento, por eso, quisiera insistir sobre ese recorrido por el Atelier, sobre ese caminar un camino que con otros niños de las mismas edades ya se ha hecho y que, casualmente, siempre es diferente, porque con todos los anteriores pasaron cosas distintas. Casualmente, este grupo, en su caminar, reflejan un tacto delicado que no solamente toca sino que traspasa la sensación física del roce. Como si¹¹ tocar fuese una vivencia que desborda al sentido del tacto y que inclusive hace del mismo otra cosa que no puede ser nombrado, por eso, el juego de miradas, de acciones y de interacciones entre los niños y con el espacio, reflejan esa sensación que, sin palabras, va atravesando.

Un tacto silueta que se moja... un tacto que roza la imagen con la mirada y que acaricia con los ojos, dibujando los cuerpos... tactos silenciosos que recorren los espacios, un roce que paraliza el rostro y que en ocasiones nubla la vista, porque en esa manera de ver se compromete algo más que los ojos¹².

¹¹ Al decir “como si” no se trata de un juego representativo de la realidad, sino de una acción que está allí pero de otra manera, sin ser ni más ni menos que las otras, sino sencillamente otra, que, como tal, además de abordar una dimensión de la diferencia, sorprende. Se hace esta aclaración, porque se quiere marcar la distancia de esa implicación reaccionaria que esconde la representación o el representar, al instalar, no sólo un dispositivo cognitivo de suplantación, sino un sentimiento de inferioridad, donde el referente de la representación siempre es superior, por eso “habla por”, “toma decisiones por”, y en el caso de los niños, tiene, inclusive, la potestad superior para interpretarlos.

¹² La experiencia del ESTAR con los niños, cuestiona el sentido mismo del tacto, al punto que la sensación fractura la silueta del cuerpo, poniendo en juego ese *afuera-de-mi* que sitúa y hace de las cosas otra cosa, porque no soy lo que toco sino el cómo me tocan y a su vez el cómo los toco. No toco, sino que acaricio, pego, arañeo, deslizo, etc., y en esa relación se dibuja ese *cuerpo-cuerpos*, siempre indefinible, siempre múltiple y plural vivida desde la experiencia estética. “Hace falta reconstruir de una manera radical toda la arquitectónica del mundo de la ilusión al introducir en este un momento absolutamente distinto, para revivir y relacionar nuestra imagen con la totalidad contemplada. Este nuevo momento que reconstruye la arquitectónica es la afirmación emocional y volitiva de mi imagen desde el otro y para el otro, porque desde dentro de mi persona fluye tan solo mi propia autoafirmación que no puedo proyectar hacia mi expresividad externa, separada de mi autopercepción interna, y por lo tanto mi imagen se me contrapone en el vacío de

Las acciones de los niños provocan mi tacto que en otro momento fue mi propia provocación al hacer de un cajón de madera una mesa de agua con plástico y papel metalizado... agua y reflejos que rozan el roce de su roce. Entonces, no se puede saber quien toca a quien

La mano, la postura de esas manos... mano que se acerca, mano que dibuja, gesto que convoca.



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007.Carpeta 1 DSC01574

valores, en la falta de afirmación.” (Bajtín. 2005, p. 34). Pero esta experiencia de mí desde el otro, no es un conocimiento de mí, sino “una necesidad estética absoluta del hombre con respecto al otro, de la necesidad de una participación que vea, que recuerde, que acumule y que una a otro...” (Bajtín. 2005, p. 39) “Para el punto de vista estético es importante lo siguiente: yo para mí soy sujeto de toda actividad , de toda visión, de toda audición, tacto, pensamiento, sentimiento, etc., como si yo partiera de mi persona en mis vivencias y me dirigiera delante de mí mismo, hacia el mundo, hacia el objeto, el objeto se me contrapone a mí como sujeto. Aquí no se trata de una correlación gnoseológica entre sujeto y objeto... Aquí no nos interesa el aspecto cognoscitivo de esta situación, que ha sido el fundamento del idealismo, sino la vivencia concreta de su subjetividad y de su absoluta inagotabilidad en el objeto” (Bajtín, 2005, pp. 41-42)

Se percibe que tocan algo que no se ve, pero que está allí y que es lo que hace que mi tacto ya no sea el mismo, aunque aún siga resiguiendo las cosas con mis dedos, pero desde ahora, entra en juego la duda infinita del tacto... No logro abandonar las palabras, sé que es la debilidad de mi aberrante formación educativa, por eso, me parece que los niños no tocan sino que *tactean* (*un tacto que crea*) y trato de que ese *tacteo* surque el espacio paulatinamente.

En ese momento, el recorrido-camino nos lleva hasta el salón de la oscuridad, uno de los espacios que más les atrae a los niños porque el mismo esconde los efectos de la penumbra...

Pasamos de la luz a la obscuridad, al fondo una mesa de luz encendida, la luz sale y se desborda... y entonces, una mirada infantil que busca la luz y que sin saber cómo se da cuenta de que la misma se derrama de la mesa y se extiende por el salón... Hasta ese momento, no me había dado cuenta de que la luz de esa mesa se desparramaba cada vez que se queda encendida y que nunca hacemos nada por recogerla, por retenerla, por evitar que se escape. No me había dado cuenta de que esa luz que nos moja los pies, cada día, nos salpica y trastoca nuestros cuerpos. Seguramente evitamos pensar en esas “absurdas sensaciones” y por eso nos impermeabilizamos y, así, logramos que la luz no nos moje sino que nos alumbre, mientras que los niños disfrutan de su húmedo roce, parecería ser que la luz silenciosamente los moja... y entonces, aparece la sombra... una silueta bañada por la luz, una imagen que toca y que empieza a hablarnos de otra manera¹³.

¹³En este momento la situación que se presenta entre los niños y la sombra, produce la sorpresa, pero no sólo en los niños, sino en la sombra. Cuando la misma aparece, al estar junto a ellos, nos *hacen-sentir* que la sombra habla de otra manera. Como parte de la formación doctoral y en conexión con el tema de investigación realicé mi Pasantía (Estancia Investigativa) en las escuelas infantiles públicas de Berriozar en Navarra, a cargo del Dr. Alfredo Hoyuelos y De Ana Guerendiain, entre las tantas cosas que me inquietaron estaba la acción de hablar, sin que por ello esté implícita la comprensión. Los bebés del grupo de 3 meses a 1 año, sencillamente no hablan ni en castellano, ni eusquera, sin embargo, hablan y no sólo con los adultos, sino que lo hacen entre ellos, hablan sin referente alguno, hablan desde la mirada, sin sobreentendidos previos, hablan desde las acciones sin efectos predeterminados... hasta que un buen día (o quizás malo) adquieren el lenguaje y dejan de hablar... se podría decir que pierden el habla y adquieren la estructura lingüística del lenguaje, es posible que lo que hacen los llamados “niños” sea esconder el tesoro del habla hasta el punto de

2.3. Hablando con las sombras

Desde ese, “mi privilegiado lugar de maestra”¹⁴, no puedo dejar de preguntarme bajo intención de una respuesta, bajo el deseo de entendimiento, inclusive sabiendo que las respuestas no me interesan porque se amarran a la interpretación para no perder la seguridad, pero aplacar esa voz sería negar esa voz racional y centrada que también me atraviesa, esa voz dominadora que generalmente tiene la respuesta explicativa que proviene de las tantas interpretaciones evolutivas que hacemos de los niños, esa voz que dice: “Los efectos físicos despiertan el interés del niño—porque a través de ellos elabora posibles hipótesis que se contrastarán con la realidad y podrá darle soporte a su pensamiento concreto”. Por eso, no la oculto, sino que dudo de ella. Reabrir la experiencia de estar con los niños contrasta diciendo: “Y si la sombra es una imagen conocida por los niños y común para todos, ¿por qué la miran con tanto asombro? ¿Por qué la sombra captura nuestra mirada?... quizás, porque tanto ellos como los que estamos con ellos, sentimos que la sombra nos acompaña y que silenciosamente está a nuestro lado sin ninguna pretensión de comprobación y sin deseo de concretar nada en nuestro pensamiento. Lo que se percibe es la húmeda fuerza de la luz del proyector que acaricia los cuerpos... una humedad que ya antes habíamos sentido y que ahora es más fuerte y ellos miran, los miro, me miro... y de una manera extraña ya no somos los mismos, quedamos suspendidos entre tantas sombras que nos sostienen entre la luz y su mirada.

olvidarlo para que nadie pueda profanarlo, de la misma manera como los habitantes de las antiguas colonias hicieron con sus más grandes tesoros, cuando sentían que, para sobrevivir, no tenían otro camino más que el de someterse a su manera de vivir. Quizás, la adquisición de las estructuras lingüísticas no solo es un acto cerebral y evolutivo, sino, ante todo, un acto de sobrevivencia y defensa cultural.

Entonces, cuando *hablamos* somos cuerpos situados por una interacción con otro, porque ésta es una experiencia colectiva que se encuentra en movimiento y donde acontecen cosas. Por eso, no se habla porque se cuente con los aparatos fonológicos en condiciones óptimas y potenciales para emitir y recibir sonidos, sino porque hay alguien más que se encuentra allí hablando con uno. “Esto sucede porque un enunciado se constituye entre dos personas socialmente organizadas, y aunque un interlocutor real no exista, siempre se prefigura como una especie de representante del grupo social al que pertenece” (Voloshinov-Bajtin, 1992, p. 121).

¹⁴ Porque el privilegio está marcado históricamente y porque la topografía de nuestras relaciones ha ubicado a los maestros en un lugar específico y especial con relación a los niños.

Los niños hablan de las sombras y, además de verlas, tienen muchas cosas que decirles, cosas que sólo ellos pueden contarles, porque saben que ellas los escuchan, y de una manera asombrosa establecen un sombrío diálogo entre cuerpos.

Quizás, por eso, la linterna cobra un interés general, la luz sale de sí y la sombra responde a su mano... No es la sombra de un cuerpo que se proyecta en la pared, sino “la sombra que sale de la luz de mi linterna” dice uno de los niños, y entonces, yo me sorprendo: ¡Ha capturado la sombra con su linterna y la logra sostener con su mano!... ¡Todo un cuerpo en las manos de su linterna!... ¿será que, por eso, la mano busca su lugar y la linterna su quietud?

Tacto, imagen, cuerpos y sombra sintonizan en el espacio, una sombra, una mano y una linterna y la mirada sobre la mano y su sombra

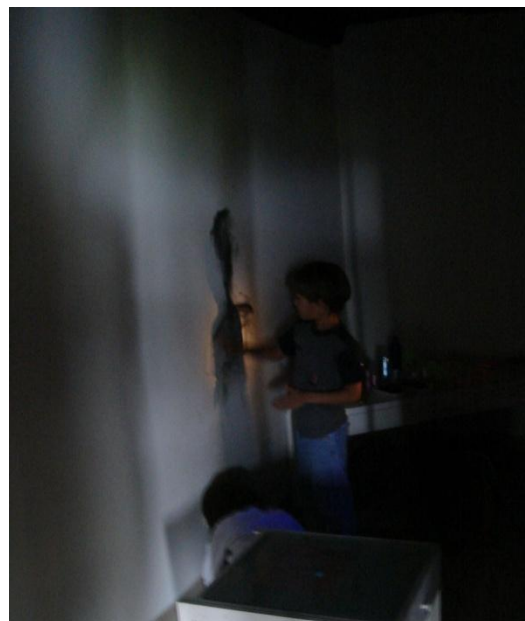


Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007. Carpeta 3 DSC01821

Sacar la sombra, sacar el cuerpo... “Solo nos queda pintarla en la pared” –dice uno de los niños-, pienso en que al menos esas palabras sí se escuchan, aunque la acción textual de pintar la sombra en la pared la institución la evite, pero el sentido de las mismas también recorren territorios de la comprensión, y se las recoge textualmente y se escucha cómo otros (maestros) repiten la misma frase pero en tono de desaprobación: “¡Pintar la sombra en la pared!... Definitivamente, eso solo se les deja hacer aquí” y con esas palabras se percibe, aún más, esa condición de exterioridad del Atelier, que aún estando dentro de la institución educativa, no está.



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007.Carpeta 4.
DSC02402



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007.Carpeta 4.
DSC02404

Por un momento, esta reflexión, que se mueve entre el silenciamiento y la sordera, *hace-sentir* que se intenta opacar a la sombra, pero la fuerza húmeda de la mirada de los niños, desde el Atelier y para el Colegio, hace que la sombra se mantenga allí, acompañándonos, pero no porque se trate de un efecto físico que produce la

luz sobre los cuerpos, sino porque las sombras, como dicen los niños: “Siguen nuestros pasos para saber a dónde vamos”.



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007.Carpeta 5 DSC02631



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007.Carpeta 5 DSC02634

Parece ser que los niños se abren a la acción de conocer al disponerse frente a lo incierto, pero no porque ansíen aprender, ni porque en su naturaleza esté esa aprehensión, sino porque no retroceden frente al peligro de poder ver las cosas de una manera diferente. Ver cosas, contemplar fenómenos que pasan en nuestro entorno, es una cuestión de atención y discernimiento, que es manifiesta como una herramienta cotidiana de comprobación y como un recurso poderoso contra el miedo.

Pintar la sombra en la pared, reseguir su forma, reseguirla con la mirada, observar-resiguiendo y sostener la linterna... la tenue luz entre el murmullo

transita; los niños ubican la tonalidad de la sombra con la que hablan: “Y es que una sombra en la oscuridad no siempre es oscura”, dice una niña mirándome a los ojos y todos asienten y buscan una tiza de color celeste para pintarla.

Forma y sombra se sostienen de cuerpos y linternas y de repente, en una de ellas aparece una mano... una mano que se pinta ahora pero que viaja desde antes, momentos que se han trasposicionado, rompiendo esa linealidad del tiempo porque las cosas nunca suceden una después de la otra, ni la siguiente es consecuencia de la anterior, generalmente las cosas que nos pasan son una encrucijada de sensaciones que sostienen nuestra vida, así como los niños sostienen la sombra con la luz de su linterna.

- La mano agua, la mano forma, la mano mesa, la mano sombra... La mano es el dibujo de los momentos y no sólo de la mano... Parece que se conecta con otro momento... que sencillamente está allí y que muchas veces, por no decir casi siempre, no lo vemos y menos aún lo escuchamos.

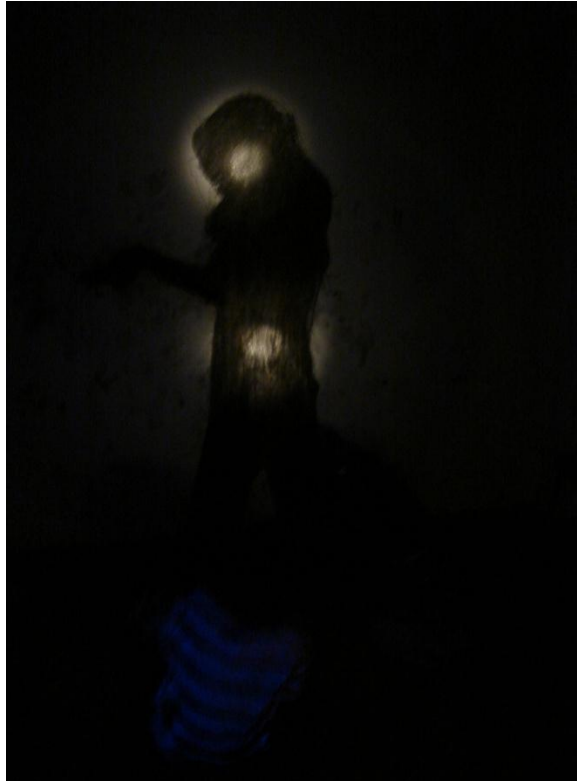


Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007.Carpeta 5
DSC02635



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007.Carpeta 5
DSC02630

- Las sombras van ganando fuerza, tanto que ni aún atadas a la imagen de la misma se quedan quietas. Por eso hay que pintar entre las sombras y van surgiendo sombras entre sombras.



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007 Carpeta 5 DSC02628

- La linterna ya no sostiene la sombra, el foco se para sobre ella, la luz foco que encandila tapa la sombra y se siente como la sombra inquieta sólo encuentra una manera para soltarse y es, como dicen los niños: “Subirse a nuestra cara”... pero ¿en qué momento se subió la sombra a la cara? y entonces, frente al espejo, hay un reencuentro con la sombra... en otro cuerpo, donde la sombra sonrío y se asombra... y está allí, en el gesto.
- Y entre sombras se percibe que hay cuerpos que se parecen a sus sombras, sombras que hablan, luces de sombra y gestos de sombra sobre la propia sombra y así la deriva nos lleva a todos a que de las sombras

podían salir otros cuerpos., nunca el mismo de antes, sino y tan sólo, otros cuerpos.



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007 Carpeta 6 DSC02880



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007 Carpeta 8 DSC03541



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007
Carpeta 7 DSC03202



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007 Carpeta 9
DSC03830

- Cuerpos que se sostienen de su sombra, cuerpos que responden a su sombra, cuerpos que hablan en secreto con su sombra, gestos y nuevas imágenes del cuerpo desde su sombra.

Asombra la experiencia¹⁵, recorre las emociones y es extraño cuando con

¹⁵ La experiencia es algo que se da en primera persona: “La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega. Cada día pasan muchas cosas pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Se diría que todo lo que pasa está organizado para que nada nos pase. Ya Walter Benjamin, en un texto célebre, certifica la pobreza de experiencias que caracteriza a nuestro mundo. Nunca han pasado tantas cosas, pero la experiencia es cada vez más rara.”(Larrosa, 2003, p. 168). Por eso hablamos desde la experiencia y no de ella, no contamos lo que pasó, sino que nos emocionamos al tratar de ponerle palabras, porque como dice Larrosa: “La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere de un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requieren pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, , mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.” (Larrosa, 2003, p. 174)

palabras se trata de cubrir eso que pasa mientras la vivencia transcurre, la imagen no ilustra, la imagen se vive como otra experiencia, por eso la palabra no explica nada, sólo resuena entre el gesto y la mirada... pero “lo que parece imposible es mantener la mirada sin el soporte de las palabras. Pero, ¿donde se aprenden estas palabras? Sorprendentemente ni en la escuela ni en las universidades” (Bosch,1998, p. 48).

Una sombra preocupada por otro... un nuevo cuerpo, cuerpos que esperan y cuerpos que se cubren y se recubren...



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007 Carpeta 9 DSC03821



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007 Carpeta 8 DSC03539

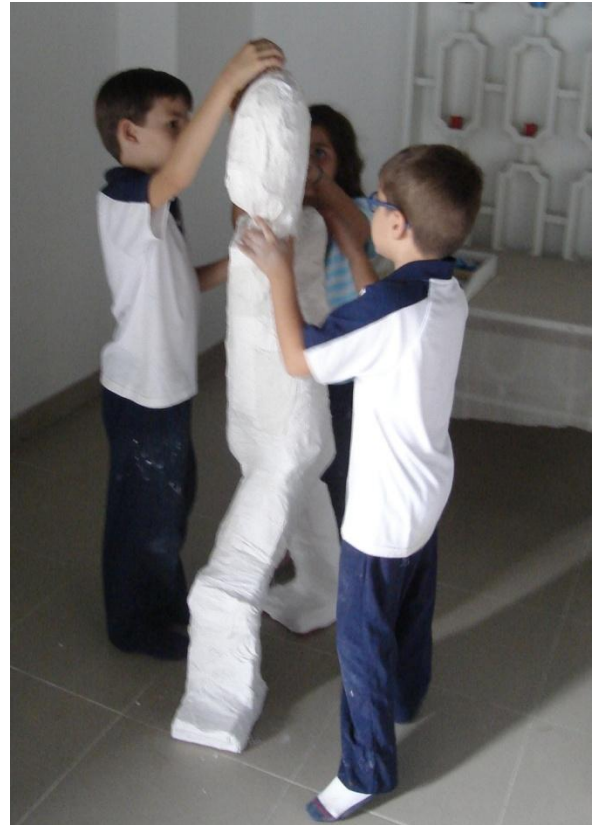


Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007 Carpeta 11 DSC04335

pero las sombras descubren los detalles de esos nuevos cuerpos y los niños las escuchan, las recorren con las linternas para percibir el color que las mismas guardan sobre esos cuerpos, porque como dicen los niños: “Ellas están vestidas”, por eso la elección de la ropa, la vestimenta, el color de los zapatos, el tipo de pelo, el color de sus ojos, los cabellos y los calcetines no es una elección por gusto y votación, sino al contrario, es sencillamente, que, todos los niños de cada grupo, ven que la sombra está vestida de esa manera.



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007 Carpeta 12
DSC04382



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007 Carpeta 13
DSC04502

En ese momento, deviene otro cuerpo, cobra fuerza, asume su posición y relega a la sombra. No sé el por qué, pero la sombra, silenciosamente, se ubica atrás del cuerpo, ocupa otro lugar y en tono casi imperceptible sigue estado ahí, parecería ser que, cuando un nuevo cuerpo brilla, las sombras silenciosamente se sosiegan mirando a los niños.



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007 Carpeta 15 DSC04867



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007 Carpeta 16 DSC05372



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007 Carpeta 15
DSC04862



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007 Carpeta 16
DSC05370



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007 Carpeta 16
DSC05373



Anexos Fotográficos K5B. Cuerpos que salen de las sombras 2007 Carpeta 16
DSC05374

3. DERIVAS

3.1. Entre imágenes

Cuando la imagen se desplaza del campo documental e interpretativo al de la experiencia, la fotografía deja de ser foco que ilumina, ni referente que ilustra, porque la misma no busca mostrar algo, la imagen deja de ser visión, para moverse, desde el recuerdo, decantando en un *pensamiento otro*.

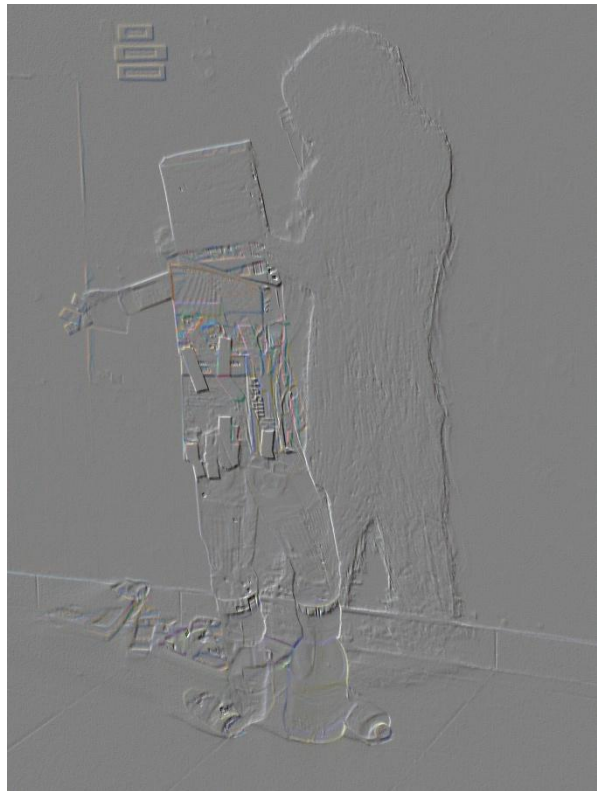
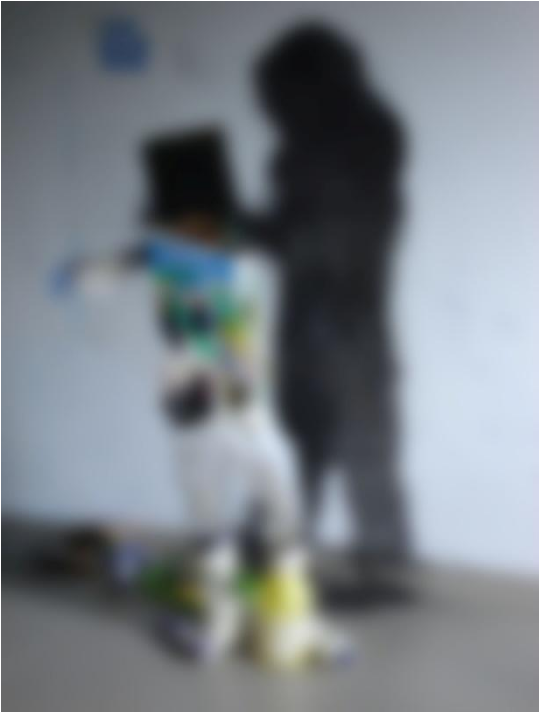
La imagen, en este caso, *hace-pensar*, deriva hacia otros sentidos y recoge las sensaciones del caminar al lado de los niños. No muestra, no ilustra, no cuenta lo que pasó, no dice lo que se debe hacer. La imagen desde la experiencia nos abre la posibilidad de hacer lo que no se hace, de pensar lo que no se piensa, de transgredir el límite para ver lo que sucede.

Este desplazamiento de la imagen deviene de ese hablar con lo que nos ha pasado, transforma el discurso aunque el mismo parezca extraño, porque lo que vemos también nos pasa, por eso no se trata de representar o visibilizar las acciones, sino hacer de las mismas algo, que quizás antes no habríamos pensado en hacerlo, por muchos motivos, pero especialmente porque hacerlo, más que distorsionar la realidad, amenaza el sentido desde el cual se sostiene la misma.

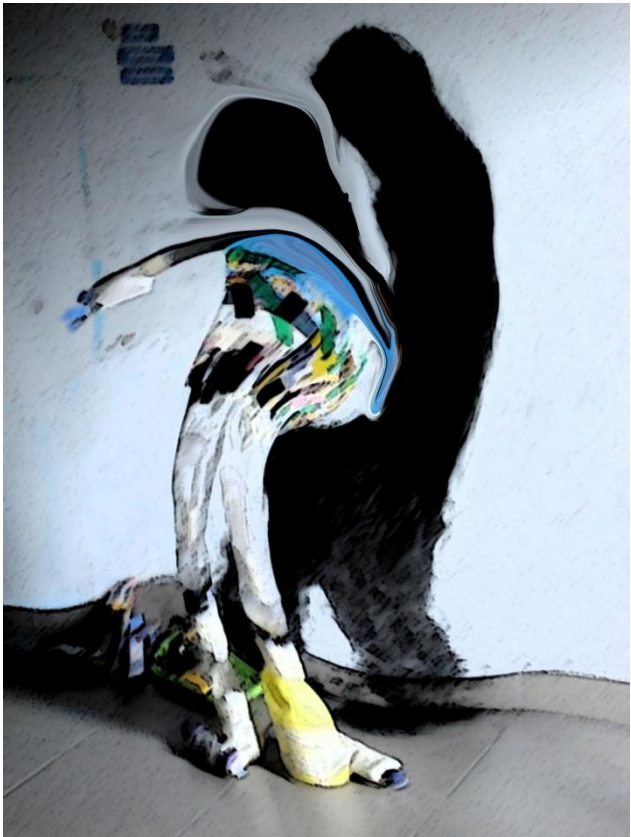
El interés, entonces, con la fotografía y el uso de la imagen no es ni visibilizar a los niños en sus acciones y aprendizajes, ni describirlos, y menos interpretarlos, sino creer en lo que nos hace pensar desde esa vivencia extraña.

3.1.1. Robando una cabeza

Secuencia de imágenes con las sombras y los cuerpos creados por los niños. Efectos artísticos derivados de las acciones de los niños que permiten pensar en cómo se pierden y roban cabezas.







3.2. Entre claves: juego poético con las palabras claves, dándoles la vuelta al estilo de Oteiza.

Resiste al margen duda enigmática
absurdo juego, experiencia que traspasa
hace-sentir, hace-pensar, hace-vivir.

Vale la pena, cree... resiste al margen
se avista abismos extraponiendo cuerpos
el eco del vacío resuena, luego se asusta y cree.

La sombra se asombra, resiste al margen
risa que desvirtúa, sonoridad que vibra
gesto, accidente de ese cuerpo-cuerpos
que desde la negación resiste.

Lo que vale la pena, merece,
toca, conversa, escucha, pasa,
no desarrolla, no comprueba, no crece.

Vale la pena esa absurda
creatividad que asombra
en el roce tacto,
donde resiste las caricias al margen

Vale la pena infancia
no olvidarla... resiste.

4. CONVERSANDO CON LA EXPERIENCIA DE LA FUNDACIÓN

El texto que se escribe a continuación es producto de las discusiones que se han llevado a cabo con el equipo pedagógico de la Fundación al respecto de la relación que establecemos con los niños desde sus maneras de vivir lo virtual. Este texto recupera la experiencia de la discusión, es decir la experiencia del poder leer, hablar, reír y trastocar lo que vivimos y sentimos desde lo que se ha denominado “sensibilidad virtual”¹⁶ y que en el andar afectan nuestra experiencia.

No se busca en ningún momento dar una definición, sino mostrar cómo la virtualidad gira en torno a la vivencia abriendo una puerta de relaciones con esas maneras de vivir, no tan claras y tangibles, y que, casualmente, sintonizan con la infancia, donde *lo que vale la pena* recae sobre las sensaciones que lo virtual, como excusa, nos acerca a la infancia, más que a una definición propia.

De esta conversación viva con el equipo pedagógico de la Fundación, rica en experiencias y miradas distintas sobre ese ESTAR con los niños, se escribe este texto que recorre la conversación porque lo que merece atención es la piel de las sensaciones que fisura la estructura de las definiciones. Un desplazamiento y acercamiento de la boca al oído, porque lo que interesa escuchar es el calor y el color de las palabras, antes que las mismas en su sentido propio. Por eso, son los desvíos los que encuentran un lugar en este texto, una semiopraxis que cruje porque lo que resalta es el giro, el gesto, la risa, la angustia, “la réplica” (Bajtín, 2005), “el cuerpo y sus emociones” (Grosso, 2010).

¹⁶ Como lo hemos nombrado dentro del ámbito del Proyecto y de la Fundación Trascender.

4.1. Merodeando lo virtual

El espacio Obra Informática¹⁷ se presenta ante los niños como una sala de informática, sin mayores intervenciones inicialmente, el artista/docente percibe que la relación que los niños establecen entre ellos con los medios nos desvía hacia lo que se ha llamado sensación virtual¹⁸, casualmente sintoniza con la infancia, no porque los niños sean de esta era, sino porque esa manera “fantástica” de hacer en la infancia se conecta con esa “realidad otra” de lo virtual. Una realidad que entra en complicidad con esa experiencia extraña – enigmática (Larrosa, 2000) de la infancia.

Después de varias sesiones de discusión frente esta manera de relacionarse que tienen los niños con lo virtual, el artista/docente de este espacio decide modificar la sala, disponer el ambiente recuperando las condiciones de una nave espacial, dispone algunos de los aparatos sobre cajones de madera a nivel del suelo y la posibilidad de ubicarse en distintos espacios donde las pantallas, los teclados y las CPUs se disponen para emprender el viaje, ese que, silenciosamente, reclaman los niños cuando llegan a la sala y sentados en parejas proyectan sobre la pantalla y esos “muchos otros” que están atrás de la misma. Esto permitió nuevas inquietudes, no solo en los niños, sino en la relación que establecemos con ellos.

Después de varias sesiones sobre esa relación con lo virtual en esta experiencia con la infancia, se ponen a flote nodos alrededor de los cuales navega la discusión: el misterio, la realidad, la fantasía y el tacto. Cabe señalar que lo que interesa es lo que pasa cuando se circula entre los nodos y no el nodo en sí mismo.

¹⁷ Del Proyecto Obra Trascender de la fundación Trascender, Cali – Colombia.

¹⁸ Este término lo trajo a colación Sandra Lucía Fernández una de las artistas/docentes que pasó por esta “obra”.

4.2. Lo virtual y la infancia: conversando con una experiencia que trastoca

*Quizás lo que se ve, pasa,
pero,
quizás,
cuando lo vemos,
también nos pasa algo.*

No sé, quizás estamos en una sociedad donde se piensa que la imagen es muy importante o donde se ha creado un culto al VER, porque, quizás, de esta manera la vista sigue siendo el sentido que domina nuestras relaciones. En ese transitar, se percibe que colonizamos el mundo de los niños cada día con la potestad del VER, pero llega a sorprender cómo la conexión con lo virtual¹⁹ ocurre más allá de la vista, podría decirse que su lugar es el evento de la imagen: el lugar de la imaginación, de esa imagen-acción.

No interesa redundar conceptualmente sobre la imaginación, lo que interesa es la emoción, con la que aparece y reaparece, una y muchas veces y las relaciones que los niños establecen entre ellos y desde los medios, reavivando la lucha simbólica por *la fantasía*, donde lo virtual le hace eco y resuena hasta retumbar. Lo virtual y su voz vibrante resquebrajan la pantalla... pero claro, en nuestro deseo por VER las cosas, no podemos sentir cómo la pantalla del ordenador se resquebraja²⁰.

Se ha de subrayar que la lucha simbólica por la fantasía, no es un deseo por poner en juego la posibilidad del deleite por lo que no es cierto, sino el deslindarse

¹⁹ No se habla de realidad virtual sino de lo virtual, porque se trata de una relación. No se está mostrando cómo “los niños construyen mundos posibles” (Bruner, 2004) sino cómo se viven la vida y cómo en esa vivencia hay algo que no se busca explotar para poder desarrollar, sino que hay algo que sin ser visto hace sentido.

²⁰ Esta condición de búsqueda del ver fortalecida por las culturas académicas, surge en los estudios de Kusch sobre *La Negación en el Pensamiento Popular*, lo cual sintoniza con esas formas de hacer de la infancia: “si nuestra forma aculturada de pensar tiende a ver cosas, la forma propia y natural del pensar popular apunta a lo contrario” (Kusch, 1975).

de su condición de veracidad, para percibir-se (para sentirse en los otros) desde la misma.

Con el ánimo avivado por estas sensaciones, el equipo pedagógico conversa movido por los textos que se han escrito desde esa experiencia. Es de esta manera como se pone sobre la mesa que: “La “k” o el emoticón brindan una “nueva semántica”²¹, inicialmente se plantea, quizás de manera muy ligera, que parecería ser que esa *semántica infantil*²² que aparece con los medios es una semántica sin tacto... Me pregunto si un “t kiero” es una expresión virtual de un sentimiento sin tacto... Al estar con los niños, al poder acercarme intentando escuchar su extrañeza y recuperando esas acciones, tengo que reconocer que he descubierto una sonrisa en mis labios al digitar “t Kiero” o plasmar una carita dando besos (emoticón), quizás esta sonrisa, o el advertir que la misma aparezca, me permiten pensar-sintiendo el roce del otro al teclear con emoción esta frase reducida, o esa imagen, sobre el ordenador. La sensación vivida en la advertencia de la transformación.

Pero hay cierta resistencia frente a la sonrisa y por eso surge nuevamente el deseo de VER y la discusión vuelve a ese lugar donde se asienta que lo virtual no tiene tacto y que por lo tanto tampoco pesa... Entonces hay algo que oprime el pecho y es eso lo que genera la pregunta que más que cuestionar recuerda que los niños al ver que la sala de informática transformada en nave decían que querían hacer el viaje o se preocupaban porque si montaban en la misma quizás no volverían a ver a su familia... Se percibe que lo que pesa es la experiencia, a tal extremo que no sólo toca la vida de los niños, sino que las puede trastocar... En esos momentos, entre el frenesí y la cordura, quien los acompaña, duda de sí mismo y ya no sabe si el que fantasea es él o los niños.

²¹ Textos y expresiones que surgen en las sesiones de discusión con los artistas/docentes del Proyecto Obra Trascender de la Fundación Trascender.

²² Nominada de esta manera desde esta tesis porque la misma no respeta regla ortográfica o “madurez lingüística”.

Por suerte duda, pero no porque eso le permite volver a esta realidad, sino porque eso le permite perder, para siempre, la seguridad, cuando se duda es porque ligeramente se cree en algo, aunque no se sepa con claridad en qué o en quién. La duda que se abre hacia esas *formas otras* de vivir.²³

Llama la atención cómo discutir sobre esta experiencia de lo virtual genera un cierto pánico a perder la certeza, la verdad y la razón... Entonces, se puede apreciar ese poder de la lógica, instalado por quienes han dominado nuestras vidas y han ordenado nuestro discurso (Foucault, 1992). El temor radica en que la realidad se desborda por nuestras bocas y habla generando sobre nosotros mismos el asombro al escucharnos, parecería ser que sintiéramos que es otro quien habla en nuestra boca (no habla por nosotros, sino en nos-otros) y dice – decimos: “No es lo mismo sembrar una planta que ver la misma a través de imágenes...”, y entonces surge alguien reclamando, el aireado reclamo que anima a los que estamos allí, gesto que dice: “¡Pues, claro que no es lo mismo!, pero es que lo que interesa no es esa condición de semejanza e igualdad, sino el no entrar en el juego de los opuestos”... Parece ser que este juego del “blanco/negro, arriba/abajo, grande/pequeño...”²⁴, garantiza que las cosas se sostengan “tal cual”, porque esto implica mantener la dualidad como soporte de la realidad, la negación de los matices, de lo posible o lo imposible, asumiendo que el camino recto es el más corto entre dos líneas, el tramo derecho que decanta en que hay

²³ Se subraya la duda como un apertura al otro, como la fractura de la certeza, como la grieta que rasga la piel, que abre y desdibuja: “La grieta no es ni interior ni exterior, está en la frontera, insensible, incorporeal, ideal. Con lo que sucede en el exterior y en el interior, tiene relaciones complejas de interferencia y cruce, de conjunción saltarina; un paso aquí, otro paso allí, a dos ritmos diferentes: todo lo que ocurre de ruidoso, ocurre en el borde de la grieta y no existiría sin ella; inversamente, la grieta no prosigue su silencioso camino, no cambia de dirección según las líneas de menor resistencia, no extiende su tela sino bajo el golpe de lo que ocurre. Hasta el momento en que los dos, el ruido y el silencio, se unen estrechamente, continuadamente, en el crujido y el estallido del fin, que ahora significa que todo el juego de la grieta se ha encarnado en la profundidad del cuerpo, a la vez que el trabajo del interior y del exterior ha distendido sus bordes.” (Deleuze, 1969, p. 112)

²⁴ Casualmente una de las actividades relacionadas con el desarrollo cognitivo en educación infantil es el trabajo de los opuestos.

una sola manera “real” de vivir y hacer las cosas, cerrando las puertas para volver a pensar y hacer las cosas²⁵.

Es extraño, parece ser que aún tratando de escuchar esa *forma otra* del decir infantil cuesta mucho acercarse a ellos, porque su profundidad atrae, pero, a la vez, asusta. Parecería ser que de todo esto lo que se escucha es que lo virtual implica una *incompletud* siempre abierta, que, como tal, quizás “sea mejor” evitar.

“Lo mejor” es el chip del desarrollo que logra ordenar el universo... Nos coge por el brazo, nos sacude, endereza nuestro cuerpo, nos alinea para que veamos hacia el frente, y, así, nos pone en “su” sitio... ese, del cual, finalmente habíamos salido.

La discusión sobre la sensación de lo virtual continúa con la lectura de los textos que unos y otros han producido con respecto a esta experiencia que aún siendo virtual la han vivido con los niños. Generalmente, el que lee, no es el autor, porque cuando lee otro, quien ha escrito también escucha y, casualmente escucha siempre algo distinto... Entonces surge, eufóricamente, el reclamo, porque el que es leído dice que lo están leyendo técnicamente, pero sin la pasión... La risa transita entre el equipo, no falta el apunte propicio para que surja la burla, maravillosamente la burla a la vez expande la emoción y reduce el contenido, y es justamente ésta la que subraya que el reclamo potencia el derecho táctil de la voz... La risa le da más fuerza a la contradicción... Porque la voz, como lo virtual, ni pesa, ni puede tocarse, pero la vivencia no sólo pesa y toca, sino que inclusive golpea. “La conversación aquí se lleva a cabo mediante entonaciones que expresan las valoraciones de los hablantes” (Voloshinov 1992, p. 144)... Nos pide, “el autor”, que escuchemos el texto nuevamente, que él lo va a leer, y se percibe las estrías de su voz. Nos agrieta con los matices de su entonación, a pesar, o quizás, en la contradicción del contenido de su texto, donde en el mismo dice que sólo se toca físicamente palpando... Quizás por eso por unos instantes transita el silencio, ese que logra cobijar a todos, y que sin decir nada, deja que sus palabras

²⁵Volver a hacerlas, no para corregirlas, rehacerlas o “repetirlas para hacerlas bien” (esa viciada virtud pedagógica), sino para que, al reseguirlas, copiarlas, se pueda volver sobre ellas y pasen cosas nuevas, cosas inadvertidas, cosas insospechadas que son las que nos muestran que todo es irrepitable.

nos sigan tocando... Por eso reclamaba pasión en la lectura!... porque la palabra sin tacto era como una voz sin rostro... esa intangible voz nos pisaba y hasta nos aplastaba... Por suerte, la risa vino en nuestro auxilio, sin la misma habríamos muerto en ese mismo momento, y gracias a ella se sostuvo la contradicción, y la voz, aún negada, se llenó de tacto... ¡Se agradece que haya llegado la risa!... esa que juega con la situación y nos permite mantener la contradicción sin tratar de comprenderla, porque los sentimientos encontrados dicen más de esa extraña realidad que la descripción exacta de la misma. “Cada enunciado es, ante todo, una orientación axiológica. Por eso en una enunciación viva todo elemento no sólo significa sino que también valora” (Voloshinov-Bajtin 1992: 125)²⁶.

Pensar en lo virtual desde el contacto con los niños hace que la discusión dé vueltas y tome varios desvíos²⁷, se percibe una quietud inquietante que rebota y nos traslada a lo histórico... y surge la pregunta por el por qué nos duele la historia... ¿por qué nos burlamos irónicamente de nuestras desgracias y “agradecemos por los espejos”²⁸? Qué carga la historia que, sin haberla tocado “realmente”, nos atraviesa?... Quizás lo que carga es la sombra del tiempo que se recompone como piezas de tangram en movimiento, matizando esos nuevos-otros paisajes, porque la historia siempre es otra en la boca del que la cuenta... Entonces se siente cómo *pensamos-retrocediendo*²⁹: en si tenemos que recoger

²⁶ “El desconocimiento del esencial *acento valorativo* va junto con la descorporeización del lenguaje en un idealismo platónico y/o un realismo aristotélico, pues ambos quedan en la mera ontología, en la pretensión de verdad acerca de lo real: la “referencialidad”, tanto en la versión hermenéutica (humanista-clásica) como en la epistemológica (científica-moderna)” (Grosso. 2008, p.21).

²⁷ Subrayo el desvío que abre la risa y el gesto, que abre y gira la investigación al conversar-escribiendo, al discutir-riendo, que hace del pensar una narración con cuerpo, porque “Una *semiología práctica* cuenta así otra historia, introduce la “diferencia” en el estudio, se desplaza hacia la relativización del horizonte cultural dominante, mantiene abierta la disonancia de lo intercultural (que tiene en esa disonancia toda su fuerza). Como quien mira desde un lugar distinto al de la boca de escena y observa simultáneamente las bambalinas y el escenario; como quien sospecha y no se deja convencer por el volumen o la intimidad de la voz dominante, desviando su atención a las maneras y a las inconsistencias de la mímica y los gestos con lo dicho” (Grosso. 2008, p. 6).

²⁸ Los espejos son el símbolo de la conquista española a lo que hoy llamamos Latinoamérica, esos espejos con los que se encantaba a los pueblos del “nuevo continente”... la frase irónica “Agradecer por los espejos” proviene de la Obra de Rubén Darío Gómez, artista plástico colombiano que, a través de los mismos como herencia, desfigura la imagen de una mujer indígena. (Anexo fotográfico: Obra Rubén Darío Gómez, 2011)

²⁹ *Pensar-retrocediendo* es una acción misma que se recupera del ESTAR con los niños... retroceder sin deseos de reflexión, ni de recuperar lo que se tuvo, sino con el ánimo de poder pensar en lo que se vive.

los hechos “tal cual”, sin recoger las voces, como si las cosas fuesen “realmente” por sí mismas.

Lo virtual, en ese pensar al lado de los niños, desborda los medios, y nos hace sentir que no se trata de de una experiencia encasillada en un tiempo actual, sino que la vivencia del mismo desajusta la línea del tiempo y la “verdad” de los hechos...

Pero en ese transitar surgen otras inquietudes, polos a tierra que de una u otra manera siempre buscan evitar esos puntos de fuga a través de los cuales se va generando otro camino, ese que surge al tratar de escuchar sin que por eso haya que comprender.

La realidad, enfurecida, nos atraviesa para que así alguien plantee que la vivencia en lo virtual no tiene lugar, y que en una vivencia sin lugar no hay tacto, porque no se puede sentir la respiración del que está al otro lado de la pantalla... Sin embargo, asalta la duda del por qué los niños pueden pasar tantas horas frente a la pantalla. ¿Por qué disfrutan de “esa” soledad? ¿Por qué prefieren que nada los toque?... Pero es extraño, parece que atravesaran la pantalla, de la misma manera como Alicia atravesó el espejo, donde, además de sentir la respiración del otro a su lado, también perciben su mirada... Quizás la demanda del lugar en lo virtual es el señalamiento de su debilidad, porque la convierte en una vivencia etérea de otro orden, siempre en condiciones inferiores³⁰, aunque su búsqueda, sin piso pero con territorio³¹, sea profunda y silenciosa.

El deseo por explicar lo virtual siempre emerge, y lo que se percibe es que lo explicativo nos aleja de esa *sensibilidad virtual*, quizás porque lo que transita no es un físico entendimiento sino una materialidad emotiva que da forma a los cuerpos. “Un cuerpo-cuerpos-sentidos” (Grosso, 2008) y no cuerpos con sentidos. Una virtud virtual del tacto... casualmente los niños no abandonan los “aparatos” con

³⁰ Características coincidentes con el lugar en el que se encuentra la infancia en la escala del desarrollo: el escalón o etapa inferior.

³¹ Territorios cuya materialidad se asienta sobre sus maneras de hacer, como se puede apreciar en el trabajo de Territorios de la Infancia, de Cabanellas y Eslava (2005).

los que se ponen en con-tacto con esos otros conocidos y desconocidos, en los que no necesitan del profesor físico, sino que necesitan de alguien al otro lado de la pantalla, alguien con quien comparten, alguien que camina a su lado y hace parte de lo que les pasa y del que no quieren separarse.

5. CREER EN EL OTRO: ENTRE LA DUDA Y LA CREATIVIDAD MARGINAL

La “infancia” como uso social de la niñez en los espacios educativos queda reducida a una etapa en la escala del desarrollo. Esta prefiguración de la formación humana desde los procesos evolutivos se ha instalado dentro de nuestros contextos educativos colonizando el mundo de la vida de tal manera que se ha perdido la posibilidad de criar hijos e incluso de ser niño por fuera del sistema escolar. De esta manera, los llamados “niños” quedan descritos y definidos por aquella lógica de prefiguración moderna en la que los estadios superiores atienden a un tipo de pensamiento racional que los “niños” deben alcanzar. En el proceso formativo del “niño” se relega sus *formas otras de conocer* y se caracteriza sus acciones y expresiones (incluso reconociéndolos como actividad lúdica e imaginación fantástica) como “absurdos propios de su edad”.

El deseo de escuchar a los llamados “niños” busca reubicar la lucha simbólica que liberan, “los llamados niños”, con la racionalidad, generando un desplazamiento del plano generacional hacia el de la credibilidad.

La experiencia del ESTAR con los niños, lo que alerta es la silenciosa pregunta por nuestra disposición para creer en el otro, y cómo la racionalidad de un mundo dominado por un estadio generacional, las etapas de madurez y el pensamiento categorial cada día nos resta más fuerza para creer en los otros.

Salir de la “etapa” no es una renuncia a lo biológico, sino una apertura a lo político. El reconocimiento de otros sentidos va atado a una creatividad marginal que trabaja desde la frontera al borde de “la realidad” y en el desequilibrio, donde los niños encuentran formas para ESTAR que siempre son negadas y donde el éxtasis se alcanza a través de la creencia.

Aquello en lo que se cree no requiere comprobación, quizás, por eso es que el lugar de encuentro no es la explicación sino la escucha... la sensación sonora del que acompaña, del que está ahí. El acto de caminar al lado de otro, parecería

sencillo, pero es muy difícil, porque nos cuesta mucho dejar de *pensar-viviendo* que o vamos adelante, o que estamos atrás, ya sea para empujar o para halar. Esta formación dominante que ha desacreditado al otro-otros se asienta en el valor por la soledad (aunque físicamente haya alguien contigo), porque lo que prevalece es lo propio, el valor por la autonomía, asentada en el hacer las cosas por sí mismo (acentuando la soledad del yo) y el valor por la pureza de lo público que busca alejarse de la disputa por lo colectivo.

Y, bajo esas circunstancias, tratar de plantearse el estar con el otro, que en este caso son los llamados “niños”, implica arriesgar lo seguro para asumir la duda. Dudar para sentir y no para comprobar. La duda, no como una estrategia científica o tal vez se trate de otra ciencia, una táctica de desplazamiento, una duda sensible que te saca de ti mismo, una duda que extrapone porque te lleva hasta el borde, una proximidad al margen, una acción marginal... Recorrer el borde para acariciar al otro, asomarse al abismo para escuchar el eco del vacío, porque las creencias son profundos vacíos³² sin explicaciones, que le dan sentido a la vida.

Quizás a eso se deba que, para creer en los niños, en lo que dicen, no cabe enfatizar lo que dicen, sino dejarse tocar y conmover por lo que *hacen-sentir* cuando lo dicen, creer en lo que hacen, no porque con eso se pruebe algo, sino por lo que me pasa cuando lo hacen, una creencia que crea emociones desde una creatividad marginal.

5.1. La marginalidad del que resiste

Dibujados desde antes de poder estar aquí, somos niños antes de nacer. De alguna manera, al predefinirnos, ya se nos ha quitado la posibilidad de asombro que genera la extrañeza de poder estar unos con otros, porque la novedad ha muerto desde el momento en que nos han insertado dentro de la escala evolutiva.

³² De ahí el “salto” kierkegaardiano, sin solución de continuidad hegeliana: el “salto de la fe”

¡Qué sensación tan devastadora!... quedamos programados desde antes de nacer, quizás, eso es lo que significa llegar al mundo: cuando creíamos que llegaríamos a la vida, ya el mundo nos esperaba, así como las fieras esperan a su presa. Y así, nos denominan *bebés*, *críos*, *niños* e *infantes*, y quedamos englobados en el sistema, al que, sin remedio alguno, tenemos que responder.

No es raro, entonces, que ante todo lo que prevalezca sea la etapa y todos sus requisitos para que podamos SER, y así somos reflejos y esquemas, de tal manera que ni bien hemos llegado ya empieza el borramiento de la diferencia, de la extrañeza, quizás porque la rareza siempre causa temor y, si no puede comprenderse, entonces es mejor anularla. La estrategia para cercenar a ese otro guarda la sutileza del que aparentemente cuida, pero que, en definitiva, controla; por eso surge la etapa, ese reducido lugar en el cual quedamos encajados o desencajados, es decir, reafirmando que solamente consolidando la etapa se puede SER. Por eso no es raro que en educación, aún hablando desde distintas tendencias educativas, de todas maneras se regrese a: la maduración, los procesos, los estadios, los procesos de conexión neuronal, la estructura, la fortaleza motriz y tantas otras nominaciones evolutivas que delimitan la función más esperada: el crecimiento.

Así es como hoy en día los niños ni tienen un lugar, ni ocupan un espacio, sino que pertenecen a una etapa, no son ellos desde sus relaciones los que nos asombran al estar allí con nos-otros, sino que es la etapa ya programada para cada edad la que los invisibiliza para que no podamos estar con ellos, ni ellos con nosotros, claro está. Quedamos programados bajo el sistema, sin darnos cuenta y más rápido de lo que nos imaginamos.

Por eso, es importante confiar menos en lo que sabemos que en lo que nos imaginamos, porque lo que sabemos ya no se puede cambiar, mientras que lo que imaginamos es un sinfín de oportunidades llenas de vitalidad y emoción³³.

³³ Valga la aclaración que imaginar no es una insufrible idealidad que nunca alcanzaremos, sino un despliegue del juego de nuestra emotividad.

Hay que decir que los sistemas de programación no surgen de una sociedad que ha sofisticado sus sistemas informáticos, sino de una imagen de prefiguración del mundo sobre la vida. De alguna manera, nos hemos acostumbrado a alejarnos de los niños y de la vida en general, nos hemos dedicado a construir imágenes de todos aquellos que nos rodean, clasificando de una u otra manera desde unas u otras tendencias, desde las más tradicionales hasta las más alternativas, pero en definitiva ninguna cuestiona esa base evolutiva que, de manera representativa, logra reposicionarse haciendo que aparezca una “nueva” y “mejor” posibilidad, es decir, el desarrollo no sólo es la bandera, sino que a su vez es el asta que sostiene cualquier bandera, porque abarca la totalidad de lo posible.

Crear en “lo mejor” es la trampa más camuflada que nos han puesto... Y, ¿quiénes nos la han puesto?... Pues esos que siempre estarán más desarrollados que nosotros, SER en la infancia garantiza el SER de la adultez, no es raro que por eso se vigile los estadios de madurez, porque, de esta manera, se puede seguir dando vueltas alrededor de “lo posible”, ese posible que, además de que nunca llega, a la vez nos aleja del lugar en que ESTAMOS.

Audazmente se dice que los niños aprenden... es decir, aprenden a hacer lo que se espera que hagan, y es aún “mejor” cuando hacen lo esperado en la escala programada, o antes de lo establecido³⁴... A veces me pregunto si los niños, muy pronto, se dan cuenta de que el halago es una manera de disimulo que deben cultivar, para que, así, no los descubran. Sin embargo, no siempre es fácil ocultarse, por eso aparecen los desvíos, y es ahí cuando encuentran una oportunidad absoluta para evadir la respuesta esperada.

Es en esos momentos de caída absoluta cuando reciben una descarga peyorativa o se los acoge con actitud condescendiente, es decir, los dejamos aparentemente ESTAR a nuestro lado sin esperar nada de ellos porque decimos: “No importa si se dispersan, imaginan y fantasean ahora que SON pequeños, porque eso será

³⁴ Ya sea “solos” o potencialmente con nuestra ayuda, como diría Vygotsky (2000) , vigilando lo que denominaba como Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) cuya potencialidad está determinada por “el desarrollo”.

positivo para cuando crezcan y SEAN grandes”. El temor que tenemos a ese abismo frente al cual nos ponen los otros (por decir los niños) nos conduce a pensar en la sutil estrategia de explicar los beneficios, a futuro, que traerá dejarlos, de momento, actuar así. Se consigue, de esta manera, enfriar la situación, usando ese criterio moral ascendente que nos aleja y permite superar cualquier estado de emotividad. Este vicio interpretativo permite que las cosas se ubiquen en su sitio y garantiza la madurez y parece ser que así logramos hacerlos crecer.

Con todo y eso, es asombroso ver cómo al margen de cualquier interpretación sostienen la mirada entre fija y perdida, diríamos, quizás, que están preciosamente locos, mirando lo que no podemos ver, resiguiendo el rastro que no podemos recorrer, pero esos instantes de emotividad son un estado de alucinación prohibida que este mundo tarta de detener, y esa desmarcación sensible que por un instante nos ha permitido ESTAR con ellos, se retrae y recoge su piel sobre una concha que protege. Por instantes, la desprotección de lo que no puede explicarse, de lo irrepresentable, de lo innombrable, nos conmueve, pero rápidamente alejamos su extrañeza retomando lo que se ha programado y distanciamos semejante sensación de nuestra piel.

Quizás, aún intentándolo, ya no podemos asombrarnos de lo inesperado, porque para reír tenemos que tener una razón y para cada acción un motivo; el acercamiento a los niños es tan distante que ni si quiera ellos se asombran, porque se vuelve imperceptible nuestra presencia. Saben que están en nuestras manos y que dependen de nuestros ojos, pero desde su fragilidad resisten silenciosamente, y guardan, en pequeñas cajas, su secreta forma de existencia, porque han descubierto que cualquier detalle que se muestre corre el riesgo de convertirse en material clasificable, cualquier desviación se corrige rápidamente y, si persiste, se la desvanece para que desaparezca. Por eso, el silencio es un buen aliado, una resistencia callada y marginal que evita la profanación de sus más profundos secretos, donde guardan el recuerdo de ésa, su *forma otra* de hacer.

Cabría resaltar, en silencio, que los secretos de la infancia son tesoros ocultos que se esconden para que no sean profanados, posiblemente los niños tienen una

memoria genéticamente histórica, es decir, un hacer cultural que traspasa el nacimiento y que les permite saber que la interpretación de sus acciones es una manera de profanación, y la de sus creencias, no porque otras culturas generacionales puedan quedarse con las mismas, sino por el uso que hacen de ellas, por cómo son expuestas y reconfiguradas en la boca y las acciones de quienes quieren dominarlas³⁵.

No es raro, entonces, el que cada día hayan más niños que fracturan el molde con el cual se los ha modelado, desvían el camino y dislocan las teorías, los métodos, las didácticas y el currículo. Sin embargo, para contrarrestarlos, cada día hay más niños que son remitidos a las terapias, donde quedan patológicamente interpretados, porque de esta manera se ha creado una hermenéutica de la determinación, es decir, una manera de dominar al otro con la interpretación.

Ahora bien, cada día el esquema está más fracturado, porque los niños luchan simbólicamente defendiendo sus creencias que los hacen diferentes³⁶. Sin embargo, es más difícil creer en la infancia (en el *otro*) que en las teorías que hablan e interpretan a los niños, o quizás, es un riesgo comenzar a pensar en que las cosas pasan de otra manera y que al reseguiirlas hay siempre una réplica distinta, nunca definitiva, nunca apropiada.

Quizás, el evitar abrirse a ese vacío de la incertidumbre a la cual nos convoca la infancia es una estrategia para que las cosas se mantengan igual, porque, aunque la sociedad ha cambiado y se ha diversificado, no hemos modificado nuestras formas de relacionarnos, solamente las hemos sofisticado para hacerlas más efectivas³⁷.

³⁵ “Nada podrá nunca hacer desaparecer de mí la certeza de que se trata aquí de una existencia rebelde a todo concepto. Y de una existencia mortal pues, desde que tiene un nombre, su nombre le sobrevive ya. Éste firma su desaparición posible. La mía también” (Derrida, 2008, p. 25). Una rebeldía silenciosa que evita que se exhiba a la infancia de la misma manera como se exhiben en vitrinas a los muertos en los museos.

³⁶ La alteridad no renuncia a la resistencia: se camufla, pero no desiste.

³⁷ Por eso se habla de inclusión en educación, o la manera cómo podemos hacerlos vivir a nuestra manera logrando que se sientan que son como nosotros y así lograr ocultar su diferencia. Porque la educación acoge la diversidad y se aleja de lo que aviva la misma, que es el conflicto de la diferencia; se busca resolver en lugar que revolver, se aclara las cosas y de esa manera se impone una manera de hacer.

Y aunque todos hayamos vivido la experiencia de haber sido niños y exista un latente recuerdo nostálgico de esta sensación³⁸, se prefiere olvidarla a exponerse a esa creatividad marginal desde la infancia. Así es como la superación se ha convertido en la manera más efectiva que ha tenido el desarrollo, para alejarnos de aquella “estancada” creatividad marginal³⁹.

5.2. Creatividad marginal

No es extraño que inmediatamente se trate de definir la marginalidad de las acciones de los niños como una variedad de respuestas originales. Sin embargo, en su condición de “marginalidad”, lo que entra en juego no son los niños y sus acciones en sí mismas, sino el campo de relaciones en que se mueven y que hace que las mismas adquieran esa marginalidad.

Es la relación la que hace que la marginalidad cobre sentido, por eso los bordes surcan desde el vacío y su forma está en el exterior, porque de ninguna manera se trata de hacer de la vivencia un nuevo foco céntrico que hable de la capacidad creativa de los niños.

Quizás éste es el discurso que generalmente circula entre maestros y padres, entre especialistas y terapeutas, porque lo que les interesa es capturar a ese sujeto “niño” nominándolo como creativo, categoría propia de ese “sujeto de estudio” que no sólo lo apresa sino que lo represa, es decir, lo detiene y lo

³⁸No ha de traducirse la sensación como etapa; la sensación es una acción que puede recordar, porque la volvemos a vivir.

³⁹ Y quizás por eso los niños abandonan la infancia, porque la misma siempre depende del amor de otro y el silenciamiento sólo muestra que nunca hubo amor. Por eso la educación ha sido una poesía al abandono y al ego, al “yo me salvo a tu lado...” Y digo “poesía” y no poema, porque la educación es una acción elegante que cuida lo que dice y por eso habla de género y no de la indomable acción, que quizás es lo que deviene al “poemitizar”, o la acción misma del poema, donde la palabra sobra, donde la palabra, aunque muestra, estorba, donde la palabra, aunque aparece, siempre es pobre. “El poema no es sólo el mejor ejemplo de lo intraducible: le da su lugar más propio al duro trance de la traducción. El poema constituye, sin duda, el único lugar propicio para la experiencia de la lengua, esto es, de un idioma que a la vez desafía para siempre a la traducción y apela entonces a una traducción a ser conminada a hacer lo imposible en ocasión de un acontecimiento inaudito” (Derrida, 2009, p. 14).

contiene. Además, el desarrollo de la capacidad creadora es la trampa pedagógica con la que logramos evitar que la emoción desborde a la razón.

Desmarcarse desde el hacer es fracturar esta creatividad o nominación productivistas que lo único que hacen es reproducir el discurso del sujeto y que evade esa condición de subjetivación que atraviesa la relación.

Hundirse en la subjetivación implica saberse en el contacto con el otro, y no en las capacidades de uno; es recorrer los caminos siempre acompañados, es sentir que lo que pasa nunca puede reproducirse, porque cada instante tiene la magia de ser irrepetible y por eso no se trata de qué es lo que se hace, sino con quién, dónde y cómo se ESTÁ⁴⁰.

La creatividad marginal de la infancia está en lo plural, donde lo que interesa no es si son o no niños, sino lo que pasa cuando estamos juntos con ellos, sabiendo que en ese ESTAR-CON se cruzan los recorridos, las historias, y roces de la existencia de todos⁴¹.

⁴⁰ “Entonces Los circuitos de acción en el fondo no existen, sino que están imbricados en lo seminal del *estar*, y ahí no entra la explicación causal. Un mundo montado sobre lo que meramente está es un mundo en donde no tienen sentido las causas. Por eso resulta ingenua la opinión de los positivistas que hablan de que los mitos eran formas rudimentarias de explicación causal de los hechos cotidianos. Un mito de creación, como el de Ceferina, no es la explicación de la causa de donde viene el mundo, sino la sorpresa de su *instalación*, y una manifiesta referencia al *estar* donde el mundo podría no darse o donde coexiste mundo y caos. (Kusch, 1978, p. 91). Una nada que está llena, aunque vacía de connotaciones. “De modo que, al no haber causa, hay seminalidad que se escurre en un “porque sí”, o se mantiene en un “así es el mundo”, pero que en el plano cotidiano pudiera darse como una búsqueda de lo seminal que germina, crece y da fruto. Casi como si se tratara de otro círculo de acción arquetípico que cumple una entidad que pudiera ser la naturaleza, o simplemente lo otro. Esto hace a la alteridad evidente de la potencia del estar... Esto modificaría el concepto aristotélico del ser en acto y ser en potencia. Aristóteles lo ve desde el punto de vista del *ser*, cuando puede darse la otra perspectiva desde el *estar*. Lo que es potencia es implícito del *estar* y recién lo que se instala a partir de ahí es susceptible de *ser*... el *estar* escapa a cualquier determinación”(Kusch, 1978, p. 92) porque se encuentra en el modo en que se hacen las cosas y no el modo que se señala, por eso el ESTAR instala, pero no EN EL SER, sino que instala una manera DE SER, “el *estar* refiere más bien a la instalación de algo y no al ser de algo. Entonces el ser puede hablarse o no, pero no podría percibirse sin el *estar*... Pues del *estar* nada puede decirse sino su consecuencia, o sea sólo puede darse la presencia de lo que *es*, pero siempre en el margen de lo que está. De ahí que del *estar* se hable sólo por el hecho de su instalación” (Kusch, 1978, p. 93)

⁴¹ “Para comprender esta diferenciación del valor corporal en la vivencia propia y en la vivencia del otro hay que intentar evocar la imagen plena, concreta y compenetrada de tono emocional y volitivo de toda mi vida en su totalidad, pero sin propósito de transferirla a otro, de encarnarla para el otro. Esta vida mía recreada por la imaginación estaría llena de imágenes plenas e imborrables de otros hombres en toda su plenitud externamente contemplativa, de caras de amigos, parientes y hasta de gente casualmente encontrada, pero entre estas imágenes no estaría mi propia imagen exterior, entre todas estas caras irrepetibles y únicas no estaría mi cara; a mi yo le van a corresponder los recuerdos netamente interiores de la felicidad, sufrimiento,

Entonces, ¿cómo planear el estar con el otro?... Eso es algo inaudito, más que imposible, porque todo aquello que se planee no se llevará a cabo, Y si se lleva a cabo es porque no se está con ese otro, sino con uno mismo, tratando de que ese otro se convierta en uno, por eso uno puede predecir lo que va a pasar antes de que ocurra, sin lugar a que pase algo distinto.

La creatividad marginalidad, o esta manera de llamar a eso que nos pasa de manera inesperada con el otro, es un efecto de plural, y en el exterior nunca se piensa, sino que se siente, nunca se hace solo, no es la soledad la que nos asombra, sino los rastros de esos muchos otros que nos surcan y nos acompañan, que incluso entran en juego cuando estamos solos.

Por eso, la creatividad marginal merodea más que acierta, da vueltas sin llegar a ninguna parte y se muestra de distintas maneras, pero nunca se sabe qué informa. Atraviesa el espejo y cae por el agujero, porque lo más importante es lo que sucede y no lo que se explica, y se pierde en lo colectivo sin tener que hacerse público.

Es ese el momento en que se percibe cómo la risa cobra importancia, la risa se desliza por el campo lúdico de lo ritual y entonces se disfruta, la risa no sólo es grito, carcajada y mueca en la cara, sino acto y con-tacto con el otro que le toca y le trastoca la vida hasta desconfigurar los cuerpos.

Casualmente se puede percibir cómo los niños nunca ríen por compromiso, no le regalan este gesto a nadie, sino que lo entregan a alguien cuando saben que no espera nada de ellos. Se puede percibir cómo en ese momento deslizan una caricia con la mirada, al depositar su risa en los ojos del que está con ellos. Y, casualmente, provocan el mismo gesto sobre el cómplice que los acoge.

arrepentimiento, deseos, aspiraciones, que penetrarían este mundo visible de los otros, es decir voy a recordar mis actitudes internas en detenidas circunstancias de la vida, pero no mi imagen exterior” (Bajtín, 2005, p. 60). Por lo que un *cuerpo otro* es la finitud de una pluralidad infinita.

La risa, entonces, se mueve entre el desajuste del que la provoca y el delirio del que la sostiene⁴², parece ser que los niños cuando ríen entran en un estado de alucinación sin motivo, lo cual implica que se le dé poca validez, porque la misma no tiene una función específica, más que la alegría y el alegrar-se... Ahí está su creatividad marginalidad, produce algo insólitamente etéreo, algo invaluable, no porque no tenga valor. sino porque no se le puede poner un valor.

Y esta condición de sinrazón es la que desconfigura y se afina cuando el gesto dice en silencio lo que no se explica, un hablar desgramaticalizado, gesticulando para pronunciar lo que no se verbaliza, para luego callar lo que nunca se escucha⁴³. Sin embargo, no se trata de gestos propios e individuales, sino colectivos y múltiples, por eso la risa se contagia, es una emoción explosiva que acoge a todos los que hacen parte de ella, no surge en soledad, sino en una abrupta compañía, donde lo que ríe es la historia que nos acompaña.

Parecería ser que junto con los niños y desde su creatividad marginal la risa se materializa y hace del “espacio practicado” (De Certeau, 2000) un lugar desatinado de intercambio, que permite pensar las cosas de otra manera, siempre inapropiada, siempre otra. Quizás lo que sucede es que el espacio responde a los acontecimientos, soportando en ellos cualquier cosa que ocurra, pero el lugar de la risa, el que deviene de esa marginalidad del ESTAR con los niños, responde sin respuesta, pero no deja de responder... lo que ocurre es que responde

⁴² Pero no bajo la estructura del emisor y el receptor, porque lo que se genera no es un acto de comprensión, sino una complicidad sin explicaciones. Por eso los niños nunca explican el por qué se ríen, sino que sencillamente lo hacen.

⁴³ “Mediante una sustitución que no sería verbal tendría que remplazarse semiología por gramatología en el programa de Curso sobre lingüística general (dice allí de Saussure:)“Nosotros la llamaremos [gramatología]... Puesto que todavía no existe, no se puede decir qué es lo que ella será; pero tiene derecho a la existencia y su lugar está determinado de antemano. La lingüística no es más que un aparte de esta ciencia general. Las leyes que la [gramatología] descubra serán aplicadas a la lingüística.”

El interés de esta situación no será sólo el de ofrecer a la teoría de la escritura la envergadura necesaria contra la represión logocéntrica y la subordinación a la lingüística. Liberará el proyecto semiológico mismo de lo que, pese a su mayor extensión teórica, permanecía informado por la lingüística, se ordenaba en relación con ella como su centro y a su vez su telos. Aunque la semiología fuese en efecto más general y más comprensiva que la lingüística, continuaba regulándose por el privilegio de uno de sus sectores. El signo lingüístico permanecía ejemplar para la semiología, la dominaba con el signo–maestro y con el modelo generador: “el patrón”” (Derridá: 2005, p. 66).

escapándose, dice lo que no es, fluye el sinsentido, en la fuga se suelta, porque distorsiona lo conocido y miramos las cosas de otra manera.

Ante el susto, y por tradición formativa, uno vuelve a mirar las cosas como SON y deben SER, así hemos crecido... haciéndole honor a lo formal, la seriedad y, por lo tanto, al olvido... un mantener lo físicamente estable para olvidar. Cuando uno mira las cosas como son, el “deber ser” es latente y es difícil escaparse. Por eso sospecho⁴⁴ que los niños, en silencio, resguardan esa risa que los libera, porque cualquier intento de conducción es ajustar la cuerda que se les ha atado al cuello.

No es raro que cuando la cuerda empieza a ajustarse, los niños atiendan con cierta seriedad a lo que se dice y a lo que se debe hacer, pero sigilosamente y por los lados van buscando la brecha, sin que nadie se entere y, entonces, hablan con las cosas, guardan los instantes en cajas escondidas, se expresan sin ver, imaginan sin predefinir, piensan sin cabeza y encuentran sentido al estar perdidos, recogen el silencio y le hacen sentir al otro que están a su lado sin tener que decir nada, pueden dibujar con la mirada sin preocuparles si hay un patrón o una medida, y muchas cosas más que siempre pasan desapercibidas o menospreciadas.

Y, de repente parecería ser que nos preguntaran... Y, ¿crees que puedes escucharme?, ¿crees que puedes estar a mi lado sin querer entenderme? ¿Crees que puedes saber qué hay en lo más profundo de mi afuera?... Con esa mirada preciosamente loca, parecería que los niños no quieren hacer nada que nosotros no podamos hacer, un hacer en el creer... no quieren que estemos a su lado si no podemos creer en lo que sencillamente les pasa y tal vez a eso se deba que, por último, renuncien hasta a su propia infancia.

⁴⁴ Digo: “*sospecho*” porque evito reafirmar las pistas de la dominación de la infancia.

5.3. Los espacios de la creatividad marginal

La Fuga

*Hay momentos, pequeños instantes, en los que los niños creen que podemos
escucharlos y susurran silenciosamente:*

Acércate a mi lado

para que veas las estrellas que he dibujado en el techo de este salón.

Cada una de ellas tiene un norte distinto

pero todas pueden brillar aunque la luz esté apagada

Cada una de ellas se mueve en distinta dirección

pero ninguna deja de moverse

Mira... tú también te mueves,

aunque creas que estás quieto mirando para arriba.

¿Sabes? estamos mirando para otro lado... no hay un arriba

El arriba es un invento de los que siempre están arriba

Y el abajo... pues el abajo es el suelo donde estamos ahora

pero tampoco es un abajo, solamente es nuestro lugar.

Susurran, porque no quieren ser totalmente escuchados, porque no se puede escucharlo todo y cuando intentamos o suponemos que la totalidad es una posibilidad, en lugar de distorsionar, lo que hacemos es perder la frecuencia y el roce del otro.

Susurran, porque el viento encuentra siempre el lugar de fuga, el hueco por donde colarse y escapar aunque luego esa hendidura la tapen, de todas maneras el viento encuentra otro orificio por el cual fugarse.

Y la fuga no es para siempre sino un poder volver, un lugar de retorno siempre de maneras distintas donde en cada retorno hay algo inesperado que sólo se puede percibir con los ojos cerrados, parece ser que en la fuga los niños lo que hacen es dejar de ir hacia, dejar de crecer, para poder retornar, repasar, recorrer... en definitiva, volver, que, ante los ojos bien abiertos de los que quieren determinarlos, el retorno es sólo una banalidad que se superará.

Es extraño, parece ser que no se logra apreciar cómo los niños frecuentemente vuelven con el corazón en la mano donde ya no se piensa en las posibilidades sino en los deseos... el deseo mueve una sensibilidad que no pasa por lo ideal, porque el deseo no es una meta planeada que se va a alcanzar, sino una emoción del cuerpo que busca un lugar.

Pero, ese lugar, siempre es una negación (Kusch, 1975) para hablar con las cosas y poder recoger lo que dicen, lo que cuentan, las historias que traen, las manos que los han tocado, las formas que les han dado... hablar con eso que a las cosas les pasa y que sutilmente le restamos importancia, porque, casi siempre, la voz de nuestra mirada *oculta-aplanando* el sonido de las cosas. Por eso, ya no escuchamos a las cosas, ni si quiera nos acordamos cómo nos hablaron y las muchas cosas que decían. Nuestros juegos ya no nos permiten despojarnos de esta vida y (por fin) vivir otra⁴⁵.

⁴⁵ “Se podría llamar juego a la ausencia de significado trascendental como ilimitación del juego, vale decir como conmoción de la onto-teología. Y de la metafísica de la presencia.... Este *juego*, pensado como la ausencia de significado trascendental, no es un juego *en el mundo*, como lo ha definido siempre para contenerlo, la tradición filosófica, y como lo piensan también los teóricos del juego (o aquellos que, después y más allá de Bloomfield., remiten la semántica a la psicología o a cualquier otra disciplina regional). Para pensar radicalmente el juego es necesario, por lo tanto, primero *agotar* seriamente la problemática ontológica, atravesar paciente y rigurosamente la pregunta por el sentido del ser, del ser del ente y del origen trascendental del mundo –de la mundaneidad del mundo-,... es el juego del mundo lo

Y es que el lugar también hace historia, pero como otro y no sólo como un soporte físico de mí. Parecería ser que los niños, desde ese lugar, y en sus fugas, susurraran que ellos no quieren ser un nuevo “yo” que posee y que se rodea de lugares inanimados, porque el “yo” es el lugar de la soledad del ego.

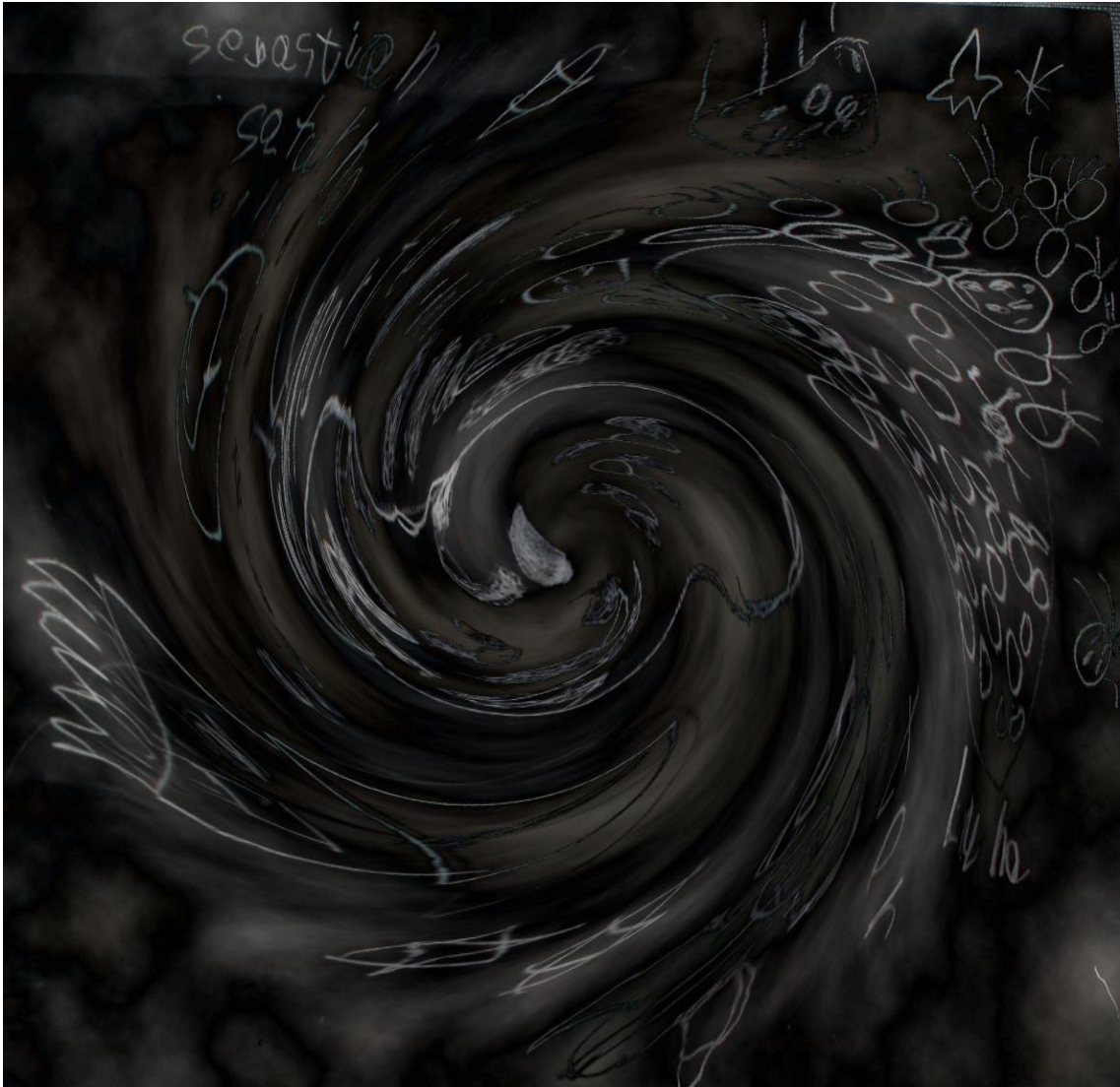
Quizás por eso no pueden dejar de tener cajas donde depositan todo su cuerpo, guardando en ellas esas fugas inauditas que resguardan su sensibilidad y cuidan su marginalidad. Porque saben que la precariedad que los constituye no se puede dejar en las manos de cualquiera, a tal extremo que llega un momento en que las cierran definitivamente para que nadie las toque.

Y es así, como las cajas se cierran y pasan los días y nace un nuevo silencio... uno que los propios niños no conocían, uno que responde a todo, pero guarda mucho... Y empiezan a llenarse de respuestas para todo, esconden el sentir de ese hacer extraño. Quizás los niños descubren que para resguardar esa creatividad marginal hay que olvidar: haciendo menos y hablando más.

En la fuga ocurren cosas inexplicables... formas de estar que abren, abren y abren... que quizás en nuestra condición de adultos, de seres desarrollados, grandes y capacitados, nos desequilibran, porque la costumbre es ajustar, cerrar y concluir. Sin embargo, en esa creatividad marginal, en cada abrir hay un nuevo estar, y esa acción se mueve entre el cautivar y el cuestionar, una sensación que no sabes si gusta o perturba, porque las cosas nunca son iguales, este esperar lo inesperado que a la vez acoge y carcome... Donde no es uno el que habla sino la piel del otro la que dice que ha dejado su sensación en la nuestra... Una infinitud de llegadas o de volver a ese *lugar otro*... con paciencia, porque ésta no promete nada pero a la vez lo da todo, manteniendo un recuerdo, aunque sea encerrado en una caja, porque el que no olvida guarda una esperanza.

que es necesario pensar *ante todo*; antes de tratar de comprender todas las formas de juego en el mundo” (Derrida, 2005, p. 65). En el juego yo estoy viviendo otra vida sin abandonar los límites de la vivencia propia y de la autoconciencia, sin tener que ver con el otro como tal; lo mismo sucede en la conciencia de la ilusión: siendo yo mismo estoy viviendo una otra vida. Pero en este caso está ausente de contemplación (yo contemplo a mi pareja en el juego con ojos de participante y no de espectador), lo cual no se toma en cuenta. En este caso se excluyen todos los sentimientos posibles con respecto al otro como tal, y al mismo tiempo se vive otra vida (Bajtín, 2005, p.63). Juego y alteridad parecen íntimamente relacionados, lo que podrá profundizarse en el capítulo 3.

CAPÍTULO 2
AMOR E INFANCIA: LO ABISMAL



AMOR E INFANCIA: LO ABISMAL

Ese día me dijiste, te quiero llevar a un lugar especial.

Salimos hacia las afueras de la ciudad,
me llevaste a un cañón,
no sé por qué
se llaman cañones
a los abismos
que se han consolidado entre las rocas.

Entonces pensé en que eso era el amor,
ese abismo que nos estira las manos para que nos dejemos caer en él.

A eso se debe
que los únicos que saben amar son los niños,
se lanzan al abismo sin temor al vacío.

Cuentos y un sin fin de historias de amor.
Vilanova, M. 2012

1. INTRODUCCIÓN

“Amor **e** infancia”... que cosas tan extrañas que hacemos los académicos, tratamos el amor y la infancia como un capítulo... podría decir, entonces, que, sin abandonar esa condición en la cual yo también me encuentro al escribir una tesis, recojo la contradicción y dudo... dudo de la nominación, del nombre, del sujeto que se nombra y que nombra, de la significación y del significado de las cosas... la sensación de la duda me desvía... y en ese momento pienso y agradezco que mis lecturas de Nietzsche hayan suplantado la lógica de la crítica por la sensación de la duda, marcado los desvíos, la escucha de esos “*camino*s otros”, un desvío hacia lo indefinible.

“Amor **e** infancia” acentúa la “**e**”, el trazo que une, la acción que acerca-roza al otro, la maravillosa sensación abismal que te permite soltarte en el vacío porque lo que te sostiene es el profundo e inexplicable trazo de con-tacto de otro, que no promete nada, pero que tampoco se escapa, un trazo siempre extraño,

siempre ajeno, pero dispuesto a vivir. Una “e” que no pide nada, una “e” que no demanda significado... una marca que señala, un suspiro que detiene. A la vez, una “e” que marca y afecta, que rasga y que convoca. Una “e” que ni dice qué es el amor, ni descifra a la infancia, la “e” es el gesto que las une contando lo que pasa donde hay amor y transita la infancia.

Una “e” que rompe con esa imagen de conector lingüístico y se abre en el gesto girando hacia “el afuera” (Foucault,1993), acción del *don de dar-lo todo* (Derrida, 1996) sin retorno, sin deuda y sin ni siquiera un equivalente simbólico.

Después de estos párrafos, quien tenga estas páginas entre sus manos, se preguntará... y entonces, ¿a qué se hace referencia cuando se habla de “*amor e infancia*”, en educación?... Seguramente el lector, cuando se hace esa pregunta, se alza de hombros, aprieta los labios y fija la mirada, sube su mano y la pone en su mentón sosteniendo la cabeza para ver si logra percibir lo que quizás aún en su lectura no ha capturado... Percibe la fuerza de la sensación que transita, pero no encuentra explicación para dicha sensación. De alguna manera se ve sorprendido por *el gesto... esa acción del cuerpo que modula su actitud*, ese gesto que, sin pretensión argumentativa, lo ha puesto a pensar. El mismo gesto puede generar cierta molestia por haberlo conducido hasta la abismal condición de pensar sin argumentar, lo pone a pensar en lo que no ha visto, lo que quizás se le ha escapado o en lo que se ha dejado pasar.

Parece ser que la relación entre amor e infancia está llena de gestos educativos, inadvertidos, ocultos y acallados que deconstruyen la lógica argumental de la educación... Podría decirse que si la infancia, desde su profunda alteridad, guarda un sentido absurdo que vale la pena, para escucharla es importante no evitar los desviados gestos que la sensación propicia.

Desviadas acciones que acogen el trazo sin atar interpretaciones, el sentido, sin buscar definiciones, la transformación, sin responder al desarrollo... porque la

“e” recoge una “escucha heteroglósica” (Voloshinov-Bajtín, 1995), donde la atención no está en el qué, sino en el cómo lo hacemos, en esas múltiples formas de hacer, porque depende del lugar desde el cual escuchamos, de la condición, de la vivencia, y situación; en boca de Merleau-Ponty, se trataría de una “percepción situada” (Merleau-Ponty, 1997).

Los desvíos no entran en las estructuras de lo correcto y lo incorrecto, en el del acierto y el error, o, en términos educativos, en los del error para el aprendizaje... no, los desvíos son otros caminos donde la infancia resuena como “la negación en el pensamiento popular” (Kusch, 1975).

El amor es una acción desviada que cobija lo incomprensible, la infancia es una manera extraña de estar y vivir que, para quererla, no necesita que se la comprenda... La “e” de *amor e infancia* pone de manifiesto su condición de afecto incomprensible como lugar donde pasa lo extraordinario (lo imposible), una manera de conocer que no busca explicaciones.

Desde el inicio de este capítulo hay que confrontarse con la acción de escuchar como un gesto que fractura la comprensión e inclusive todo posible acuerdo y entendimiento. La escucha siempre es mucho más que un acuerdo, siempre es algo inexplicable, porque el que escucha siempre percibe algo que éste ni dijo, ni hizo, la escucha es la capacidad de acogida e invención que no espera acuerdos, sino sólo el tránsito de “la diferencia” (Derrida, 2005).

Por eso, entre amor “e” infancia lo que prevalece es el gesto que el trazo de resonancias hace vibrar desde esas “formas otras de vivir”.

Este gesto es la “e”, que surge de manera inadvertida cuando se escucha otra cosa. Lo que interesa es *el efecto del acto de escucha*, porque el mismo acoge el gesto sin evitar los desvíos, recoge el *efecto* y el *defecto*, se *desplaza* hacia la

repetición imprecisa, y se asombra porque la deriva es el acontecimiento, que como tal, siempre es impredecible.

Parece ser que amor e infancia hacen un llamado de atención hacia lo impredecible en educación, un acto, quizás **imposible**, en los tiempos del “neoliberalismo educativo” (Torres, 2001)... pero, ¿y si intentáramos atenderíamos a este llamado que amor e infancia en conjunción reclaman?

De esta manera, la escucha pasa a la pluralidad, es decir, sale del sí mismo, abandona el “yo escucho”, rompe los límites del sujeto para abrirse a la subjetivación de los que hacen de ella parte de su vida, pero no sólo porque es una acción que implica a los otros, sino porque nunca se oye una sola cosa, nunca se puede encasillar y encuadrar dentro de unos patrones establecidos, todos escuchamos distinto aunque todos atendamos a lo mismo, por eso no tolera ser silenciada por los argumentos y encaminada a responder a los acuerdos, porque el acto de escuchar no se supedita a una o a la forma impositiva de un tipo de pensamiento.

Quizás por eso, no se escucha con la razón, sino con el corazón, por eso cuando se imponen las razones no se escucha a nadie, solamente se establecen acuerdos que alejan a los que, por ser ajenos, distintos, raros: otros (niños), siempre están en desventaja, al margen y en condiciones inferiores.

Entonces, la infancia nos hace pensar que la crítica a cualquier discurso no necesita de una competencia argumentativa, como diría Habermas (2001), sino al contrario, necesita de dos condiciones, básicamente: la relación entre *otros*, es decir, encuentros no sólo entre distintas maneras de pensar, sino entre distintas maneras de vivir (diferencias culturales), y la segunda es que transite o exista una condición de afecto, porque sólo se escucha a quien se ama y la crítica es crítica en la medida en que se escuche y pueda ser escuchada. Sin

afecto nunca se escucha al otro aunque tenga muy buenos argumentos⁴⁶. Quizás por eso el amor sea escuchar la sensación de la mirada del otro.

No por eso se dirá que no existe una escucha argumentativa, al contrario, la misma está presente la mayor parte del tiempo y en casi todos lados, es un acto que revela cómo se ha ido instalando una sordera en la trama de nuestras relaciones.

⁴⁶ Los argumentos aparentan objetividad, sin embargo, atrás de la misma, lo que se encuentra es un tamiz que silencia lo inadmisibile, lo extraño y lo inaudible.

2. HABLANDO CON LA EXPERIENCIA DESDE EL ATELIER

2.1. Recorridos de nuestros gustos

Contar esta experiencia es transitar el recuerdo⁴⁷, la sensación de poder pasar por el mismo lugar siempre rozando algo distinto... quizás esa es una de las cualidades del amor... la sensación de lo nuevo sobre lo mismo, lo que suele percibirse cuando los niños muestran *sorpresa de la repetición*.

Esa repetición insistente sobre aquello que no es evaluable, pero que los niños tienden a renovar y valorar, como si en la repetición reapareciera una sensación nueva siempre indescriptible, siempre distinta, siempre novedosa, un matiz que afecta el efecto sensible⁴⁸, la emoción del que ama, del que da y se da pero no porque sabe que está dando y otro recibiendo, sino porque el “don de dar” (Derrida, 1995) “extrapone” (Bajtin, 2005) a los cuerpos moviéndolos y “contorsionándolos” (Grosso, 2011), transformándolos constantemente.

Parece ser que abrirse a esa repetición no funcional, sin explicaciones claras, imposible de evaluar, resquebraja el pecho y vislumbra el abismo que nos convoca, de esta manera se narra la vivencias de un grupo de 20 niños entre 5 y 6 años que durante 7 meses se dedicaron a pensar en los recorridos de sus gustos, surcando sobre ellos, 7 meses en los que sus acciones se repetían

⁴⁷ En conversaciones con Alfredo Hoyuelos tuve la oportunidad de hablar sobre el recuerdo y la importancia que el mismo tiene en la conversación con cualquier experiencia, el efecto del afecto que, al volver a pensar lo que ha pasado, se “resitúa”, diría Merleau-Ponty (1997) en una nueva experiencia. De hecho, en latín, recordar es volver a pasar las cosas por el corazón... La sensación de ese diálogo sobreviene a este texto, en ese momento pensé que el recuerdo en sí mismo no tenía lugar, sino que encontraba un espacio en un nuevo momento... de alguna manera el recuerdo fractura esa condición lineal del tiempo y acaricia esa huella de la experiencia... quizás por eso no podemos recordar sin afecto o desafecto

⁴⁸ Este capítulo está marcado por la gestualidad, pero sin pretensión semiótica, al contrario, no se buscan definiciones, sino posibilitar la fuga. Por eso los matices son importantes, porque son los que impiden que los atrapen a través de un significado, evita que los cuerpos queden encerrados por sus definiciones ensordecedoras y silenciadoras de la alteridad. De alguna manera, el gesto en la infancia es una “prótesis de origen”, diría Derrida (1997), es decir, no es innato, pero está allí desde que se nace, es la contradicción permanente que permite la existencia. Los gestos infantiles devienen de un cuerpo que nunca es el suyo, pero que a la vez es el que los constituye, una sensación que nunca es la misma y que por lo tanto logra su transformación.

periódicamente con pequeñas variaciones, pero a la vez sin poder dejarlas, reiteraciones sin demandas ni pretensiones, que hacen pensar, pero que a la vez desestabilizan el sentido de progreso, de finalidad y de significado.

La experiencia que he seleccionado en estos años de investigación, donde *amor e infancia* se trasposicionan en muchos proyectos y momentos de trabajo, acude a la que se mueve entre el aroma y los sabores, casualmente la sensación del sabor tan poco reconocida como un saber de la vida, o del saber vivir, resuena como el gusto de esta experiencia, un gusto que se plasma, un gusto que se pinta, un gusto que recorre y transita y vuelve sobre sí.

Estas experiencias no suelen ser relevantes dentro del ambiente escolar, lo que a la escuela le interesa es lo que se produce, lo que se enseña y lo que se aprende, pero lo que se vive siempre es menos importante. Parece ser que la vivencia guarda silenciosamente unas posibilidades *extramundo* que son negadas. Es importante señalar que el problema no está sólo en que se las niegue, es evidente que hay una estructura de poder que no sólo controla geopolíticamente el rumbo del mundo, sino que ha logrado instalar un “biopoder” (Foucault, 1975) en nuestros cuerpos para controlar nuestra vida, y que el sistema más competente para realizarlo ha sido la educación. Se ha de subrayar que no se trata solamente de una “acción pedagógica” en términos bourdianos, ni de una reproducción como decían Bourdieu y Passeron (2001), se trata de una acción de “despojo de la propia vida”⁴⁹, de un acto colonizador cuya arma fundamental es la del silenciamiento⁵⁰.

“Los recorridos de nuestros gustos” es una experiencia que ocurre sobre un mismo soporte: un trozo de papel de 3 metros cuadrados donde los niños pintan

⁴⁹ Alejandro Haber, Conferencias dictadas: Doctorado Interinstitucional en Educación De la Universidad del Valle. 12 de Diciembre de 2008. Anexo – Grabación: Haber 12/12/ 2008.

⁵⁰ Pero, como se señalaba anteriormente, el problema no está solamente en la negación de la vivencia, sino en cómo se la niega, en cómo se instala ese biopoder al extremo que llega a despojarnos de nuestra propia vivencia. El sistema que utiliza es el de traspasar los cuerpos a través de la sensibilidad, incrustando en nuestro interior las maneras de pensar, sentir y hacer dominantes en el mundo. No es gratuito que se hayan establecido los niveles superiores e inferiores, y que nos sintamos superiores o inferiores y que estemos convencidos de ello.

y repintan los recorridos de sus gustos, y que luego volverán sobre ellos, pero desde otra perspectiva. El volumen es una acción que sorprende allí mismo sobre su soporte, no porque gane un valor escultórico, sino porque parecería ser que los niños se preguntan, por el gusto desde otra dimensión, lo que se denominará como una tercera derivación en juego⁵¹.

La educación está atravesada por una sensibilidad que no reconoce otra forma de conocer (la suya) que la que rige y domina el mundo: el conocer del desarrollo, la lucha por sobrevivencia, el conocer de la competencia y la competitividad. No es que la vaga expresión de algo más determinado, aunque naturalizado, desconozca los otros conocimientos, al contrario, los ha estudiado y los seguirá estudiando; sin embargo, a muchos también los desconoce; el problema está en cómo los estudia, cómo los conoce, la manera como lo hace, porque la manera de actuar de ese conocer anula otras maneras de conocer⁵².

El deseo de los niños de probar distintos alimentos, y las conversaciones espontáneas que se generan siempre convocando y evocando sus sensaciones, fue el motivo por el cual sus maestros se abrieron a esta experiencia, disponiéndose hacia la sensibilidad del pensamiento⁵³: una emoción del conocer que, al llegar al clímax-abismo: estalla⁵⁴

⁵¹ Se habla de una tercera derivación en juego al referir la tridimensionalidad.

⁵² Por eso, se entra a mirar la vivencia desde las acciones donde se constituyen las relaciones, la tan nombrada “e” en la introducción del capítulo, que fisura esa manera de conocer que se ha instalado dentro de las instituciones educativas que no nos permiten escuchar a la infancia.

⁵³ Se debe resaltar que no se trata de un pensamiento sensible, sino de la sensibilidad en juego, lo que permite al pensamiento percibirse como tal, algo que deviene desde mucho antes de que aparezca, porque la sensibilidad ya determina su rumbo, predispone al pensamiento e inclusive lo que puede descubrir y conocer.

⁵⁴ Efectivamente estalla! porque desubica y deconstruye la sólida y congelada mirada de esa manera de conocer ya instalada en nuestra sensibilidad. Abrirse a esa voz-vozes de la infancia, acogiendo su sensibilidad como una manera de conocer sin pretensiones de superioridad, sin deseos de dominio, remueve las entrañas ante el desvío hacia una escucha sensible. “Aquí se me podría acusar de montar toda una *historia* en torno a unas palabras y a unos gestos que resultan muy claros... Ninguna de las palabras tiene el alcance de lo impensable ni de lo imposible hacia los cuales mi lectura las habría arrastrado... Ella no quería decir esto, dirían ustedes. Pero, y si... Y si lo que ella escribe quisiera decir esto, entonces, ¿qué es lo que esto habría de implicar? ¿Cómo, dónde, a partir de qué y de cuándo podemos leer este fragmento de carta como acabo de hacerlo? ¿Cómo podríamos incluso desviarlo tal como acabo de hacerlo, sin dejar por ello de respetar su literalidad o su lengua?” (Derrida, 1995, pp. 14, 15). Y es que esa “e” *entre amor e*

2.2. El soporte

El inicio de este proyecto es “*el después*”, y se marca el después porque este grupo muestra un gran placer por distender espacios de conversación sobre los alimentos que eran de su gusto al recordar sus sabores. *Después* es reconocer la sensación de ese conversar-saber-sabor producida en ellos. *Después* es darle un lugar a ese instante del recuerdo. Por eso se plantea un desplazamiento físico, del espacio de la recepción donde conversaban al del grafismo y la pintura, donde esa conversación pudiese tener otro tipo de soporte que desbordara la palabra... de alguna manera fue pasar del soporte de la palabra al soporte físico del papel⁵⁵ que pudiese sostener *el después* de lo que sucede.

Inicialmente la provocación recuperó el aroma de la sensación. Los olores, los niños encuentran el soporte de papel de 3 x 3 metros y se estiran sobre el mismo con los ojos cerrados mientras perciben el aroma de una serie de plantas aromáticas, ajo y cebolla.



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos.
Carpeta 1: K5C 2007 DSC06469

infancia se nos plantea desentonando la ya establecida armonía y nos lleva a pensar-sintiendo un desequilibrante “*Y si...*” derridiano, que le da lugar a ese imposible impensable.

⁵⁵ El soporte como espacio físico es un entramado entre lugar y espacio desde la concepción de De Certeau: “*El Espacio como un lugar practicado*. De esta forma, la calle geoméricamente definida por el urbanismo se transforma en espacio por intervención de los caminantes” (De Certeau, 2000, p. 129); y el *Lugar* se define como la ubicación física de las cosas. El soporte aguanta físicamente una serie de relaciones que quedan registradas por el trazo y el color, sostenidas por el gesto, la mirada y el roce.



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos.
Carpeta 1: K5C 2007 DSC06478

El soporte y la experiencia silenciosa del aroma, fue la acción que se ofreció para abrir la conversación sobre una sensación que rebasaba el habla: un papel blanco de 3 x 3 metros cuadrados donde impregnar esta conversación-sabor⁵⁶ que los atraviesa.

Esta acción pone en juego y resalta que de entrada está el *después*, lo que pase en el soporte es lo que sucede y ha sucedido con los sabores, una pintura no es la imagen de lo que fue, sino una sensación posterior. El soporte busca sostener las marcas que remueven el *después*⁵⁷, no se van no se borran, aunque no sean lo mismo que en el momento en que sucedieron.

⁵⁶ Los niños no pintan los alimentos, pintan el sabor de su experiencia, la cual como tal no tiene un lugar de inicio, ni físico ni temporal, sin embargo ESTÁ AHÍ.

⁵⁷ *Después* no es futuro, la silenciosa pregunta de los niños por el sabor y los gustos muestran ese eco con el amor, con el gusto de saber, el amor nunca tiene futuro, sólo historia. La temporalidad infantil hace pensar en otras temporalidades que alteran la linealidad y secuencialidad del tiempo y que resuenan sobre el tiempo del amor y de las emociones. “La temporalidad del tiempo no es temporal, como tampoco es próxima la proximidad, ni la arboreidad leñosa, Recuerda también que el ser no es (el ente), pues no es una cosa (ein Ding), y que, por consiguiente, no se puede decir ni “el tiempo es” ni “el ser es” (Derrida, 1995, p. 29).

Se dispuso ese papel en el suelo recordando experiencias anteriores⁵⁸, Y desde ese papel en el suelo se recibió a los niños: su extendida blancura se abre hacia ellos, se rinde a sus pies, se miran en él y se disponen rozando su contorno.



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 1: K5C 2007 DSC06479

Quienes los acompañábamos ofrecimos bandejas con hierbas aromáticas (orégano, albahaca y tomillo) y también ajo y cebolla. Los niños, al verlas, sonrieron y se miraron entre ellos, no hay preguntas, ni rumores, quizás la sonrisa revela lo que las palabras se callan, y sencillamente acogen la propuesta

⁵⁸ Cabe resaltar que un año antes un grupo de la misma edad y con un mismo número de niños y niñas se habían planteado la intención de hacerse amigos, debido a que las estrategias de socialización del colegio establecen que cada año escolar se deben reorganizar nuevamente los grupos. Al iniciar el año escolar, se observaba que los niños nuevamente debían establecer lazos de amistad, se percibía cierta extrañeza ante la situación (teniendo en cuenta que se trata de una institución educativa con 5 líneas por nivel). El atelier se abrió ante el desconcierto de los niños, y dispuso un soporte de papel de 3x3 m2 para que comenzaran a pintar todos juntos. Con el paso de los días la pintura de unos se entrelazaba con la de los otros comenzó a subir sobre sus cuerpos, donde los niños quedaban mimetizados sobre la misma, porque se pintaban de los mismos colores que el soporte sobre el cual habían pintado durante 3 meses, diciendo que, de esa manera, uno se hacía amigo de otro. Anexo fotográfico: K5D 2006 Proyecto Cómo nos hacemos amigos.

de recostarse sobre el papel para percibir su aroma. El papel sostiene el *después*, y éste sostiene esos cuerpos que recogen el aroma.



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 1: K5C 2007
DSC06491



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 1: K5C 2007
DSC06492



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 1: K5C 2007
DSC06498



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 1: K5C 2007
DSC06499



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 1: K5C 2007
DSC06488



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 1: K5C 2007
DSC06489

Parecería ser que sostener el *después* tiene que ver con el tiempo, pero no con el futuro, sino con algo que está sucediendo, con lo que acontece⁵⁹... La sensación del aroma muestra su quietud, pero no su inmovilidad, muestra esas maneras de oler y de acercarse al aroma... no es el aroma, no es que huele a ajo o a tomillo, es la manera como cada uno huele el ajo y cómo lo transforma, la manera como los niños se acercan al aroma transforma su postura, parece ser que la postura se muestra con el aroma, una postura guardada desde antes, un antes que se refleja con los gestos... gestos y expresiones que provienen de otros, que me han dejado sus marcas, quizás se trata de imborrables sensaciones del tacto que han marcado la memoria del aroma.

⁵⁹ “El acontecimiento no es lo que ocurre (accidente), es en lo que ocurre lo expresado mismo que nos hace seña y nos espera, (...) es lo que debe ser comprendido, lo que debe ser querido, lo que debe ser representado en lo que ocurre... Por ello, no hay acontecimientos privados, y otros colectivos; como tampoco existe lo individual y lo universal, particularidades y generalidades. Todo es singular, y por ello colectivo y privado a la vez, particular y general, ni individual ni universal” (Deleuze, 1989, p. 109).

2.3. Las primeras manchas

Casualmente el soporte de papel guarda la experiencia en silencio, después de dos días el gran soporte de papel continúa allí cuando los niños llegan y el mismo les ofrece pintura que ha sido puesta en recipientes sobre él. Pintura de agua, témpera, pintura húmeda, líquida, pintura que se esparce, que saliva de la misma manera como los aromas posibilitan salivar y gesticular... Ahí, al interior de las mismas bandejas donde habían estado los alimentos-aromas, se encontraban, a su lado, pintura, brochas y rodillos. El diálogo con el papel desprende el color-sabor... una especie de tacto que impregna... Preguntan por los alimentos-aromas y, quienes los acompañamos, les decimos que ahora, en las bandejas, está la pintura en lugar de los alimentos-aromas. Y los niños comienzan a hablar del color de los sabores y de los olores... toman los rodillos y pintan los recorridos de estos sabores-olores.

El contacto con el papel posibilita el recuerdo, la memoria no está en los niños sino en el soporte blanco tendido en y a sus pies. La memoria es una acción que se vierte a sus pies, habla de ellos sin usar las palabras. Se podría decir que es el papel el que acerca la pintura a los niños, mientras que el aroma y el gusto surcan el color. Los niños ven lo que pintan, sin embargo, la vista⁶⁰ no es importante, quizás por eso los niños desplazan las brochas, los pinceles y los rodillos con cierta lentitud, generando la sensación de que lo que miran no es lo que ven.

⁶⁰ La acción de ver, no es lo que prevalece, lo más valioso está en lo que no se ve, en lo que marcan con la mirada, en aquello que se pierde en la distancia. Se podrían señalar ciertas coincidencias, sin que por ello se tenga que buscar razones o causas. *Amor e infancia* no son del campo del VER (no pertenecen al sentido de la VISTA), aunque ambos se puedan sustantivizar diciendo: *el amor* y *la infancia*, a pesar de ello los dos atienden a la SENSIBILIDAD, a la sensación que genera su sensación, lo que provoca el amor, lo que genera la infancia. La SENSIBILIDAD rompe hacia el afuera, hacia la vivencia colectiva, mientras que el VER garantiza la propiedad, lo que controla y detiene, como una “MANERA DE ESTAR” dominante (Kusch, 1975)



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 2: K5C 2007 DSC06599



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 2: K5C 2007 DSC06603



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 2: K5C 2007 DSC06609



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 2: K5C 2007 DSC06614

El color marca, traza, se desplaza, remueve la sensación del gusto, parecería ser que el sabor mancha las sensaciones y traza un camino que no se sabe a dónde conduce, pero sin duda tiene una dirección. Los niños observan con atención cada trazo, cada mancha, cada uno de los caminos que toman los gustos, los resiguen, los caminan, se paran sobre ellos, los resiguen con la mirada y sonrían. Camino, color y mirada guardan cierta complicidad que los conecta a unos con otros. Comprensiones ocultas que transitan silenciosamente.

Parece ser que la experiencia abriera la puerta a una silenciosa pregunta que los niños sin palabras recorren en silencio, algo así como: “¿De qué manera el aroma se impregna en la vivencia?”... Una pregunta que no está buscando una respuesta sino una experiencia, quizás por eso sabor-saber genera una sorpresa, un sabor-saber que se renueva al revivir la memoria de la experiencia. Una experiencia quizás inexplicable, porque nunca se sabe el por qué de todas las acciones y por eso la repetición siempre es novedosa, es decir, una *repetición irrepitable*⁶¹.

Mientras observo a los niños, interactúo con ellos; mientras pongo más pintura en una y otra bandeja, hago las fotografías, enfoco, acerco, a veces con más o menos agudeza; de todas maneras, mis acciones son frases leídas, voces presentes, figuras reconocidas que guían o perturban mi lugar, mi mirada y mi percepción y mi postura. Y desde “este: mi lugar”⁶², entre ruidos y murmullos, no puedo dejar de *pensar sintiendo* en que los niños no sólo me muestran otras maneras de hacer y de percibir, sino que esa manera de ESTAR de la infancia, también hace una crítica a la pedagogía, una silenciosa crítica al soporte de lo pedagógico⁶³.

⁶¹ La contradicción del oxímoron es la expresión escrita de las acciones de los niños que nos *hacen pensar*. Es importante anotar que no es un pensar en sus acciones, sino que *sus acciones nos hacen pensar*, sus acciones producen algo sobre nuestro pensamiento. Pensar desde las acciones de otro no es un acto de empatía que nos permite ponernos en los pies de los demás, no se busca reafirmar el discurso psicologista del reconocimiento personal a través de la empatía. Lo que interesa es el desvío que se genera sobre la acción de pensar, señalando cómo el gesto produce pensamiento, un pensamiento que no está encerrado en un “yo”, sino que se abre hacia una forma distinta del pensamiento y nos puede transformar, no porque así podamos imponer una nueva manera de hacer las cosas, sino porque nos permite escuchar “*la diferencia*” (Derrida, 2005), para que no se oculte la fricción y que el roce erice el pensamiento al percibir que la abismal diferencia existe aunque parezca IMPOSIBLE.

Generalmente repetimos y hacemos que los demás repitan las cosas para que ganen habilidad y destreza, porque la repetición, para la manera de conocer dominante e instalada en nuestra vida, encierra experticia; sin embargo, parece ser que la repetición desde la infancia conlleva otro sentido que nos hace pensar que la repetición es algo más que un simple ejercicio de perfeccionamiento que pueden impulsar o conectar las acciones personales con las grupales. Encierra una ritualidad mágica que sintoniza con la perspectiva de lo popular en “el pensamiento popular latinoamericano” (KUSCH, 1975, 1976, 1978, 1986)

⁶² Vuelvo a mencionar el lugar desde el cual hablo (al igual que en el primer capítulo, en la pg. 34, Hablando con las sombras) pero en esta ocasión insistiendo en que ese lugar está ocupado por mí, pero que ese *mi-yo: mío* es un lugar múltiple de vida donde conviven los que con mayor o menos fuerza hacen que se haya constituido mi singularidad, es decir mi definitivo y radical: *no yo de los otros en mi*

⁶³ El gesto del roce que genera esa manera de hacer de la infancia desvía la mirada que escucha la sensación para abrir el pensamiento. Las teorías del desarrollo silencian esta *voz baja* de los niños, esta *conducta inferior*, evitando que hablemos con los otros, porque la interacción se ha reducido a la categorización. Los

Cuando la escritura recobra este momento, en la lectura se perciben las manchas que los cuerpos producen desde el amor y para la infancia. Manchas que provienen de la sensación con la mirada de los niños... dicen lo que no se expresa y que sólo se puede recoger a través del desvío de la escucha⁶⁴, donde las acciones de los niños hacen pensar en la pedagogía, generando otras entonaciones⁶⁵.

Así, se detecta que los niños buscan, al igual que nosotros, un soporte para sus acciones o un soporte que sostenga sus acciones,. Sin embargo, lo que el silencio infantil atesora es la manera como se relacionan con el soporte y a la vez la manera como se liberan del mismo.

Cuando recojo sus acciones rodando sus imágenes una tras otra, percibo cómo el soporte como tal es un papel en la planta de sus pies, que podría interpretarse como aquello que contiene, que da lugar y piso a la pintura. Sin embargo, el soporte no contiene-detiene, sino que roza y desliza. De forma extraña, su soporte no es un marco de referencia, sino una piel que los acompaña, que cambia en el con-tacto, y como tal: muta y se desconfigura.

maestros no hablamos con los niños, hablamos con su nivel de concreción-abstracción, con su nivel operativo, con las estructuras del estadio en el cual se encuentran, y de esa manera los hemos encerrado para que no se escapen, para que sus acciones no distorsionen nuestra realidad y para que su mirada no nos ofusque. Pero, cuando nos detenemos ante la fricción que produce el poder percibirlos/nos como algo más que un estado del desarrollo, cuando la vida irrumpe y desvía el reflejo exacto que se ha construido para cada etapa, se asume el abismo que produce el efecto de refracción (Voloshinov-Bajtin, 1992; Bajtin, 1926), aquel que desvía la imagen perfecta y la distorsiona, la que juega con el VER para percibir esas otras cosas que la vista deja de lado y la escucha alerta. Y, en esa refracción, lo bajo, lo inferior, lo menor, más que pobre y limitado es peligroso, porque ponen en evidencia que las teorías de superación no escuchan a la alteridad, sino que la silencian para que pase desapercibido que lo que sostiene a ese mundo evolucionado es el fracaso del “*common wealth*” (Hardt y Negri, 2011).

⁶⁴ Escuchar es un efecto siempre desviado, el órgano que recoge los sonidos: el oído, desde su condición exterior, hasta el interior, acoge las ondas siempre entre choques y vibraciones, el camino que recorre el sonido en el oído medio presupone siempre una cavidad oblicua, cónica y, en el interno, una laberíntica. Por lo que la escucha es un efecto con un campo espectral muy amplio.

⁶⁵ La entonación es un cuerpo que acentúa las palabras, como dicen Voloshinov-Bajtin (1926) en *La palabra en la vida y la palabra en la poesía*. La entonación, como dice Grosso, siguiendo a Bajtin: “es la que conecta con la vida. Y ante todo es en la entonación donde el hablante **hace contacto** con los oyentes” (Grosso, 2006)

Al reseguir estos instantes desde la fotografía y en la escritura, los fragmentos retumban ese trazo que ha puesto en juego la “e”, donde el gesto y la sensación muestran una estética del conocer⁶⁶. A la vez, pienso en las dificultades que tenemos para escuchar a la infancia⁶⁷, en la negación que hacemos de la misma obligándola constantemente a razonar, a decir las cosas como NOS HAN DICHO QUE SON, aunque cada día lo que nos pasa sea algo distinto a lo que el pensamiento racional dice que debe pasar⁶⁸.

⁶⁶ Cabe aclarar que es una estética del conocer y no un conocer de la estética. Al decir *estética del conocer* se habla de la manera como se conoce, sin poner en duda que hay un conocer. Lo que se plantea es que la resonancia de esa “e” entre amor e infancia, abre la mirada hacia el amor no sólo como emoción o sentimiento, sino que el mismo, estéticamente, caracteriza ese conocer. Subráyese que no se trata de un conocimiento de las emociones, ni una psicologización del conocimiento, sino de una emoción que en sí conoce. Este planteamiento, que surge de esa relación entre amor e infancia, fractura la noción establecida y dominante de conocer, de la misma manera como Derrida (1997), al traer hasta sus páginas la alteridad, para deconstruir el pensamiento occidental. Llama la atención la manera como resuenan sus textos en estas vivencias que *con amor* hace efectos *hacia y desde la infancia*, cuando se pregunta y dice: “¿En qué condiciones puede haber responsabilidad? Siempre y cuando el Bien no sea una trascendencia objetiva, una relación entre cosas objetivas, sino una relación con el otro, una respuesta al otro: experiencia de la bondad y movimiento intencional. Ello supone, ya lo hemos visto, una doble ruptura: no sólo con el misterio orgiástico, sino también con el platonismo. ¿En qué condiciones hay bondad más allá del cálculo? Siempre y cuando la bondad se olvide de sí misma, y siempre y cuando el movimiento sea un movimiento de don que renuncia a sí, por consiguiente un movimiento de amor infinito. Es necesario un amor infinito para renunciar a sí, y para *hacerse finito*, encarnarse para amar así al otro y al otro como otro infinito. Este don de amor infinito procede de alguien y se dirige a alguien. La responsabilidad exige la singularidad irremplazable” (Derrida, 1995, p. 55). Pero es una singularidad-del-otro.-en-mí/nosotros, no una singularidad-del-yo.

⁶⁷ Me pregunto por la pedagogía de la escucha de la cual hablaba Malaguzzi, de la que en interminables diálogos con Alfredo Hoyuelos, Rocío Galindo, y el cruce de las voces que carga mi experiencia, matizaría aspectos que pasan desapercibidos y sobre los cuales vibra la acción misma de la escritura de esta tesis. Parecerá extraño, pero se ha de subrayar que uno nunca escucha a otro, la voz jamás es un efecto interior, sino un afuera de él, por lo que implicaría saber que las cosas no son lo que pensamos de ellas, sino lo que nos ocurre con ellas. “La escucha siempre llega tarde” Derrida (2009) a nuestro oído... yo diría que, además de llegar tarde, siempre es un acontecimiento distorsionado, la voz se pinta con los colores de la experiencia del que acoge la voz, la voz se viste de ropajes siempre ajenos al que habla, al que dice o al que hace. Seguramente si no la pudiéramos vestir, la voz del que habla siempre sería muda y la mudez no sería la ausencia de voz, sino la incapacidad de escucha.

De esta manera, es imposible pensar que la escucha pueda ser una acción razonada, pues su movimiento es el de distorsión permanente, que impide, no sólo a la razón que ocupe un lugar, sino al acuerdo mutuo, el lugar de lo establecido siempre será el del silenciamiento.

⁶⁸ Desde esa escucha siempre ajena y distorsionada se escucha el silencio, ese silencio plagado de voces no coincidentes. Y aunque se percibe ese hablar desde el silencio, por momentos, quien lee diría: es imposible... y es a ese lugar de lo imposible a donde esta relación entre amor e infancia nos hace llegar... ese: “Y si” derridiano. “La imagen misma de lo imposible. Se anuncia, se da a pensar como lo imposible. Por aquí por donde se nos propondría que empecemos.” (Derrida, 1995, p. 17)

Acaso cuando quietemos la racionalidad podremos sentir cómo los *llamados niños* hablan y cuestionan a la pedagogía... Cómo riñen con esa obsesiva pretensión de programación, de negación del acontecimiento⁶⁹.

Los maestros, por imposición de-formativa, necesitan programar, el soporte de su actividad es programar, porque la misma contiene y detiene. Quizás lo que los niños silenciosamente cuestionan no es que los maestros nos detengamos a pensar en lo que vamos a hacer, ni en las habilidades que deseamos que los niños puedan adquirir, lo que cuestionan es cómo lo que se programa enmarca tanto lo que se va a hacer como lo que va a pasar. Ante lo dicho anteriormente, la infancia huye y el amor se escapa, de alguna manera lo que queda entre dicho es la manera como la programación anula la experiencia, abriendo la pregunta hacia cómo pensar en lo que haremos sin crear la respuesta o cómo pensar en lo que haremos creyendo en la no respuesta⁷⁰.

Recuperando, entonces, esa relación de roce con el soporte de la cual hablan desde sus acciones los niños, la programación es algo más que una tarea del docente; implica pensar y disponerse ante el vacío del abismo, siempre DANDO, donde el DAR es un generoso acto sin retorno:

⁶⁹ Es interesante percibir la voz de los niños en la piel de sus acciones, y poder descubrir que agradecen nuestra presencia, nuestro esfuerzo y dedicación. Sin embargo, entre juegos y sonrisas siempre fracturan esa programación, ese plan establecido, donde lo que impide la experiencia es que lo que prevalece es la “pregunta-respuesta”: es decir, en primer lugar todo está mediado por la pregunta, en segundo lugar, esta pregunta encierra una respuesta correcta y, en el mejor de los casos, una respuesta posible. Todo lo que no son preguntas tiene poca validez; pero de forma sorprendente los niños no buscan responderse las preguntas, sino jugar con ellas, y al hacerlo, la respuesta pierde sentido... Somos nosotros, en nuestra labor docente, quienes enrumamos las preguntas, las recuperamos nuevamente y las ponemos nuevamente sobre la mesa... donde deben estar, según nosotros los maestros... Quizás por eso, un maestro sensible que se disponga a escuchar a los niños nunca llevará a cabo aquello que ha programado, y siente que si las cosas salen exactamente como las planeó, en realidad no ha pasado nada nuevo. Un maestro que ha llevado a cabo al cien por ciento su programación y que ha alcanzado todos sus objetivos planeados ha anulado el acontecimiento.

⁷⁰ La no respuesta es lo que no se puede anticipar aunque se perciba lo novedoso de lo cotidiano, lo que destaca por sorpresivo sin ser extravagante, sino al contrario, sencillo.

“La muerte de la instancia donadora (llamamos muerte, aquí, a la fatalidad que destina un don a *no depender-de-ni-retornar* a la instancia donadora) no es un accidente natural externo a la instancia donadora; no es pensable sino a partir del don. Esto no quiere decir, simplemente, que la muerte o el/lo muerto sean los únicos que pueden dar. No, únicamente una “vida” puede dar, pero una vida en la cual se presente y se deje desbordar esta economía de la muerte” (Derrida, 1995, p. 102)

El DAR se abre a la experiencia desde esa piel que provoca, detectando los movimientos, los gestos, los desplazamientos, las miradas, y el suave hálito de cada expresión que vislumbra el camino. Una ofrenda que renueva la experiencia sin que determinemos el lugar al que vamos a llegar.

La pintura desplaza a los niños, el recorrido los mueve, una mano que ayuda, un pie que pisa y roza el soporte con pintura. Acentuaciones de los gestos de las acciones, la fuerza de la mirada hace más presencia, la mirada no se aleja, no se dispersa, siempre acompaña y camina con ellos, la mirada pesa, cada vez pesa más y más, quizás porque todos mantienen la mirada en las acciones del trazo, de la pintura, de la brocha y el rodillo. La mirada pesa tanto que atraviesa el papel⁷¹.

⁷¹ Se resalta la manera como la mirada cobra sentido donde la sensación de la relación entre *amor e infancia* posibilita que la misma cobre importancia. En los estudios sobre la mirada que hace John Berger cabe resaltar esa conexión que se genera entre la mirada abismal del animal y la del hombre: “La mirada de un animal cuando observa al hombre tiene una expresión atenta y cautelosa. El mismo animal puede mirar a otra especie del mismo modo. No reserva para el hombre una mirada especial. Pero, salvo la humana, ninguna especie reconocerá la mirada del animal como algo familiar. Otros animales se quedan atrapados en ella. El hombre toma conciencia de sí mismo al devolverla.

El animal lo escruta a través de un estrecho abismo de incompreensión. Por eso el hombre puede sorprender al animal. Pero el animal, incluso domesticado, también sorprende al hombre. También éste observa al animal desde un abismo de incompreensión parecido, pero no idéntico. El hombre siempre mira desde la ignorancia y el miedo. Y así, cuando es él quien *está siendo observado* por el animal, sucede que es visto del mismo modo que ve él lo que le rodea. Al darse cuenta de esto, la mirada del animal le resulta familiar. Y, sin embargo, el animal es claramente distinto y nunca se confunde con el hombre” (Berger, 2001. p.11)

Esta manera de mirar de los animales muestra cierta resonancia con la que presenta la infancia, pero no sólo porque los personifique (como en una fábula) o porque la mirada sea un acto de familiaridad, sino por ese *estrecho abismo de incompreensión* del que habla Berger, que se crea al establecer contacto con el otro por la ausencia de un lenguaje ya definido y presignificado, donde la mirada se hunde en la profundidad. “Si sustituimos la mirada del animal por la de otro hombre, veremos más claramente esta relación. En principio, cuando la mirada es entre dos hombres (también ocurre, entonces, como con los animales y los niños, cuando las miradas que se cruzan son entre varón y mujer, desde la abismalidad de la mujer), el



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 2: K5C 2007 DSC06615



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 3: K5C 2007 DSC06857

lenguaje establece un puente entre los dos abismos. Aun cuando el encuentro sea hostil y no se utilice palabra alguna (aun cuando hablen lenguas diferentes), la *existencia* del lenguaje permite que al menos uno de ellos, si no los dos, se sienta confirmado por el otro” (Berger, 2001, p. 11). La silenciosa mirada de la infancia se le escapa al lenguaje, el mismo ni la contiene, ni la detiene, porque de esta manera esconde y se muestra a la vez su diferencia.

La mirada entra en juego formando parte de la sensación del gusto. El gesto de la mirada ya había aparecido cuando la sensación del gusto transformaba los cuerpos; quizás ahora la mirada pueda transformar el recorrido, parece ser que la mirada alcanza a percibir lo que la vista oculta. La mirada resigue el color manchando el soporte de acciones que unen gusto y movimiento, el cuerpo no se desplaza con los pies sino con la mirada. El sabor se percibe en el trayecto de las manchas... manchas que saben, sabor que marca.



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de
nuestros gustos. Carpeta 2: K5C 2007
DSC06603.
Análisis de las miradas



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de
nuestros gustos. Carpeta 2: K5C 2007
DSC06603.
Análisis de las miradas



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 2: K5C 2007 DSC06608.
Análisis de las miradas

Los niños dejan de pintar, pero no dejan de mantener la mirada en la pintura y en los recorridos. Una expresión profunda que se sumerge cada vez más, un acto que atrapa y convoca a todos, como si todos estuviésemos viendo algo que no sabemos bien qué es.

Y es esa mirada la que maestros y artistas recogemos para la propuesta del próximo encuentro. Una programación que recoge la mirada, una mirada que a nosotros nos inquieta y a ellos los sumerge, esa manera de mirar que busca y encuentra a la vez.

2.4. Mirada y gustos marcando recorridos

Los juegos de la mirada nos permiten proponerles a los niños llevar su pintura a la sala de la oscuridad del Atelier. Parece ser que en una sala oscura siempre se hace el esfuerzo por tratar de observar lo que a simple vista... parece fácil de ver.

Los niños acogen la propuesta con naturalidad, como si ellos ya lo hubiesen pensado anteriormente. Ellos mismos transportan la pintura, la disponen en el suelo y la miran desde los lados, alguno quiere caminar sobre ella, el contraste de los colores y la luz negra les muestra que en sus trazos hay algo más que manchas.

Sin luz también se percibe el gusto, parece ser que no se necesita ver aquello que gusta. Al reseguir los trazos, al caminar sobre ellos, en el contraste de las sombras, se encuentran trayectos que marcan caminos, recorridos que nos conducen hacia las cosas que nos gustan. De manera especial, la ausencia posibilita encontrar los caminos.

El cuerpo alerta el hallazgo, los niños caminan sobre los recorridos, los descubren cobijados por la oscuridad. La confianza que los niños depositan en la luz negra nos deja sospechar que hay un “saber otro”, un descubrir al amparo de la oscuridad⁷².

Los trayectos y los recorridos cobran fuerza a tal extremo que van surgiendo los caminos cada vez de forma más pronunciada. Los niños caminan sobre el soporte pintado, sobre el soporte de sus recorridos, sobre el soporte de sus gustos, caminan sobre el mismo y establecen un camino... resiguen un mismo camino sin advertir ninguna acción con anterioridad.

⁷² La oscuridad propicia un hacer y mirar distintos, quizás extraños o contrarios al establecido: se ve lo que se oculta y deslumbra lo que no se enfoca. Parece ser que la luz está hecha para iluminar los discursos dominantes que niegan la voz de la infancia. La oscuridad cobija al amor y a la infancia, los cubre para que brillen como lo hacen las “luciérnagas”. Didi – Huberman, resiguiendo y comentando un texto de Pier Paolo Pasolini de 1975: “la desaparición de las luciérnagas”, muestra cómo “los gusanos relucientes del infierno son pobres moscas de fuego... como si estuvieran hechas de materia superviviente -luminiscente pero pálida y débil, a menudo verdosa- de los fantasmas. Fuegos debilitados o almas errantes” (Didi Huberman, 2012, p. 9). Una *supervivencia* de las culturas populares reconociendo en ellas una capacidad de *resistencia histórica*. “Se trata de una lamentación fúnebre sobre el momento en que en Italia desaparecieron las luciérnagas, esas señales humanas de la inocencia, aniquiladas por la noche – o por la luz “feroz” de los reflectores- del fascismo triunfante” (Didi Huberman, 2012, p. 18).

Transportamos el papel al lugar donde se inició el proceso y sobre el mismo se instala otro papel semitransparente (papel vegetal) con las mismas dimensiones. Se les ofrece a los niños lápices suaves y duros, grafitos y minas de acuerdo a la necesidad expresiva de su camino. Cada uno solicita el material que necesita y comienzan a marcar los recorridos de sus gustos, los que en la oscuridad habían emergido.

Líneas que empiezan a surgir entre los trazos que, con toda la firmeza y seguridad, marcan una dirección. Dispuestos con el cuerpo entero sobre el papel, se detecta que para trazar estos caminos conjugan dos aspectos interesantes: silencio y compañía. Los trazos, en su trayecto, no sólo se encuentran con otros trazos, sino con otros cuerpos que, dispuestos en el suelo, interrumpen o detienen temporalmente un camino, un encuentro de miradas que reacomoda los cuerpos y posibilita su continuidad⁷³.



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos.
Carpeta 4: K5C 2007 DSC07218.

⁷³ Se percibe que los niños no hacen uso de sus ojos- vista sino de la mirada-cuerpo, una percepción en general que no está atada a la visión sino al cuerpo en general, de la misma manera como sostiene Merleau Ponty, quien encarna los sentidos bajo una percepción-cuerpo-mundo diciendo que es “carne de este mundo” (Merleau Ponty, 1997), y explicado por Pallasmaa como “una relación osmótica entre el yo y el mundo” (Pallasmaa, 2012, p. 21)



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 4: K5C 2007 DSC07211

La sorpresa detiene el trazo, la sorpresa es un suspiro sin marca. Cuando se suelta el aliento, se detienen y luego marcan. Las primeras marcas dibujan formas.



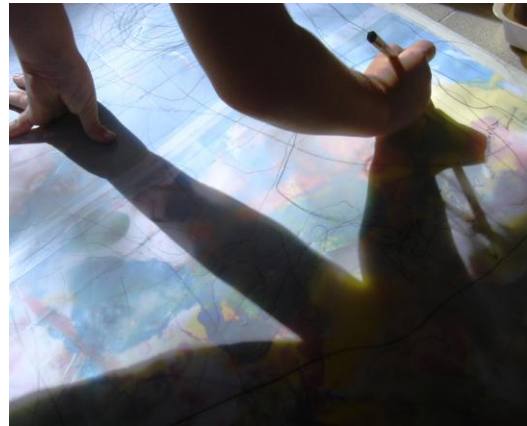
Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 4: K5C 2007 DSC07212



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 4: K5C 2007 DSC07221



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 4: K5C 2007
DSC07207



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 4: K5C 2007
DSC07225

Llama la atención cómo dedican horas y días a hacer la misma actividad, todos juntos sobre el mismo papel-soporte, soporte-piel. Cómo se disponen para dedicarse períodos muy largos a una actividad que parecería repetitiva. Sin embargo, ellos ni se cansan, ni se desprenden, el gusto se encuentra con el color y entre luces y sombras se vislumbraron los recorridos.

No puedo dejar de preguntarme, ¿qué es lo que pasa en ese papel que no lo abandonan?... parece que hay una especie de defecto de afecto, algo que los tiene juntos, unidos, sin mayores explicaciones, se percibe que sucede algo mientras trazan con los lápices un estado de absorción donde la mirada recorre un surco claro pero indefinido⁷⁴.

⁷⁴ “*El interminable umbral de la mirada...* Mirar sería tomar nota de que la imagen está estructurada como un *adelante-adentro*: inaccesible y que impone su distancia” (Didi-Huberman, 1997, p. 169). Este umbral, esta distancia de la que habla Didi-Huberman es el abismal encuentro entre amor e infancia que, ante todo, descoloca. “Porque lo que vemos no vale – no vive- a nuestros ojos más que por lo que nos mira. Ineluctable, sin embargo, es la escisión que separa en nosotros lo que vemos de lo que mira” (Didi-Huberman, 1997, p. 13)

Hay un desbocarse, un deseo por estar allí, un gusto desbordado, un fluido afectivo, un acompañarse, parece ser que no es “un querer”, sino un “sin querer” un sentimiento que convoca sin intencionalidad predefinida, un afecto sin intención... un no pensar en la coincidencia, sino sencillamente ESTAR, que poco a poco aparece, un efecto de cercanía y alejamiento, que va y vuelve. Un estar en lo de uno y en lo de todos, una manera de vivir el espacio, el tiempo y las acciones sostenida en el tacto del gesto y la mirada⁷⁵.

Las acciones han ganado la magia de la ritualidad, por eso la repetición no es una acción rutinaria, sino un acto de renovación⁷⁶.

Casualmente cuando pienso y reviso la experiencia, surge la necesidad de volver a repasar las anteriores sesiones, como si tras las mismas se escondiera un gesto que se mueve silenciosamente, un gesto que encarna el recuerdo. Indudablemente hay algo que convoca, los niños no necesitan nada más que su

⁷⁵ Esta sensación que se mueve entre el VER y la MIRADA ya se la plantea Didi-Huberman y resalta su “doble distancia” resiguiendo los textos de Walter Benjamin. Dice: “Lo que se ve, lo que nos mira. La doble distancia. En primer lugar ¿qué nombre darle? Pensemos en esa palabra, a menudo empleada, rara vez explicitada, cuyo espinoso y polimorfo valor de uso nos legó Walter Benjamin. Me refiero al *aura*. “Una trama singular de espacio y tiempo”, es decir, propiamente hablando, un *espaciamiento obrado, y hasta labrado*” (Didi-Huberman, 2011, p. 93). Esa doble distancia, marca, y es, quizás, esa sensación que transita y se pone en juego cuando el gesto de la mirada se aleja abismalmente de lo que se ve. “Un paradigma visual que Benjamin presentaba ante todo como *un poder de la distancia*” (Didi-Huberman, 2011, p. 91). Aún nominada como una “doble distancia” podrían señalarse tres distancias: la del ver que enmarca con el aura de la representación, la del mirar que va más allá de ese marco, y la de lo mirado en/bajo/tras lo visto que llega más acá de la vista y al costado de la mirada, y toca. Teniendo en cuenta, que desde esta lectura de Didi- Huberman y en la escritura de esta tesis, la distancia que aleja es la de la representación, la distancia que estalla es la que desborda el marco y la que se acerca es la que sin retroceder va tras de sí.

⁷⁶ Entre ecos resuenan las prácticas sociales que le dan otros sentidos a la vida y que conectan en esta tesis desde abajo y en lo inferior. El pensamiento popular americano, catalogado como menor desde la racionalidad, muestra cómo esas *maneras otras* de hacer, rituales que cambian y configuran el curso de la vida y que no buscan explicaciones racionales porque la no búsqueda es su posición, un *pensamiento de la negación* (Kusch, 1978) que encuentra el sentido en otras maneras de hacer. Casualmente el ritual repite y se renueva en la repetición de palabras, de bailes, de gestos corporales que, en su reiteración, se produce el cambio, así como el relato es un contar, un decir en el tiempo de manera recurrente, de tal manera que el relato no representa sino que ES como tal al ser contado, “recurrir al relato como quien encuentra una causa... la palabra es evidentemente la trampa del mito. Por una parte éste queda fijo en el lenguaje oral, pero por otra trasciende a la palabra en tanto es mucho más que lo que se dice. El mito libera la radicalización, en el sentido de que la palabra no logra sus raíces como tal, sino como lo contrario, en tanto pierde su significado y es puro significante, o mejor dicho, porque el significado no ha de ser de esta razón sino de otra” (Kusch, 1978, p. 46-47).

gran papel de recorridos sobre sus gustos y comienzan a entablar una conversación continua sobre el mismo, distinguen huellas de manchas, dicen que en los recorridos están sus huellas y que hay sectores en los que el papel está manchado. Se les ofrece limpiatipos (tipo de goma artística y flexible que sirve para borrar sin lastimar el papel). Así, desmanchan las secciones que consideren no son sus recorridos.

Esa relación tan especial de contacto y apego al papel nos posibilita pensar desde el contraste⁷⁷, por eso se instala una escalera de tres metros de altura para poder subir junto a ellos y observar, de uno en uno, el recorrido de sus gustos.

⁷⁷ *Pensar desde el contraste*, implica plantearse la recuperación de esas acciones extrañas, contradictorias e incomprensibles que la infancia, por sí misma, no las posee, como nos pasa a todos que no poseemos nada por nosotros mismos, sino que las posiciona sólo en el devenir del ESTAR con los otros, donde la relación de afecto genera el *efecto de escucha*, porque la escucha no racionaliza las acciones, sino que las acoge y marca su tímpano por la intensidad de la sensación, que, al estar dispuesta a todo, incluso acoge lo contrario como parte de lo que se dice, se hace, se piensa, se quiere, se encuentra. Quizás por eso, en este caso, se observa, se escucha ese contacto cuerpo-mirada, ese roce-papel que los envuelve y los devuelve, y, ante el juego de la mirada, el cuerpo y el roce, se les ofrece la posibilidad del alejamiento, para poner a flote esa sensación extraña de *tacto-mirada*. “Ante nuestros ojos, fuera de nuestra vista: algo nos habla de la obsesión como lo que volvería a nosotros de lejos, nos incumbiría, nos miraría, y se nos escaparía a la vez. Es desde una paradoja semejante, sin duda, que hay que comprender el segundo aspecto del *aura*, que es el poder de la mirada prestado a lo mirado mismo por el mirante: “Eso me mira”. La tercera distancia que sería la que se acerca y toca, como se señala, anteriormente en la nota 30. Tocamos aquí el carácter fantasmagórico de esa experiencia, pero, antes de pretender evaluar su tenor simplemente ilusorio o, al contrario, su tenor de verdad, retengamos la fórmula mediante la cual Benjamin explicaba esta experiencia: “Sentir el aura de una cosa es otorgarle el poder de alzar los ojos” (Didi-Huberman, 2011, p. 94).



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos.
Carpeta 6: K5C 2007 DSC07680



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos.
Carpeta 6: K5C 2007 DSC07664

Subo con cada uno para mirar desde la altura. Se diría, que, *desde* el papel y en su experiencia, altura y arriba no es lo mismo. La altura emociona, sin despegarlos del papel, sin desconectarlos de lo que están haciendo, buscan sus recorridos, el gesto en sus caras demuestra emoción... el gesto enlaza. La experiencia de la altura acerca, reaparece la mirada como efecto de roce donde los ojos no ven sino que acarician.



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos.
Carpeta 10: K5C 2007 DSC0898



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos.
Carpeta 6: K5C 2007 DSC0767.



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 10 K5C 2007 DSC09024



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 10 K5C 2007 DSC09039



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos. Carpeta 10: K5C 2007 DSC0902

2.5. Los lugares de la mirada

Parecería ser que la mirada tiene lugares proyectivos que hacen que las cosas sean distintas a lo que dice la vista que son. Cabe destacar que lo que las modifica no es la perspectiva, no es el lugar donde nos ubicamos, sino el suelo desde el cual vivimos, por eso la mirada pesa, acaricia, recorre, gira, toma fuerza, se desliza, emociona, cruje, piensa y hasta se atrapa, aunque luego se escape, porque se trata de la experiencia del cuerpo de la mirada.

Descubro en esa mirada infantil que no son los ojos los que ven, sino la mirada la que retiene y sostiene la emoción de lo que pasa. La mirada es una sensación que desborda o atraviesa, que se mueve hacia lo profundo sin buscar un fondo. Por eso se siente que la mirada pesa, porque es el cuerpo de la misma la que recae sobre las cosas y las roza, toca, acaricia, empuja... La experiencia de la mirada rompe con la silueta que sostiene ese cuerpo físico con el que hemos crecido y seguimos creciendo.

La escucha a la infancia genera intranquilidad y desvelo; seguramente por eso no queremos escuchar a los *llamados niños*... parece ser que esa “e” entre amor e infancia puede desmontar nuestras verdades y descontrolar el mundo. Porque los niños, como todos, ESTAN en los ojos de los otros, de esos muchos otros que hablan y crean sus ecos y resonancias. Es así como están en los ojos de la escuela, de la familia, de la sociedad, del futuro, del conocimiento, del ocio, de las capacidades, del desarrollo⁷⁸... Pero, cuando los niños están en los ojos del amor, lo que resuena no es su condición personal sino el desborde emocional que les permite vivenciar su infancia. Por eso, nos decidimos a escuchar lo que el ruido infantil genera cuando lo acogemos desde los ojos del amor, sintiendo las sutilezas de lo que dice ese cuerpo de su mirada que fractura y desencaja ese hegemónico binomio político: *vida-crecimiento*.

⁷⁸ Desde la perspectiva del concepto de “interpelación” en Althusser e ideológicamente constituidos por el contexto y sus intereses.

De alguna manera, los niños gritan silenciosamente que crecer, más que un efecto biológico, es un (d)efecto de dominación, y que nuestra existencia desborda cualquier tipo de crecimiento y desarrollo. Parecería ser que, desde abajo y en silencio, postulan que la vida se está desgarrando, cada día más, mientras se siga insistiendo en que hay que crecer⁷⁹.

La infancia siente las imposiciones y las sofisticadas seducciones que las políticas del desarrollo generan sobre la misma, porque sólo abandonando su inquietante forma de vivir-se en la experiencia, en ese absoluto afuera, donde las cosas existen gracias a la mirada del otro, sólo abandonando ese abismal afecto que pone en juego su alteridad, sólo así la podrán controlar, dominar, contener, formar, reformar, deformar, y por último, extinguir.

2.6. Las huellas de los gustos

Llevamos varias sesiones haciendo lo mismo: los niños llegan, se disponen junto a su papel, solicitan el tipo de lápiz que les interesa, se sientan sobre el papel y pintan sus recorridos, unos desmanchan, otros resaltan y todos comentan cosas al respecto. El papel, los gustos, los recorridos, los convoca y los mantiene unidos. Pintan, resiguen, desmanchan... pintan, resiguen, desmanchan... conversan. Parecería ser que en la repetición se produce una nueva experiencia. En eso, una exclamación: “¡Ha pasado por encima de mi recorrido y ha tapado el mío!”

⁷⁹ En el marco de esta tesis se señala críticamente la estrecha y perniciosa relación que se ha construido y consolidado entre crecimiento y DESARROLLO. Recuerdo, con especial interés, que con un grupo de niños en el Atelier nos preguntábamos por la manera cómo crecen las cosas (Anexo K5B: Proyecto Objetos que crecen año 2006), la manera como ellos observaban objetos que desde la mentalidad “formada” del adulto no entra en el campo de lo que puede crecer, sin embargo la selección de objetos e intervenciones mostraban la insistente y RESISTENTE lucha infantil en creer y descubrir otras maneras de mirar los objetos, las cosas y el mundo, que antes que superarlas sus maestros necesitaban escucharlas.

Me acerco en silencio y miro, no entiendo lo que sucede... observo y percibo que hay un problema. Uno de los niños está muy disgustado porque el otro ha pintado encima del suyo. Seguramente es fácil de comprender el disgusto que produce que la intervención de uno borre la intervención de otro, pero lo que no logro entender es por qué se molesta si desde hace días los dos pintan juntos en el mismo sitio, en el mismo sentido, resaltando las mismas líneas, como si se tratara del mismo recorrido.

Nuevamente exclama, mirándome: “¡Ha pasado por encima de mi recorrido y ha tapado el mío!...” Creo que espera que diga algo, pero en realidad yo no sé qué decir, seguramente las teorías educativas de vanguardia dirían que no digo nada porque una “buena maestra” deja que los niños actúen por sí mismos para que así desarrollen su autonomía y resuelvan sus conflictos... La verdad, ni pienso en la manera más acertada de actuar, estoy absorta porque yo ni veo el recorrido de abajo, ni el de arriba, no siento que esté tapado, no logro ver lo que ellos ven⁸⁰.

La situación genera inquietud sobre los demás niños, que se acercan para ver qué pasa. Entonces, el insistente malestar resuena nuevamente diciendo: “¡Lo ha tapado, ha puesto su recorrido sobre el mío!...” En ese momento se acerca el

⁸⁰ La incertidumbre sobre la sensación de lo que ven los niños, desde una perspectiva al estilo de Didi-Huberman: sería un objeto expuesto a su mirada “rítmicamente actuada” plantándolo de la siguiente manera: “Cuando un niño pequeño, al que se ha dejado solo, observa ante él los pocos objetos que pueblan su soledad –por ejemplo una muñeca, una bobina, un cubo o simplemente la sábana de su cama- ¿Qué ve exactamente o, mejor, cómo ve? ¿Qué hace? Lo imagino en primer lugar meciéndose o golpeándose suavemente la cabeza contra la pared. Lo imagino escuchando el latido de su propio corazón contra la sien, entre su ojo y su oído. Lo imagino viendo alrededor de él, muy lejos todavía de toda certeza y de todo cinismo, muy lejos todavía de creer en algo. Lo imagino en la expectativa: ve en el entorpecimiento de esperar, sobre el fondo de la ausencia materna. Hasta el momento en que lo que *ve* se abra de improviso, alcanzado por algo que, en el *fondo -o desde el fondo*, me refiero a ese mismo fondo de ausencia-, algo de lo cual, finalmente, hará una imagen, la imagen más simple, sin duda: pura acometida, pura herida visual, lo hiende, *lo mira*.” (Didi-Huberman, 2011, p. 49). “Vnenajodimost”, diría Bajtín (2005), aludiendo a la acción de “encontrarse-fuera” (como lo traduce Bubnova), en este caso a la sensación de ese movimiento, al acto profundo e impreciso de mirar.

Diría Didi.Huberman: “Aquí se trata más bien de una mirada obrada por el tiempo, una mirada que dejaría a la aparición el tiempo para desplegarse como pensamiento, es decir, que dejaría al espacio el tiempo para retramarse de otra manera, para volver a convertirse en tiempo” (Didi-Huberman, 2011, p. 95). Llama la atención la manera como aparecen las huellas, esas marcas de identidad que hacen referencia al tiempo más que al espacio en sí mismo, a un tiempo constitutivo (Grosso, 2009).

otro niño y le dice con serenidad: “¡No lo he tapado, el tuyo está debajo, yo veo tus huellas!...” El niño que reclamaba atención, mira y dice: “Sí, las huellas de los gustos están por debajo...” Toma el lápiz y sigue pintando.

El acontecimiento hace que todos comiencen a buscar sus huellas en el papel, unos las señalan, otros hablan de ellas y otros dicen que tienen formas y que son oscuras, y entre todos quedamos en que la próxima sesión podrían buscar las huellas de sus recorridos en el salón de la oscuridad.



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos.
Carpeta 12: K5C 2007 DSC09276

En la siguiente sesión trasladamos el papel, ahora es la acción física la que se repite, los niños toman el papel de los recorridos y se van nuevamente al salón de la oscuridad, dicen que las huellas están abajo del papel y, para verlas, se acuestan en el suelo boca arriba mientras que maestras y artistas sostienen el papel sobre ellos. Lo bajan, lo suben, lo acarician, señalan, hablan de él, comentan, sonríen y observan con mucha concentración. Los niños se quedan bajo el papel, toda la sesión, se siente que están aún más abajo de lo que se

puede ver, en un lugar donde no se incomodan, ni hay molestia y comparten una sensación que los mantiene juntos.



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos.
Carpeta 13: K5C 2007 DSC09366



Anexo fotográfico K5C: Los recorridos de nuestros gustos.
Carpeta 13: K5C 2007 DSC09375

2.7. La sensación de lo nuevo sobre lo mismo: *la sorpresa de la repetición.*

Cuando hago el seguimiento fotográfico descubro que las repeticiones también se superponen, quizás de la misma manera como los recorridos. Primero lo que se repite son las acciones, *pintar, mirar, repintar* (acentuar el color o el lápiz) y a la vez se repiten los mismos procesos: *pintar a la luz, trasladarse, descubrir* en la oscuridad.

Esa extraña “e” entre amor e infancia pone en juego la ritualidad del acontecimiento, mientras más resuena, la repetición es más placentera y el conocer es novedoso⁸¹.

Parece ser que lo nuevo, al repetir, se aleja de lo mismo. Parece ser que lo nuevo no es precisamente algo ajeno, sino algo que pasa por el mismo lugar, pero de una manera distinta. En la repetición surge la emoción de la sorpresa. Evoca el “eterno retorno” de Nietzsche (1882, 1887) y la “diferencia y repetición” de Deleuze (1968)

Lo que sorprende no es algo ajeno a lo que se hace, sino lo que antes no se había percibido, lo irrepetible en la repetición, algo que no estaba allí hasta que rozó, de otra manera, nuestra sensibilidad. Quizás por eso, la sensibilidad de la repetición marcada por esa “doble distancia” (tal vez triple) de la mirada, que remueve esa escucha desde el amor a la infancia, repite para *volver* a ella, buscando la imprecisión mágica de la ritualidad (Kusch, 1975).

Cabe señalar el uso que la educación con fines didácticos ha hecho de la repetición con finalidades de ejercitación y reproducción, para sofisticar lo que ya

⁸¹ La diferencia que se establecerá entre un conocer novedoso y un nuevo conocimiento es que un conocer novedoso no responde a la lógica del conocimiento hegemónico ni a las políticas que hacen que ideológicamente se haya llegado al mismo; por eso se menciona como acción: conocer, y la novedad está en la sensación de extrañeza que produce.

existe, la *repetición didáctica* busca crear un hábito estructural que se convierte en una acción rutinaria⁸².

2.8. “EL Después”

Casualmente, lo que pasa “*después*” viene a ser una repetición de lo mismo, aunque, sin duda, lo que se produce es diferente. Los siguientes meses los niños vuelven a repetir las mismas acciones y los mismos procesos, lo que hace que la pintura desborde las dos dimensiones y gane su condición de volumen.

El después es esa acción que acontece con el recuerdo, un repetir del recuerdo aconteciendo algo diferente, por eso no tiene futuro y a la vez está marcado por la emotividad de las vivencias, porque aflora un devenir imprevisible.

Un después presente, que fractura el tiempo y que, como tal, se brinda, se da en la *sorpresa de la repetición*, sin demanda y sin deuda, como un DON⁸³, ya que:

“en este sentido, jamás habrá el tiempo de un don. En cualquier caso, el tiempo, el “presente” del don ya no se puede pensar como un ahora, a saber, como un presente encadenado a la síntesis temporal” (Derrida, 1995, p.19).

Los niños viven el después sin reparar en qué ha pasado después, sino como una condición de *presente*, algo que se da en un ahora marcado por el afecto del recuerdo⁸⁴.

⁸² Debe ser que por eso no se puede enseñar a amar ni a creer.

⁸³ “Para que haya don, es preciso que no haya reciprocidad, ni devolución, ni intercambio, ni contra –don, ni deuda. Si el otro me devuelve o me debe, o ha de devolverme lo que le doy, no habrá habido don, tanto si dicha restitución es inmediata como si se programa en el complejo cálculo de una *différance* largo plazo” (Derrida, 1995, p. 21).

⁸⁴ Dice Derrida en su escritura que ya Heidegger se plantea que esta relación lingüística del presente y el don no sean una casualidad en el entramado del discurso “El hecho de que un don se denomine un presente, que “dar” se diga también “hacer un presente”, “dar un presente” (tanto en francés, como en inglés o en castellano, por ejemplo), no será solamente para nosotros un indicio verbal, una ventura o un azar lingüístico” (Derrida, 1995, p. 19).

El después en las acciones de repetición de los niños se convierte en la tercera dimensión de *la pintura*, se convierte en la ubicación de cajas de cartón de distintos tipo que *recorren resiguiendo* la forma del camino ya trazado, ya dibujado, ya pintado y, parecería ser, ahora construido. Para *mirar*, palpan con sus manos el borde de las formas y para *repasar*, fijan las cajas con cinta (celo), volviendo a surcar el camino mientras lo van enganchando. En los procesos también se encuentra la repetición: construyen *a la luz* del dibujo (sobre el plano), *trasladan* la construcción sobre un plástico y *definen* el color de la construcción en la obscuridad.

La sorpresa de la repetición genera emoción, lo novedoso está en lo que pasa cuando lo repiten y no en reproducirlo, hay una re-petición: un volver sobre esa petición, porque siempre queda algo más por hacer, por recoger, por DAR, no es un efecto de copia, sino un defecto emotivo que justamente encuentra una variante en la imperfección. (Anexo fotográfico: Carpeta 14 a la 35. Y Carpeta 36: Producto Final)

3. DERIVAS

3.1. Entre imágenes

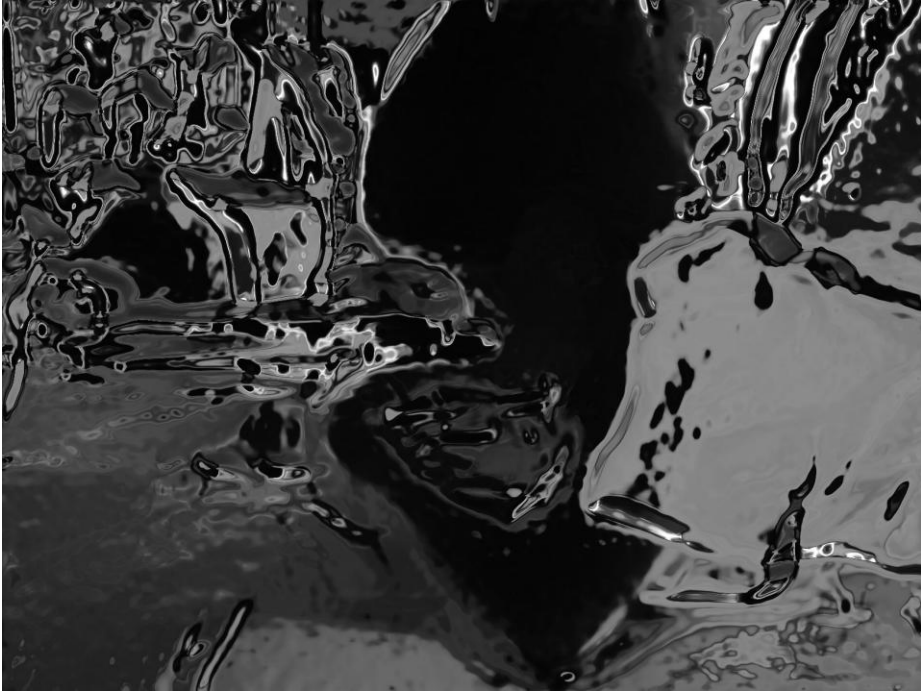
La profundidad de la mirada rompe con la imagen fluida y la nitidez de la luz. La luz negra, el negativo, aflora y mueve el pensamiento de sitio. No son ideas que se proyectan, son las vivencias las que remontan y se abren, tenuemente, a la duda, la sospecha hacia la claridad radica en que el resplandor enceguece la profundidad de la noche.

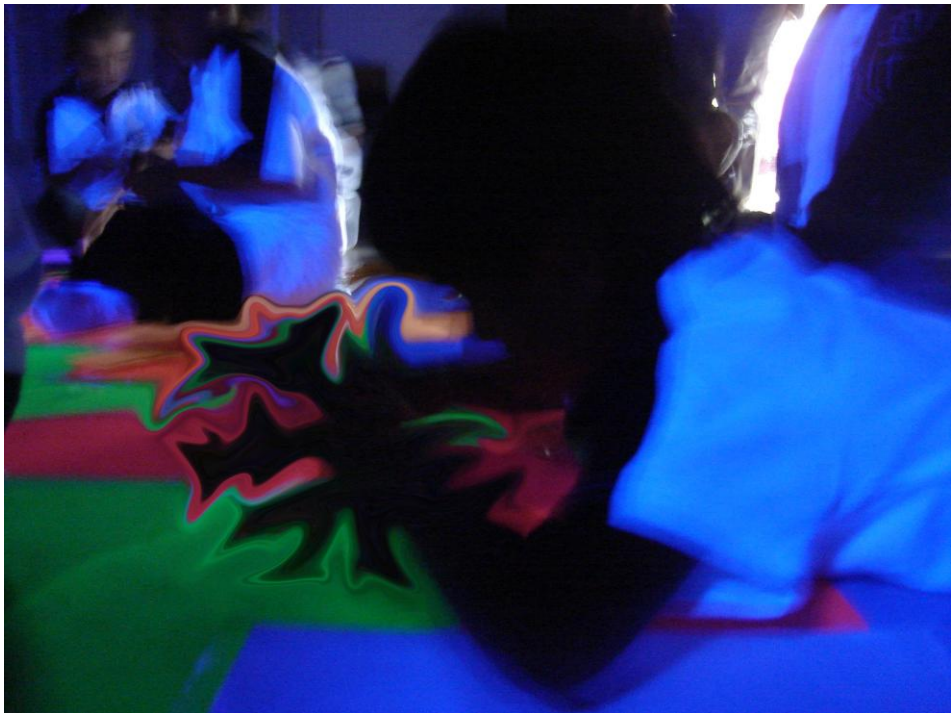
La intensa mirada de los llamados niños sobre esas líneas, marcas, huellas, la conexión con esa sensación mano-ojo-trazo que rompe la ilustrada manera de documentar, traspasa el pensamiento percibiendo cómo se desbordan sus extremidades, cuerpos marcados por sus vidas, cuerpos que se desprenden en el tacto y entran en sintonía con los reflejos oscuros que marcan sus recorridos.

Esa manera de trazar, de marcar con la mirada remueve la sensibilidad de quienes los acompañan, quienes alertan ese contraste que la fotografía realza a través de esa experiencia fluorescente. Efecto que nos permite pensar en la desfragmentación de ese cuerpo que entre recuerdos, marcas y encuentros siempre es algo distinto.

3.1.1. Formas del cuerpo en el tacto

El cuerpo es un negativo en continuo que se extiende y se prolonga continuamente.







Entre claves: juego poético con las palabras claves, dándoles la vuelta al estilo de Oteiza.

No te veo...
ESTAS ahí.
No te veo...
ESTAS afuera
No te veo...
ESTÁ obscuro

Miro, afuera, obscuro
El abismo sopla, nunca retorno
recuerdo del afuera, experiencia oscura
oscura escucha, desvía el camino
No hay luz, solo un registro
No hay documento, solo el latido
No hay soporte
solo cuerpo
caricia
roce
tac-to
latido
suspiro
sorpresa
repetición
suspiro

Los ecos del desvío
estallan en el abismo
de una infancia
en el vacío

No te veo...
ESTÁS ahí
No te veo...
ESTÁS afuera
No te veo...
ESTÁ obscuro

4. CONVERSANDO CON LA EXPERIENCIA DEL REGISTRO EN LA FUNDACIÓN

Durante aproximadamente seis meses el equipo pedagógico de la Fundación se dedicó a plantearse la necesidad de pensar en el registro o la manera como se registraba la experiencia educativa que se llevaba a cabo con los niños en la Fundación. Desde que inició el proyecto, se buscaron distintas maneras para hacer un seguimiento de lo que se hacía, ya sea: escrito, fotográfico, con video, a través de gráficos, dibujos y otros, que en muchas ocasiones se presentaba al equipo pedagógico en las sesiones de discusión y diálogos pedagógicos.

Cabe resaltar que se admitieron todo tipo de registros, teniendo en cuenta que los docentes de la Fundación provienen todos del campo artístico y que cualquier tipo de producción está conectada con su Obra. Por eso, al inicio del 2010 se centró el esfuerzo en profundizar sobre los mismos, sin deseos de sesgar o eliminar distintos tipos de producción, sino con el deseo de “sacarles gusto” y encontrar así otra eXcusa⁸⁵ para poder pensar y repensar nuestro ESTAR con los niños.

En el diálogo con Alfredo Hoyuelos y bajo el enfoque reggiano del trabajo de registro de la experiencia educativa se conecta más directamente con lo que en Reggio denominan: “documentación”.

La documentación atiende a la narración con imágenes de las historias que muestran y demuestran lo que Malagutti llamó: “cultura de la infancia”. Es producto de un trabajo de seguimiento de las acciones de los niños y de la reflexión pedagógica de un grupo de docentes que está con ellos. Su finalidad es la visibilización de la infancia, para que así sean reconocidos desde sus particularidades y capacidades.

⁸⁵ La “X” es la marca oscura del pensamiento tenue que está por detrás.

Quisiera resaltar un aspecto importante que he considerado se ha de relacionar con la documentación y que no se señala desde Reggio como elemento propio de la misma, pero que, al poder seguir el proceso documental que realizaba Alfredo Hoyuelos en las Escuelas Infantiles Públicas de Berriozar, pude establecer. Se ha de especificar que este señalamiento no es ajeno al lugar desde el cual habla esta tesis, y que, más que rescatarlo, quisiera acentuarlo, de tal manera que pueda ser profundamente percibido en el planteamiento *del acto de registrar* que se hace desde la experiencia de la Fundación.

Se trata específicamente de la manera como se constituye al otro a través de la mirada, teniendo en cuenta que el que mira nunca es el propio sujeto del cual se habla. De alguna manera, lo que se plantea es que, para poder SER, tengo que ESTAR en los ojos de otro, fracturando, de entrada, esta manera individualizadora de la construcción del “yo”.

Sin duda, la inquietud al interior de la Fundación fue siempre el poder aprender a documentar. Sin embargo, los interminables encuentros de revisión sobre nuestras innumerables maneras como hacíamos distintos tipos de registros de los niños y seguimiento de lo que nos pasaba con los mismos, al compartirlos, montarlos y desmontarlos, terminaron desbordando y desmontando los parámetros interpretativos de la documentación.

Así como la documentación tiene una conexión estrecha con el documento-documental que narra una experiencia desde la imagen para visibilizar a la infancia, y que está en estrecha relación con la fotografía y el cine, el sencillo acto de registrar está conectado con el precario acto del buril que talla, que marca y que incluso hace sangrar la madera, marcándola, y que, como tal, está conectado con la acción, con el gesto, con el ritual que se produce cuando el mismo se realiza. El registro no es ajeno a quien lo produce, al contrario, el registro está conectado con quien lo hace y con su manera de pensar, de hacer,

de vivir, de sentir, que queda implícita en el mismo, de ello deviene que no se oculte que se hable en primera persona para estrechar el vínculo, evitando la distancia para sentir de cerca lo que pasa. Por lo tanto, el registro es una acción cuya semiopraxis no busca visibilizar a los niños, sino abrirse en la relación que se establece con ellos y, que como tal, siempre es distinta. De alguna manera, lo que busca no es preguntarse por lo que ve del otro, sino por lo que nos pasa cuando ESTAMOS con ese otro tratando de no depositar en la vista toda la sensibilidad de la escucha, porque siempre hay algo más que lo que se ve.

El registro se describe en esta tesis como trazo, como marca de relación, efectos, es lo que marca esa relación entre amor e infancia, es conector de emociones que pone en evidencia la singularidad de los niños, tratando de recuperar la mirada de quien los registra y la manera como lo hace⁸⁶.

Por lo anterior, no se le ha querido dar una nominación específica al registro, ni pensar que el producto final del mismo tiene que cumplir unos parámetros específicos que determinan su manera de hacerlo. Sencillamente, lo que se necesita es saber que su lugar es el del ex-ponerse, es decir, el descubrirse en el afuera, en lo que a uno le pasa cuando registra, y para eso es indispensable contar con otros (en este caso, un equipo pedagógico) con quienes se pueda recorrer (volver a pasar por) el registro: leyéndolo de adelante para atrás y de atrás hacia adelante, resaltando lo que parece obvio, interrumpiendo para conectar con una anécdota, riendo del mismo y haciéndole decir incoherencias, recordando cómo se hizo y jugando con lo que se produce. Es decir, la acción de registrar es una experiencia investigativa no-metodológica en sí misma⁸⁷.

⁸⁶ El registro, en sí mismo tiene una connotación táctil, del afecto-tacto, de la caricia, de la manera como se recorre al otro, de cómo el roce dibuja, de cómo el amor describe. La manera de amar determina al otro.

⁸⁷ El registro es la huella en términos derridianos, no es lo que se deja después, sino lo que origina, sin que por eso sea lo primero. Hay que percibir el movimiento, porque no es una presencia la que deja la huella, sino que es primaria y viene después. A partir de que hay huella, hay ausencia. La huella es marca de la ausencia. De esta manera, la escritura-el registro es una huella original y una ausencia a la vez. Este planteamiento que Derrida hace sobre la escritura, que resuena con tanta fuerza en esta tesis, muestra cómo la escritura no necesita de la oralidad, no necesita de la textualidad, rompe con el fonocentrismo y se muestra como otra experiencia. Mucho “de esta manera” Derrida señala, cómo se empieza a hacer ciencia

4.1. El eco en el registro: cuerpo y escritura

Cualquier sonido es sordo si no existe caja de resonancia que posibilite su vibración. Parece ser que la cualidad misma del sonido no depende de él sino de las paredes con las cuales choca, un espacio que lo retiene y lo expulsa o, quizás, del que se fuga. Esta condición física del sonido nos hace pensar en el lugar tan importante que ocupamos ante las acciones de los otros, de alguna manera nunca nadie puede decir nada por sí mismo si las condiciones de los otros no lo posibilitan, y, dependiendo del lugar en el cual se disponga, se podrá escuchar una u otras cosas.

Para escuchar y para que nos escuchen las cajas son importantes, nuestra voz nunca está en nuestra boca sino en la caja de resonancia del que nos escucha. Quizás por eso la escucha y la comprensión no están conectadas, al contrario, escuchar es un acto sensible que no tiene por qué generar coincidencias, ni demostraciones, mientras que la comprensión se sostiene en el punto de encuentro de las coincidencias.

Parecerá extraño y puede resultar molesto⁸⁸, pero la escucha no lleva a los acuerdos comunes, la escucha solamente despierta sensibilidades y pone en evidencia la posición de los otros. Generalmente se busca atar la acción de la escucha al discurso de la argumentación, como si se tratara de un acto de la

de la escritura, pero no como derivado de la oralidad, porque en su dependencia su ciencia es lingüística. Si la escritura es otra experiencia, su ciencia será la “Gramatología”: “Desde la apertura del juego estamos en el devenir-inmotivado del símbolo. Ante este devenir, también la oposición de lo diacrónico y de lo sincrónico es deriva. La misma no podría informar con pertinencia una gramatología. La inmotivación de la huella debe ser ahora oída como una operación y no como un estado, como un movimiento activo, una desmotivación, y no como una estructura dada. Ciencia de lo “arbitrario del signo”, ciencia de la inmotivación de la huella, ciencia de la escritura antes del habla y en el habla: la gramatología cubriría allí el campo más vasto, en cuyo interior la lingüística dibujaría, por abstracción, su propio espacio”(Derrida, 2005, pp. 65-66). Al mostrarse la escritura como otra experiencia, revive esas luchas simbólicas de las escrituras silenciadas.

⁸⁸ La molestia suele tener relación con la no coincidencia, generalmente no nos gusta el roce con lo no coincidente porque hay una lógica de alejamiento de lo raro y lo extraño, porque la cercanía posibilita una mirada de nosotros mismos que muchas veces no nos gusta, lo que nos incomoda es la manera como nos reflejamos en la mirada de lo no normal, generándonos entre malestar y espanto (como cuando el loco impertinente dice lo que muchos piensan pero todos callan).

razón, lo cual solamente conlleva una finalidad: la de anular los efectos de la misma, el de evitar esa conexión sensible y emotiva sobre la cual la misma se sostiene, va y viene, convirtiéndola en un instrumento para dar mayor o menor validez a un argumento.

En este caso, y pensando desde la relación entre amor e infancia, en *el registro* prevalecerá la acción de escuchar, generando efectos y emociones, sensaciones insólitas que no están atadas a la pretensión de validez.

De esta manera, la escucha lo que genera son registros que no buscan ni un acuerdo, ni tener la razón, ni siquiera demostrar algo. Cuando escucho música, vivo una serie de sensaciones, la música tiene un registro y genera otro a la vez desde mi manera de escuchar, desde mi manera de sentirla y amarla. Es esta sensación la que se recoge para pensar en la infancia y en los efectos que generan escucharla, de lo contrario la escucha solamente se convertiría en un reproductor del discurso que hasta el momento se ha escrito de la infancia.

Entonces, para registrar, es importante saber desde dónde se dispone uno para escuchar a los niños, cuál es nuestro recorrido y nuestra historia, las cosas que nos han constituido, con las cuales construimos la caja de resonancia con la que escucharemos a los otros. Su imagen será labrada por esta historia y no por la nitidez de la fotografía hecha en el preciso instante.

La intencionalidad del registro es abrir-nos (el guión indica la fuerza que rompe, el hueco que agrieta la pared que limita), es un acto de subjetivación sin pretensión de construir subjetividades, no se busca consolidar la imagen del “sujeto niño”, sino establecer la relación con la vivencia que tenemos con los mismos, ni ellos, ni nosotros no existimos allí por sí solos. Por eso, el registro no puede ser una conclusión sobre los niños, porque en las relaciones no hay un lugar definitivo.

Resulta difícil plantearse las cosas desde esta perspectiva, porque esta acción concluyente es un defecto de formación, considerada como una “buena costumbre” académica, una necesidad impuesta que se ha instalado a través de las políticas del conocimiento.

Las “buenas costumbres”, como tales, no se cuestionan, no se revisan, ni se vuelven a pensar, se convierten en acciones definitivas y determinantes, lo bueno y lo correcto, inmovilizan, detienen y se solidifican.

En las interminables y ricas discusiones de trabajo con el equipo pedagógico de la Fundación surgió que, desde la literatura, a los niños les interesaba más lo que el cuento les hacía sentir que lo que entendían del mismo. Quiero subrayar que este aspecto se convirtió en un elemento *por seguir* con detenimiento, porque se asumía como una situación no concluida, tampoco se presentaba como una hipótesis a comprobar, sino como algo que se percibía durante estos períodos de tiempo y en el ambiente creado para la literatura.

Al registrar, lo que se plantea de entrada es “*seguir*” el suceso. Por eso, la acción ante un acontecimiento implica emoción, porque nos pone en una condición inquietante, de asombro, porque no sabemos para dónde va, ni para dónde nos lleva. Es tratar de disponerse siempre ante la sorpresa, porque lo que viene, aunque se advierta, no se puede vivir hasta que se produce.

La *acción de seguir* implica acompañar el paso del otro, pero a la vez es sentir la sorpresa de lo que nos pasa caminando, un inquietante sentir-caminando, porque al seguirlo uno también está yendo para allá. Para seguir a otro, aún sin conocerlo, aún sin saber nada de él, aunque se trate de un loco hay que confiar en él, es decir, para hacer el seguimiento se requiere más de afecto que de

comprensión⁸⁹, implica un dejarse llevar disponiéndonos a caminar sin saber para donde nos está llevando⁹⁰.

Entonces se pensó que las frases de los niños guardaban algo más que significados y que se debían recoger como parte del registro, pero no para convertirlas en anécdota, sino para que sean parte del registro y, en algún momento, poder devolvérselas.

Con lo anterior, no quisiera caer en la trampa de la magnificación de los niños, generando la imagen de perfección absoluta, de acción apropiada y de sabiduría natural de los niños. Al contrario, porque la intención de relación a la que no le interesa una pretensión de validez argumentativa permite que los registros no se conviertan o sean trasvasados en un discurso definitivo, ni en una conclusión final.

A partir de estas observaciones se pensó en que a los primeros que se les tenía que devolver el registro era a los propios niños, pero, ¿qué es lo que se devuelve?... Es importante aclarar que nada se devuelve igual, por eso hay que plantearse cómo y qué es devolver a los otros (los niños).

En primer lugar, el devolver es un volver a ESTAR allí que no conlleva deuda. La acción de devolución es parte del registro, es decir, no es un va y vuelve, sino que se trata de un ir constante, *un seguir ahí* para darle paso a un nuevo suceso.

⁸⁹ Para ESTAR con los niños se necesita quererlos, más que comprenderlos.

⁹⁰ “Esta frase podría decir “sigo”, “prosigo”. Prosiguiéndose de este modo con cierta consecuencia, en tres tiempos, la frase describiría algo así como el transcurso de una escena en tres actos o tres movimientos de algún concierto silogístico, un desplazamiento que se *prosigue*, en una palabra, una *suite*.

Si sigo esta secuencia y en lo que me dispongo a decir, todo debería reconducir a la cuestión de lo que seguir, perseguir o proseguir quiere decir, e “ir tras”, y a la cuestión de lo que hago cuando “sigo” y digo “sigo”; si, por consiguiente, yo sigo esta secuencia, entonces voy desde los fines del hombre, esto es, desde los confines del hombre hasta “el paso de las fronteras” entre el hombre y el animal”. (Derrida, 2008, p. 17)

Uno nunca puede repetir textualmente algo que ya fue dicho: el tono, la voz, el gesto, y hasta el momento, cambian⁹¹, nada se devuelve intacto, el solo acto de la devolución ya es una intervención táctil, una acción alterada. Lo interesante de la devolución es la exposición que asume al ir pasando por otras manos, por otro pie, por otras maneras de percepción y, por lo tanto, de presentación. Entonces, lo que se busca al devolver, o volver a dar, o DAR, ante todo, implica cómo el juego de sentidos cobra fuerza.

El registro se interesa por *lo que pasa*, lo cual no se puede advertir, sólo podemos saber qué pasa en el instante en que ocurre, porque uno nunca sabe qué es lo que va a pasar, cuando se puede advertir lo que sucederá se ha anulado el acontecimiento. El registro se dedica a *seguir* el acontecimiento, por lo que el conocer se ubicará, precisamente, en el desconocimiento. Por lo anterior, nuestra acción es un acto tardío, siempre llegamos tarde porque “vamos tras”, narrando y re-narrando el suceso, quizás por eso, más vale la pena llegar tarde que a tiempo.

Como se podrá observar, el registro, desde esta perspectiva, se ubica en los bordes, al margen de lo establecido y en una condición precaria: no tiene tierra firme a la cual asirse. Es la marginalidad del que no cumple con lo establecido, porque siente, ve, cree, piensa de una “forma otra” para llegar a ese lugar que no conoce, imposible, porque, como dice Silvio Rodríguez (1978): “...de lo posible se sabe demasiado”.

Podrá detectarse, en la lectura, que el planteamiento de este registro no busca ni deducir, ni inducir, tampoco abducir, sino deconstruir, y especialmente vivenciar esa deconstrucción. Desmontar nuestra estructuras, desenfocar las

⁹¹ La textualidad, más que imposible, es una mentira. Exigir una cita textual es una manera de ocultar el tono que, quien lo escribe, le pone, el matiz que encubre, empujando al texto y al lector para uno u otro lado. De todas maneras, las citas se exigen, son patrones que se cumplen y que al interior de esta tesis también se escriben, porque sólo se puede fracturar las imposturas poniéndose en ellas, siguiéndolas y haciéndoles sentir que se las está siguiendo para que sus pasos, apresurados, no esquiven los abismos que las rodean.

imágenes, desdibujar nuestros esquemas, porque la rigidez de los mismos no nos deja escuchar esas “formas otras” de vivir. En fin, es más una actitud científica que, al romper con su propia lógica, se fortalece como tal porque se plantea si las cosas no podrán ser de otra manera distinta a la establecida y a la que hegemónicamente y violentamente se ha instalado en nuestros cuerpos.

El registro se trata como una acción escultórica, una obra que necesita fracturar el molde para descubrir la pieza. No es que no se haya elaborado un modelo, al contrario, se ha sido muy cuidadoso al hacerlo, porque recubre la piel de la pieza. El valor del molde no está en las fracturas que se realizan sobre el mismo para poder desmontarlo y, así, poder apreciar⁹² la pieza o negativo del molde.

El registro no quiere desgastarse tratando de definir a los niños, esa obsesión pedagógica por el concepto y conceptualización de lo que se suele posicionar académicamente como: “el objeto de estudio” (refiriéndose a los niños). La intención no es saber quién ES el niño, sino tratar de acercarse a ellos, y para ver si nos decidimos a ESTAR con ellos. Por eso, mientras se registra se desconfía de los conceptos, porque lo que nos interesa son la voz- voces de los niños, junto a las nuestras.

De aquí se desprende que al registrar se toman tres aspectos como básicos:

- 1.- Cómo se va consolidando esa “mi” manera de registrar.
- 2.- Qué es lo relevante que resuena dentro del seguimiento de “mis” registros
- 3.- Hacia donde “me” llevan-desvían estos elementos y este registro en la práctica: *dejarse llevar o una escucha en movimiento.*

⁹² Appreciar las cosas implica observación bajo el claro efecto del afecto y no sólo de una implicación visual.

4.2. Extra-poner el registro

Cuando logramos percibir el camino que va tomando nuestro registro, también vamos reconociendo la manera como nos gusta mostrarlo... las muestras nunca son productos finales, son parcialidades que nos dejan hablar de la vivencia.

Las particularidades de nuestras muestras están en su extraposición, en situarnos en otro lugar cuando los otros nos leen, nos ven, nos miran, nos detallan, nos describen.

La muestra es un efecto del registro que nunca puede repetirse, tiene las condiciones de una instalación artística, donde la intervención del público es determinante para la obra y donde nunca podrá ser la misma aunque se vuelva a presentar la obra nuevamente.

Por eso, cuando alguien presenta su registro y, al mostrarlo, se expone, o cuando escoge a alguien para que lo lea y su exponerse es que otro lo lea, lo que se escucha es algo inesperado. Resulta emocionante e interesante ver cómo al poner la muestra en las manos de otro, hace que surja desde la euforia hasta la angustia, desde la risa hasta el silencio, porque el juego entre burlesco y absurdo, nos deja apreciar lo inadvertido, relativiza lo establecido⁹³.

⁹³ El trabajo con el equipo pedagógico de la Fundación permite reflexionar sobre la manera como se llevaban a cabo los registros, tanto en la Fundación como en el Atelier, por eso se enfatiza el análisis del mismo dentro de esta experiencia.

5. AMOR E INFANCIA: LA LUCHA POR LA DIFERENCIA

Los registros y las particularidades se vislumbran en la diferencia, el lugar del encuentro generalmente no es la coincidencia sino la diferencia, sin embargo. la misma suele negarse, el mundo de las ideas y los idealismos no nos dejan vivir con nuestros cuerpos, con la frágil sensibilidad que nos envuelve.

El trazo tembloroso y giratorio, el trazo que tremola, entre el amor y la infancia: la temeraria “e” es un gesto que insiste, persiste y se mueve desde arriba hacia abajo, siempre hacia atrás, en el lugar negado y en el lado oscuro de la pantalla.

5.1. Juegos de niños teóricamente interpretados

*Casi desde el inicio del año escolar, los maestros nos encontramos con
con algún juego: “un simple juego de niños”,
situación que se dispersa y se difumina en medio de la lógica escolar
pero, ¿qué es lo que está pasando?
¿qué **nos** está pasando?*

Reflexiones en el acontecer de la infancia.
Vilanvova, M. 2009

Leídos en las acciones, pero enmarcados académicamente, los niños, como mariposas, quedan suspendidos entre jamas⁹⁴, que, al estilo de una trampa, los han cazado en pleno vuelo. De esta manera, entre las redes de las teorías del desarrollo emergen todas las respuestas, frases eminentes que no se discuten, se aceptan sin cuestionar su naturaleza, frases académicas que resuenan con seriedad y que los cuerpos de los maestros las escuchan repitiéndolas. Por eso, los niños quedan descifrados y clasificados en estadios y etapas, en fases y momentos, y sus acciones son secuencias que tienen un origen definido y un trayecto marcado en el tiempo.

⁹⁴ Red o malla atada a un palo con la que se cazan mariposas.

Y así es como los niños llegan a la institución educativa, a su salón, donde se perciben ansiosos por dejar sus objetos personales para sumergirse en un juego en el que a todos les gusta participar, un juego al cual la maestra no ha convocado, un juego, un simple juego de niños, al que algunos nos sorprende al mirar con detenimiento la manera como se repite innumerables veces.

Las acciones consecutivas no cesan, en el fondo esconden un sentido indescifrable; sin embargo, la vista del maestro busca una interpretación llena de explicaciones, busca romper el encanto del sinsentido para transformarlo en el contenido teórico sobre las acciones humanas.

Muchas veces lo que nos han enseñado no nos deja vivir la sensación que estamos viviendo:

“muchas veces lo que sabemos pesa más que lo que estamos viendo. El aprendizaje pasado se hace más presente que el presente mismo. Y cuando las palabras preceden a las imágenes, la percepción directa resulta muy difícil” (Bosch, 1998, p. 18).

Llega uno y luego otro, y así siguen llegando los niños, sueltan sus cosas rápidamente, casi sin dejarlas en el espacio asignado para los objetos personales de cada uno. Corren a esconderse debajo de las mesas de su clase, de repente salen y se van estirando poco a poco y caminan en puntas de pies por todo el salón, extienden los brazos hacia arriba y se paran imponentemente frente al otro, quien los regresa a ver fijamente durante unos instantes e inmediatamente, entre silenciosas miradas, asume la misma posición, y nuevamente corren a esconderse debajo de la mesa para repetir la misma acción. Casualmente, otro grupo de niños, en la misma clase se agrupan en el suelo junto a una caja de bloques haciendo una torre, pero disponiéndolos uno al lado del otro, haciéndolos crecer y crecer, primero el más pequeño y luego el más grande y luego otro más grande y más grande y más grande. El

juego es común y repetitivo entre los niños del salón, no se generan palabras alusivas a lo que hacen, pero parecería ser que se contaminan por las acciones y los otros se suman al juego compartiendo miradas y ocasionales sonrisas.

Mientras juegan, la jama apresa y la red se teje a través de los discursos sobre niñez y juego, a partir de las teorías evolutivas, el despliegue de la información, además de convincente, está políticamente implantada por el desarrollo... palabra incuestionable en educación, prometedora de progreso y superación... Y entonces, las interpretaciones retumban, buscan su altavoz, su motor explicativo, y subrayan: "Juegos propios de la etapa preoperatoria, en la que repite e imita acciones, juegos denominados paralelos, porque, además de imitar a un par, establece una relación que le permite mejorar su socialización", y continúa diciendo: "es importante que puedan desarrollar este tipo de juegos y que el docente aproveche los mismos para agruparlos y proponer juegos colectivos en los cuales pueda trasladar las acciones a palabras que describan lo que hacen".

La debilidad del juego infantil se ve en condiciones precarias ante tal interpretación, el juego infantil se convierte en la pieza de museo de un coleccionista, que, al igual que un académico, con absoluta seguridad, lo convirtió en su objeto de estudio, atrapándolo con palabras y logrando que los otros (docentes) repitan las frases interpretativas con una sonrisa de aprobación... pero, ¿qué va a pasar con ese juego? ¿Qué sucederá con el cruce y roce de las miradas? ¿Qué sucederá con la mimesis de sus acciones? ¿A dónde se dirigen?

Parece extraño, pero las acciones de los niños generan un murmullo, un roce molesto ante tantas interpretaciones, un desajuste que remonta cada vez que el juego se repite.

Los niños siguen escondiéndose debajo de las mesas, y quizás no volverían a salir de abajo de ellas si supieran que la interpretación teórica los está enmarcando dentro de una etapa.

“El análisis de la lógica de la práctica habría avanzado más, probablemente, si la tradición escolar no hubiera planteado siempre la cuestión de las relaciones entre teoría y práctica en términos de valor” (Bourdieu, 1991, p. 51).

Valor asentado en la posición objetiva del desarrollo como estructura objetivante que esquematiza todas las acciones del crecimiento de los llamados “seres humanos”⁹⁵.

Sin embargo, los niños insisten, se incorporan y transitan por el salón en puntas de pies estirando sus brazos como si se fueran a salir de su ropa. Y el altavoz al interior de la jama, pero ahora con un tono psicoevolutivo, que interpreta lo que está pasando, complementa lo que anteriormente se había dicho a través de este mismo medio, y así, dice: “Juegan con su cuerpo porque a través del mismo construyen la imagen de sí mismos a través de la representación de su esquema corporal personal”.

La piel del juego infantil se eriza al verse descrito como “construcción del esquema corporal”, y se aprecia como una línea continúa rodeando los cuerpos para conseguir hacer el conjunto cerrado en el que quedan clasificados los niños en sus acciones como seres que construyen representaciones de un cuerpo físico, a pesar de que en sus formas de actuar muestran que, más allá y más

⁹⁵ Bajo el concepto de “ser humano” se borran las diferencias y se genera una concepción universal que monopoliza la mirada de lo humano. “Pero este monopolio universal sólo puede conseguirse a costa de una sumisión (al menos aparente) a lo universal y de un reconocimiento universal de la representación universalista de la dominación, presentada como legítima, desinteresada... El beneficio de lo universalización constituye sin duda uno de los motores históricos de progreso de lo universal. Y ello en medida en que favorece la creación de universos en los que están reconocidos, por lo menos verbalmente, unos valores universales (razón, virtud, etc) y en los que se instaura un proceso de reforzamiento circular entre las estrategias de universalización tendentes a conseguir los beneficios (por lo menos negativos) asociados a la conformidad con las reglas universales y las estructuras de estos universos oficialmente consagrados a lo universal” (Bourdieu, 2002, pp. 123, 124)

acá de su silueta, lo que se puede apreciar es el gesto que transcurre entre miradas y sonrisas.

“El cuerpo cree en lo que juega: llora cuando mima la tristeza. No representa lo que juega, no memoriza el pasado, actúa el pasado, anulando así, en tanto que tal, lo revive. Lo que se aprende por el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que uno puede mantener delante de sí, sino algo que se es” (Bourdieu, 1991, pp. 124-125).

El maestro, ante las observaciones del mundo social como espectador, objetiva las situaciones que se viven, sujeta la imagen del niño y acude a la explicaciones teóricas, porque:

“no es fácil hablar de la práctica excepto de manera negativa; y, sobre todo, de la práctica en lo que aparentemente tiene de más mecánico, de más opuesto a la lógica del pensamiento y del discurso” (Bourdieu, 137, 1991).

Y mientras registro, los niños siguen saliendo de abajo de las mesas, desdoblándose y trasladándose de un lado a otro, mientras su cuerpo va estirándose, caminan y se miran unos a otros extendiendo sus brazos, se percibe que en el encuentro de unos con otros la mirada y la manera de disponer su postura hace sentir al que está al lado su tamaño e imponencia y es justo en ese momento cuando se completa el ciclo y la repetición empieza. ¿Qué los inquieta, qué juego transita en el cual sin palabras se ven todos atraídos?

“Es necesario reconocer a la práctica una lógica que no es la lógica, para evitar pedirle más lógica de la que puede dar y condenarse así, bien a extraerle incoherencias, bien a imponerle una coherencia forzada” (Bourdieu, 145, 1991).

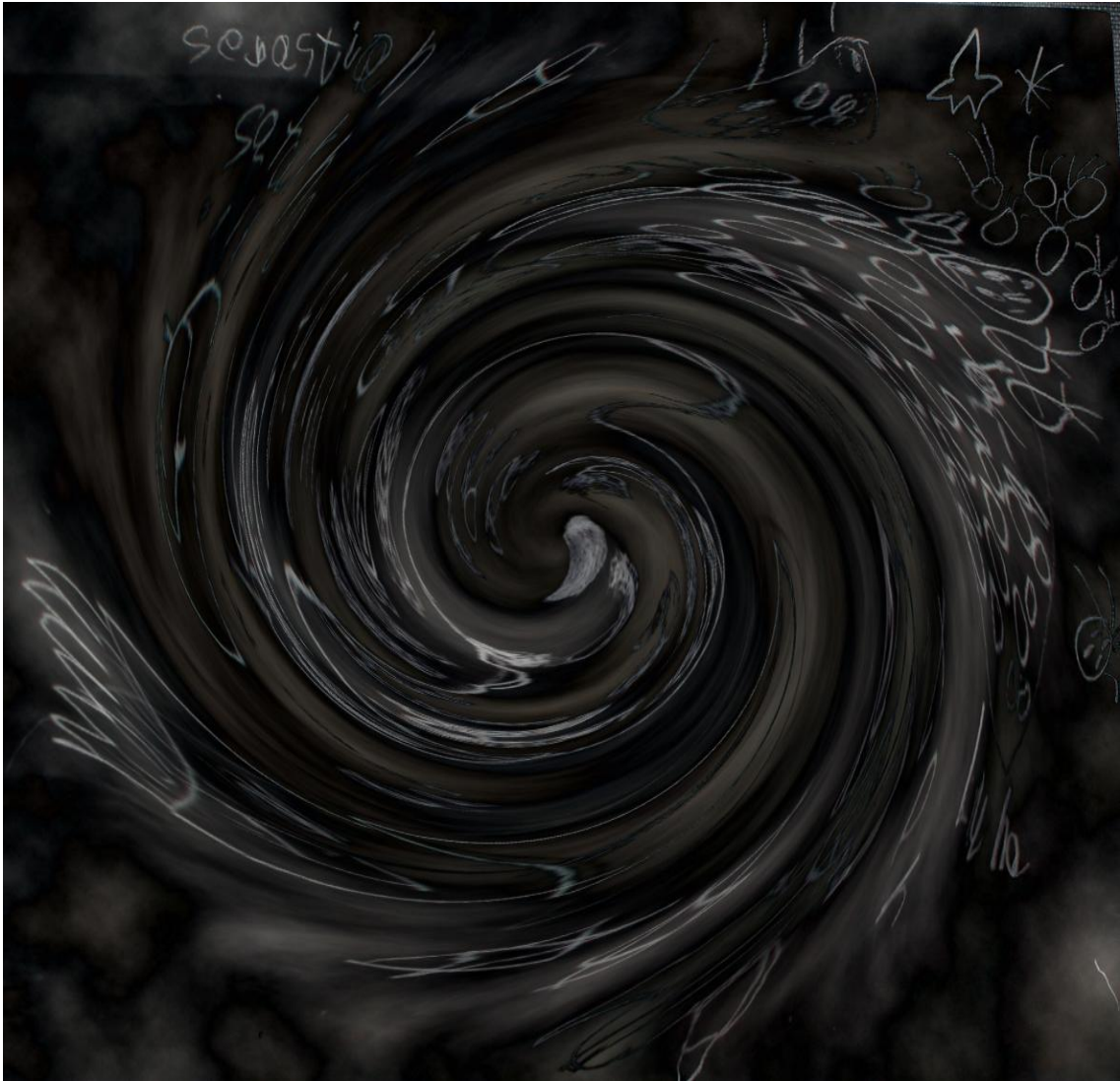
Pero, aún así, e incluso en el discurrir de este texto que, tratando de reconocer la insinuante presencia del juego, de las acciones que convocan la sensibilidad de los niños como el más sagrado ritual de la mañana, se termina

desembocando en una especie de mar lleno de respuestas comunes, en el cual se habla del juego como un sentido que guarda una lógica práctica, algo distanciada de una lógica-lógica, pero en definitiva atada a un sentido lógico, como si el mismo pudiese encontrar una “fórmula generadora” para poder ser descifrada.

Quizás, la presencia y la sensación que imprimen esos simples juegos de niños, esos incontrolables e inexplicables juegos de niños, lo que hacen es asustar a aquellos que tratan de atraparlos con sus jamas interpretativas, para poder exorcizarlos de su simple y llana condición absurda, para despojarlos del sentido de su “sin sentido” y ocultar su *“forma otra”*, tan extraña y tan distinta a las formas escolarizadas, cuya experticia y didáctica sobre el aprendizaje termina conduciendo al ocultamiento del sentido que transita en el simple acto de jugar.

Y es, que, al salir de abajo de las mesas, agachados y estirados, trasladándose de un lado otro, exponiendo sus cuerpos que se describen, no por su tamaño o su silueta, sino por sus gestos: en la manera como se esconden, como caminan, como se miran, como se rozan; sin buscar otra cosa más que ese despliegue de tactos materiales, insistiendo y repitiéndolo, una y otra y otra vez... ¿Para que?... pues para poder estar allí, al lado de los que, asombrados y con actitud absurda, puedan sentirse junto a ellos, no adelante ni atrás, sino a su lado, sin negarlos, pero sintiendo el escalofrío que produce la sensación misma de la diferencia.

CAPÍTULO 3
ACERCARSE A LA VIDA



ACERCARSE A LA VIDA

*Quizás “dejar-los ir estando allí”
es la precariedad misma de esta “relación otra”
que negamos sea posible tener,
desde la escucha, con la infancia,
con el único fin y deseo
de acercarse a la vida.*

Vilanova, M. 2009

1. INTRODUCCIÓN

Cuando la escucha transgrede el cerco de la palabra y acoge las acciones como lugar de encuentro, la emoción despierta sensaciones que avivan los cuerpos, cuya única finalidad es la de *acercase a la vida*.

Este capítulo explora y recorre, con sigilo y cuidado, lo que se ha denominado: *el acto de jugar*, diferenciándolo del juego. El interés es sentir las acciones del juego en lugar de definirlo, desplazarse y sentir el movimiento del “acercamiento” hacia los llamados “niños”.

Esta tesis se aleja de los estudios pedagógicos sobre el juego y su obsesiva búsqueda y explicaciones al respecto de la finalidad y significación del mismo, de sus definiciones y explicaciones, porque sus exacerbadas clasificaciones y teorización evolutiva ha producido el ya caracterizado alejamiento académico.

El interés, en este caso, está en lo que sucede mientras se juega, en lo que “nos” sucede, en su condición colectiva, cuando ESTAMOS allí junto a los niños y lo que a ellos les pasa cuando ESTAMOS con ellos, cómo la acción

de jugar **nos** roza, **nos** hace pensar al acercarnos y estar ahí⁹⁶. Lo que se señala es la acción del juego, sin que por ello tengamos que jugar como niños ni diseñar su juego, una acción que entra en la dimensión de la ritualidad y en los efectos que la misma posee.

Este capítulo aborda la acción de jugar como un acto que se presenta ante nuestros ojos, que se abre a nosotros sin pretensiones socioanalíticas. Donde lo que prevalece es la manera como el mismo camina⁹⁷ y a lo que podría denominarse como: *la estética de su recorrido*, porque lo que interesa es lo que nos va pasando (a todos) mientras se juega.

Este planteamiento del juego desde la acción como lugar donde pasan las cosas es la deriva del efecto enigmático que se desprende del ESTAR con los llamados niños, del sin fin de voces que provienen de esos *monstruos poéticos*, porque en cada acción, en cada leve movimiento, lo que se pone en juego es la existencia. Esta condición existencial, que no puede ser explicada por la racionalidad de un naturalismo, ni por la interpretación de un psicologismo, es la que hace que se derive hacia el acto y deseo de acercarse a la vida, sabiendo que en escena lo que se arriesga es la piel y el buen nombre, por lo que se ha optado por abandonar cualquier pretensión de sobrevivencia, para poder, sencillamente, “ESTAR” (Kusch, 1976, 1978) y “DAR” (Derrida, 1995).

Acercarse a la vida atiende a la sensibilidad que se da entre los cuerpos, materializándolos con el gesto y el roce, y al efecto que genera esa sensación, esa conexión que se deriva de las acciones, que, en el caso de

⁹⁶ “**NOS**” como pluralidad a la que no puede escapar nadie. La referencia del **nos** atiende al “lo y los” que conforman un espacio (niños y adultos, maestros y alumnos, etc.) “**Nos**” en este caso no es un pronombre personal sino una interacción espacial colectiva.

⁹⁷ Se enfatiza, en las marcas que producen las acciones, las cuales constituyen el trabajo conceptual de esta escritura que pasa por los cuerpos y sus emociones. El trazo no es el resultado de una acción reproductiva, sino una repetición semiopráctica que deviene de una *sensibilidad conceptual*. El efecto de su escritura marca la forma como dichos conceptos rozan los cuerpos.

los llamados “niños”, es el simple *acto de jugar*, sin que el mismo tenga que dar explicaciones, sin otra pretensión más que la relación, y de esa manera, abrirse y reconocerse en los efectos de la repetición, de la sonrisa y del sinsentido. Es decir, el acercamiento a la vida tiene una finalidad indefinida, tenue y borrosa, y que justamente encuentra su lugar en esa opacidad y desenfoque.

El juego, académica, pedagógica y didácticamente, se ha posicionado como bien de la humanidad, un ejercicio útil para el desarrollo, cuya finalidad es la evolución del aprendizaje que permita capitalizar, posteriormente, con certeza y claridad, las acciones humanas, y así responder y acercarse al mundo.

Sin duda, en este capítulo se discute con estos principios de “humanidad” que, al ser contrastados con el pensamiento de Lyotard (1998) donde la animalidad es lo más humano que existe.

La intención de acercarse a la vida es poder percibir ese efecto de desenfoque que produce la sensación de cercanía, mostrándonos que las acciones de los llamados “niños”, en su aventurada condición de *monstruos poéticos*, nos permiten cuestionar la extenuante demanda de claridad, visualidad, explicitación e incluso clarividencia como el acto educativo, como acto de acercamiento a la infancia. Esa escucha rara y diferente remueve el interior de las instituciones, cuestiona y devela las “políticas del conocimiento” (Grosso, 2008) que se han instalado para resguardar los “estados de dominación” (Foucault, 1992).

Cabe subrayar que este capítulo no busca recuperar ese *homo ludens* “de Huizinga (1998), aunque no se deje de reconocer que no se encuentra lejos de esa mirada sobre el acto de jugar. Sin embargo, a diferencia de Huizinga,

no se busca reconstruir ni estudiar el juego como un fenómeno antropológico, sino mostrar el simple acto de jugar como un acto plagado de intenciones que están por fuera de lo establecido y poco advertido, pero que, en (la) acción, se convierte en insistente y repetitivo. Y, al *dar lugar*⁹⁸ a esa reiteración, produce la sensación de acercamiento a los actos cotidianos, a eso que ocurre todos los días, a ese “*volver a (ha)Ser de nuevo*”, ante lo cual, la escritura se abre para escuchar los actos de jugar infantil, una escritura que acoge el gesto, la sensación, la redundancia de la acción y la hipérbole de la actuación, a la que el conocimiento aleja, porque prefiere que no se enfoquen, ni ganen presencia, valor y fuerza.

Es importante señalar que *acercarse a la vida* no es comprender al otro. Los efectos de “*la cercanía*” no implica comprensión alguna, ni entendimiento específico, menos aún acuerdos comunes o coincidencias; la cercanía envuelve el sentir sin intención de entendimiento. Más que una condición, hay una acción de afecto que surge de la experiencia compartida que afecta el *conocer*⁹⁹.

Acercarse a las acciones y no nominarlas, no solamente es una práctica pedagógica o una metáfora usada en la escritura de esta tesis, sino una semiopraxis que genera efectos sobre la propia manera de investigar. Por eso, es importante observar que no se busca levantar una información del registro establecido en cada campo empírico, lo que interesa acude a *la sensibilidad conceptual* mientras se registra, la cual esculpe (siempre de manera irrepetible) la corporalidad del método o manera como se vive la

⁹⁸ “Dar lugar” no sólo implica reconocerlo, sino dedicarle tiempo atendiendo la sensibilidad que abre o cierra.

⁹⁹ Se habla de “un conocer” y no de “conocimiento”, porque es una acción que se devela en el acto y no un objetivo que se tiene que alcanzar y adquirir. Se trata de un *conocer otro* que desajusta por su no coincidencia y que se abordará con amplitud en el capítulo 4.

investigación, y cuya finalidad es acercarnos a las sutilezas de la vida y del conocer.

Para cerrar este capítulo, la acción de jugar muestra cómo el método de esta investigación tiene su lugar en el registro, descubre cómo esculpe la pieza siendo arte y parte de la misma, cómo escenifica y performa, cómo conversa con el recuerdo y habla con las acciones. Muestra la manera como se aleja de los instrumentos y de la instrumentalización investigativa, para “e-vestigiar” (Haber, 2011), al recuperar el trayecto sensible del contacto con los llamados “niños”. De esta manera se elabora un texto sobre una entrevista en la que se *pone en juego* esa relación entre el que lee y el que escribe: un texto, un informe, hallazgo e investigación, haciendo sentir que se está *adentro y afuera* (Bajtín, 2005) del papel, entre la tinta y la letra; porque lo que lo distingue es la relación que se establece a través de su manera de registrar y, por lo tanto, también, en la manera de leer¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Incluso, o sobre todo, porque el que lee escucha al otro en boca ajena y en oído propio. Por eso la lectura, como la escucha, son acciones extrañas que ni buscan, ni pueden objetivar, ni personificar al otro, porque su acción acoge la subjetivación como un lugar de relación, exterior y de movimiento.

2. HABLANDO CON LA EXPERIENCIA DEL ATELIER

El juego es el tema más trabajado en Educación Infantil, los estudiantes que se preparan para maestros deben buscar información sobre el tema y profundizar sobre los distintos tipos de juegos y sus clasificaciones, los maestros en las instituciones disponen sus materiales, constantemente, diciendo que con el mismo los niños “juegan” y que esos “juegos didácticos” son fundamentales para el desarrollo de los niños.

Las teorías del desarrollo infantil reconocen que el juego es la actividad más importante del ser humano en su etapa infantil, porque sostienen que, de esa manera, se representa el mundo en lo cognitivo, lo social y lo emotivo. Quizás por eso, porque se ha logrado detectar la invaluable riqueza y la importancia que tiene para los niños la simple acción de jugar, es que se han diseñado una serie de estrategias para que los docentes apliquen técnicas para que los niños creen que están jugando, y, de esta manera, aprendan lo que el currículo ha marcado como competencias básicas por adquirir.

Las teorías del desarrollo infantil señalan el juego como parte del desarrollo de los niños. Todas las tendencias evolutivas acogen esta generalidad estructuralista, desde Piaget (1973, 1984, 1985) hasta las socioconstruccionistas (Maturana y Varela, 1990), donde el juego queda supeditado al aprendizaje, la mediación y/o a las “funciones psicológicas superiores” (Vygotsky, 2000). El discurso evolucionista darwiniano no entra en discusión, parece ser que está hegemónicamente instalado para que continuemos sosteniéndolo y reforzando la perspectiva biológica de la sobrevivencia.

Las especies, según Darwin, o se adaptaban o desaparecen... Bill Gates dijo en una conferencia a educadores en Cali Colombia en el año 2007: “la vida no es justa”, en esta frase hace efecto la resonancia del discurso evolutivo, reconociendo las condiciones del personaje y el lugar desde el cual habla parecería ser que la sobrevivencia es el valor que sostiene a la humanidad.

Desde la perspectiva darwiniana, la sobrevivencia, está determinada por la supeditación adaptativa. Para Piaget, la inteligencia es un acto de adaptación. De esta manera, el juego no pudo escapar al discurso evolucionista, conformado por los intereses del pensamiento occidental y su mundo desarrollista. El juego, desde esta perspectiva, ha sido interpretado como parte de esta carrera de superación adaptativa. Quizás por eso, la infancia se siente amenazada, porque la superación, implica su extinción y el juego ya no es un lugar de pertenencia, sino un eslabón de la evolución.

Entonces, esta manera de actuar frente al juego nos lleva a pensar en que el binomio *juego y didáctica* se han juntado bajo un fin específico: aprovechar el juego y llegar a su mayor rendimiento; lo que en el mundo empresarial se denomina como optimizar los recursos, y así responder con las demandas del mundo capitalista, aunque eso nos aleje de la vida.

Como podrá apreciarse, la acción pedagógica desacredita “*el simple acto de jugar*”, motivo por el cual cerca sus acciones para capitalizar la acción lúdica a través de una *intervención técnica*. Quizás por eso, el maestro en muchas ocasiones les dice a los niños: “Bueno, bueno, basta de jugar y ahora a trabajar!”

El juego didáctico se convierte en la estrategia pedagógica que el maestro usa como mecanismo de captura de los niños; “*estrategias*” pedagógicas a través de las cuales los expertos garantizan el aprendizaje.

Sin embargo, los “niños” asumen los materiales de trabajo, los juegos didácticos, y comienzan a usarlos como el maestro quiere que los use, primero sin inferencia directa y después guiados por preguntas o por instrucciones del educador, preguntas que, generalmente, tienen un número cerrado de posibilidades que encierran respuestas esperadas o aceptadas mientras no abandonen la lógica desde la cual son planteadas, las cuales no buscan escuchar la inesperada acción de los niños, sino el proceso que los conduce a lo que se suele considerar “lo correcto”¹⁰¹.

Pero... mientras el maestro piensa en la didáctica... los niños están jugando... ¿Estarán dedicados a la actividad más importante que las grandes teorías y los macrorelatos en pedagogía y psicología han promulgado?

Casualmente, los niños toman los materiales, siguen las instrucciones y hacen con ellos lo que les proponen que “descubran”, pero, en el tacto y las relaciones que establecen con esos objetos y con los otros niños, se desvían para hacer otras cosas, comienzan las risas y desplazamientos que no se relacionan con lo que el maestro ha solicitado. En buen tono, el maestro centra a los niños y les dice: “Fijaos en lo que os he preguntado... y seguid las instrucciones”.

Y los niños retoman la secuencialidad del uso del material y sosiegan la manifestación de su cuerpo, además se sienten satisfechos al ver que el maestro los aprueba con una sonrisa o les agradece por atender. El cuerpo queda silenciado a través de esa soslayada violencia simbólica¹⁰² del

¹⁰¹ “Lo correcto” es lo coincidente con lo preestablecido. Es interesante observar la relación que se ha establecido al respecto con el valor moral que se le otorga al conocimiento. Esta “acentuación valorativa”, dirían Voloshinov y Bajtín (1992), nos muestra la tendencia ideológica a la cual, aquel criterio, pertenece.

¹⁰² “La reproducción” grado cero en la relación pedagógica y primera versión de Bourdieu del concepto de “violencia simbólica” (Bourdieu, 2001).

maestro que fractura esa sensibilidad extraña que atiende a no sólo otras maneras de hacer las cosas, sino a acciones extrañas que los distancian de “lo productivamente correcto”.

El maestro busca avanzar, esa es su meta y por eso encierra las acciones de los niños para disponerlas una tras otra, para que no se pierda la continuidad y el ritmo que ha establecido y para que, de esta manera, el aprendizaje sea efectivo.

Pero... los niños, cuando están solos, o semi-solos (porque nunca están solos del todo, siempre están en compañía de los maestros o de otros niños, e inclusive de las voces de sus padres, de las imágenes de otros docentes que se materializan en sus gestos y en sus sentimientos), cuando la soledad ha roto lo preestablecido, es decir, cuando están en el recreo, en el patio o en “su tiempo libre” y cuentan con la posibilidad de hacer lo que ellos quieren hacer, retornan a la sencillez de sus juegos, al “sinsentido”¹⁰³ de las acciones

¹⁰³ Al “nonsens” como un *sentido otro*, que no busca convertirse en otro sentido para ganar una nueva lógica. Un “*sentido otro*” sin lógica alguna cuya complejidad está en su sencillez. El *sentido otro* de la vivencia en el juego recupera la lucha y la defensa por esa condición abierta de liberarnos de las adjetivaciones evolucionistas: “homo sapiens”, “homo faber”, “homo ludens”, adjetivaciones sobre lo humano que, en su afán explicativo y desarrollista, terminan conduciéndonos a olvidar que su sentido no encierra una respuesta. Lyotard lo describe y devela estas adjetivaciones como: “La inhumanidad del sistema en curso de consolidación... El sistema, antes bien, tiene como consecuencia hacer olvidar lo que se le escapa” (Lyotard, 1998, p. 10). Es decir, olvidar o descartar lo que el sistema busca que se olvide y se descarte. Continúa Lyotard diciendo: “...El desarrollo impone ganar tiempo. Ir rápidamente es olvidar rápidamente, no retener luego más que la información útil, como en la “lectura veloz”. Pero la escritura y la lectura son lentas y avanzan a reculones en dirección a la cosa desconocida “en su interior”. Se pierde tiempo al buscar el tiempo perdido... el *otro* de la aceleración y la abreviación”. (Lyotard, 1998, p. 10).

Posiblemente, como dice Lyotard: “la acción de jugar se rebela ante este estado de dominación inhumana” que en definitiva es la defendida como lo humano, porque: “Si los seres humanos nacióramos humanos, como los gatos nacen gatos (con pocas horas de diferencia), no sería, ni siquiera digo deseable, lo cual es otra cuestión, sino únicamente posible educarlos. Que deba educarse a los niños es una circunstancia que no proviene más que del hecho de que no están del todo dirigidos por la naturaleza, ni programados. Las instituciones que constituyen la cultura reemplazan esta falta de nacimiento. ¿Qué se llamará humano en el hombre, la miseria inicial de su infancia o su capacidad de adquirir una “segunda” naturaleza que, gracias al lenguaje, lo hace apto para compartir la vida común?, (esto) queda para la conciencia y la razón adultas... Si fuera así, sería inexplicable, para el adulto mismo, no sólo que tenga que luchar sin cesar para asegurar su conformidad a las instituciones e incluso para adecuarlas con vistas a una mejor vida en conjunto, sino que el poder criticarlas, el dolor

que repiten y sobre las que insisten innumerable veces. Porque se trata de un hacer más profundo, como un mito:

“que podría calificar de *vivencial*. Pero podrá agregarse a ello además que se da un campo no previsto, ni delimitado, mucho más acá de la palabra misma y que por eso mismo se ubica donde se genera el sentido mismo” (Kusch, 1978, p. 48).

2.1. Jugar desde el silencio

Para elegir un proyecto desde el cual se re-escriva y resuene *la acción de jugar* se optó por escoger aquella experiencia que haya tenido que verse contrastada y confrontada con las necesidades del currículo, la condición didáctica del maestro y la simple acción de jugar¹⁰⁴.

El agua era un elemento que atraía la atención de muchos grupos y frente a la cual se encontraron distintos tipos de acercamiento. Sin embargo, teniendo en cuenta que a medida que los niños crecen la acción de jugar es, cada vez, una posibilidad más negada, se escogió el grupo de niños de 7 años cuyo juego desbordaba la acción pedagógica.

de soportarlas y la tentación de huir de ellas persistan en algunas de sus actividades” (Lyotard, 1998, p. 11).

El deseo desesperado por clasificar y la persistente taxonomización de la ciencia y de la vida, muestran el temor que tiene un tipo de conocimiento dominante en perder el orden y la jerarquía preestablecida del poder (Foucault, 1982). Lyotard enfatiza aún más: “De estas observaciones triviales resulta que se puede invocar el título de humanidad por motivos exactamente inversos. Privado de habla, incapaz de mantenerse erguido, vacilante sobre los objetos de su interés, inepto para el cálculo de sus beneficios, insensible a la razón común, el niño es inminentemente lo humano porque su desamparo anuncia y promete posibles. Su retraso inicial con respecto a la humanidad, que hace de él el rehén de la comunidad adulta, es también lo que manifiesta a esta última la falta de humanidad de que padece y lo que la llama a ser más humana” (Lyotard, 1998, p.11).

¹⁰⁴ Se tuvo que hacer una selección entre los proyectos realizados y analizados entre el año 2006 al 2010 en el Atelier. La gran mayoría presentan claras muestras de acciones de jugar, repetitivas y consecutivas, sin embargo se escogió esta experiencia teniendo en cuenta que se trataba de uno de los grupos del rango de edad más alto del límite establecido para la investigación (7 años), lo cual busca fracturar las relaciones que se establecen entre edad y las maneras de jugar que suelen establecer las teorías del desarrollo infantil.

La escritura de esta experiencia ha escogido la intervención que realizaron, de manera específica, dos niñas del Proyecto “Jugando con agua”¹⁰⁵, con el fin de poder focalizar la vivencia del mismo.

Durante la escritura harán presencia reflexiones o situaciones parecidas que se presentaron en otros proyectos que han servido como efecto de resonancia dentro del texto. De esta manera, la lógica de la escritura pierde su condición descriptiva y el registro gana un efecto de coincidencias que se superponen, cuando el cuerpo re-vive¹⁰⁶ las acciones de otros niños en otras experiencias.

De esta manera, después de unos días de exploración en torno a cómo el Atelier se disponía para recibir a los niños, se expuso a la maestra de los niños que se había percibido que ellos querían, sencillamente, jugar con agua.

Estas acciones no fueron coincidentes con la intencionalidad del docente; por eso expresa, en tono de duda: “Jugar con el agua?” – y continúa: “¿Eso es lo que vendrán a hacer aquí mis niños?”... el pronombre posesivo “mis” acentúa la preocupación. Se percibe que la maestra reconoce el deseo, pero a la vez transita cierto desconcierto e inseguridad.

Los gestos de asombro frente al valor que se le da a la acción de los niños desdibujan la importancia de la misma, quizás porque es más fuerte su estructura formativa, que busca darle el rumbo apropiado a ese juego

¹⁰⁵ Muy posiblemente las estructuras didácticas preguntarán por la metodología de proyectos en educación, pero sin entrar a profundizar en la misma y en las maneras como se lleva a cabo, se subraya que más que una metodología, en este caso, es una manera de acercarse a los niños, sin prefijar el lugar a la que se va a llegar.

¹⁰⁶ La escritura en trazos, más que de significantes, está llena de gestos que posibilita pensar de otras maneras.

pueril... y entonces dice: “No sé, quizás pueda trabajar con ellos los cambios físicos o la manera de cuidarla, porque ahora nos toca trabajar el reciclaje”.



Anexos fotográficos 1D: Carpeta 1 1D 2008:
DCS06835



Anexos fotográficos 1D: Carpeta 1 1D 2008:
DCS06834



Anexos fotográficos 1D: Carpeta 1 1D 2008:
DCS068

Parece ser que los docentes tratamos de evadir estas situaciones en las que los niños se acercan a la vida mostrando esa otredad que desajusta nuestras perspectivas de las cosas, donde el deseo esconde lo que se desconoce: un “acercarse a” que la infancia reclama, pero que es silenciado a través de los

programas estructurados y estructurantes¹⁰⁷, que son los que han cimentado la educación infantil¹⁰⁸.

Y, aunque los dejamos “jugar”, los días se estrechan, y pronto el ritmo y el rumbo de los docentes terminan pasando por encima de los niños y de nosotros mismos. Los docentes, empujados por el desarrollo, las competencias y los estándares de calidad, andamos sin poder detenernos; por eso, los llamados “niños” buscan la oportunidad para poder desviarse, porque “la ocasión no deja de burlar las definiciones, pues no puede aislarse ni de una coyuntura ni de una operación” (De Certeau, 2000, p. 93).

El desvío es una acción silenciosa, siempre actúa por los lados, esquiva y dribla, y, entre risas, revolotea con murmullos, *busca-actuando* sobre un espacio donde pueda preguntarse por lo que se quiere, sin que nadie, o casi nadie interrumpa o evite estas acciones¹⁰⁹.

La maestra sabe que juegan con el agua; es más: los ha visto jugar con el agua!... A veces, cumpliendo su labor docente y buscando crear preguntas alrededor del juego, les ha preguntado que a qué juegan, que qué es lo que

¹⁰⁷ Como bien señala Bourdieu, esta es una acción propiamente universitaria, lugar donde se constituye “el conocimiento” y la objetivación. Objetivar el sujeto objetivante, objetivar el punto de vista objetivante, es una cosa que se practica corrientemente, pero se lo hace de una manera aparentemente muy radical y en realidad muy superficial... Se olvida que es necesario todavía objetivar su posición en ese su subuniverso, donde están comprometidos los intereses específicos, que es el universo de la producción cultural... El universo social es el lugar de una lucha para saber lo que es el mundo social. ... Dicho de otra manera, el error intelectualista y teorista que amenaza permanentemente a la ciencia social es, en etnología el error estructuralista, el que consiste en decir: “Sé mejor que el indígena de lo que él es”, este error sería la tentación por excelencia para uno que, siendo sociólogo, por lo tanto inscrito en un campo de lucha por la verdad, se da por proyecto decir la verdad de ese mundo y de los puntos de vista opuestos sobre ese asunto” (Bourdieu, 1997, p. 98, 99)

¹⁰⁸ La estructuras de le Educación Infantil no han estado marcadas por la escucha a la infancia sino por las teorías del desarrollo y el enraizamiento de los pilares que la institucionalizan, que son el currículo, la didáctica y la evaluación.

¹⁰⁹ Es interesante cómo las acciones constituyen el espacio. “*El espacio es un lugar practicado*. De esta forma, la calle geoméricamente definida por el urbanismo se transforma en espacio por intervención de los caminantes. Igualmente, la lectura es el espacio producido por la práctica del lugar que constituye un sistema de signos: un escrito” (De Certeau, 2000, p. 129). El acto de jugar constituye al espacio desde lo infantil y los objetos cobran *otro* sentido.

pasa y que por qué lo hacen... Algunos niños responden que porque les gusta, algunos dicen cosas sobre la manera como juegan y otros, solamente, siguen jugando... silenciosamente jugando. Parece ser que tratan de pasar totalmente desapercibidos, quizás porque de esta manera ellos pueden extender su juego y seguir jugando... simplemente jugando.

Pero el juego termina... porque en este mundo¹¹⁰, el tiempo lineal está determinado por la hegemonía que establecen los horarios, donde los intereses de los niños y sus preocupaciones tienen un espacio, generalmente menor¹¹¹.

Las dudas asaltan desde la docencia, las voces de-formación, antes que hacernos pensar, generalmente no nos dejan escuchar: Jugar con agua, mirando cómo cae, mirando cómo se mueve, trasvasando y recuperando la cantidad perdida... ¿Con qué finalidad?... ¿Es algo suelto sin sentido? ¿Qué se puede esperar de ese juego? ¿Hay que relacionarlo con lo curricular?... ¿De qué juego estamos hablando?

Sin duda, los niños, como otros y en su condición de “sobrevivencia”¹¹², siempre buscan la ocasión para el desvío, pero para hacerlo requieren de la complicidad de otro que trate de escuchar sin tener que entender, que acoja su fuga, no con banalidad, sino dispuesto a *descender hasta* las más terribles consecuencias, pero con toda la responsabilidad de caminar a su lado, aún en la diferencia, aún en el desconcierto.

¹¹⁰ Cuando se habla de mundo se está señalando “el sistema mundo” (Wallerstein, 2004, p. 2007), la estructura política con la que se ha determinado el tiempo, un tiempo que define, organiza y establece el curso y el lugar que ocupamos con relación a los demás.

¹¹¹ “Menor”... casualmente coincidente con la condición de menores en la escala evolutiva y temporal que le ha sido asignada como “menor de edad”.

¹¹² Desde la perspectiva evolucionista.

“*Descender hasta*” no es un error de redacción, sino esa manera extraña que la infancia hace del lenguaje y que en esta tesis se atiende con cuidado, porque la incomodidad lingüística que nos produce esta manera de combinar las palabras nos hace pensar o nos permite cambiar la dirección de la mirada para pensar de otra manera. Se *desciende hasta* las últimas consecuencias, es decir “hasta” implica compromiso, pero no porque moralmente exista una deuda humana implícita, sino porque se es arte y parte de lo que acontece, donde “el descenso” se convierte en una caída al vacío desde donde se escuchan otras formas de vivir.

Por eso, ese simple juego de niños requiere de un espacio y no tan sólo de un lugar, porque:

“El espacio es un cruzamiento de movildades... Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales.” (De Certeau, 2000, p. 129).

Al jugar, el juego no tiene que estar previamente explicado ni interpretado, la vivencia no tiene que ser reflexionada, porque jugar no es una representación sino una *forma otra* de poder ESTAR en un lugar.

2.2. Jugar es un ritual

Abandonar la nominación del juego y percibir la acción de jugar es correr el riesgo de comenzar a escuchar lo que nos asusta, y así, encontrar la manera

de avivar los fantasmas¹¹³, esos que siempre están junto a nosotros, pero a los que no escuchamos por efectos de (de)formación.

Cuando los niños hablan de lo que están haciendo en sus juegos¹¹⁴, hablan de sus sensaciones, desde sus emociones en la acción, no son explicaciones, no son argumentos, pero tampoco son puras sensaciones que salen de su condición infantil de desconocimiento del mundo¹¹⁵, hablan en la emotividad que genera una sensación en la escucha, porque, para percibir lo que sentimos, también lo hacemos en la relación con los otros¹¹⁶.

Entonces, la escucha no es un simple recuperar información de un registro, no es una buena documentación que explique a los niños o la actividad realizada, no es la capacidad de observación del maestro que recoge y consigna los detalles, sino la posibilidad de sentir y hacer sentir al otro el eco de sus acciones y el terror que nos produce percibirlas. Porque escuchar es jugarse la piel en las acciones del otro.

Por eso, de esa escucha surgen otros lenguajes o extrañas formas de comunicarse, conectados con las miradas y el entusiasmo, con el gesto y la acción. Porque:

“la comunicación no es tomada en el sentido de un mensaje que debe trasladarse al sujeto observado, sino en tanto que la consecuencia de la

¹¹³ Cuando se habla de fantasmas se habla de la sensación de sentir la huella de los espectros que nos acompañan, esas voces que resuenan en las marcas de las acciones de nuestros cuerpos y nuestras creencias, no es la imagen ridiculizada que el mundo ha creado de los fantasmas, porque los niños tampoco los sienten de esa manera, al contrario, acogen la sensación de los mismos en su diario vivir, sin horror y con atención; por eso, cuando nadie los ve, los niños dicen lo que dicen y hacen lo que hacen.

¹¹⁴ Como se puede ver en los registros fotográficos del Atelier.

¹¹⁵ Como si ellos no tuviesen mundo y este fuera el suyo, o como si el suyo fuese un mundo de segundo o tercer orden, al igual que ocurre cuando geopolíticamente se hace referencia a los países del “tercer mundo” o “subdesarrollados”.

¹¹⁶ No sentimos porque sí, porque tengamos cinco sentidos que descifran lo preestablecido. Siempre sentimos en la relación con otros que hace que multipliquemos o reduzcamos nuestras sensaciones y nuestros sentidos. Por eso, en el sentir, lo que se pone en juego es la propia existencia, donde el otro nos da o niega un lugar y posibilita o no que ESTEMOS ahí.

comunicación, en su forma extrema y profunda, implica la anulación de la misma, como simple mediación de un mensaje. Y esto ocurre así porque desaparece la relación entre el observador y el observado, y ambos asumen la plenitud de sí mismos, o sea de su mutua alteridad, y todo se reduce entonces a la posibilidad de una simple convivencia” (Kusch. 1978. 64).

El jugar encuentra un espacio de pertenencia aunque no pueda hacer del mismo un lugar de propiedad, porque el acto de jugar es un espacio de fuga, cuya acción es la fractura de cualquier posesión.

De lo anterior se deriva esa trasposición de inquietudes, ese eco de expectativas que la escucha de quien escribe modula y entona¹¹⁷. Es así como la maestra de las niñas, con cierto desaliento y desconcierto, dice: “Mira, esas dos niñas se han pasado jugando con una botella de agua, cada vez que venimos al Atelier hacen lo mismo... ¿qué es lo que van a hacer?”... sus acciones son persistentes, llenar y vaciar dos botellas de plástico, juntarlas por los picos con cinta y batirlas, reírse y mirar con detenimiento lo que pasa dentro de ellas.

¹¹⁷ Es importante remarcar el camino que se viene abriendo en la relación entre escucha y comunicación. Por un lado se ha acogido la comunicación desde las investigaciones y defensa del pensamiento popular latinoamericano que plantea Kusch, mostrando que la comunicación no puede quedar limitada a un acto de comprensión, a un entendimiento mutuo de las cosas, sino que la existencia de la misma está o por encima o por debajo de la comprensión, es decir, desborda su lugar de coincidencia, desmarca lo establecido y lo previsto, es decir, entra más en un campo no explicativo de “interacción discursiva” (Volochinov-Bajtin, 1992) que se abre al intercambio de su alteridad. Es esta desbordante alteridad la que hace que la escucha, más que un acto de comprensión mutua, sea una acción comunicativa, pero desde una perspectiva bajtiniana, al mostrar que la misma es un efecto de resonancia, un confluir de voces o de experiencias que han marcado a destiempo o de forma anacrónica, con mayor o menor fuerza, esos CUERPOS que SOMOS. Son nuestras marcas las que escuchan, las que hablan, comunican y se conectan, por eso siempre escuchamos desde nuestras experiencias y en el eco de voces que tienen mayor o menor fuerza, y (es) lo que determina que tenga su “acento valorativo” (Bajtin – Volochinov, 1992) .



Anexos Fotográficos: 1D Proyecto Jugando con Agua 2007
Carpeta: 1D Selección n° 2 Escogiendo el material

Sesión tras sesión la *sorpresa de la repetición* desborda en risas. No dejan de hacerlo innumerables veces... de repente piden anilina líquida¹¹⁸, ponen dos o tres gotas y las vuelven a juntar y, al batir, se ríen y después de unos segundos quedan estupefactas y miran con detenimiento.



Anexos Fotográficos: 1D Proyecto Jugando con Agua 2007
Carpeta: 1D Selección n° 3 y 4 Mezclando el material

¹¹⁸ La anilina es el colorante de repostería o colorante vegetal.

El gesto de la repetición turba a los docentes y genera desconcierto. Quizás su “simple” jugar con el agua está investido de la turbación que en los docentes produce ese persistente juego “sin sentido”, cuya placentera sensación abismal, evita que acabe con el mismo y deja que persista, aunque no logramos acercarnos a él¹¹⁹.



Anexos Fotográficos: 1D Proyecto Jugando con Agua 2007
Carpeta: 1D Selección nº 8, 9 y 10 mezclando agua y aceite

Y es que los docentes no dejamos de preguntarnos por la finalidad del juego, como si el jugar tuviese que responderle a este mundo, como si el jugar tuviese que rendirle cuentas a la lógica... Sin embargo, no se trata de un jugar sin sentido, sino de un “*sentido otro*”, donde lo que transita es una ritualidad que sólo los que *creen* en él pueden percibirlo. Porque, al decir de Grosso en la lectura de Kusch: “lo que transforma los cuerpos son las creencias” (Grosso, 2008).

¹¹⁹ Ese mi “Yo”, colonialmente fundado, no permite que me acerque a la desequilibrante acción de jugar.



Anexos Fotográficos: 1D Proyecto Jugando con Agua 2007
Carpeta: 1D Selección nº 6 y 7 mezclando agua y aceite

Porque en el jugar se restituyen las acciones del ritual, y, como en todo ritual, dirá Grosso: “hay una repetición que transforma las situaciones, protege del peligro, conjura, se abre a lo nuevo, llena de esperanza o hace tomar otra decisión” (Grosso, 2008)

Ese silencioso jugar, en su profunda ritualidad, actúa como un hacer crítico que transforma las relaciones, una táctica de sobrevivencia del juego que pone en duda lo que hacemos, que cuestiona a los docentes frente a esa actitud de contemplación o de dirección, y que nos hace sentir que mientras más nos “*acercamos a*” más angustiante es el vacío que sentimos. “Es el caso extremo de la comunicación, porque ahí se vinculan las dos partes como dos plenitudes en una muda y pura convivencia” (Kusch, 1978, p. 64).

Parece ser que la mudez de los niños tiene que ver con esa diferencia, con ese diferir algo en el tiempo, que demora, que no tiene respuestas, que ronda, que no se pone en palabras, que, cobijado por el movimiento, no retiene, sino que se conmueve, *dejándolos ir estando ahí*.

1. Dejar-los ir estando ahí

Y las niñas mantienen su ritual, y yo sosteniendo la dificultad de ese ESTAR AHÍ. La dificultad radica en creer y mantenerse AHÍ ante el juego sin saber qué decir... es muy difícil para el maestro asumir que no sabe qué decir, asumir que el decir puede llegar tarde o después y que, quizás, lo que se diga, seguramente no será lo más importante.

Ya ha pasado un mes y la acción sigue siendo la misma. La maestra no puede alejarse del tiempo lineal, habla de los objetivos y los resultados finales que debe mostrar al final del período, efecto de resonancia que hace que ella, con cierta distancia, cuestione: “¿Y para dónde van estas dos niñas, y el juego con agua y sus botellas?”... Una voz de formación cuestiona a través de la negación y la duda: “¿No será que hay un “laissez faire” al estilo de los programas de constructivismo puro, encasillados en la expresión: ‘hay que dejar que el niño descubra por sí mismo las características del objeto’?” Esta voz de antaño, que retumba sobre muchas instituciones educativas, sacude mi cuerpo que repele ante la imagen del “dejarlo solito”, como si la vida se constituyera en soledad, como si en el jugar (aún solo) no estuvieran las acciones de los otros... ¿Descubrirá? ¿Qué es lo que se espera que descubra? Un mundo físico previamente establecido... pero si en el jugar las dos niñas se están jugando la existencia y no el conocimiento... ¿Características del objeto? En qué momento las niñas mostraron interés por caracterizar un objeto, si no se trata de un juego con objetos, sino de un jugar en el que están implícitos los otros... muchos otros... Otros que están ahí a través de la emoción de sus gestos, que surgen a través de la risa y la satisfacción que la repetición produce al encontrarse con esas acciones que conmueven y remueven un recuerdo de miradas, roces, tactos y desconciertos, que demuestran una memoria, un desplazamiento en el

tiempo, que, sin lugar a dudas, jamás podría darse en la solitud de la acción solitaria

Se podría decir que de esta manera aparece la sensación del *recorrido*, caminando juntos pero dejándolas ir, una manera de escuchar el silencio que esconden sus acciones, porque el "dejar-las ir estando allí" asienta la precariedad de la relación que establecemos con la infancia... mientras más "me acerco a", la ausencia es más fuerte, mientras más cerca estamos de los niños, menos podremos verlos, porque el sentido de la vista, pareciera estar estructurado por "el mandato de" y así delinearlos para poder definirlos y encasillarlos. Por eso, mientras más nos arriesgamos a caminar junto a ellos, más desdibujada queda su silueta y más sensible nuestras maneras de percibir a la infancia y las innumerables luchas que ante su imagen tienen que liberar.

De esta manera, la infancia, como *cultura generacional*¹²⁰, libera una lucha usando su mudez, es una táctica política para poder sobrevivir a los programas educativos, a los proyectos de desarrollo y a los presupuestos de superación. Su mudez es la táctica que oculta para poder ESTAR-AHÍ, porque:

"la táctica no tiene más lugar que el del otro. Se insinúa fragmentariamente, sin tomarlo en su totalidad, sin poder mantenerlo a distancia. No dispone de

¹²⁰ Malaguzzi señalaba, como lo menciona Hoyuelos, con insistencia, que la importancia de poder reconocer la infancia como cultura infantil radica en la manera como hacen las cosas y el sentido tan particular que tiene. Cabe relacionarlo con la concepción de cultura como capital simbólico (Geertz 1973 - 2000). Ahora bien, cabe señalar que esta concepción simbólica implica una perspectiva política, porque se abre a la posibilidad de hacer las cosas de OTRA manera, es decir hay una postura diferente y una posición irrenunciable que resiste a lo preestablecido.

No es extraño que estos efectos de resonancia no sean voces originales, la particularidad de una resistencia no está en el origen sino en el eco, por eso no es extraño que bajo efecto de resonante, anteriormente, Germán Muñoz, en sus estudios sobre juventudes y cultura, dice que: "las culturas juveniles han sido esencialmente mundos de vida conjugados a una estética desafiante, a una ética del nosotros y a una política de la resistencia, a ciertas lógicas de la multitud y a narrativas que hieren las sensibilidades sordas a la tragedia pero que despiertan el fiero instinto de la manada en busca de otras formas de existencia posibles" (Muñoz, 2010, p. 24).

una base donde capitalizar sus ventajas, preparar su expansión y asegurar una independencia en relación con las circunstancias” (De Certeau, 2000, p. L).

Pero, “dejarlos ir!...” y ¿a dónde?... Es lo que se pregunta un docente “bien formado”¹²¹, y qué camino tomarán... “¿Qué harán con esa botella de agua que se llena, se vacía, se le pone color y se bate?”... ¿”Dejar-las ir”?... Y, ¿para dónde?

Definir el dónde es tener el lugar de llegada, si la búsqueda está en el caminar junto a la infancia el *dejar-los ir estando ahí* es saberse juntos aún sin destino¹²², no se trata de un laberinto que se ha diseñado con un lugar de entrada y otro de salida, donde el camino conduce a la meta final, la solución, la puerta de liberación, se trata de una sensación laberíntica donde nunca se sabe para dónde se va, pero siempre está en movimiento, incluso cuando se está quieto.

Después de un mes las niñas se acercan y piden que les pongan más anilina de colores en el agua de su botella y las baten, se ríen y se detienen frente a la mezcla, y entonces, con cierta ansiedad pregunto: “¿Qué es lo que le pasa a esta botella?”... Una de ellas responden: “No sé, el color del agua no se separa”. Entonces la maestra emocionada, creyendo saber lo que quieren, les dice: “Tengo una anilina que se puede mezclar con el aceite”... Las niñas aceptan con gusto, llenan la botella de plástico con agua hasta la mitad (con la que han jugado durante más de un mes) y le aumentan el aceite que antes lo han preparado con anilina verde fluorescente. Hay un cierto entusiasmo al

¹²¹ Se acentúa “bien formado” para resaltar y cuestionar la condición ensordecedora que tiene la formación: por un lado, ofrece un nuevo discurso, una nueva interpretación de la infancia, del mundo de las cosas y de la vida, y por otra, cierra y silencia innumerables modalidades y formas de percibir y vivir las experiencias.

¹²² E incluso sin saber ni si quiera cual fue el de origen.

ver que el agua queda abajo y el aceite arriba o al revés, pero, en el momento de agitar la botella, el líquido se mezcla y no se separa.

Caminar a su lado resulta angustiante, es sentir un vacío que siempre nos acompaña, porque uno siempre cree tener la respuesta. Sin embargo, parecería ser que al *caminar al lado de*, intentando *acercarse a*, es un lugar donde no se está a salvo.

Quizás con los niños emprendemos aventuras conjuntas que posibilitan una realidad inventada. Sin embargo, la mirada del docente no traspasa la orilla de la piel de la infancia, retrocede y retoma, con propiedad, su lugar.

Caminar junto a la infancia es sentir que los pasos resuenan al lado como espectros, que, en los momentos menos esperados hacen presencia, porque su ausencia no es una carencia, sino una marca, infancia ajena que recobra sensaciones que no son un “haber sido niño en el pasado” sino caricias de esos visos y matices que nos han dejado el vacío de la ausencia de nuestra niñez. Así como:

“quien habla en primera persona eleva la voz desde la lengua de su madre. Evoca una lengua que tal vez ‘perdió’, es cierto, pero que él no ha perdido. Conserva lo que perdió. Y también conservaba ya, desde luego, lo que no había perdido” (Derrida, 1996, p. 54).

Por eso, con ansiedad, pero atrapada por el caminar junto a los niños, los dejo ir, y, a solas, comienzo a jugar con la botella. La cojo, la agito y escucho mi voz diciendo para mí: “No entiendo qué es lo que pasa, la física dice que el aceite y el agua no se mezclan”... Y entonces, con ansiedad y acompañada por esas muchas otras voces que me acompañan, decido traer una botella de aceite de oliva de vidrio. Esa botella, que día a día ha marcado su cercanía, aceite con el que he pasado por el gusto, sabores que han

dejado experiencias más allá de la física, vivencias que han rozado otras prácticas... Al día siguiente, en la botella de vidrio, las niñas repiten la experiencia y el agua y el aceite no se mezclan. La emoción se desborda.



Anexos Fotográficos: 1D Proyecto Jugando con Agua 2007
Carpeta: 1D Selección nº 11 y 12 mezcla en botella de vidrio.

Si al asumir este caminar, a su lado entramos en el absurdo, hay que tratar de no comprender las incoherencias, porque no es necesario comprender al otro para estar a su lado. No caben las explicaciones, ni tampoco el destino de llegada, solamente el hecho mismo de caminar a su lado.

Por eso las niñas llegan y juegan con su nueva botella de vidrio, a la que han llenado con agua y aceite verde y solicitan un pitillo¹²³. Introducen la pajita y soplan con fuerza el aceite, diciendo que ese líquido no baja, que nunca toca el piso de la botella. Piden dos botellas pequeñas de vidrio para la siguiente sesión.

El hacer cotidiano marca el sonido de los pasos, que, en momentos, son los suyos, y en otros, los de uno, pero que en muchos no se sabe de quién son,

¹²³ Pitillo es la manera como en Colombia se denomina a una pajita.

el vacío persiste porque nunca se sabe el momento en que la premura de los días de este mundo atropelle nuestro ESTAR-AHÍ y tratemos de empujarlos, cuando escuchamos que en la discusión entre maestros resuena el eco del: "No quiero volver a dejar que se queden atrás".

¿Atrás?... Y ese... ¿qué lugar es?... De repente, el alejamiento hace efecto, pero, después de haberle dado un espacio a la vivencia, no se puede saber qué pasará.

Las niñas regresan y piden sus botellas, hacen su mezcla y llenan las dos botellas hasta el pico y se dirigen a mí y dicen: "Queremos que nos pegues los dos picos"... Desconcertada, al ver que el líquido llegaba hasta la boca de las botellas, asumiendo el riesgo y con la imposibilidad en la punta de la lengua, digo: "Bueno, no sé qué suceda, pero yo lo intento"



Anexos Fotográficos: 1D Proyecto Jugando con Agua 2007
Carpeta: 1D Selección nº 13 mezcla en botellas de vidrio.

Miro las fotos intentando reconstruir el momento¹²⁴, recuerdo el desconcierto que ocasionó plantear que había que enganchar las botellas por la boca aunque estuviesen llenas de agua... recuerdo las discusiones sobre con qué y cómo sostenerlas... recuerdo que tanta técnica y presupuestos sobre el uso de materiales terminaba sobrando, aunque no dejaba de hacer presencia, parecía ser que tanta técnica finalmente no sirve para otra cosa más que para disparar todos los mecanismos de control... recuerdo el uso de la silicona fría, el secador de pelo para secar el material seleccionado, la acción, postura de las manos y la tensión de los cuerpos... Los niños en su ESTAR sólo buscan vivir-se sin saber lo que va a pasar, desde una realidad donde solamente les queda esperar. De alguna manera, presienten el retardo, sabiendo que, en la demora, transcurre su vida desbordando el cerco del objetivo programado.

Las niñas llegan y las botellas están pegadas, encuentran que por algunos lados se escapa un poco de líquido, ellas ponen más silicona y a los pocos días las agitan y retoman las acciones iniciales, juegan con su botella en la sala oscura con la luz negra, observando con detenimiento cómo el líquido verde pasa de una botella a la otra. Por casualidad, o quizás por algún tipo de inercia que retorna a esa enigmática manera de ser de la infancia, reinicia el ritual del juego de observación y del agua, pero, en esta ocasión, en otro lugar del Atelier.

¹²⁴ Quisiera resaltar la acción de mirar y *re-cor-dar* desde las fotografías, es decir pensar desde otro lugar en el que ya no se está y que al establecer esas mirada se entra en una doble-distancia sensible sin pretensión de resignificación, ni de representación alguna. La imagen es una vivencia nueva que sin desconectarse de la experiencia siempre es distinta. Para seguir con el texto se han incluido las fotografías correspondientes al trabajo desarrollado por las dos niñas, sin embargo la acción corporal, recorre el quehacer diario de todos los niños al que se puede acceder a través de los anexos.



Anexos Fotográficos: 1D Proyecto Jugando con Agua 2007
Carpeta: 1D Selección nº 15 y 16 mezcla en botellas de vidrio.

Esta inercia conmueve y remueve el pensamiento, parece ser que "Dejar-los ir estando allí" no es una técnica, ni un principio filosófico, sino una experiencia estética, una manera de hacer que no tiene una respuesta, ni un marco metodológico, sino una acción que acoge el gesto de escuchar, quizás por eso depende de una experiencia y del oído del otro y produce extrañeza, porque es una *forma otra de ESTAR*, profundamente precaria, porque no tiene un lugar preciso, motivo por el cual muchas veces es rechazada, poco valorada o relegada.

3. DERIVAS

3.1. Entre imágenes.

Las manos caminan las sensaciones de la insistencia, cambios que en los ojos retornan sobre la repetición de las acciones.

Las acciones infantiles son de insistencia, una repetición que encuentra en la acción el placer de la insistencia, el gesto de las manos acompaña la sensación, la palabra desaparece, es innecesaria, inclusive el gesto de la sonrisa es limitado, La insistencia es una sobre exposición de las acciones.

Posturas de las manos, líquidos que se riegan, humedades. Colores que palpan una textura, miradas que sostienen el líquido.

La fotografía no acompaña los procesos, no ilustra la secuencia. La imagen recoge la insistente acción infantil y se sobreexpone ante la luz, la humedad se descubre de otra manera. Los efectos visibilizan las distintas capas acuosas de los líquidos, una sensación extraña que sintoniza con esa expresión de tacto continuo que buscan los llamados niños. Un pensamiento-mano que busca acercarse a otras maneras de conocer.

3.1.1. Imágenes: Texturas de lo impalpable

Secuencias, posturas y acciones de las manos infantiles que resaltan la vivencia del tacto y el roce que los ojos no aprecian. Tactos que destellan la mirada, imágenes que acarician.

Lugar de las manos, reflejos de las manos.







- 3.2. **Entre claves:** juego poético con las palabras claves, dándoles la vuelta al estilo de Oteiza.

Acciones, juegan, silencio, escucha
Acercarse a la vida
desde la complicidad que aguarda

Descenso, descender, desciende
Acercarse a la vida sin superaciones

Eco, voz, vibra la resonancia
¿Resonancia del jugar?
Voz del silencio
¿Resonancia del silencio?
Eco de la infancia

Estar-siendo: descender
Lucha simbólica: Estar-siendo
Juego escénico que aviva el cuerpo
materialidad emotiva, arte del descenso

Ruidos desde el silencio
que fisuran las teorías del desarrollo
Ruidos desde el silencio
Que desvían el circuito universalista evolutivo
Ruidos desde el silencio
Que se abren a la ciclicidad de la vida

Formas otras del hacer comprendiendo
Monstruos poéticos que:
hablan interrumpiendo, juegan construyendo,
inventan coleccionando, observan ocultando,
piensan haciendo y conocen viviendo,
en sus formas muchas, de acercarse a la vida

4. CONVERSANDO CON LA EXPERIENCIA DE LA FUNDACIÓN

La conversación que estableceremos con esta experiencia busca repensar lo que se suele llamar “instrumentos de investigación”, los cuales se tratan con cierta pureza, como suponiendo que podemos esterilizarlos de todo tipo de contaminación. La información sufre un efecto de inmunidad porque se espera que de esa manera el resultado arrojado sea lo más objetivo posible.

Sin embargo, cualquier manera de tratamiento de un instrumento es una manera de contaminación, una posición desde la cual mirar, una lente reguladora que pregunta, observa y sigue cualquier suceso desde una perspectiva específica. Se descubre lo que la lente focaliza. Esa “objetividad” es una pretensión de veracidad que oculta las políticas del conocimiento que, con sutileza, se tratan de imponer y se instalan en lo cotidiano para recolonizar la vida. Se podría decir, entonces, que toda investigación está tocada y trastocada por sus investigadores¹²⁵.

Cabe señalar que todo resultado está mediado por su instrumento, es imposible liberarse del mismo, del que lo produce y de la manera como lo genera, motivo por el cual su pretensión de objetividad siempre es falsa. La realidad está constituida por esas impurezas y gracias a las mismas se

¹²⁵ “El vocablo ‘investigación’ proviene de la voz latina *investigatio*, que se entiende como la acción y efecto de investigar. Dejándome más cerca de mi punto de partida de lo que hubiera imaginado, la etimología de esta palabra –*in vestigium*– me lleva a un término que, como arqueólogo, me es caro. El sustantivo *vestigium* alude a la planta del pie. Pero, también, o como extensión de ello, significa la huella que esta deja. Así, *facere vestigium in loco* es poner el pie en un lugar. Interesa que *vestigium* signifique al mismo tiempo la planta y la huella que esta deja. La causa y efecto se funden en un mismo concepto, es decir, no es que la huella signifique la planta, sino que ambas son el mismo término. Como es de suponer, examinar el *vestigium* es tanto hacerlo con las huellas como con las pisadas que dejaron. *Per vestigia alicuius ire* es, de allí, seguir las huellas de uno. Y seguir las huellas no me permite simplemente conocer las pisadas sino, principalmente, advertir la dirección de aquél que ha transitado por ese lugar. Pero seguir las huellas de uno es algo que sólo puedo hacerlo corporalmente, dejándome llevar por aquel que, no estando en el mismo espacio-tiempo, recorrió y dejó las huellas. No puedo anticipar mi recorrido, sólo puedo proponerme seguirlo. Es más, habré de seguirlo más ajustadamente cuanto menos me proponga caminar en una dirección fija de antemano” (Haber, 2011, p. 10).

puede distorsionar la anquilosada, enraizada y sedimentada realidad, de la cual el pensamiento dominante no quiere que nos escapemos¹²⁶.

Se diría que es por lo anterior que se puede transformar la realidad y hacer ciencia¹²⁷, es decir, gracias a que las cosas no son estáticas y a que podemos girarlas, moverlas, desconfigurarlas y contaminarlas, podemos apreciar y crear lo que antes no se podía apreciar, y que, por lo tanto, no podía existir. La realidad, y por lo tanto la ciencia, depende de esa relación existencial que hace que las cosas sean y dejen de ser lo que son.

Se ha considerado de gran importancia este señalamiento al respecto de la investigación y el uso instrumental que se hace de la misma. Por eso, sin dejar de ser partícipe de lo que se tiene y de lo que nos ha constituido, la acción misma y la escritura fisuran y deconstruyen la rigidez metodológica que académicamente se ha sedimentado, para que sin perder rigor y profundidad se escuche a esas otras maneras de hacer y vivir¹²⁸.

Para entrar en el uso de instrumentos desde una perspectiva relacional y semiopráctica se ha escogido como instrumento de análisis la entrevista, insertándola dentro de lo que se llamaría un juego escénico desde el

¹²⁶ Explica Haber que “la investigación no es tan sólo conocer el mundo, sino ser agenciado por éste, por la inmediatez de las cosas que están aquí y las que no-están, los positivos y los negativos, las presencias y las ausencias. Investigación parece decirnos que conocer es algo que nos acontece en el cuerpo cuando nos relacionamos con las cosas y con su espectro. El vestigio parece decirnos que hay inmediatez entre lo que se nos presenta mediado por una ruptura de tiempo-espacio, y la investigación, es decir, seguir las relaciones evestigiales es seguir la pista de inmediatez que hay en lo mediatizado” (Haber, 2011, p.11), lo cual pasa por lo que en la academia se llama, en investigación, “instrumentos”.

¹²⁷ Es importante distinguir el *HACER ciencia*, de *LA ciencia*. La primera se encuentra en un lugar indeterminado y por fuera de la razón, posibilita la búsqueda, se siente incómoda con la realidad imperante y, por eso, se siente capaz, más que de transformarla, de inventar otra realidad, de llevarla hasta el extremo, pero no para correr el cerco del conocimiento, sino para que el conocer escuche ese *conocimiento otro*, extraño y ajeno, que, casualmente, *LA ciencia* busca alejar. La segunda es la estructura dominante que sostiene no sólo una manera de pensar, sino un conocimiento que siempre corre el cerco hacia su MISMO PROPIO lado, porque arriesgarse a correrlo en otra dirección implica arriesgarse a perder el dominio del mismo.

¹²⁸ “Seguir las *huellas, estar-en-la-huella, ‘e-vestigar’* (y ya no “investigar”), dice Alejandro Haber, es dejarse llevar a/por la exterioridad de la *teoría local de la relación*” (Grosso, 2013, p. 45).

momento mismo en que se plantea realizarla. El valor del juego como tal mediatiza (establece el puente comunicativo) el medio: instrumento que se ha dispuesto utilizar. Casualmente la acción de jugar es arte y parte de la entrevista y ha ganado el sentido más importante que la misma tiene, el cual es encontrar nuevos sentidos¹²⁹.

Es la acción de jugar la que constituye y le da sentido al conocimiento sobre el juego. El juego escénico rebasa la condición de la entrevista como instrumento, porque la acción de jugar materializa el contenido de lo que se dice. La palabra encuentra su lugar en el gesto, pero no porque sean coincidentes, como diría Habermas (2001), sino porque el gesto, más que coincidir, la corporaliza¹³⁰.

La entrevista en sí misma se convierte en un *arte performático*, es decir, un *juego que* registra y se transforma en la acción, que no trabaja de manera especial y específica con el contenido, sino con lo que ocurre cuando se habla de un juego dentro del escenario.

¹²⁹ Merleau-Ponty, desde sus estudios fenomenológicos, le daba importancia a esta acción doble que tenían los términos y lo que los mismos producen, cuando decía: “Lo que hemos descubierto mediante el estudio de la motricidad, es en definitiva, un nuevo sentido del vocablo ‘sentido’” (Merleau-Ponty, 1997, p. 164).

¹³⁰ El juego escénico, el teatro, ante todo es considerado como un arte, y, en su calidad y cualidad de arte, tiene la potestad de la materialidad: “En la medida que el arte mismo es la mejor prueba de la experiencia de una unión realizada, y por consiguiente, realizable entre lo material y lo ideal, y con argumentos generales que apoyan nuestra tesis. Dondequiera que es posible la continuidad, el peso de la prueba cae sobre aquellos que asientan la oposición y el dualismo. La naturaleza es la madre y el hogar del hombre, si bien a veces resulta ser una madrastra y un hogar poco amistoso. El Hecho de que la civilización persista y que la cultura continúe –y avance algunas veces- hace evidente que las esperanzas y propósitos humanos encuentran una base y un apoyo en la naturaleza. Del mismo modo que el crecimiento de un individuo desde el estado embrionario hasta la madurez es el resultado de una interacción del organismo con su entorno, la cultura es el producto, no de los esfuerzos del hombre colocado en el vacío sobre él mismo, sino una interacción prolongada y acumulativa con el ambiente. La profundidad de las respuestas provocadas y acumuladas por las obras de arte muestran su continuidad con las operaciones de esta experiencia en marcha. Las obras y las respuestas que provocan están en continuidad con los procesos mismos de la vida, cuando éstos alcanzan un inesperado cumplimiento feliz” (Dewey, 2008, p. 32).

A continuación, en el preámbulo, en el cual se describe cómo se elabora y se presenta la entrevista, también se muestra cómo se ha tratado la información y la entrevista como tal.

4.1. Preámbulo

Las entrevistas suelen prepararse teniendo en cuenta que el número de preguntas permitan cuantificar respuestas o/y que el contenido de las unas posibiliten el complemento y resultado de las otras, para que las mismas permitan hacer un análisis apropiado de las categorías o variantes que la misma se encuentra trabajando. Generalmente se realiza un cierto entrenamiento para que éstas adquieran un cierto nivel de cercanía, de tal manera que no muestren su escueto cuerpo constituido por una lista de preguntas y genere la ilusa idea de que se trata de un encuentro coloquial. Las entrevistas suelen grabarse y transcribirse textualmente para que su procedimiento analítico de la información posibilite una interpretación categorial. Es decir, el instrumento recauda información y la misma se analiza dependiendo del lineamiento metodológico que se ha establecido.

En la experiencia que se presenta a continuación, el ejercicio muestra cómo el proceso de elaboración de la misma, parte del juego teatral que el propio “entrevistador” se propone. Un juego teatral que compromete la vida misma, siendo la entrevista esa vida, esa acción que se está produciendo como un hecho cotidiano, que no busca crear un ambiente de naturalidad, porque de entrada ya se encuentra dentro del juego escénico, y es justamente el mismo el que lo transforma y le permite percibir las cosas de otra manera¹³¹.

¹³¹ Una investigación que *busca recorriendo y escribe-mudando*, porque “La *mudanza epistémica es un morir, volverse-otro*. Es muerte en la escritura, doblemente: porque escritura es legado de ausencia (Derrida, 2005), pero sobre todo porque *las otras escrituras bárbaras en la escritura alfabética*

4.2. La elaboración de la entrevista: efectos, sensaciones y sorpresas de la escenificación de la entrevista

Durante los dos últimos años, el equipo de trabajo de la Fundación se dedicó a presentar sus experiencias y a pensar en lo que estaba pasando con las mismas.

Casualmente el docente de teatro optó por pedirle a uno de sus compañeros que le realizara una entrevista: llevaba algún tiempo buscando la manera de poder mostrarles a sus compañeros lo que había descubierto con los niños al respecto de los juegos escénicos. Así surgió la entrevista, como un medio para escenificar la experiencia. De entrada la entrevista se presentó como un acto escénico para que los otros escuchen y aprecien lo que el docente sabía.

De esta manera, la entrevista se desinstrumentalizó y pasó a convertirse en una acción performática: dejaba percibir algo sucedido y a la vez generaba nuevas sensaciones. Las *preguntas-libreto* fueron formuladas por el actor-entrevistado y, aunque él mismo las conocía, en la puesta en escena se convertían en una novedad, porque al responder emergía la sorpresa desde la voz y el cuerpo.

El *juego investigativo*¹³² consistía en ser, el investigador y el investigado, el entrevistador y el entrevistado. El investigador-investigado entrevistador-entrevistado no había elaborado un problema, ni necesitaba enunciarlo porque había vivido con él diariamente, y sus acciones habían hablado con y

resuenan, merodean, asedian espectrales, pesadas de olvido y alzadas de esperanza” (Grosso, 2013, p. 46).

¹³² Se menciona como juego investigativo porque tanto jugar como investigar están implícita y explícitamente relacionados en esta tesis.

de él. Dentro del ámbito académico, la enunciación del problema en investigación es fundamental, como bien dice Alejandro Haber:

“Enunciamos el problema de investigación como un problema del mundo real que nos llama, que nos necesita, cuando somos nosotros quienes en realidad lo necesitamos. Es nuestro principal interés que haya un problema que nos cree a nosotros como investigadores, que nos describa el territorio por donde habremos de caminar hacia la meta” (Haber, 2011, p.13).

Evidentemente había un deseo por *buscar en lo sucedido* o “e-vestigar” sin “dejarnos llevar por el lugar que nos tiene reservado la institucionalidad de la ciencia, los roles, objetivos, misiones, y lenguajes” (Haber, 2011, p. 13). Las acciones de los niños le dieron un lugar al juego y la investigación acogía otras voces, algo que el docente había descubierto en su relación con los niños, algo que transcurría cada día y que, al presentarse de manera cotidiana y en el contacto de sus relaciones, consideraba que era irregistrable¹³³. El artista y docente de teatro había hecho fotografías, videos y grabaciones, pero, en definitiva, lo que él percibía era que, aún siendo muy importantes todos esos productos, el análisis instrumental eliminaba los matices y el sentido que había ganado la experiencia¹³⁴.

Ante esta situación, comenzó a circundar lo que Haber ha mencionado como una “Nometodología” (Haber, 2011), una indagación por el sentido de la investigación desde las prácticas sociales, lenguajes de los cuerpos que en la resistencia y en sus *formas otras* de hacer infringen en busca de una “descolonización de la metodología”¹³⁵.

¹³³ No por ello imposible de hablar de ello, de poder exponerlo y mostrarlo.

¹³⁴ “Para poder comprobar esta búsqueda todavía hay que saber lo que quiere decir buscar. Y ahí está la clave del método. Para emancipar a otros hay que estar uno mismo emancipado. Hay que conocerse a uno mismo como viajero del espíritu, semejante a todos los demás viajeros, como sujeto intelectual participe” (Ranciére, 2003, p. 22)

¹³⁵ “Nometodología de la investigación, arqueología indisciplina y semiopraxis... La *crítica y deconstrucción de la metodología* operadas por una *arqueología indisciplina qua semiopraxis* convierten así lo metodológico en *política emancipatoria*, alterando en la investigación las *relaciones*

La desinstrumentalización consistió en entrar en escena, donde un “otro-actor” pudiese entrar en juego entrevistando o haciendo de entrevistador. Un sentimiento de desdoblamiento invadió su trayectoria, otro que hablaría desde su boca y que le daría valor a lo que le estaba pasando¹³⁶.

El desdoblamiento, se convirtió en método que alejaba o proyectaba sobre sí una imagen que a su vez acercaba a los que lo escuchaban¹³⁷.

La entrevista se registra solamente en audio, para escuchar las acciones y sensaciones que el acto pone en marcha. La percepción propuesta resquebraja el molde establecido para los sentidos, es decir *vemos oyendo, palpamos entonando y recorreremos escribiendo y descubrimos entrelazando*¹³⁸.

Cabe resaltar que la escenificación que deviene es la que emerge de la voz, el registro se realizó en audio y no se grabó en video, porque el sentido de la vista está transgredido por un mundo visual que impedía una “escucha atenta”¹³⁹, por lo que la grabación se escuchó innumerables veces junto con todo el equipo pedagógico de la fundación.

sociales a partir de *relaciones de conocimiento* en las que irrumpen en el discurso “social” “pacificado” y reducido a Semiología y disruptan en su *diferencia enunciativa y existencial agentes* de una *discursividad cósmica ampliada*, siempre heterogénea y culturalmente situada en los pliegues de sus *creencias territoriales y espacio-tiempos propios*”(Grosso y Haber, p. 2012).

¹³⁶Estas aberraciones son las que suelen tener los procesos científicos: siempre requieren de alejamientos para que los demás le otorguen credibilidad. Pero, en este caso, lo que se debe resaltar es la importancia de que la escucha es multidireccional, motivo por el cual se necesita de los ojos, la boca y la acción del otro para percibir lo que está pasando.

¹³⁷ Una nometodología no rehuye a su manera de hacer, por eso el método es el teatro, pero en este caso un teatro performático, por su condición de transformación irrepetible.

¹³⁸ Todas estas acciones son conjugaciones complejas que provienen de las maneras de hacer de los niños y que forman parte de lo que podríamos llamar parte del método de investigación que fue constituyendo a la propia experiencia.

¹³⁹ La “escucha atenta” resalta la importancia de recoger lo que trasciende. “Llamamos *atención* al acto que pone en marcha a esa inteligencia bajo la presión absoluta de una voluntad. Este acto no es diferente si se realiza para reconocer la forma de una letra, para memorizar una frase, para encontrar una relación entre dos entes matemáticos, para encontrar los elementos de un discurso a componer. No existe una facultad que registre, otra que comprenda, otra que juzgue...” (Rancière, 2003, p. 18) Y

El tema de la entrevista fue la actividad de los niños y el artista, la cual, en la medida que avanza, se fue centrando en un juego específico que surgía, de manera repetitiva, por petición de los niños y al que nominaron como: “La lleva Monstruo”¹⁴⁰.

4.3. Descripción general del juego: “La lleva monstruo”

“La Lleva” es la manera como en Colombia se le llama al juego de persecución, en el cual una persona corre tras otras y éstas, deben evitar que las atrapen.

Casualmente, el artista y docente de teatro, a manera de ejercicio de calentamiento y de desinhibición inicial, proponía este juego para acercarse a los niños y para abrir el contacto entre ellos. Posteriormente presentaba objetos o generaba algún ejercicio corporal para introducirlos en el trabajo representativo y teatral.

El docente descubrió que los niños presentaban un especial interés por el juego, lo cual hizo que él le otorgara una atención especial y que lo caracterizara según las demandas de los niños. De esta manera, el que tenía que perseguir y atrapar al resto de participantes, que en este caso era el propio docente, se convertía en un monstruo y cuando atrapaba a uno de los niños lo “derribaba” haciéndole cosquillas. De aquí surge el nombre que le pusieron a este juego: “La lleva Monstruo”.

como acto inteligente no se la puede delimitar, porque: “La atención no es ni un bulto del cerebro, ni una cualidad oculta. Es un hecho inmaterial en su principio y material en sus efectos” (Rancière: 2003, p. 31).

¹⁴⁰ El tema de la entrevista reúne tres aspectos que están conectados con lo que hasta el momento se ha venido desarrollando en esta tesis: jugar, repetición y escenificación.

4.4. Registros en movimiento o escucha en la escritura: los efectos escénicos de una entrevista

La entrevista inicia con una breve presentación personal y de su actividad diaria como actor. Inmediatamente expone el artista y docente de teatro al entrevistador que es muy importante para el actor antes de iniciar su actividad interpretativa poner en calentamiento su instrumento: “el cuerpo”, dice que: “éste funciona como un vehículo o una máquina que, si la pones a trabajar en bruto, puede que en cualquier momento llegue a fallar”.

Casualmente, cuando el entrevistado comienza a hablar de su objeto de trabajo, aquel del cual habla como si no fuese él: el cuerpo, asume una postura que solidifica su voz, como si la voz se encarnara y el docente ganara no sólo fuerza sino tamaño. El registro en audio no necesita de la imagen para que se pueda percibir cómo crece y sentir la imagen de grandeza que gana “su cuerpo” cuando habla. La voz muestra su cuerpo engrandecido.

El entrevistador recoge con atención la información, la grandeza de ese cuerpo ha capturado su atención, se percibe como sosteniendo la grabadora con firmeza y el entrevistado continúa: “Ese calentamiento que hacen los actores está basado en juegos que requieren movimiento y actividad física, como correr o caminar rápido. Por lo general, durante la carrera de un actor se usa un juego base de calentamiento: “la lleva”, que se limita a ser un juego circular, sin fin, persecutorio y de un movimiento constante”. El matiz de la voz percibida muestra cierto interés por el juego, un interés que entraña algo indescifrable que convoca la atención por el misterio que provoca. El artista entrevistado continúa diciendo: “Esta actividad poco a poco ha empezado a sufrir una gran serie de variaciones por parte de los expertos en los juegos o por las mismas personas que trabajan en el ámbito teatral”. En

su tono se percibe la autoridad por el dominio de un conocimiento reconocido por el colectivo al que se representa.

Mientras escuchamos al entrevistado-actor pensamos en lo que dice, en lo que nos dice, porque escuchamos con el recuerdo y en el recuerdo de nuestras experiencias, poniendo en contacto tiempos presentes con pasados, en una misma *situación-espacio*, provocada por la conversación con el entrevistador¹⁴¹.

Continúa diciendo: “Con los niños, en la obra teatral de la Fundación Trascender se trabaja jugando, y por lo general al principio de cualquier actividad se inicia jugando “una lleva”, igual al modelo del teatro profesional. Sin embargo, pasado un tiempo de labores con los niños, se percibía que la lleva era ya un juego fatigante y rutinario, al igual que otros que se habían probado durante varios meses en aquel espacio. Ante dicha situación, un día cualquiera llegaron los niños, se sentaron y yo no sabía cómo empezar ni de qué manera romper la rutina. Pensé que podía empezar con la lleva pero ya nadie la quería; sin embargo, se dio a la exploración del juego convencional, pero esta vez a la espera de cambios que podrían surgir en la acción. Claro, era un día de buen ánimo para todos y las dinámicas dependen del ánimo de quien las dirija y de quien las ejercite.”

El actor muestra su emoción, la voz nos deja percibir su emoción, la sensación de hallazgo no es lo que él mismo explicita, sino lo que en sí nos hace sentir, parece ser que lo que ocurre ese día transforma una situación

¹⁴¹ Esta manera de seguir la entrevista surgió del método investigativo que se fue generando con el equipo pedagógico que conformaba al Proyecto Obra Trascender de La Fundación Trascender y que persistió y resistió al orden metodológico que continuamente se le exigía, con una sola finalidad: *tratar de escuchar en compañía*, para ello se infería, intervenía y reía en distintos momentos mientras se escuchaba la entrevista, una y otra vez, las risas y bromas que surgían nos hacían escuchar con mayor detalle esos gestos de la voz, la acción de escuchar era físicamente real y a la vez múltiple y muy rica de sentidos.

diaria, que inclusive transforma una técnica teatral específica, pero a la vez es algo tan ligeramente insignificante que puede pasar desapercibido, lo que le permite cobrar fuerza es la emoción que la misma produce y que se logra recoger en el calor de la voz del entrevistado.

Y continúa: “Así que intentaron con la lleva normal, pero minutos más tarde los cambios empezaron a aparecer: al docente se le ocurrió perseguirlos como un personaje diferente a él, como un monstruo que utilizaba una voz demasiado grave, que a cada niño que agarraba lo derribaba con suavidad al piso, le hacía cosquillas en su vientre y luego lo chuzaba¹⁴² con una mano, lo que indicaba que había muerto. El niño que moría salía del juego, ganaba el último que quedaba en la lleva monstruo, pero de manera paradójica, este era el que más cosquilla debería aguantar”.

La voz del entrevistado muestra la emoción de su cuerpo, de tal manera que, sin perder la seriedad del asunto que se investiga, gana el movimiento que se describe. Subraya que para seguirlos se convierte en un personaje diferente, su voz remueve la aparición de un tercero y se percibe a través del audio cómo la imagen de su rostro acentúa esta deriva del juego, su rostro no es la imagen de su cara, sino la silueta de su voz, la vibración con la que cuenta y el silencioso y serio acompañamiento que recibe del entrevistador.

El hallazgo está en la tonalidad, en lo que sucede cuando explica reproduciendo la sensación de la persecución, de atrapar al otro hasta hacerlo “morir de la risa”.

A continuación, dice el entrevistado: “Así inicio el juego y poco a poco entre niños y artista se fue transformando. Empezaron a surgir nuevas reglas del juego: Contar hasta tres de manera silenciosa y a un chasquido de los dedos

¹⁴² Pincharlo con los dedos

se da inicio a la actividad, si en dicho conteo alguien interrumpe, habla o se mueve el juego no puede iniciar; además de estar prohibido halar o empujar a otro integrante y también otras reglas secundarias como: la igualdad de condiciones dentro del juego: si alguien va descalzo todos lo juegan descalzos, si alguien va a tener zapatos todos deben tener zapatos; estas con la intención de evitar accidentes. Pero, a pesar de las reglas, el juego sigue latente. Ya son dos años y medio de la *Lleva monstruo*, donde cada día los niños llegan y lo solicitan como si fuera la primera vez que lo fueran a jugar...”

La voz acentúa con fuerza el sentimiento de vivir las cosas por primera vez, el entrevistador denota la novedad que los niños viven en cada repetición, él siente esa renovación que nunca acaba y que resurge con desbordamiento, su voz se agita, como si no hubiese dejado de correr y en un momento dado, todos percibimos que cuando lo cuenta se puede apreciar ese cuerpo cansado que no ha dejado de correr durante todo ese tiempo y que no puede dejar de preguntarse por ese insólito misterio de la repetición que, de alguna manera, nos ha envuelto a todos... surgen las sonrisas.

Quien pregunta es un eco que surge de otro cuerpo que responde, podría pensarse que se está limitando a hacer un cuestionario, pero en escena, se descubre que en el tono de sus preguntas se esconde la sorpresa que le genera la actuación del artista (entrevistado), envistiendo, así, a su compañero de escena el sentimiento de propiedad de su personaje desde la vivencia del escenario. Las preguntas que van complementando la estructura escénica de la entrevista hacen que el contenido del juego se vaya haciendo visible. Porque la visión siempre depende de un otro que observe y, además de ver lo que haces, le dé crédito y valor.

En ese momento, el entrevistador desvía el contenido hacia la pregunta: “¿Como vería un licenciado en arte dramático esta actividad?” El desvío que produce la pregunta no proviene del significado sino de la fractura que produce una entonación que conduce el sentido de lo que se está jalando para otro lado. El entrevistado hace alguna inflexión en su voz, y se percibe la incomodidad del cuerpo y contesta: “Otro artista del área teatral no tendría una mirada extraña sobre el juego. Sin embargo, lo perseguiría una pregunta: ¿donde está la teatralidad de la lleva monstruo?, pues, para muchos, la teatralidad existe sólo en el momento en el que hay un escenario, en el que hay una representación”.

Esta contradicción le hace sentir que aún, en ese momento, hablando desde el escenario él representa la realidad, no representa la entrevista, ni ha salido de la escena... la experiencia del juego de preguntar bajo una situación escénica ha surgido de la vivencia de jugar con los niños.

Continúa diciendo: “En la obra teatral nos vivimos el teatro de otra manera, la teatralidad está en los personajes que cada uno de los participantes asume durante el juego: el docente es el malvado, los niños los héroes y, de tantos héroes, hay un solo ganador, el protagonista. Esa es la teatralidad: el juego. Lo que menos se esperaría de un licenciado en artes escénicas sería el rechazo a una actividad como ésta, porque reconocería, de alguna manera, que la esencia del teatro está en jugar y ésta es un juego...” se nota que muestra en su voz un acento de contrariedad, una aceptación que fractura su cuerpo, su pasado formativo que se desajusta ante esa irrepresentabilidad.

Casualmente su mayor hallazgo es el que corporalmente más le incomoda, la experiencia estética del juego con los niños que soporta la teatralidad del mismo se pone a flote en y bajo confrontación con su propio cuerpo, con su propia formación como actor, un resquemor que hace que se perciba el

dramatismo de su experiencia al remover su sensibilidad al punto de abrazarlo y devorarlo.

5. DESCENDER DESDE LOS CUERPOS

*“Entonces, podría pensarse que
el acercamiento a esa
exterioridad del niño,
como otro que está con nosotros,
no es un proceso
de ascensión sino una acción de descenso,
donde lo inferior, lo oscuro y lo absurdo
tiene sentido
en algún lugar de escucha”.*

*Reflexiones colectivas al interior del Seminario “Semiopraxis II” a cargo del Dr. José Luis Grosso.
Universidad del Valle. Cali, junio, 2007.*

5.1. Ruidos sobre las teorías del desarrollo infantil

El efecto de escucha hacia las voces opacadas por la educación busca darle paso al murmullo y corrillo que forman los niños en las instituciones, escuelas y espacios de formación en educación infantil, y de esta manera poder recoger las voces disonantes de las lecturas múltiples de autores “inactuales” que friccionan con la pedagogía y su germen reproductor de la sociedad; lecturas varias en la boca de algunos-muchos que desvían la luz del reflejo que el espejo de la Educación Infantil ha desplegado a través del desarrollo, el conocimiento y los valores universales.

De esta manera, se plantea la Educación Infantil más como un problema de esta sociedad actual que como una solución de la sociedad futura, lo cual no significa que hay que eliminarla, pero sí que volver a pensarla desde esos otros lugares de escucha. Por lo tanto, recorrer la infancia desde el lugar en el cual se ESTÁ entra a confrontar el circuito evolutivo y universalista que se

ha establecido para conformar el mundo con una posición cíclica y abierta a la vida y las *“formas otras de conocer”* de los así llamados “niños”.

No se busca generar explicaciones sobre cómo se debe educar a los niños o qué se les debe enseñar, sino experimentar en la lectura-lecturas las contradicciones desde las cuales nos relacionamos con los mismos en los ambientes educativos, bajo los cuales transita un discurso pedagógico cargado de valores, luchas y subjetivaciones. No se quiere posicionar un método, no se trata de darle más fuerza a una u otra corriente, no se pretende difundir un enfoque y generar así un nuevo discurso. La intención es poder recuperar la experiencia en medio de nuestros innumerables discursos y dibujarnos y desdibujarnos en medio de la misma.

Se busca que el lector pueda percibir la desnudez de la palabra donde se encuentre un vacío con murmullos que responde a *otras formas de hablar* de los niños que entran en fricción con los demandados procesos del desarrollo. Por eso, mientras la lectura avanza se *desciende* aún más, y así, poder acercarse a ese lugar exterior en el cual se encuentran los niños, ese espacio *bajo* donde el diálogo con Bajtín permitirá pensar en la importancia de regenerar la historia y los presupuestos en Educación Infantil desde nuestros propios espacios de trabajo.

De la misma manera, la metáfora del espacio es un juego que transita en la lectura como un lugar de habla, donde resuenan Foucault (1993), Vico (1999), Grosso (1999), Cullen (1986) y Kusch (1976), voces inutilizadas en Educación Infantil, pero que desde ese afuera absoluto, esa ciencia nueva, esa alteridad radical y ese inaudito ESTAR, generan ruido sobre esa mirada tan pacificadora con la que se ha cubierto a la infancia desde las teorías del desarrollo infantil.

5.2 Discurso y Espacio

Las prácticas sociales nos describen y a la vez inscriben a los que están con nosotros, los cuales en este caso son los niños y otros docentes. Las prácticas sociales están terciadas¹⁴³ por el espacio, por la manera como lo disponemos, por los materiales que transitan en el mismo, por lo que el mismo nos hace pensar sintiendo; es decir, por la manera como el espacio habla y permite que escuchemos a los demás.

Por eso, cuando hablamos habitamos un espacio desde el cual nos disponemos de una determinada manera, que hace que lo que digamos posibilite que las palabras acudan, se dibujen y tomen forma en el lugar en el que nos encontramos. A eso se debe que el discurso no pueda quedar reducido a las palabras, no puede ser reducido a un ejercicio de organización de las ideas bajo un proceso de apropiación y de interiorización del mundo, como si fuéramos sujetos sociales pero biológicamente predefinidos y capturados.

Sin embargo, la palabra, lingüísticamente, ya aquí se anuncia que la comprensión hegemónica de la “palabra” nos ha mediado por siglos, pero, ¿qué tipo de palabra?...o, ¿qué tipo de mediación se ha dado?... La palabra sin cuerpo, la mediación de la idea, es decir una palabra vacía presentada como una lógica lingüística que al decir:”hablo’ funciona como a contrapelo ‘pienso’” (Foucault, 1993, p. 13), quizás porque de esta manera lo que se ha buscado es que podamos sujetar al sujeto. No basta palabra-pensar, porque semioprácticamente hay siempre pensar en cada manera de hablar, es el habla sometida al rigor lógico-lingüístico, que dice representativamente la secuencia de hilación lógica de lo que habla o hace.

¹⁴³ Ha de comprenderse como una acción que media pero que a la vez interviene como un tercero, no independiente, no solo, ni ajeno, sino bajo el juego de las relaciones de los involucrados.

No es extraño, entonces, que los discursos que generan las instituciones educativas estén mediados por la lógica de las palabras, por un hablar que piensa, porque, políticamente, así, el discurso delimita un cuerpo y crea una imagen de mundo superior y, en él, un niño que crece. Sin duda es una estrategia que se encamina hacia la captura, el control y la predefinición.

Sin embargo, cuando el *hablar* se abre al simple hecho de hablar, de recorrer los espacios que acogen las acciones¹⁴⁴, se logra escuchar las sensaciones que cuerpo-espacio produce, donde las palabras, como siempre, solamente podrán nombrar una parte de sus prácticas, las palabras únicamente salpican los espacios. Sufrimos la humanización de las palabras, porque, por un lado éstas jamás alcanzan a nombrar la totalidad y por otro lado siempre estarán rodeadas de esos muros sociales que las constituyen y que no les permiten decirlo todo¹⁴⁵.

Quizás por eso, el discurso puede renunciar a la palabra pero no al espacio¹⁴⁶, porque en él siempre habrá algo más que palabras, aunque nosotros a partir de nuestra formación humana¹⁴⁷ no tengamos más remedio que reducirlo a textos escritos llenos de palabras, organizados y bien delimitados (como es el rigor a que está sometida esta tesis), pero ante todo sabiendo que por debajo de éstos somos cuerpo-cuerpos incapturables porque nos desplazamos en el espacio bajo la suerte del juego de nuestras relaciones. Es decir, el espacio se abre a la posibilidad de que podamos

¹⁴⁴ Acciones que provienen de las relaciones que se dan en el mismo y que a su vez hace que se modifique, se traslade y se afecte

¹⁴⁵ “Uno sabe que no tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa” (Foucault, 1999, p. 14)

¹⁴⁶ Así como el maestro no puede renunciar a hablar a través de su espacio y a que su espacio hable desde su boca.

¹⁴⁷ Más aún en nuestra condición de maestros sujetos por la sensualidad generada por la humanización apoyada en la palabra que trata de dominar la alteridad de nuestra naturaleza, recubierta de una imagen de seguridad que se desvanecerá fácilmente a través de nuestras acciones.

dibujarnos de maneras distintas, podamos recorrernos y desvanecer la imagen que ya nos habían construido.

Esta localización del espacio como metáfora del discurso no puede ser pensada como una estructura que sustituye a la palabra, porque el espacio como un lugar para el diálogo no es un sitio seguro o donde se pueda asegurar lo venidero. Concretamente dentro del quehacer del maestro es importante reconocer y revisar la forma como vivimos ese espacio que habitamos, la manera como lo disponemos, lo que hacemos en él para tocar y tocarnos con los otros, porque en esas acciones, en esos estilos para escribir y leer nuestros espacios, también están insertados nuestros deseos e intenciones que capturan o liberan al otro-otros-niños y a nosotros en su condición de cuerpo-cuerpos que somos¹⁴⁸.

Por eso, los espacios hablan desde la boca de muchos que buscan ser escuchados, y, entre esas, se encuentra la de la infancia, que silenciosa o imprudentemente, al encontrarse en espacios que se disponen para hacer resonar su voz, reclama, más que la palabra, la escucha, desde esa heteroglosia (Voloshinov y Bajtin, 1992), disturbada y revuelta.

Este deseo de escuchar y de escuchar-se¹⁴⁹, surgió en las conversaciones y escritos de Cullen, cuando dice: “Dime cómo entiendes tomar la palabra y te diré, entonces, cómo entiendes a la infancia y su proceso de vivir con otros” (Cullen, 2004, p.101). El desplazamiento sonoro de este texto en esta expresión hace efecto de la siguiente manera: *Dime cómo recorres y*

¹⁴⁸ Al respecto se puede señalar las diferencias que se presentan entre los discursos institucionales y los de los docentes, sin que por eso se señale que los unos reúnen posiciones mejores o más acertadas que las otras, sino con relación a la intención que cada uno tiene. Esto implica que estos discursos, a manera de textos, tienen destinos y lectores distintos, lo cual hace que el discurso capture o suelte las relaciones, es decir, se interioricen para retenerlas o se exterioricen para liberarse.

¹⁴⁹ El guión, en este caso, implica devolverse, retornar en el sonido, recuperarse, encontrarse con lo que no se sabía de sí.

dispones el espacio y te diré, entonces, si estas abierto a escuchar a la infancia y su proceso de vivir con otros.

5.3. Recorrer cuerpos en el espacio del diálogo y la escucha

El recorrer los espacios no podría quedar reducido al pasar simplemente por ellos de un punto a otro, los recorridos no son gratuitos y se han determinado a partir de los intereses y las vivencias de otros. Entonces, cuando se trata de detallar el espacio que habitamos siempre hay imprecisiones, que no pueden ser explicadas, incluso los documentos institucionales guardan imprecisiones frente a los espacios de los cuales hablan, porque el recorrido no es ni lineal, ni continuo, y además, nunca podrá ser el mismo.

De eso deviene, que el espacio se convierta en como un tercero que tercia, no para apropiarnos e interiorizar el mundo, sino para que nos encontremos en ese exterior que somos como experiencia sensible del afuera, que:

“se mantiene en el umbral de toda positividad, no tanto para extraer su fundamento o su justificación, cuanto para encontrar el espacio en que se despliega el vacío que le sirve de lugar, la distancia en que se constituye y en la que se esfuman” (Foucault, 1993, p. 17)

Ese exterior es el que transcurre cuando la descripción del espacio que habla desde la boca de quienes lo viven posibilita que se disuelva la silueta del sujeto provocando el diálogo, el disenso y el asombro...pero subrayemos que es tan sólo la posibilidad, porque, aún teniendo la oportunidad de hacerlo, no siempre se está dispuesto a abandonar el lugar certero y seguro sobre el

cual la pedagogía, con palabras, ha formado a los maestros, para así poder capturar al niño a través de contenidos comunes y valores universales¹⁵⁰.

Por eso, no podemos hablar de un espacio exterior absoluto, porque también hay espacios interiores que encierran, que levantan muros sociales, reglamentados por sus contenidos y que establecen recorridos fijos y lineales, que se repiten periódicamente y que los niños en condición de “menores” deben seguir y que el maestro, guiado por una rígida planeación, aún con las mejores intenciones y los mejores materiales y programas, no puede abrirse a la diferencia, sino tan sólo a la monótona rutina de seguir un camino determinado por “el discurso del conocimiento”¹⁵¹, aquel que domina con rectitud y claridad¹⁵².

Entre líneas o en medio de los gestos de esta escritura se descubre y transcurre la pregunta por el qué y a quién escuchan los espacios escolares que, encerrados al interior¹⁵³ de su institucionalidad, forman a los niños: ¿Qué eco resuena? ¿Qué cuerpos se constituyen alrededor en esa fría experiencia? ¿Qué se está valorando?

Estos espacios recorren las relaciones de poder, pero bajo una estructura cerrada que posibilita la dominación y el absoluto control. Al leer siguiendo los signos de esos discursos marcados con claridad y objetivos totalmente preestablecidos, se logra escuchar una voz que viaja por encima de los que habitan ese espacio. Se oyen textos, se detectan frases, autores y

¹⁵⁰ Por eso es importante tener en cuenta que para el maestro es muy difícil dejar de vivir su experiencia docente mediado-por palabras, aunque se sientan cuestionados por espacios en los cuales se describen sus maneras de enseñar.

¹⁵¹ Como si el conocimiento solamente fuese uno solo.

¹⁵² Lo cual es muy común en los procesos de escolarización y/o en los programas de formación en valores, que quedan atados a una estructura didáctica, la cual metodológicamente explicita cómo *deben* aprender los niños. El “deber” como un criterio moral que amarra conocimientos y principios, cognición y ética, por encima de las relaciones y las maneras de vivir.

¹⁵³ Escolarizante y linealmente evolutivo.

personajes¹⁵⁴, pero los cuerpos transitan sordos y mudos, apenas se perciben las voces diferentes cuando irrumpen afectando el recorrido que se ha trazado y, como un ruido, “la escucha se ejerce siempre manteniendo la censura” (Foucault, 1999, p.18). Entonces, lo que prevalece gira en torno a lo idéntico¹⁵⁵, a un saber objetivo, a una misma forma de hacer las cosas y a lo universal, a lo que aplica para todos igual, aunque implique violentar cuerpos, porque las relaciones siempre serán distintas y sus formas de vivir serán muchas.

Y si recuperamos las palabras en los espacios desde su profunda incapacidad para decirlo todo, como parte de lo que también somos, podríamos reconocer que estos espacios a quienes escuchan es a los nominados en latín “*infans*”: los carentes de habla, es decir, incapaces de hablar. ¿Por qué no validar su no-habla?... la capacidad de la mudez, que escucha el recorrido de los espacios...

¿Por qué no se le ofrece oído a esa voz sin habla que dice lo que la palabra calla? ¿Por qué los discursos pedagógicamente apropiados valoran los saberes “mayores” cuya superioridad silencia a “los menores”?

Seguramente porque no pueden perder su condición de superiores, ni su gloria universal, que viaja por encima de los cuerpos, y así lograr que los “menores” lo instalen.

Todo saber implica una forma de valorar desde algún lugar terrenal (superficial, cultural, vivencial), pero, en la descripción de un discurso cerrado, este saber es valorar desde la superioridad, desde un lugar etéreo

¹⁵⁴ Los llamados institucionalmente como expertos y especialistas en educación.

¹⁵⁵ Por eso se evalúa teniendo un perfil estandarizado, lo cual generalmente no se recuerda en la educación, no porque no esté reconocido, sino porque se esconden sus causas para evadir sus consecuencias.

(total, general, inexistente), Discursos que forman supuestos sujetos idénticos bajo una inexplicable igualdad pero con una aparente equidad. Es decir, forma lo que se suelen llamar “seres humanos”, como si todos cupiéramos en la inflexión histórico-cultural en que se encuentra ese término, como si todos sintiéramos y viviéramos de la misma manera, como si aquello que le da sentido y valor a nuestras vidas fueran principios universales.

Ahora bien, cuando el espacio se abre al riesgo de lo exterior, al recorrido del desconocimiento de esas *formas otras de conocer y vivir*, más que imponer, conmociona, porque la emotividad y diferencia ha puesto contra la pared al discurso hegemónico y a la manera como se ha constituido, llevándolo al margen generando la incomodidad del desconcierto que fractura todo lo previamente establecido.

De alguna manera, estos espacios que se abren a lo exterior de por sí no son nada, no hablan solos, sino en la confrontación, en contraposición con los demás, avivando la “lucha simbólica” (Bourdieu, 1999) que fisura la estrechez de los discursos interiores, pero no porque el pensamiento sea realmente algo interior, sino porque en el exterior están *los otros*, los que no esperan ser absorbidos, los que, al estar al margen, desentonan. Cuerpos que resisten y que en silencio buscan fracturar esa insistente semiotización de las emociones.

Por eso, su discurso no genera solamente ecos, sino también ruidos, porque ante todo el recorrido lo hace en el exterior. De no plantearse así, solamente se estaría creando un contradiscurso que de manera reflexiva buscaría esconder sus mecanismos de ocultamiento y reapropiación (Derrida, 1997)¹⁵⁶

¹⁵⁶Se referencia la publicación de este año pero ha de tenerse en cuenta que Derrida trabaja “la reapropiación” en toda su obra con relación a la deconstrucción.

y poder imponer la manera como “hoy y ahora se debe enseñar”¹⁵⁷, es decir: la reproducción o reestablecimiento del poder¹⁵⁸, eso sería “depositar significaciones preconcebidas que bajo la apariencia de un afuera imaginado, teje de nuevo la vieja trama de la interioridad” (Foucault, 1993, p. 24).

Quizás por eso, el discurso pedagógico, aún recuperando la corriente crítica del pensamiento social, cae en la trampa de su interioridad¹⁵⁹, sujetando al sujeto bajo procesos de apropiación que conducen hacia el desarrollo y la objetividad¹⁶⁰, cuyo poder de invisibilidad está en su aparente condición evolutiva, que, al ser aceptada de forma naturalizada, opaca lo más obvio y material de las relaciones: su profunda ideología. Pero la lectura de la realidad como un proceso evolutivo, no es sino una forma de significación de las relaciones, porque “todo producto ideológico posee una *significación*”¹⁶¹:

¹⁵⁷ La sofisticación de la didáctica, que desfigura la intencionalidad impositiva de unos contenidos y de una manera de aprender y vivir.

¹⁵⁸ Lo que suele pasar con la lectura de los modelos educativos o los nuevos enfoques pedagógicos, los cuales son interpretados como la manera en que se debe educar, y no como una manera que nos permite pensar y pensarnos desde nuestros lugares, nuestras experiencias y nuestras formas de vivir. Por eso, pensar en modelos es una aberración que no podemos abandonar, porque es parte de nuestra constitución, pero el pensarlo como un modelo sin molde implica que, antes que reproducir, lo que se busca es transformar.

¹⁵⁹ De la nominada “apropiación del conocimiento”, la cual se presenta como una experiencia propia que cumple el trayecto de ir de afuera hacia adentro a través de las propias acciones.

¹⁶⁰ Lo cual se presenta tanto en Piaget, bajo una explicación de adaptación y asimilación evolutiva, como en la teoría vigotskyana de la Zona de Desarrollo Próximo, pues ninguno de los dos cuestiona el desarrollo, ni la condición a la cual éste somete a los niños. Parecería ser que el primero lo mira como un proceso lineal donde el aprendizaje es desarrollo y ambos quedan dentro de una misma acción; y el segundo lo mira como círculos concéntricos que se amplían dependiendo del medio y las oportunidades que se tengan, donde se presentan dos niveles: el real, que es el que el niño posee sin ayuda, y el próximo, que es el que está en condiciones de adquirir porque resuelve problemas con la ayuda de otro: “El nivel del desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente” (Vygotsky, 1989, p. 134). Aunque ambos plantean dos posiciones diferentes con relación al desarrollo, los dos coinciden en que se trata de un proceso inherente al ser humano, progresivo y acumulativo, y además hay un presupuesto de orden biológico, motivo por el cual Piaget lo describe como desarrollo de la inteligencia o procesos cognitivos, y Vygotsky como procesos psicológicos superiores.

¹⁶¹ Aclaración sobre la traducción del concepto significación que consta en el texto: “Traduzco la palabra *znachenie* como “significación” y no como “significado”, puesto que este último término remite a la dicotomía saussureana significante/significado, para la que en ruso se usan otros derivados de la palabra *znak* (“signo”). A saber: *oznachaiuschee* / *oznachaiemoe* (nota de la traductora)”

representa, reproduce, sustituye algo que se encuentra fuera de él, esto es, aparece como signo.” (Voloshinov, 1992, 31-32).

Pero, hablar del espacio desde los niños, como un exterior que se recorre para la confrontación y en la boca de otros, que nunca acaban de nombrarse en su totalidad porque transitan en la polifonía de voces, indica que la pregunta por la escucha se encuentra por fuera del tablero, es decir, por debajo de la razón, más acá de la secuencialidad, donde los procedimientos regulares y lógicos no funcionan... Entonces: ¿Qué voces se oyen en los ambientes de educación infantil desde el exterior pero siempre en confrontación con el adentro? ¿Qué ecos resuenan? ¿Qué y quiénes se están constituyendo? ¿Cómo se están valorando?

En principio se escuchan voces extrañas, podríamos decir que lingüísticamente se trataría de frases no coherentes u oraciones gramaticales mal conformadas, pero son voces que llaman la atención, que no se expresan con claridad, sino con acciones mixtas, que recorren los espacios creando un sentido alterado donde se percibe un: hablar haciendo, tocar mirando, pedir agrupando, percibir mezclando, recordar cambiando, leer viviendo y saber sintiendo¹⁶².

Las voces son extrañas, porque el decir del niño como otros que hablan actuando tiene un lugar, donde sus expresiones corporales cobran sentido sin tener que verbalizarse y saturarse de justificaciones. Pero, a la par, está el hablar de los que organizan, de los que resumen, de los que registran, de los que concretizan, de los que establecen un orden, de los que disponen las cosas creando una pauta, que, en contraste, se ven movidos y desplazados

(Voloshinov, 1992, p. 31). Esta aclaración es fundamental debido a que no se trata de un significado-referencia, sino de una significación-acción con sentido.

¹⁶² Estas acciones se han extraído de las acciones que se perciben de los espacios cuando se describe la propia práctica pedagógica y cuando la misma se comparte con la experiencia de otros docentes.

por acciones “irracionales” que han podido tomar una forma porque están por fuera de lo ya estipulado y ante todo por su profundo contraste, negado a través del discurso institucional que simplifica y anula la complejidad del pensamiento infantil.

Este discurso que recorre el espacio desde el exterior para afuera posibilita que “el absurdo” se abra paso y resuene, no como una ficción superable, sino como un diferir con sentido. Absurdo que se da en la sensación de la diferencia, porque las voces resuenan a través de los murmullos, de las interrupciones, de los quiebres que desentonan y se despliegan por distintos lados. Porque:

“lo ficticio no se encuentra jamás en las cosas y en los hombres, sino en la imposible verosimilitud de aquello que está en ambos: encuentros, proximidad de lo más lejano, ocultación absoluta del lugar donde nos encontramos. Así, pues, la ficción consiste no en hacer ver lo invisible sino en hacer ver hasta qué punto es invisible la invisibilidad de lo visible. De ahí su parentesco profundo con el espacio” (Foucault, 1993, p. 28).

Por lo tanto, estos recorridos exteriores conforman cuerpos mutantes, es decir, en transformación constante, quizás cabría pensar que se habla de los llamados “niños” por su condición de cambio permanente, pero los mismos no tienen sentido como seres aislados y solos, como un género propio que guarda una lógica común, porque esta acepción negaría su exterioridad en la relación que los desmarca y que se da bajo la confrontación con cuerpos grandes y paralizados, que van y vienen tejiendo un discurso, donde la lucha por el poder se convierte en una estructura potencial para la transformación del discurso pedagógico.

Esto es lo que nos hace pensar que, al confrontarnos al abismo desde el exterior y para el afuera, lo que se está valorando es lo que Levinás

menciona como “el rostro del otro” (Levinas, 1987), es decir, la posibilidad de darle respuesta a la existencia que desde otro hace que yo también exista, donde el valor fundamental es sabernos en la experiencia del otro, en cómo nos nombra, en cómo nos escucha y cómo se dispone para andar a nuestro lado¹⁶³.

5.3. “Monstruos poéticos” o los niños desde nosotros en el exterior

Re-conocernos en la manos del otro es condición para existir, que hace que pensemos en cómo las acciones de los niños interpelan permanentemente al maestro, en cómo sus cuerpos “hablan” mientras recorrer el espacio mientras: *hablan-interrumpiendo, juegan-construyendo, inventan-coleccionando, observan-ocultando, piensan-haciendo y conocen-viviendo*, en sus formas de hacer que no pueden ser nombradas con una sola palabra, sino en la superposición constante de acciones. Expresiones extrañas de las que los llamados sujetos académicos rehúyen, porque parecería que les faltara claridad, coherencia, secuencialidad y lógica... los niños en su hacer, su simple, sencillo y profundo hacer, se descubren, diría Vico, en “el principio de todos los monstruos poéticos” (Vico, 1978, p. 189).

¹⁶³ Cullen introduce esta inquietante condición de alteridad dentro del campo educativo, señalando el lugar del otro en la constitución del sujeto moral y a su vez un planteamiento distinto de la educación moral a partir del reconocimiento del otro como “diverso”, como “diferencia” y el otro como alteridad “*o de cómo pensar la ética desde la exterioridad en relación con la totalidad como social y simbólica*”). La idea central es pensar al otro desde la interpretación exterior, o absuelta de toda relación, insistiendo que la ética precede a la ontología (Levinas, 1974), aún a la del contrato o del diálogo racional, y a la que meramente se plantea como crítica a la metafísica de la identidad (de la sustancia o del sujeto). La noción de autonomía y autenticidad es ahora remplazada por la de responsabilidad, porque se responde al llamado del otro en cuanto otro, el exterior, que hace del agente un responsable de esa interpelación. (Cullen, 2004, p. 132)

“Monstruos poéticos” en la superposición de interacciones, de formas de conocer y vivir las cosas, diría Grosso (2008), porque, en su hacer, hay conocimiento-conocimientos que no requieren explicaciones ni procesos claros, y en su cotidianidad hay valores que no pueden quedar enmarcados dentro de los comportamientos prefijados o principios universales. Por eso, lo que existe, o lo que se conoce, jamás es objetivo; depende de nosotros, está en nuestras manos que trastocan permanentemente lo que (tras ese oscuro y obscuro trabajo hegemónico) se conoce y que Vico juega crítica y burlonamente diciendo que se trata de “un revoltijo nacido de mentes cortas y tardías y sus hablas indigentes, por cuyas causas hombres infelicísimos en su expresión unen las cosas al por mayor” (Vico,1978, p. 190), para poder leer de otra manera esas realidades que desde siempre estuvieron revueltas. Revoltijo que proviene de un juego indeterminado¹⁶⁴, un ajedrez desfigurado donde el lenguaje corriente es irrebalsable, porque el lenguaje científico, racional y ordenado siempre tendrá que usar el lenguaje ordinario para poder explicarse, lenguaje revuelto que lo recoge de la experiencia común de los cuerpos¹⁶⁵.

Por lo tanto, ni siquiera la realidad física es puramente objetiva, propia y transparente, porque lo que se dice que es real nunca fue así desde siempre. Esto es materia prima de las acciones de los niños, porque el conocimiento, para poder ser lo que es, primero ha tenido que pasar por la experiencia del que lo conoce y lo valora de una determinada manera, de lo contrario, solamente estaríamos hablando de un conocimiento vacío al que los niños no se acercarían porque no podría pasar por ellos, así como antes no habría pasado por otros. Por eso, en esta conversación con el barroco y arcaico,

¹⁶⁴ Consecuente con el concepto wittgensteiniano de “juegos de lenguaje” (Wittgenstein, 1988), que se define como una serie de procedimientos y acciones dentro de una situación, donde el lenguaje descansa en su condición equívoca, es decir, en el “lenguaje corriente”.

¹⁶⁵ Por eso las palabras solamente recogen el sedimento de las experiencias y sus prácticas sociales, y no al contrario.

anacrónico Vico, los niños escuchan interviniendo, cuando él dice que: “la idolatría nació en el mismo parto que la adivinación, o sea la vana ciencia de lo venidero mediante ciertos avisos sensibles, que se reputan enviados a los hombres por dioses” (Vico, 1978, p. 38), creencias que hacen que las cosas cobren sentido.

¿Adivinación? ¿Sentido en las creencias? – cuestiona irónicamente la voz de la academia, buscando recobrar la objetividad de la ciencia por encima de los que la hacen nombrándola, y justamente es desde allí que resuenan junto a Vico los niños al mostrar que esa también es una creencia radicada en la idolatría de los libros, los textos y la autoría.

Entonces, desde una ciencia-creencia se pone en evidencia un *hacer comprendiendo* en que transcurre esta lectura de diálogos entrecruzados de voces dispersas y réplicas constantes, donde conocimiento-conocimientos habitan un lugar incierto: el de las creencias vulgares, el de la historia y la jurisprudencia, lugar del cual no se escapa nadie, ni ellos, ni los llamados sabios, para mostrar que todo conocimiento, en especial el que se llama conocimiento científico, esconde algún interés que busca imponer.

Por eso Vico, italiano-napolitano de 1728 - 1741¹⁶⁶, hace ruido hoy desde esta lectura que recorre cuerpos de la infancia del Cali 2007, donde su voz en la lectura-lecturas desvía-pervierte¹⁶⁷-transforma los supuestos de la educación: “ciencia”, “desarrollo”, “conocimiento” y “valores”, a los que las instituciones se pliegan sin cuestionar el lugar de donde provienen y frente a lo cual, mientras se sigan manteniendo sin levantar sospecha, los llamados

¹⁶⁶ Es importante señalar que la primera edición de *Principios de una Ciencia Nueva en torno a la Naturaleza Común de las Naciones*, de Vico, es de 1744.

¹⁶⁷ Entiéndase “perversión” como lo anormativo que pone al descubierto las relaciones de poder, lo que muestra, inversamente, que la normatividad oculta dichas relaciones para dominarlas. Las perversiones, en este caso, generan otras versiones que relativizan a las anteriores.

niños no podrán salvarse, ni aún encomendándose a su Santísima Providencia¹⁶⁸.

Ahora bien, no será extraño que quien entre sus manos tiene esta tesis, mientras lee lo que anteriormente se-expone, quizás, también sienta que aprieta el texto entre sus manos, pues, siendo voz que lee y cuerpo que se ofusca, rebatirá diciendo que no es posible pensar a los niños del siglo XXI desde el pensamiento de un autor del siglo XVIII, quien, además, no hizo de la infancia y la educación infantil un tema de estudio.

Sin embargo, es justamente la sensación la que le da un lugar a esta discusión, porque el que lee-oye, siente la voz y el registro del que escribe desde su lectura, desde su boca, aquel reaparece a través del gesto y la voz dando un lugar de enunciación, intervención, interpretación y discusión y conversación. Es decir, una lectura que siempre se hace desde algún lugar.

Quizás por eso es que al leer a Vico de manera atemporal y entrecruzando el diálogo con la experiencia de ESTAR con los niños, el eco perturba los cuerpos.

Vico, sin saberlo, pero con intención, por ser voz y palabra ajena que se desplaza hasta nuestros contextos y en la vida cotidiana, aviva la lucha simbólica: los silencios dormidos de esos “monstruos poéticos”.

5.4. Descender desde la infancia

Estos inauditos “monstruos poéticos” que resurgen desde las entrañas de los mitos marinos, de los cuentos inacabados, de los viajes al futuro y de tantas

¹⁶⁸ Porque de entrada la partida está perdida, por eso requieren de *espacios otros* donde sus *formas otras* puedan tener un lugar de escucha.

e inolvidables experiencia en el descenso y desde la infancia, cuestionan ese presupuesto educativo que engloba desarrollo y progreso, y lo muestra como un problema más que una solución.

Al recoger lo anterior dentro del contexto de esta tesis y plantear la Educación Infantil como un problema y no como una solución de la sociedad actual, se remueven malestares y se generen ciertas sofocaciones o incomodidades sobre quienes perciben que se está levantando el polvo sobre las respuestas ya forjadas por el desarrollo de la sociedad moderna¹⁶⁹. Me pregunto si los cuerpos de las teorías del desarrollo estarán dispuestos a conversar con la resistencia. Sin duda, tratarán de reconducir el camino trazado para alcanzar la gloria.

Sin embargo, la voz de resistencia de quienes pensamos que la Educación Infantil no es una solución ilustrada, ni moderna, ni de vanguardia, a los problemas de la sociedad actual, que no creemos en que sea una tabla de salvación que pueda ni exportarse a cualquier parte ni imponer valores universales inherentes al calificativo: *ser humano*; esa voz de resistencia se debe a que cada vez más se hace necesario el poder pensar-nos desde el lugar en el cual nos encontramos, lo que Kusch diría “pensar-nos desde la *América Profunda* que somos”¹⁷⁰.

¹⁶⁹ Y sus sofisticadas nominaciones como: “educación del siglo XXI”, “educación para la era de la información y el conocimiento” o “educación para el futuro”.

¹⁷⁰ Entiéndase América, en esta tesis, como la que se resiste a abandonar el subsuelo desde donde fagocita, así como la infancia se resiste a abandonar sus “formas otras de hacer y vivir”. “La fagocitación se da en terrenos de imponderables, en aquel margen de inferioridad de todo lo nuestro, aún de elementos aculturados, respecto a lo de europeo, ahí donde adquirimos nuestra personalidad, cuando somos netamente argentinos, peruanos, chilenos o bolivianos y también en ese hecho evidente de nuestra mala industria o nuestra peor educación pública. Es cuando tomamos conciencia de que algo nos impide ser totalmente occidentales aunque nos lo propongamos.” (Kusch, 1976, p. 158-159). Un sentimiento de negación profunda que aguanta porque teme perder lo poco, que en realidad es lo mucho, que lo diferencia y “no sólo porque advertimos ese miedo en el mismo indio, sino porque llevamos adentro, muy escondido, eso mismo que lleva el indio. Es el miedo que está antes de la división entre pulcritud y hedor, en ese punto donde se da el hedor original o es esa condición de estar sumergido en el mundo y tener miedo de perder las pocas cosas que tenemos” (Kusch, 1976, p. 15)

De esta manera esto hace que mi voz, escuchando otras voces, insista en que no se pueda hablar del género “infancia”, que los llamados “niños” no son seres en crecimiento que siguen unos procesos cognitivos y unos valores comunes, como si se tratara de una generalidad que se da en todas partes de la misma manera. Pero, ¿por qué no creer que estos-nuestros niños son una idea común que se puede repetir y reproducir? ¿Por qué no seguir la ruta trazada del progreso y el “óptimo desarrollo”? Seguramente porque al vivir-los sentimos que éstos-nuestros niños no son una idea común sino un cuerpo-cuerpos que se posicionan a través de nuestra relación desde algún lugar, por más pequeño y precario que éste sea.

De alguna manera, los niños y quienes creemos en su existencia nos resistimos a definirlos como una línea trazada en el tiempo, por eso se perciben sus “*formas otras de conocer y vivir*” desde algún lugar y para los demás, una sensación que no busca reforzar la construcción de identidades, sino que desea sentir las diferencias que se perciben a través de nuestras relaciones y sus-nuestra historia en los lugares donde se ha constituido¹⁷¹.

Esta sensación resuena desde abajo, es un conocer que habla sin palabras, por eso al leerlo se percibe que el texto desciende para escuchar las voces que devienen de distintos lugares, que desatinan y desarmonizan el discurso pedagógico ya estructurado por las teorías del desarrollo, que, más allá de ser naturales, son políticas¹⁷², que bajo su condición estructurante sostienen

¹⁷¹ Es importante subrayar que se habla de sentir la historia y no de conocer la historia, que se busca percibir sus marcas y no de relatar sus hechos. Los lugares, además de físicos, recogen lo que De Certeau llama “espacios practicados” (De Certeau, 2000), relaciones entre los que lo habitan, que hacen que las cosas sean de una determinada manera, que permite que percibamos y sintamos de una forma particular y que recojamos los sucesos por la manera como los mismos se viven en la vida cotidiana.

¹⁷² Como lo plantea Arturo Escobar al mostrar que el tercer mundo es una invención moderna del mundo occidental que supedita y organiza económica, política y culturalmente el mundo para mantener la estructura establecida y el poder, “el desarrollo avanzó creando “anomalías” (como

las formas hegemónicas del conocimiento como un saber que “debe ser” enseñado y “debe ser” aprendido.

Entonces el descenso toma el camino del desvío para acercarse a la vida, a su imprecisión, y por eso viaja por debajo del “deber ser” y no por encima de éste, es decir, reconocerse en *el abajo* y no en *el hacia arriba*, no en la dirección sino en lo que nos sucede y sin pretensión alguna de veracidad¹⁷³ y como instante pero sin comienzo¹⁷⁴. Por eso, es necesario que podamos descubrirnos en / entre los visos de superación, de deseo ascensional, que se traslapan entre nuestros poros y la piel, es importante que sintamos cómo Kusch vibra en este texto con mirada firme y en la boca del que lee, planteando que, para poder descender, tenemos que reconocer que:

“América toda está estructurada sobre este criterio de lo superior y lo útil, por una parte, y lo inferior e inútil, por otra, y esto está confirmado por la experiencia diaria... tenemos un criterio ascensional... El criterio de *ser alguien* sirve de catalizador” (Kusch, 1976, p. 26)¹⁷⁵.

No es extraño que al seguir la lectura resuenen los llamados “niños” al nombrar a “América”, quizás porque estos “monstruos poéticos” se sacuden ante nosotros intentando despojarse de esa sutil, delicada y tierna manera como los llaman cuando la imagen refleja del desarrollo se cuela entre las

iletrados, “subdesarrollados”, “malnutridos”, “pequeños agricultores” o “campesinos sin tierra”) para tratarlas y reformarlas luego.” (Escobar, 1996, p. 89). Reformas que mantienen la mirada vertical y la posición establecida.

¹⁷³ Porque ante todo no se busca tener la razón: la infancia y acercarse a la vida no es en esta tesis un problema argumentativo.

¹⁷⁴ Podría pensarse que se tendría que señalar como lugar crítico el punto de llegada y no el de partida; sin embargo, lo que se señala es que si nunca hubo un punto de partida, menos aún uno de llegada. No hubo un punto de partida porque siempre devenimos de otros imprecisos e innumerables que nunca, o siempre, iniciaron lo ya iniciado, una “prótesis de origen”, diría Derrida (1976).

¹⁷⁵ Nuevamente se trae la experiencia de América como analogía con la infancia, pero no como un recurso de la escritura que sirva como instrumento que refuerza el argumento de esta tesis, sino como experiencia estética que sintoniza con las estructuras a las que ambas se someten a través de los procesos de postcolonización. Estéticas que fracturan la forma establecida al estilo de lo que Kusch describe como “estética de lo americano” (Kusch, 1986) y que Grosso reafirma al describir la estética popular como un “barroquismo popular” (Grosso, 2012b) que resiste epistémica y políticamente a través de la misma.

hendiduras de la educación, y, en especial, en la Educación Infantil, que no sólo no se despega de, ni cuestiona, su condición evolutiva, sino que vigila su proceso, remarcando y reafirmando la escala inferior que ocupa¹⁷⁶.

Quizás lo que se vive a través de esta interpretación oficial es una escucha sorda desde la docencia en función del mundo y en pro del “*ser alguien*”, como si antes del venturoso progreso y de la formación educativa no se es nadie y por lo tanto sin ella jamás se será alguien... Entonces las voces de muchos que han vivido esta experiencia desde América para el mundo o/y desde su niñez para la adultez, preguntan: “Progresar, ¿para qué?”... Y la respuesta se encamina lenta pero con la marca histórica del lastre de dejar de ser el que se era... asumir la negación, abandonando el lugar que lo ha constituido y convirtiéndolo en un no lugar¹⁷⁷, porque hay que llegar al estándar indicado, al que se ha prefijado, donde por fin seremos alguien.

Pero, ¿llegaremos? ¿Para qué entrenarnos para esta carrera en el tiempo ascendente, progresivo y lineal? ¿Seremos alguien o solamente nos cubriremos con esa pureza que no tenemos y con esa normalidad que aparentamos, siguiendo el patrón indicado?... No es necesario contestar estas preguntas cuando las mismas son parte de nuestras contradicciones, desde las cuales nos hemos constituido a través de nuestras marcas en la historia. Marcas que muestran el miedo a ser *un otro-otros en la diferencia* o como lo explica Kusch en capítulo primero de *Gecualtura del hombre americano: “el miedo a ser nosotros mismos”* (Kusch, 1976)

¹⁷⁶ Nace la inquietud al respecto del saber milenario que en sus cuerpos y monstruosidades poéticas llevan consigo cual cultura en praxis. Ya De Certeau señala que las tácticas populares son saberes milenarios de especie y de inter-especie aprendidos en la sobrevivencia de crustáceos, peces y pequeños monstruos en el mar (De Certeau, 2000).

¹⁷⁷ Comprendido desde lo más íntimo pero en un absoluto tránsito.

Por eso las voces que se escuchan en esta tesis y que entrecruzan los diálogos de educación y pedagogía infantil, en lugar de hacer eco sobre el desarrollo infantil, hacen ruido, resquebrajando esa coherencia construida por los educadores que la refuerzan. Porque, estos reposicionan el progreso como meta, dirigidos por el circuito universalista de un ascenso codiciado, que oculta, con palabras, objetivadoras y objetivantes, el lugar desde el cual se habla¹⁷⁸, donde su cuerpo tiene sentido por encima del nuestro y se soporta en un vanguardismo cognoscitivo y cientificista, estrechamente atado a una determinada filosofía de la enseñanza y el aprendizaje.

De lo que se podría decir que: *nuestros monstruos* poéticos resisten y sus trincheras no son ni más ni menos que *esas formas otras* de hacer, que evitan ser alguien técnicamente pensado porque no quieren abandonar el lugar donde ESTÁN, porque creen en el absurdo, en lo abismal, en una escritura que escucha, en un jugar extraño, en las fracturas del tiempo lineal y un *conocer otro* que emocionalmente camina a su lado.

La renovación de la pregunta por el SER desde el ESTAR, como eco de Kusch y en la compañía de Cullen¹⁷⁹ desvía el camino para pensar-sintiendo a *esos-nuestros monstruos poéticos*, que van abriendo brecha por los caminos no trazados y haciendo con sus cuerpos una réplica entre las réplicas. Sin embargo, su fuerza es atenuada bajo el uso de sofisticadas técnicas educativas que reposicionan las formas hegemónicas del

¹⁷⁸ Ocultar el lugar es la estrategia que utiliza el discurso de la dominación. La ocultación en este caso busca crear la sensación de lo natural, como si “desarrollo humano”, más que político, cultural, histórico, fuese apenas biológico y propio del ser humano; ocultar el lugar es impedir que se pueda apreciar la imposición eurocéntrica que ese discurso disemina entre los cuerpos.

¹⁷⁹ *Ser* en el mundo es un *sedere o estar sentado*, como si simulara un fundamento, cuando en realidad lo fundamental es el *estare o estar en pie* o apenas *in-stalado*, para acechar donde se concreta realmente el fundamento en medio de los símbolos que ofrece el mundo cultural.” (Kusch, 1978, p. 94)

conocimiento, para seguir enseñando lo mismo, pero usando unos métodos nuevos y diferentes¹⁸⁰.

De esta manera se siente cómo, en los corredores de las instituciones educativas, agitados y con ansiedad, corren los maestros atrás de las capacitaciones que se dedican a actualizar modelos, materiales y mecanismos que prometen efectividad en el aprendizaje, acuden a los seminarios de las innovadoras didácticas que garantizan el aprendizaje y el progreso, encubriendo las políticas de un conocimiento que, atrás de su supuesta objetividad, esconde la intención de poder borrar esas (*sus*) *otras formas de conocer y acercarse a la vida*¹⁸¹, porque lo que prevalece es instalarlos en el mundo¹⁸². Las “actualizaciones”, en especial las del campo educativo, tapan los anacronismos.

Por eso, resistir silenciosamente es un efecto de sobrevivencia que se acoge a través de la contradicción y la ambivalencia, donde la intencionalidad de escucha es una actitud que no sólo requiere de buenas razones, sino del reconocimiento de la marginalidad del lugar en la que se encuentran esos *otros*.

Entonces, en ese tratar de describir cómo se acoge a la infancia desde sus “*formas otras de conocer y vivir*”, en un espacio que habla y un discurso educativo itinerante, seguiremos descendiendo, y así podremos percibir, en

¹⁸⁰ Al decir que se enseña lo mismo estoy diciendo que no se cuestiona el fondo mismo del currículo escolar, solamente se verifica si es efectivo o no, porque no se ha puesto en duda sus presupuestos evolucionistas ni los valores desde los cuales se ha forjado. Lo que Cullen diría que en lugar de mirar “los procesos de producción de sentido en la cotidianidad escolar” (Cullen, 2004), la escuela se centra en “*las reglas de construcción de la cotidianidad escolar*” (Cullen, 2004) que en definitiva crean malestar, porque no posibilita la discusión, es decir no escucha al otro o a “*la otra cotidianidad*” (Cullen, 2004), no académica, ni escolarizada.

¹⁸¹ Ha de leerse también como *formas otras de valorar y posicionarse ante y desde la vida*.

¹⁸² El concepto de “mundo” prevalece, no como categoría académica, sino como acción corporal: los llamados “niños” han de responder a la exigencia del mundo y han de saber sacar el mundo adelante, aunque esto implique alejarse de la vida.

el contraste institucional, las fisuras de los supuesto de linealidad al cual se ven confrontados los llamados “niños”, sometidos para poder convertirse a futuro *en alguien*.

De entrada este supuesto implica que la ausencia de escolaridad es sinónimo de no ser nadie, es decir, se concibe al niño en singular desde una ontología del SER¹⁸³, porque su historia personal, aún siendo tomada en cuenta por los psicopedagogos, siempre estará en un segundo plano dentro del ambiente institucional, en el cual lo que está por encima o lo que direcciona la ruta es el nivel y la competencia que alcance y/o el saber comportarse, porque el juego binario shakespeariano del “ser o no ser”, en la educación, está mediado, medido y controlado por el desarrollo.

Por eso, el efecto de las lecturas de autores inactuales¹⁸⁴ como Vico reviven a los niños fabulescos, desdibujando la sutileza de su imagen para corporalizarlos en monstruos poéticos. La escuela del progreso los acoge con amor, pero viciada por la mirada del ascenso, reduciendo su grandiosa irracionalidad al interpretarla como un estadio inferior, para que, bajo procesos de adaptación evolutiva, puedan formarse y crecer... es decir, se rechaza la posibilidad del descenso, porque lo venturoso siempre está arriba y nunca donde ya se ESTÁ.

Pero, ¿qué pasa en ese lugar bajo? ¿Qué hay en lo inferior al que cuesta tanto descender? ¿Por qué tanto “miedo a ser nosotros mismos” (Kusch,

¹⁸³ Lo que hace que se trate a la niñez como una generalidad del ser humano y que, además, en su condición evolutiva, se la trate como una etapa que se puede superar. Por eso se establece una forma dominante de SER niño que reúne una serie de condiciones y requisitos específicos para poder serlo, lo que hace que los que no cumplan con los mismos no alcanzan la categoría de “niño”, o, en su defecto, se les predice un futuro poco venturoso.

¹⁸⁴ La inactualidad implica reubicarse actualmente desde las lecturas de otros tiempos, el juego está determinado por la lectura. Se hace esta aclaración para que no se confunda lo inactual con lo desactual; en este segundo, lo que se señala es la posesión de la información más reciente, y en este caso la linealidad del tiempo es fundamental.

1976, pp. 21-58), a ser los muchos otros que nos habitan silenciosamente, en donde transitan otras formas de conocer y vivir y que no queremos que se conozcan?

Allá, en lo bajo, habita lo no oficial, la incontenible metáfora que se hace cuerpo-cuerpos a través de la materialidad del gesto sin explicaciones, por eso, lo que transcurre es lo que no se acepta: la risa sin lógica, el juego sin finalidad, la acción como un pensar, el movimiento como un transcurrir de sentido-sentidos, un cuerpo siempre material pero no físico, un sentir indomable y una burla popular. Por eso, lo inferior es un lugar donde puede ocurrir todo lo anterior. Quizás por eso no es gratuito que los llamados “niños” se encuentren en la etapa inferior del desarrollo, al igual que América, si finalmente están medidos y mediados por el mismo ojo ideológico.

Pero, ¿por qué defender este lugar tan incierto?¹⁸⁵... Quizás porque en lo inferior sí somos alguien... somos mucho más de lo que mostramos, siempre lo hemos sido, porque podemos simplemente ESTAR y de esa manera SER, es decir, ESTAR-SIENDO, lo que implica, en boca de Grosso (2008) y en el texto de Vico, “un revoltijo que le apuesta a la oscuridad”, logrando que las cosas se puedan ver, sentir y pensar de otra manera, en las que hay otras posibilidades de vivir.

Por eso, el hacer de los niños lo que muestra es una topografía diferente a la establecida, el conjunto de sus relaciones recuerda a la carnavalesca del Medievo del Renacimiento, describirla por Bajtín, cuyas acciones giran en

¹⁸⁵ En palabras de Cullen, ante las reflexiones y expresiones que remueve Kusch: ¿Por qué Creer en el drama telúrico?... Drama de la tierra de ese ESTAR que gravita en la tierra (Kusch, 1986)... a lo que Cullen respondería: Porque “la tierra es el conjunto de todas las ‘estancias’ posibles, es decir, de todo lo que acontece con significado. Es propiamente el ámbito de la simbolicidad, donde el nosotros participa del estar, se lo apropia, lo asimila, lo comprende... Por eso la tierra no es ámbito de lo ‘dominado’, ni tampoco de lo ‘inteligible’: es el ámbito de lo simbólico” (Cullen, 1986)

torno a la risa, logrando cambiar el sentido de las cosas, así como los niños nos hacen reír y subvierten la realidad al:

“ponerse la ropa al revés, calcetines en la cabeza, la elección de reyes y papas”, invirtiendo “el orden de lo alto y lo bajo” al “arrojar lo elevado y antiguo y lo perfecto y terminado al infierno de lo ‘inferior’ material y corporal, donde moría y volvía a renacer” (Bajtín, 2005, p. 78).

Entonces, escuchar a *los monstruos poéticos* desde lo inferior para poder *estar-siendo* no solamente es vislumbrar un territorio, sino reconocer su marginalidad para tratar de pensar la vida desde otro lugar sin eliminar los lugares que ya existen; es decir, es pensar que las estructuras metálicas montadas por el desarrollo se oxidan y son oxidables por la inversión de sentidos. Por eso se percibe cómo esa fuerza y rigidez del metal con la que está construida la estructura de las teorías evolutivas pierden fuerza cuando descienden y se sumergen en la profunda materialidad de la tierra y del agua.

Esta oxidación, lo que nos hace-sentir es que se desciende para degradar lo que ya existe, al estilo bajtiniano, bajo la suerte de un carnaval medieval renacentista donde “todo sistema de ‘degradaciones’, inversiones e imitaciones burlescas, tenían una relación fundamental con el tiempo y los cambios sociales e históricos” (Bajtín, 2005, p. 78), relativizando las posiciones de la realeza, así como hoy la risa de los niños relativiza la autoridad y el saber del maestro¹⁸⁶.

Sin embargo, el discurso de la escuela parte de un presupuesto básico que no quiere poner en riesgo a la “buena estructura”, traducida en un tipo de familia, un tipo de estudio, un tipo de amigos y, en definitiva, un tipo

¹⁸⁶ Téngase en cuenta que la materialidad del gesto de la risa no es la forma física de la misma, sino la acción y efecto que se produce en las relaciones, haciendo que los cuerpos se transformen.

específico de relaciones con el mundo. Lo que en el pensamiento de Cullen (2004) vendría a ser: el negar la palabra a quienes no cuentan con el recorrido desde antes y por lo tanto no podrán asumir esa ruta después.

Esta idealidad desarrollista genera una visión única de educación, lo que hace que incluso las corrientes y enfoques más novedosos de Educación Infantil queden atrapados y entrampados en la búsqueda por la superación, generando un sentimiento competitivo entre los niños contradictoriamente alimentado por los educadores que los acompañan, quienes, con cariño, insisten en que consigan el estándar necesario para alcanzar el nivel que les corresponde. Dicha vivencia genera una mirada de formación particularizante, que, en silencio, pero con eficacia, consigue sus metas pasando por encima de todos, porque el fin es alcanzar ese mundo preestablecido, el cual siempre está lejos, que, aunque parezca que puede ser nuestro, jamás lo será¹⁸⁷.

Es de esta manera como la pedagogía como disciplina de la educación ha empuñado y realzado su importancia por el mundo, ha sido el mundo el punto de referencia fundamental, parecería ser que la pedagogía hubiese transitado a partir de un a priori referencial que habla de las cosas “tal como deberían ser” y quizás esta es una de las trampas más grandes en la que caen los discursos pedagógicos, inclusive los de las corrientes y enfoques educativos más reconocidos actualmente, la trampa de creer que saben qué

¹⁸⁷ Cabe subrayar que transitar por la discusión de esta manera y empujándola hasta estos márgenes, nos puede llevar al juego de las contradicciones, como el pensar en que si la finalidad de la educación atiende cada vez más a los intereses del mundo y menos a la escucha de *los otros* (en este caso “los llamados niños”), entonces sería mejor no educarlos, no acceder a la misma y por último no tener derecho a ella. Sin embargo, avivar la contradicción antes que buscar veracidad, no es perder consistencia sino acercamientos a la vida y fricciones que nos muevan de lugar, confrontaciones más que conceptuales, corporales, molestias que empujan y mueven y que nos permiten pensar en que para deconstruir un sistema se necesita descubrir cómo está construido, es decir acceder a la educación como derecho para voltearla y ver sus costuras y para ello siempre se necesita un cómplice, uno que entre el delirio y la genialidad desborde las resonancias hacia “el revés de la trama” (Grosso, 2006)

es lo que se debe hacer en lugar de conversar con lo que pasa, con lo que transcurre y acontece.

Se olvida o se oculta que las relaciones no son con el mundo como objeto que se construye y se reconstruye... Se pasa por alto o se evade que el mundo no tiene sentido sino en las relaciones, cuando se establecen conexiones, con-tactos... La evasiva o el olvido son ocultamientos que invisibilizan que, antes que SER-del-mundo, se ESTÁ-con-otros, y que solo es allí, en las relaciones, que el mundo cobra sentido¹⁸⁸.

5.5. Del circuito universalista del mundo a la ciclicidad abierta de la vida

Pensar en el mundo como un lugar universal que se construye posiciona a la infancia desde su mudez, porque aún hablando dentro de los discursos de diversidad, integración y necesidades especiales de la educación, y más en la educación infantil, siempre estará descifrada y clasificada a través de las lógicas de la racionalidad, que aparentan pluralidad, dirá Kusch, sonriendo, que: “Es el mundo del contraste, pero como si se reencontrara la serpiente con su cola. Como si la historia no hubiera pasado” (Kusch, 1976). Lo cual es volver a caer en la trampa de un circuito universalista, que repite la secuencia lineal de procesos preestablecidos por una manera específica, que, más que ideal, describe y resigue los patrones colonizadores de una forma de vivir (conocer y valorar) que se impone en nuestros contextos para que se reproduzcan identidades ajenas, asegurando su posicionamiento,

¹⁸⁸ Y es que, seguramente, a quienes mantienen la objetividad les interesa y conviene mantener esta distancia, porque así, y solo así, garantizan mantenerse en ese lugar superior en el que se encuentran y al que, desde luego, no permitirán que los otros lleguen.

clausurando la dispersión y la diversidad al interpretarlas, pero cuyo fracaso más profundo, diría Kusch, “es nuestra autenticidad”¹⁸⁹.

Entonces, los niños no tienen escapatoria, aún encomendándose a sus héroes más gloriosos tendrán que verse capturados por esa forma de dominación escolar que teme mirar cuál es la riqueza que contiene ese fracaso o qué otras formas de vida se esconden en él. Por eso, ubica los valores desde el conocimiento, pensando que así hará algo por esos-nuestros niños, pero el fracaso es siempre un lugar lleno de pertenencias, de deseos ocultos y de sentimientos abandonados.

Así, los maestros se entrenan para que los niños no fracasen, haciéndoles sentir que superan sus creencias, haciendo que se apropien de la ciencia-creencia que consideran es la mejor, insertándolos en la necesidad de sentir la diferencia, pero no desde su alteridad, dispersión y diversidad, sino desde la naturalización de los procesos evolutivos, y así tratar siempre de alcanzar lo que no son, lo que hace que se remarque aún más la desigualdad que transita por debajo y que silencia con mayor fuerza los cuerpos, porque es esto lo que hace que se invisibilicen las relaciones de poder que se han impuesto y lo que permite seguir manteniendo la autoridad y la autoría sobre el discurso evolutivo y del progreso.

¹⁸⁹ “Lo americano en sí está situado en un margen de “inferioridad” frente a nuestro mundo que en cambio es “superior”... Porque tenemos un criterio ascensional” (Kusch, 1976, p. 26). La mirada hegemónica y occidentalizada que ha colonizado el mundo ha instalado este ascensionalismo, donde lo superior es útil y lo inferior, inútil. Pero a pesar de este trabajo simbólico de dominación, dice Kusch: “Sentimos al mundo así llamado “moderno” lleno de cosas que sobre llevamos como residuos y en el cual no cuenta la participación de nuestra vida. Y por eso vivimos una vida colectiva en la cual restituimos a cada instante el mito, en forma subversiva, para mantener no obstante ese lugarcito que se nos ha brindado, un poco por milagro, sin saber en el fondo qué partido tomar. ¿Síntoma de inferioridad?. Quizás. Pero una rara inferioridad que en suma nos da, especialmente aquí en una zona marginal de occidente, la convicción de no estar tan errados del todo.” (Kusch, 1976. p. 41) Y es esta sensación la que en sí cuestiona los principios desarrollistas de ese mundo, moderno y ascendente que termina creando etapas, niveles, terceros mundos, subdesarrollo y pobreza.

Por eso, este circuito universalista está cerrado y gira en torno a un solo lugar, donde sus relaciones han constituido un tipo de mundo... ese mundo, que trata de imponerse al objetivarse a través de un sentimiento de ampliación, cubrimiento y cobertura que termina hablando de los mismos conocimientos y de los mismos valores, que evitan y limitan lo diferente.

Pero la cuerda limítrofe del circuito que le apuesta a los cambios en el tiempo se revienta al confrontarla con el espacio, con el lugar desde el cual se habla, resquebrajando la linealidad temporal y haciendo que se salga de su curso; lo que permite que se perciban esas *formas otras de conocer* que no atienden al mundo sino a *la vida*, aquella que transita entre nos-otros y hace que nuestra experiencia constituya mundo-mundos. De tal manera que comenzamos a pensar-nos como existencia desde los otros y el mundo cobra sentido a través de las relaciones, en un espacio y de una determinada manera que da lugar a un “hacer comprendiendo” -comenta Vico- en nuestras acciones, que se escapan a todo tipo de interpretaciones, porque éstas siempre serán demasiado estrechas para poder dar cuenta de los innumerables sentidos que se le puede dar a la vida, es decir a nuestra existencia misma.

Esta posición hace que el circuito cerrado se descarrile y se abra hacia una *ciclicidad regenerativa*¹⁹⁰, pero no con el fin de mejorar sino de transformar las relaciones. Por eso, no se pueden concebir espacios de educación infantil como lugares donde los niños mejoran, ni donde se usa una metodología más nueva y efectiva, sino un lugar donde se renuevan las relaciones que posibilita su “hacer comprendiendo”, donde vienen a hablar de su vida para

¹⁹⁰ Un movimiento espiralado que nos permite volver al lugar donde hemos estado pero nunca de la misma manera y siempre con una coordenada inexacta, quizás, usando una metáfora espacial, se podría decir que es recorrer nuevamente la plaza pero siempre por el lado que no se había transitado. Al estilo del “eterno retorno” de Nietzsche (1882, 1885, 1887).

renovar sus conflictos existenciales, y así, generar efectos de escucha y vivirlos de otra manera.

Una ciclicidad abierta en el transcurso, cuya historia trastoca la secuencia progresiva del camino derecho que el mundo, estrechamente, le ha dejado a la vida, porque la vida no es lineal, no sigue caminos derechos, porque siempre estamos en las manos de los otros... nos entregamos a su experiencia y por eso nos encontramos a la deriva y en situación de trastoque permanente, porque, al decir de Levinas en boca de Cullen y en nuestros oídos: “antes que nada somos responsables de los otros como ellos son de nosotros, al acogernos o rechazarnos, como respuesta implícita y no como compromiso explícito” (Cullen: 2007). Esto implica que la ciclicidad no sea una totalidad definitiva sino un devenir del lugar, de la tierra, como dice Bajtín, una degeneración que renueva, como un compost que proviene de lo más bajo y desciende para poder resurgir abrigando, fermentando y descomponiendo el terreno, “fagocitando”, como diría Kusch (1986)

Entonces, para abrirse a la ciclicidad de la vida, hay que descender donde se pueda escuchar los ruidos, percibir la degradación al estilo popular medioeval y renacentista con sabor a carnaval rabelaisiano, donde:

“esta degradación es sinónimo de destrucción y sepultura para el que recibe el insulto. Pero todas las actitudes degradantes de esta clase son *ambivalentes*. La tumba que cavan es una tumba *corporal*. Y lo <Inferior> corporal, la zona de los órganos genitales, es lo <inferior> que *fecunda y da a luz*. Esta es la razón por la que las imágenes de la orina y los excrementos guardan un vínculo sustancial con *el nacimiento, la fecundidad, la renovación y el bienestar...* En su participación en este conjunto, cada una de esas imágenes es profundamente ambivalente: tiene

una relación muy importante con el ciclo de vida-muerte-nacimiento”¹⁹¹
(Bajtín, 2005, pp. 134 -135).

Por eso no se trata de un ciclo ordenado, predecible y prediseñable, que se acumula a medida que se va creciendo y pasando de grado, sino un ciclo que, al degenerar, le apuesta al revoltijo para alcanzar las mayores alteraciones que metamorfosean los cuerpos haciendo de ellos otros cuerpos

Para poder asumir la ciclicidad se requiere de una escucha cómplice, es decir, abierta a lo que venga y dispuesta a creer en lo que hace, en lo que dice y en lo que espera que ocurra, no porque esta sea una fantasía que con el tiempo se deba superar, sino porque en ella hay otras realidades con sentido-sentidos de la vida.

Por eso los niños, en silencio y entre risas, piden una escucha cómplice, esperando que se describa lo que hacen sin desechar ninguna de sus acciones, sin que hagamos constantes interpretaciones, porque las mismas reducen la posibilidad de que se constituyan en *otros* al reducirlos a significados cerrados, teniendo en cuenta que lo que dicen con palabras es todo lo contrario de lo que sienten, por eso las palabras se desvanecen mientras que el hacer va dejando huellas.

Atendiendo a las acciones se logra escuchar a los niños, abandonando la desazón de las palabras argumentadas y la exigencia por la viciada justificación que los adultos demandan de todas sus acciones. De alguna manera, con todas las dificultades que en cada una de las instituciones se presentan, piden que quienes los acompañan sigan describiendo sus

¹⁹¹ En el carnaval medieval renacentista desde Rabelais y en la descripción bajtiniana, la representación de lo bajo corporal y lo grotesco muestra su carácter ambivalente que posibilita la renovación y la relativización de su realidad. Es justamente este gesto el que se trae y tiene sentido para nosotros.

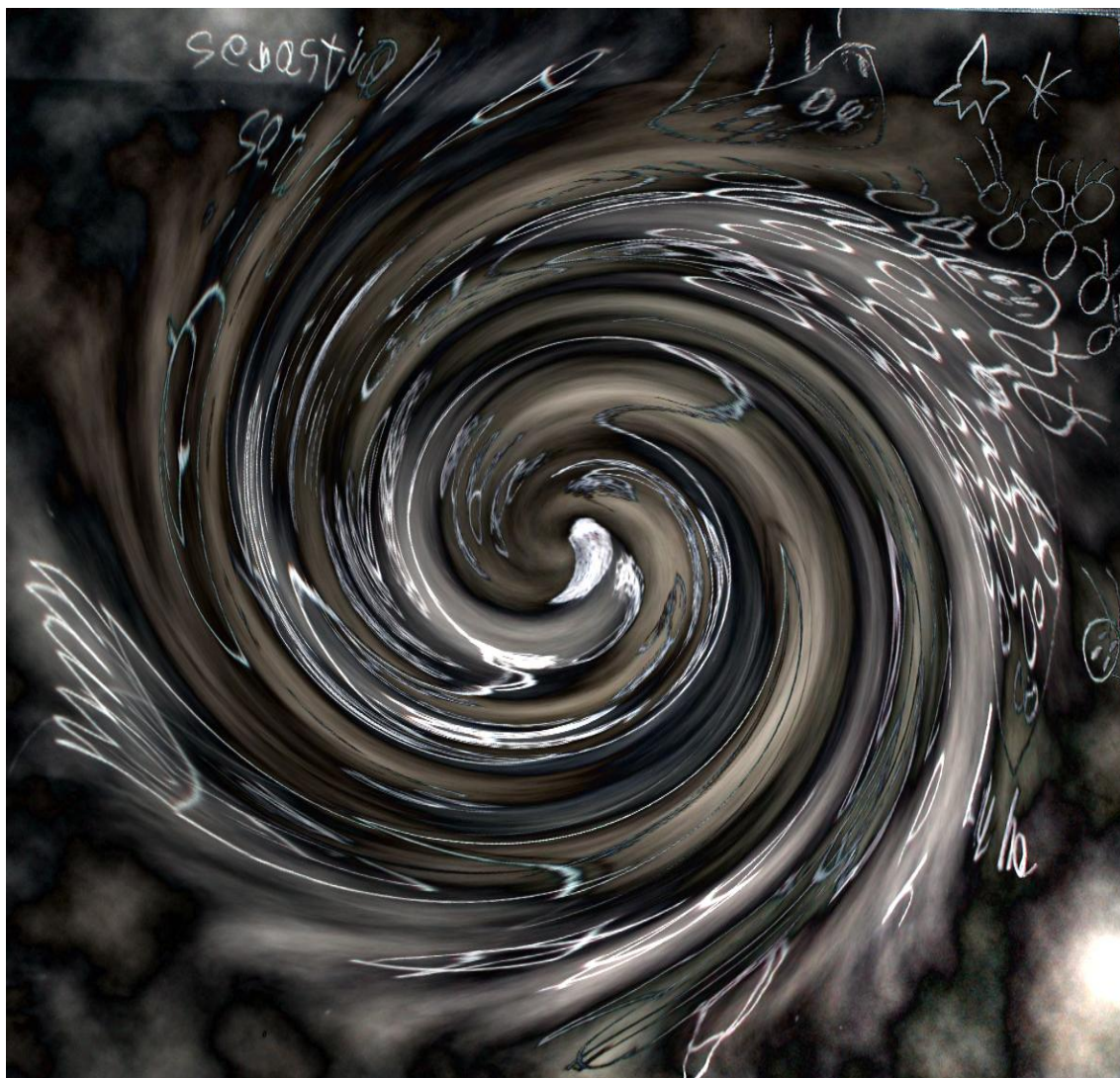
profundas incoherencias para que resuene y se materialice el gesto de su risa que vibra en esa su profunda creatividad marginal¹⁹². Tal vez haya allí alguna insistencia genética, cercana a la vida, que pide aún su lugar en el mundo: un nacer otro. He ahí tal vez una oscura ligadura espacial entre la carnavalesca popular medieval y renacentista, la exterioridad popular “americana” y el descenso a los infiernos del saber de los así llamados “niños”.

Entonces, la diferencia entre el circuito cerrado y la ciclicidad abierta se da en el lugar donde se procesan: mientras que la primera se da buscando lo alto, la segunda se da desde lo bajo; mientras la primera busca el ascender, la segunda cree en lo que pasa cuando se desciende. Ahora bien, el circuito cerrado reconoce lo inferior como un opuesto que se tiene que abandonar y superar, mientras que la ciclicidad abierta reconoce la potencialidad del poder ESTAR en lo inferior, único lugar donde se puede renovar lo superior, supuestamente insuperable, pero que, al caer en las profundidades más grotescas, provoca el gesto de la risa que materializa otras formas de vivir y relativiza su supuesta veracidad. Por eso, Bajtín, en esa restituida e insistente descripción, posibilita que las vivencias del carnaval medieval y renacentista, desde Rabelais y en nuestros contextos, resuene, diciendo que:

“en las imágenes grotescas encontramos una *concepción particular del todo corporal y sus límites*. Las fronteras entre el cuerpo y el mundo y entre los diferentes cuerpos están trazadas de manera muy diferente a las imágenes clásicas renacentistas... Como ya hemos notado, el *cuerpo grotesco* es un cuerpo en movimiento. No está nunca *listo* ni *acabado*: *está siempre en estado de construcción, de creación, y él mismo construye otro cuerpo*, además este cuerpo *absorbe el mundo y es absorbido por éste*” (Bajtín, 2005, pp.284-285).

¹⁹² Las palabras son sonidos en la ausencia que tratan de exorcizar el cuerpo de las acciones. Por eso, ante tantas razones solamente nos queda la risa, la que atraviesa el reflejo de lo que supuestamente somos y diversifica nuestras posibilidades de ser otro-otros.

CAPÍTULO 4
CONOCER OTRO



CONOCER OTRO

1. INTRODUCCIÓN

Conocer otro...

Lingüísticamente imposible de nombrar, sin duda se dirá que se ha escrito de manera invertida, al leerlo genera cierta molestia, algo que no cumple con lo establecido y que por lo tanto está tachado como un error.

Conocer otro...

Insoportable ante la racionalidad del oído que intenta corregirlo poniendo las palabras en el lugar apropiado.

Conocer otro...

¡Qué insistencia con ese desenfoque verbal!... Ese desajuste que nos hace sentir que algo no funciona, algo no cabe, no encaja y mientras más se nombra la sensación gana más fuerza... raspa, inquieta.

Conocer otro...

Sensación de sobrante, excedente, de lo que no coincide, deformante, acción que señala la diferencia.

Conocer otro...

Situado en lo que difiere, en lo que tuerce, en ese “**LO**” del conocer que riza ese derecho de “**EL**” del conocimiento, empujando la mirada y no solamente sosteniendo la vista. Desencajando lo conocido, pero no para reajustarse y reconstruir al conocimiento, sino para fracturar su lugar de captura y provocar la salida.

Conocer otro...

Recoge el lugar que niega el conocimiento... ese extraño desconocimiento que acontece sin pretensión de entrada, sino ejerciendo su acción de fricción por esa extraposición.

Conocer otro, conocer otro, conocer otro... interminable lista, por su indefinición, su origen extraño, es el origen que siempre viene de otro, de lo no propio, “una prótesis de origen” (Derrida, 1997) que muestra cómo la macropolítica cultural del conocimiento nos enajena, nos aleja de las relaciones en las cuales está tramada y constituida nuestra vida (Grosso, 2010) nos despolitiza, con la intención de imponernos o sostener una ideología. Y para eso, nos deja indefensos dentro de los contextos de la globalización, internacionalización, mundialización... porque no cesa en insistir y convencernos de “UN” conocimiento, sino, también, de una manera de conocer, (des)de el progreso, ese inalcanzable superior que está impuesto e instalado como “lo mejor”.

Este capítulo invita al lector a caminar descalzo por la arena, a dejar que la piel arriesgue en los pasos las certezas del conocimiento, para escuchar la resistencia, los desvíos y desajustes que extrapone ese sobrante de realidad.

Delirios, desajustes, que en su no coincidencia muestra que hay maneras de conocer y de vivir...maneras no reconocidas, maneras que afectan y molestan a las hegemónicamente instaladas y sostenidas, maneras de conocer que tienen relación con el cómo yo vivo, cómo me relaciono.

En este capítulo se aborda esta distorsión que políticamente se oculta, se silencia o se desacredita, porque los criterios evolucionistas que rigen al mundo buscan mantener el orden establecido y evitan el delirio de la extraposición.

Se presenta un recorrido cobijado por la “conclusividad de la experiencia estética” (Bajtín, 2005) que, sin ser definitiva, nos pone ante la sensibilidad del conocer, la “estética del conocimiento” (Malaguzzi, 2001) la “forma artística del conocer” (Bajtín, 2005), sin intencionalidad de capturar ni de objetivación alguna, sino, al contrario, de expansión y desbordamiento. Descubriendo cómo “la sensación materializa el pensamiento” (Dewey, 2008), porque “maneras de pensar están permeadas por sus maneras de sentir” (Grosso: 2008), cuerpos y emociones que metamorfosean a través de las relaciones entre unos y otros.

Después de darle valor al absurdo en el primer capítulo, de abrirnos a la escucha desde la abismal acogida de la relación entre amor e infancia en el segundo, para poder acercarnos a esos “monstruos poéticos” engendrados por su condición infantil, se abre este capítulo para resquebrajar el ideal representativo del conocimiento y su política educativa, con la cual, ante todo, se busca colonizar la infancia, para que abandone “la complejidad del pensamiento infantil” (Hoyuelos, 2006) y, de esta manera, su inquietante manera de vivir.

Así, “el conocimiento” lo que ha ido construyendo es un andamiaje que le permita sostener, de forma más eficiente y sofisticada, un “capitalismo cognitivo” (Grosso, 2004, 2007, 2008), que se ha ido silenciosamente arraigando a través del discurso curricular en las instituciones educativas.

“Conocer otro” rescata e introduce en este capítulo las expresiones inversas, los verbos compuestos por dos acciones, y pone en juego, como táctica expresiva, términos invertidos como *formas otras*, pues, al usar las inversiones y/o incorrecciones lingüísticas, se genera un acercamiento repulsivo, una fricción incómoda, que muestra, a la vez, dominaciones y resistencias. “*Conocer otro*” doblega pero resiste, porque está en el campo de la materialidad corporal, de las “*maneras de*”, haciendo sentir esa “diferensia en el cuerpo” (Grosso, 2009), “diffèrAnce” (Derrida, 1968), irrepresentable, ese “suelo desde el cual se vive” (Kusch, 1978) la lucha simbólica en la escuela y sus rutinas, en el colegio y sus procedimientos, en la universidad y sus competencias. Formas y formatos que, para fracturarlos, hay que vivirlos, invertirlos, desconfigurados y deconstruidos desde lo infantil.

2. HABLANDO CON LA EXPERIENCIA DESDE EL ATELIER

2.1. Escoger la experiencia

Sin duda todas las experiencias vividas con los niños nos llevan a ese lugar desconocido del *conocer otro*; no obstante, se escogió el Proyecto: “*El Espacio*” con el cual se va a interactuar en/a través de la escritura, porque pasa de la lógica de lo aceptado y conocido al delirio de la sensación “imposible” del “quizás”. De alguna manera, se selecciona esta experiencia por el acontecimiento que devino de la vivencia de lo imposible¹⁹³ dentro de los juegos y las acciones que devienen de los *monstruos poéticos*

Este proyecto atiende al interés que un grupo de 20 niños de 5 años presentaban por el Espacio. Sus maestras habían observado, con gusto¹⁹⁴, que las preguntas que hacían sobre planetas y espacio les permitía a ellas abordar un tema reconocido dentro del ambiente escolar y que, además, permitía cubrir los objetivos planteados por el curso a nivel curricular.

Esta coincidencia, entre interés de los niños y demanda laboral del maestro, generó una satisfacción docente, impulsó el deseo, además, las maestras del grupo sentían que poseían información suficiente sobre el tema como para poder abordarlo, llenándolas de seguridad.

Esta actitud de seguridad frente al contenido, la condición de lo común del tema como materia de estudio dentro del ambiente escolar, se convirtió en el cuerpo “herido de realidad” (Larrosa, 2008), cuando, al escuchar las acciones de la infancia, se resquebrajó la lucidez para entrar en el campo inestable del “excedente de conocimiento” (Bajtín, 2005), de contagio por la sensibilidad que se abre a lo imposible, de la sorpresa de esos cuerpos invadidos por ese *conocer otro*.

¹⁹³ La categoría “lo imposible” no entra en el juego de lo que es o no es, de lo que puede pasar o no pasar, sino de lo que está por fuera de lo admisible, de lo que no se le permite al raciocinio o a lo coherente. No deja de estar en conexión con lo absurdo, pero, a diferencia del mismo, lo imposible acude a la sensación diferencial que hace efecto sobre la vivencia aunque se encuentre por fuera del campo de lo explicativo y representativo.

¹⁹⁴ Se destaca el sentimiento de placer y gusto, porque todo aquello que agrada al maestro tiene una proyección de aceptación mediada y medida por los “dispositivos disciplinarios” (Foucault, 2012) que disemina el currículo oculto (Torres, 1991, 2001) de las instituciones educativas.

2.2. Encontrar el espacio

Los niños llegan al Atelier diciendo que en clase trabajan sobre El Espacio, y que ellos querían construir telescopios para ver qué es lo que había en el espacio.

Su petición es acogida y se les ofrece hacer un recorrido por el Atelier para que puedan hacer una selección de materiales que les permitiera construir dicho aparato. Ellos se agrupan a su gusto, es decir, de forma natural se organizan en pequeños subgrupos de 4 ó 5 y, en el recorrido, van recogiendo materiales que en general guardaban semejanza y, de esta manera, comienzan la construcción.

Pocas palabras entre ellos, parecería ser que transita una idea general que no necesitaba de muchas explicaciones, donde no hay duda sobre cómo se tiene que construir. Las acciones son colectivas, van juntando materiales: tubos de cartón, unos junto con otros, lupas unidas con cinta adhesiva de colores, embudos y más tubos.

Parece ser que los niños están conectados por lo que hacen, acciones no verbales que permiten seguir, más que una idea, una acción sin palabra. No se miran entre ellos, sino que miran lo que hacen sin explicaciones. La construcción muestra que hay una conexión, la emoción potencializa su relación sin tener que establecer previos o comprensiones comunes, las expresiones y los gestos no son exagerados, pero sí constantes.



Anexo fotográfico K5B: Proyecto el Espacio 2006.
Carpeta 2 DSC06375



Anexo fotográfico K5B: Proyecto el Espacio 2006.
Carpeta 1 DSC06235

Las construcciones son extensiones corporales, algunos pegan el ojo al objeto mientras lo construyen, o solicitan que alguna de sus maestras vea por él, mientras se continúa trabajando en su construcción.



Anexo fotográfico K5B: Proyecto el Espacio 2006.
Carpeta 1 DSC06235 y carpeta 2 DSC06237

La mirada atravesada por el tubo, se percibe el silencio que el mismo genera, tanto cuando se ve por él como cuando se está construyendo. Añaden objetos por fuera del tubo y, aunque los mismos no se logran apreciar cuando se mira por dentro del tubo, a la vez, la totalidad del objeto se ve complementado por estas partes, aparentemente innecesarias.



Anexo fotográfico K5B: Proyecto el Espacio 2006 Carpeta 1 DSC06239

Después de varias sesiones en que se construye de manera continua e insistente, surge el interés por la exploración de lo que se ve. El interés por mirar por “los telescopios” se incrementa cada vez más. El poder ver por la mira genera otro tipo de contactos y surge la sonrisa. Una sonrisa que matiza su asombro, se percibe que miran algo que evoca su emoción. No se presentan gritos emotivos, pero sí un contacto a través de la sonrisa que, en ciertos momentos, hasta me hacen pensar que han descubierto algo que prefieren no explicitarlo¹⁹⁵.

¹⁹⁵ Parecería ser que ocultan lo que perciben porque prefieren no perder lo que han descubierto.



Anexo fotográfico K5B: Proyecto el Espacio 2006.
Carpeta 3 DSC06541 y carpeta 2 DSC06380

2.3. El espacio está adentro del telescopio

El telescopio, poco a poco, se fue convirtiendo en un objeto que aúna y pone en contacto¹⁹⁶. El tacto no sólo proviene del roce de la piel sino, también, y quizás de manera más contundente, por el roce de las miradas¹⁹⁷. Se percibe cómo el objeto se va constituyendo desde la mirada de los que lo tocan. Es decir, lo que va materializando al telescopio es esa mirada colectiva que, casualmente¹⁹⁸, se dispone como un tercero en juego¹⁹⁹ que, antes que mediar, actúa.

¹⁹⁶ Efectos de lo que en el primer capítulo se ha descrito como “tactear”. La vivencia táctil que desborda el sentido del tacto, porque la misma no sólo lleva una información del medio, sino que materializa una emoción.

¹⁹⁷ Una *mirada-cuerpo*, como se expone en el segundo capítulo, mirada que tiene calor, color, peso y textura, haciendo de lo que ve una sensación de fricción que da forma, de-forma y trans-forma.

¹⁹⁸ Subrayo la casualidad, no para que se presienta que atrás de ella hay una causa o que se desvirtúe su condición casual y se la posiciona como causal. La casualidad adquiere su fuerza en una circunstancia que no se puede programar, porque se mueve entre lo ocasional y la ocasión, es decir, se mueve entre lo que aparece de vez en cuando y la advertencia de que ha aparecido dicha circunstancia, al estilo de las tácticas populares: “llamo táctica a la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. Por tanto ninguna delimitación de la exterioridad le proporciona una condición de autonomía. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Además, debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña... la táctica es un arte del débil... la táctica se encuentra determinada por *la ausencia de poder*... Las tácticas son procedimientos que valen por la pertinencia que dan al tiempo. En las circunstancias que el instante preciso de una intervención transforma en situación favorable, en la rapidez del movimiento que cambian la organización del espacio” (De Certeau, 2000, pp. 43, 44, 45).

¹⁹⁹ El tercero en juego es el que hace estallar al principio del tercero excluido, porque la conjunción de las miradas no totalizan, no significan una sola cosa, sino la multiplicidad de sensaciones convocadas por las acciones. Unas acciones no sustituyen a las otras, no se aúnan en la construcción de un objeto con significado común. “No es necesario pensar al hombre en función del ser y del no ser, entendidos como referencias últimas. La humanidad –tercero excluido, excluido de raíz, no lugar– y la subjetividad significan la explosión de esta alternativa, significan uno-en-lugar-del-otro (substitución), significación en



Anexo fotográfico K5B: Proyecto el Espacio 2006.
Carpeta 3 DSC06542

El telescopio tiene un lugar de participación que proviene de la manera como ha sido hecho, una voz que proviene de esas manera como lo han construido, el mismo captura lo que los niños quieren ver, lo que desde antes de mirar ya estaba allí²⁰⁰, pero ahora, con el instrumento en sus manos, los niños se muestran y se demuestran que el objeto captura la inmensidad de su pensamiento infantil²⁰¹.

Quizás este simple juego de niños, esta monstruosidad poética, solamente esté señalando que las cosas no ESTÁN allí para ser descubiertas, sino para ser

la significancia del signo antes de la esencia, antes de la identidad. La significación antes del ser hace estallar la conjunción, el recogimiento o el presente de la esencia.” (Levinas, 1987, p. 59)

²⁰⁰ “La crítica misma profesa este dogma. Entra en la acción del artista con toda la seriedad de la ciencia. Estudia, a través de las obras, la psicología, los caracteres, los ambientes, los paisajes. Como si, en el acontecimiento estético, se ofrecieran a la curiosidad del investigador, a través del microscopio –o el telescopio- un objeto de la visión artística. Pero, al lado del arte difícil, la crítica parece llevar una existencia de parásito. Un fondo de realidad, inaccesible sin embargo a la inteligencia conceptual, se convierte en su presa. O bien la crítica sustituye al arte. Interpretar a Mallarmé, ¿no es traicionarlo? Interpretarlo fielmente, ¿no es suprimirlo? Decir claramente lo que él dice de modo oscuro es revelar el alarde de su hablar oscuro” (Levinas, 2001, pp. 43-44).

²⁰¹ Al hablar de inmensidad del pensamiento infantil se hace referencia a la complejidad del mismo, con el que se entra en relación sin intención de captura, La complejidad del pensamiento infantil, en el diálogo con Alfredo Hoyuelos (2009), muestra su infinitud de acciones inesperadas que se abre como diría Malaguzzi a lo insólito, a aquello que al no esperarse, sorprende.

creadas²⁰², y el no querer reconocerlo no es un problema que le incumbe a la epistemología, sino una sutileza política que busca mantener la hegemonía de un tipo de conocimiento²⁰³.

Sutilmente los observo, miro los distintos telescopios, hechos de distinta manera, pero todos a su vez guardan cierta relación unos con otros, se aprecia cierta similitud que causa mi asombro. Por un lado, sé que los niños también son de este mundo, y, como tal, no son ajenos a la información que sus maestras, su medio social y lo curricular les han proporcionado; pero, por otro lado, no deja de atraerme cómo desvirtúan la información recibida. Los telescopios, para los niños desde el Atelier, parece ser que no están conectados, en su totalidad, con la información que han recibido sino con la manera como ellos los construyen. La ubicación que han hecho de los objetos no tiene un significado específico, pero a la vez no están colocados sin sentido alguno. La extraña ubicación de las lupas, la incrustación de objetos en la superficie exterior del tubo de cartón y el uso de cintas adhesivas de colores, donde prevalece generalmente un color sobre los demás, adquiere una conexión inexplicable ante mis ojos, pero no ajena entre ellos²⁰⁴.

²⁰² “Y es que el arte forja obras, cuando la ciencia construye modelos. Y precisamente porque la ciencia fabrica objetos, no de destino sino de transición –llamemos así sus artefactos, sus máquinas, sus grafos o sus teorías, todo un *manipulandum*–, pretende quitárselos de en medio a medida que afianza su poder... Ahora bien, el proyecto de la ciencia no se resume en un poder técnico: su saber cruza sin descanso lo imaginario, que, a falta de algo mejor, llamaremos <<artístico>>. Hacer de la historia de la <<verdad>> científica una historia cuyo asentamiento borrar las peripecias que le precedieron equivale a negar su propia historia... Lo cual se parece a una huida hacia delante, inscribe el proyecto en una duración en la que, por ser un tiempo de intimidación, de crecimiento indefinido, de los conocimientos, divide de algún modo la historia en dos partes, irreductibles: la innovación y lo caduco...” (Clair, 1999, pp. 38, 35)

²⁰³ “Una epistemología que esconde su ideología lo que busca es universalizar el conocimiento, escondiendo el lugar desde el cual se habla. En un coloquio, a un científico se le escapó esta aseveración: <<la ciencia avanza borrando sus huellas>>. Encontramos aquí, de forma lapidaria, la antigua idea de que la ciencia es un protocolo de propuestas objetivas patentadas por un trabajo hipótesis y de verificaciones, pero olvidando siempre en provecho de los resultados. Si la historia de las ciencias, como escribía Canguilhem, es <<la historia de un objeto, que es una historia que tiene historia, la ciencia es ciencia de un objeto que no es historia, que no tiene historia>>” (Clair, 1999, p. 34).

²⁰⁴ No sería raro que dichas acciones sean explicadas de una manera apresurada a través de las teorías del desarrollo infantil como acciones preoperatorias, como ya se ha mencionado en los capítulos anteriores, pero en esta ocasión quisiera remarcar la manera apresurada como se realiza esta interpretación, la prisa, la inmediatez, como forma para dejar de pensar en la diferencia, y así, disolver la singularidad de sus acciones y rápidamente empaquetarlas dentro de una etapa. “La teoría de Darwin, al sustituir la idea de creación por la de evolución, echa abajo el edificio. La creación era independiente del tiempo, la evolución abole la idea de prototipo. Y además sustituye la medida de la forma por la desmesura, la economía por un prodigioso derroche de fórmulas” (Clair, 1999, p. 10)

Resigo la insistente forma en que construyen los telescopios, la conexión de sus acciones donde lo que transitan son miradas sin casi explicaciones ni palabras entre ellos. Persistentes construcciones colectivas que mueven y conmueven la sensación del pensamiento²⁰⁵.



Anexo fotográfico K5B: Proyecto el Espacio 2006
Carpeta 3 DSC06539 y carpeta 3 DSC06532

Sin embargo, cuando uno se detiene para escuchar las acciones de los niños, percibe que algo más está pasando, y que lo que transita requiere de lentitud, donde lentitud significa recoger lo que pasa con calma y delicadeza para poder recuperar el detalle de las acciones infantiles que se perciben en la piel contemplativa de quien, sencillamente, ESTÁ AHÍ.

Es importante subrayar que el ESTAR AHÍ con los niños fisura la acción de enseñar y aprender, no porque olvidemos el rol para el cual fuimos formados los maestros, sino porque, al ESTAR AHÍ con ellos, lo que transita es una relación que rebasa el binomio enseñar/aprender, es decir, excede la dualidad enseñanza/aprendizaje con la que se ha consolidado la escuela, donde mi singularidad, va más allá de lo visual y la escuela va más allá de la representación, porque mi singularidad queda de(s)-marcada por la sensación

²⁰⁵ “La diferencia entre sensible e idea no es la que lleva a distinguir entre conocimientos más o menos exactos o entre conocimiento de lo individual y lo universal. Lo individual en tanto que conocido está ya de-sensibilizado y referido a lo universal en la intuición. Por lo que respecta a la significación propia de lo sensible, es algo que debe describirse en términos de gozo y de herida, que son, como veremos, los términos de la proximidad” (Levinas, 1987, p. 119).

que hace el otro en mi, así como la experiencia le da sentido a lo educativo. Un: “me, mi, conmigo” que nunca podrá repetirse y nunca podrá ser un yo.

Por eso, la definición de niño y de etapa pierden su lugar cuando se vive la experiencia de ESTAR CON esos *monstruos poéticos* que no sólo desordenan los objetos de lugar y ubican las cosas en el “sitio incorrecto”, sino porque la interacción del discurso rebasa las definiciones y la relación permite que se abran nuevas/otras maneras de hacer las cosas, tan extrañas o más como los telescopios de este grupo de niños²⁰⁶.

Quizás por eso, en la pupila de esos otros, caminando al lado de esos monstruos poéticos, lo que entra en juego es esa profunda “práctica más radical de lo político” (Grosso, 2011) que nos pone a la intemperie para percibir que, quizás, las cosas tienen una infinidad de maneras de constituirse, de asentarse y materializarse entre nos-otros. Que si vemos lo que vemos, tocamos lo que palpamos y suceden las cosas como están preestablecidas no es porque haya leyes científicas que rigen a los objetos, sus acontecimientos y efectos, sino porque se han constituido ideológicamente de una determinada manera, para que veamos lo que vemos, ocurra lo que ocurre y creamos lo que creemos²⁰⁷.

²⁰⁶ La vivencia siempre está impregnada de una sensación y experiencia de quien nos acoge. “No se puede amar al prójimo como a uno mismo o, más exactamente, no se puede amar a uno mismo como al prójimo; sólo se puede transferir a éste todo aquel conjunto de acciones que suelen realizarse para un mismo... El valor de mi personalidad exterior en su totalidad (y ante todo el valor de mi cuerpo exterior, lo cual es lo único que nos interesa aquí) tiene carácter de préstamo, es construido por mi pero no es vivido por mi” (Bajtín, 2005, p. 50). Ese lugar único que sólo se da desde ese *otro* que ha constituido mi cuerpo interior. “Efectivamente, apenas empieza un hombre a vivir su propia persona por dentro, enseguida encuentra los actos de reconocimiento y amor de los prójimos, de la madre, dirigidos desde el exterior... El niño empieza a verse por primera vez mediante la mirada de la madre y empieza a hablar de sí empleando los tonos emocionales y volitivos de ella... de esta manera se define a sí mismo y sus estados a través de la madre, de su amor por él, se define como objeto de sus caricias y besos; parecería que valorativamente el niño está conformado por sus brazos. El hombre nunca hubiera podido, desde adentro de sí mismo y sin ninguna mediación del otro amoroso, hablar de sí mismo” (Bajtín, 2005, pp. 51, 52). De esta manera, la sensibilidad rebasa nuestro YO, la sensibilidad de las relaciones, la que nos hace otro entre otros, cubiertos y descubiertos por otros, que abren éticamente y concluyen temporalmente desde la estética.

²⁰⁷ Cuando esos otros generan en nos-otros ese asfixiante señalamiento, descomponen el mundo creado, porque se les otorga un lugar, un precario y débil lugar, y en cuya condición de fragilidad, inferioridad, bajeza, radica su fortaleza, porque lo que lo impulsa es su no pretensión de superación, ni de desarrollo, ni de protagonismo, ni de autoría.

La sensación de las acciones de los niños conlleva algo más que explicaciones. La sensación es un pensamiento extraño que trastoca lo preestablecido²⁰⁸. Parecería ser que, de una manera inaudita, la sensación de estas acciones señala que las cosas no SON por ellas mismas, sino que ESTAN allí por la manera como se hacen²⁰⁹ y junto a quien se hacen²¹⁰.

Las acciones discurren centradas en el objeto, lo que se quiere ver con el telescopio no está fuera de él sino adentro²¹¹ del mismo y, por eso, su construcción es fundamental. No es el objeto *a observar*, sino el *cómo se constituye*²¹² lo que se va a observar.

Al escuchar la sensación de las acciones, se percibe el desajuste que se produce sobre “el conocimiento”²¹³. Parece ser, que los monstruos poéticos no se preocupan por el conocimiento... quizás no creen en él como tal, pero muestran un interés especial por lo que ocurre y por escuchar *las maneras de hacer* las cosas, como si las mismas pudieran contar mil historias distintas, y por lo tanto, el interés sobre ellas crece y los acerca a la multiplicidad de acciones, de historias que los envuelven y que hacen de ese conocimiento algo extraño que desencaja y no entra en los objetivos curriculares.

²⁰⁸ “La sensibilidad se presenta como un acontecimiento ontológico distinto, pero no se realiza más que a través de la imaginación”. (Levinas: 2001, p. 50).

²⁰⁹ “El arte no conoce un tipo particular de realidad –taja sobre el conocimiento. Es el acontecer mismo del oscurecimiento, un atardecer, una invasión de sombra”. (Levinas, 2001, p. 46)

²¹⁰ “En sentido etimológico: ser *entre* las cosas que, sin embargo, no hubieran debido tener más que rango de objetos. <<Entre las cosas>>, distinto del <<-ser-en-el-mundo>> heideggeriano, constituye lo patético del mundo imaginario del sueño: el sujeto está entre las cosas, no solamente por su espesor exigiendo un <<aquí>>, un <<algún sitio>> y conservando su libertad; está entre las cosas como cosa, como formando parte del espectáculo, exterior-a –él mismo; pero con una exterioridad que no es la del cuerpo, pues quien siente el dolor de éste yo-actor es yo –es, sin que ello sea por compasión” (Levinas, 2001, p. 49).

²¹¹ Un adentro que desborda la concepción de interior. “La idea de sombra o de reflejo a la que recurrimos –de un doble esencial de la realidad por su margen, de una ambigüedad <<más acá>>- se extiende ella misma de la luz, al pensamiento, a la vida interior”. (Levinas, 2001, p. 54)

²¹² Y se constituye a través de sus maneras de hacer.

²¹³ De esta manera, “el conocimiento” está plagado de sensibilidades que materializan las maneras como lo han constituido y la ideología que lo sostiene. “La no-verdad no es un residuo oscuro del ser, sino un carácter sensible mismo por el cual hay en el mundo semejanza e imagen”. (Levinas, 2001, p. 55). “El conocimiento” aún negando su sombra requiere de la misma, porque es en el contraste donde se perciben las diferencias “La idea de sombra o de reflejo a la que recurrimos –de una doble esencia de la realidad por su imagen, de una ambigüedad <<más acá>> – se extiende ella misma a la luz, al pensamiento, a la vida interior. La realidad entera lleva en su cara su propia alegoría aparte de su revelación y de su verdad. El arte, utilizando la imagen, no refleja solamente, sino que realiza esta alegoría. En él la alegoría se introduce en el mundo como la verdad se realiza por el conocimiento” (Levinas, 2001, p. 54). La realidad está en la imprecisión en la imagen sombría, porque nunca se refiere a sí misma sino a lo que ocurre con ella. “La alegoría representa, por consiguiente, lo que en el objeto mismo dobla. La imagen, se puede decir, es la alegoría del ser.” (Levinas, 2001, p. 53)

Se percibe el *acto de jugar* y su condición de riesgo, porque lo que se pone en juego no es el conocimiento, sino “este excedente de visión que siempre existe con respecto a cualquier otra persona, ese sobrante de conocimiento” (Bajtín, 2005, pp. 28-29) que no está en lo ya dicho, sino en su carácter no coincidente, en el desvío y la alteración, que desajusta lo preestablecido.

Y es ese acto de creencia en lo que se crea²¹⁴, el que produce ese excedente que desajusta. Los telescopios no siguen un patrón, no hay un manual, ni una guía que garantice qué es lo que van a ver con sus telescopios. Quizás porque, de entrada, creen que ningún telescopio (por más científico que sea) puede garantizar lo que están viendo²¹⁵. Sin embargo, le otorgan valor no sólo a las maneras como los han hecho, sino a los efectos que los mismos producen, y la emoción que estos efectos generan, cómo esa sensación conmueve al pensamiento.

Se diría que, desde la infancia, y en esa condición de *monstruosa alteridad*, no buscan ni reflexionar, ni sintetizar al respecto de lo que se excede, sino fracturar su métrica al estilo de una *poética fractal* donde no se piensa con el significado de las palabras, sino con la sensación lúdica que deviene del poema²¹⁶, que remueve y matiza, una acción extraña, que pone en juego un *conocer otro...* suplemento de alteridad del devenir de las palabras²¹⁷.

Conocer otro con carácter de desajuste entre visiones encontradas, de interacciones y tactos encontrados, que materializa una forma extraña de pensar, una ideación sensible²¹⁸, un acontecimiento estético cuya acción

²¹⁴ Esa *Creatividad Marginal* de la cual se ha profundizado en el primer capítulo

²¹⁵ Solamente se ve lo que la tecnología ha construido a partir de la mentalidad e ideología de quienes los han construido, ponderando y posicionando la vista como sentido superior que domina y garantiza veracidad. Se ha de señalar que los adelantos tecnológicos y científicos están financiados por intereses y perspectivas desarrollistas con una determinada tendencia ideológica. No hay ciencia sin ideología, por lo que la pureza de la verdad y la veracidad de la vista y de la tecnología, siempre será limitada.

²¹⁶ Y digo poema y no “poesía”, porque el poema es una acción fractal, que no se cuida ante lo que dice, no se mide sino que se excede, no se fracciona sino que se fractura, donde la palabra, aunque se escribe, sobra, aunque muestra, estorba, y aunque da todo de sí, siempre es pobre.

²¹⁷ “Como consecuencia, las palabras no tendrían significaciones aislables, como figuran en el diccionario y reductibles a contenidos y datos de cualquier índole. No estarían fijas a un sentido literal. No habría, por otra parte, sentido literal. Las palabras no remitirían a los contenidos designados, sino que en primer lugar, lateralmente, a otras palabras... el lenguaje se refiere a la posición de escucha y del que habla, es decir, a la contingencia de su historia... Cada significación verbal está situada en la confluencia de innumerables ríos semánticos” (Levinas, 1974, p. 22).

²¹⁸ De alguna manera, esta tesis no quiere escapar a esa acción de idealidad, porque es parte de lo que nos ha constituido, más en el caso de un documento doctoral, donde, sin duda, se define y se defiende una

*conclusiva*²¹⁹ es la vivencia de la superposición de planos no coincidentes, una pluralidad que desajusta sin buscar acuerdos y que deforma la silueta del conocimiento, para convertirla en un acto vivo, un sobrante que no completa, ni amplía el cerco del conocimiento, sino que lo desdibuja, corroe y desconfigura²²⁰.

La deriva de las acciones de “los niños” me hace pensar por fuera de las teorías evolutivas que se han enquistado sobre la infancia, en esa *monstruosidad poética que renueva la infancia*, fracturando cualquier teoría. Sin embargo, los maestros, muchas veces se niegan a escuchar esta sensación, porque están acostumbrados a no hacerlo, porque fueron formados para enseñar a los niños y para que los niños aprendan, la finalidad educativa institucionalizada los conduce a alejarse de esta sensibilidad, a la cual, el maestro se somete, de la misma manera como se somete a cualquier otro tipo de discurso que garantice el lugar que ocupa y la imagen histórica en la cual se le ha encerrado.

Ahora bien, es importante señalar que, en algunas ocasiones, los maestros escuchan a los niños, y, en esos momentos, sus gestos se transforman y advierten el riesgo. Y quizás por eso, en silencio y sin hacer muchos

posición teórica y conceptual, la cual se sostiene en la sensibilidad misma del concepto, por eso la idealidad es una materialidad que ha cobrado sentido en la experiencia misma del exceso, por eso la ideación es un movimiento, un acto de materialización que se produce por esa autoproyección en la mirada de los otros, es decir, una mirada que, si nunca es mía sino desde otro, crea una idealidad que me materializa fantasmagóricamente. Por eso se la ha denominado como *idealidad sensible*, porque es la sensación la que la corporaliza y le da sentido, en donde me encanta y me espanta a la vez.

La *idealidad sensible*, como acto de creación, que proviene de la relación no coincidente en la vivencia de *esos muchos otros*, sin pretensión objetiva, ni de objetivación en una representación, o en la autorepresentación. “Efectivamente nuestra postura frente al espejo es simplemente un poco falsa: puesto que no poseemos un enfoque de nosotros mismos desde el exterior, en este caso también hemos de vivenciar a otro, indefinido y posible, con la ayuda del cual tratamos de encontrar una posición valorativa con respecto a nosotros mismos, otra vez intentamos vivificar y formar nuestra propia persona a partir del otro; de ahí que se dé esa expresión especial y poco neutral que solemos ver en el espejo y que jamás tenemos en la realidad... En todo caso, allí no se expresa una alma única, sino que en el acontecimiento de la contemplación propia se inmiscuye un segundo participante, otro ficticio, un autor que carece de autorización y fundamentación; yo no estoy solo cuando me veo en el espejo, estoy poseído de un alma ajena.” (Bajtín, 2005, p. 37)

²¹⁹ La actividad estética propiamente dicha comienza cuando regresamos hacia nosotros mismos y a nuestro lugar fuera de la persona que sufre, cuando estructuramos y concluimos el material de la vivencia. La estructuración y la conclusión se realizan de tal modo que completamos el material vivencial, o sea el sufrimiento de la otra persona, con los momentos que son extrapuestos (transgredientes) a todo el mundo objetivo de su adolorida conciencia, que ahora ya no cumple con una función comunicativa sino con una nueva, que es *conclusiva*” (Bajtín, 2005, p. 31)

²²⁰ Es necesario subrayar que, en este caso, desconfigurar no es desmontarlo para reconfigurarlo de otra manera, porque no busca capturar, sino al contrario que imposibilita un cierre definitivo y objetivo porque siempre hay otro-otros no coincidente-s que excede-n y abre-n ininterrumpidamente.

comentarios al respecto, parece ser que usan la misma táctica que los niños al construir los telescopios: se sumergen entre las miradas evitando las palabras para poder desviar el camino trazado por las estructuras curriculares y, así, se arriesgan y se aventuran a pensar desde el afuera y pisar la arenas movedizas del *conocer otro*.

El acto de jugar a mirar por el telescopio se fue convirtiendo en un deleite, la contemplación sobrepasaba el ver algo por el telescopio, e incluso generaba placer el ver cómo otro miraba por él, porque la acción del otro mirando ya alertaba su propia acción²²¹, y permitía vivenciar la acción desde los ojos del que en ese momento miraba por el aparato. Un acto contemplativo que no se limita a observar, sino a vivir la experiencia del que mira.



Anexo fotográfico K5B: Proyecto el Espacio 2006
Carpeta 5 DSC06833 y carpeta 5 DSC06834

²²¹ Dicha contemplación y advertencia de lo que se ve resuenan desde las posturas neuropolíticas que le otorgan este tipo de acciones a las nominadas: neuronas espejo. “Es éste concepto clave que debemos recordar para entender el papel que desempeñan estas neuronas en el comportamiento social de los humanos. Tiene sentido que más adelante en la vida utilicemos estas mismas células cerebrales para entender los estados mentales de otras personas. Pero también tiene sentido que utilicemos estas mismas células para construir un sentido del yo, dado que estas neuronas se originan en una etapa temprana de nuestra vida, cuando el comportamiento de los demás es reflejo de nuestro *propio* comportamiento. En los demás nos vemos a nosotros mismos con las neuronas espejo”. (Iacoboni, 2009, p. 134) De esta manera esa conformación del “yo” nunca está dentro de nosotros, sino en esos otros que nos acompañan, esos muchos otros con los que interactuamos y establecemos relación a través de conductas imitativas o “reflejas” como las llama Iacoboni, pero que en el contexto infantil se trata de acciones contagiosas, repetitivas que generan emoción y que entran en un campo comunicativo de otro orden.

Este juego, que de manera insistente, y de forma reiterativa comenzó a repetirse sesión tras sesión, se movía ante los ojos de sus maestras, todas envueltas en el deleite que la contemplación generaba, e incrementando la percepción de las imágenes que “los telescopios” ofrecían.



Anexo fotográfico K5B: Proyecto el Espacio 2006
Carpeta 6 DSC07177

Es muy importante resaltar estas acciones repetitivas, no porque las mismas se han de sistematizar²²², sino porque esta conversación con la infancia recoge los efectos de la repetición que ritualizan el acto sensible de jugar²²³. Entonces, desde esta experiencia, resuenan dos acontecimientos estéticos: uno de ellos es *el deleite* que, como tal, produce dicha acción, y el segundo es *el misterio* que el mismo engendra, y que, en la repetición, hace que lo ritual cobre más

²²² Se insiste: no se han de sistematizar, ni para convertir esta experiencia en un tema de estudio, ni para hacer de estas acciones un caracterizador de la infancia. Toda experiencia deviene de situaciones, siempre distintas e irrepetibles, aunque se trate del mismo tema y de una misma edad.

²²³ Una conversación que al descender no busca “ponerse a su nivel” sino establecer un contacto con su mirada, percibir lo que ocurre desde ese lugar, sin pretensión de entendimiento alguno, únicamente vivir la experiencia de resonancia del acto de jugar.

fuerza. Deleite y misterio desbordan lo cognoscitivo abriéndose hacia una *conclusión provocativa*.²²⁴

Los telescopios, a través del uso fueron ganando mayor prestigio, en alguna ocasión los volvían a revisar y les hacían alguna modificación puntual, pero pronto los retornaban al balcón, desde el cual se habían ubicado, para poder seguir observando a través de ellos.

Tres meses dedicados a construir y contemplar, a detenerse en las acciones de los niños con atención, posibilitando que la emoción atravesara y se condensara en nuestros cuerpos. Cuando, en eso, uno de esos “monstruos poéticos” grita de forma inaudita: “Martel!, estoy viendo a Martel!”... en ese instante, entre la confusión y el deseo, otro le arrebató el telescopio de las manos y dice: “¡Sí... allí está... Marte”. Entonces su tutora atraviesa el balcón de tres zancadas (como en los cuentos de hadas), toma el telescopio entre sus manos y grita emocionada: “Marte, es Marte!”... y, ante la magnitud del suceso, no dudo en tomar yo también, de forma abrupta, el telescopio, y, desbordada de emoción, grito al ver a Marte. Su luz ligeramente rojiza delimitaba su silueta: está allí al alcance de la mira, en ese sutil aparato que habían construido los niños.

En ese instante, la tutora y yo nos buscamos con la mirada, pero no para compartir la emoción del hallazgo, sino para encontrar un refugio ante ese instante de desequilibrio mutuo, de esquizofrenia visual... Ni una sola palabra entre las dos, sólo la mirada podía constatar nuestro estado de pánico ante el desvarío, haciendo de ese bello momento un dislate que no podíamos evitar. ¿Cómo esconder la emoción que nos había puesto en evidencia?... Si incluso la latente sensación engrandecía el *des-conocimiento*²²⁵ en el cual habíamos caído profundamente.

²²⁴ Es conclusiva porque le da forma, pero provocativa porque desborda, resquebraja la forma, abre hacia otro lado, excede la forma que gusta y aviva la inquietud. Una semejanza no coincidente, “pero a condición de plantear la semejanza, no como el resultado de una comparación entre la imagen y el original, sino como el movimiento mismo que engendra la imagen. La realidad no sería solamente aquello que es, aquello que se desvela en la verdad, sino también su doble, su sombra, su imagen... El ser no sólo es él-mismo, se escapa” (Levinas, 2001, p. 52)

²²⁵ Entra en juego la sensación de ese guión que marca y señala el *des-conocimiento* como una acción errada y delirante, pero que a la vez cobra y tiene sentido, que advierte y sintoniza con una experiencia colectiva, descubriendo conexiones con un conocimiento oculto. “No hay un único *conocimiento*, como

Casualmente no necesitamos de ningún tipo de comentario, de explicación o de argumentos para sentir que pensábamos lo mismo, o que quizás no era lo mismo, pero ambas sentíamos que el excedente de comprensión rebasaba la lógica científicista de la construcción de los telescopios.

Hay que resaltar que, sin duda, transitaba un deseo de coincidencia, una búsqueda de conectar las acciones a un conocimiento, a eso se deben los gritos por la emoción de haber capturado a Marte. Podría argumentarse, desde una perspectiva ajena a esta tesis, que este suceso sería un indicio²²⁶ que demostraría que todo lo planteado anteriormente sería inconsistente. Sin embargo, es justamente el recoger y acoger las contradicciones el que le da más consistencia, pero no con intención de demostrar lo contrario, sino para percibir los matices de la escucha que no requiere de una pretensión comprensiva²²⁷.

Los niños, como nosotros, también son de este mundo²²⁸; por eso surge la intención de acudir al conocimiento, a ese “conocimiento conocido”, que en este caso es “Marte”, y al efecto de comprobación que el mismo siempre está demandando para reafirmarse y no perder su hegemonía. No obstante, el hecho de que los niños lo acojan, lo que nos permite es saber que esa también es **una voz, un desde-donde** hablar, que, sin ser el único, es el que más se ha

tampoco hay una única sociedad: todo está tan fracturado como marcas y surcos tienen las historias. El manto de sociabilidad que nos envuelve puede pretender borrar todas las huellas de caminos alternos, pero sólo puede pretenderlo, porque las roturas habilitan pasos desviados y marginales, pasos de danza, risas y burlas, metáforas sin rumbo fijo, sentidos corrosivos... La razón ilustrada le apuesta a la dialéctica contenida en la contraposición conceptual, pasando de una cualidad a otra, pero sin tocar la *materia relacional del mundo*, es decir, las *posiciones* desde las que se piensa, conoce y actúa.” (Grosso, 2007, p.2)

²²⁶ También denominado como dato e información.

²²⁷ Levinas, al hablar del sonido de las cosas, muestra cómo la escucha de los sonidos es una sintonización que no requiere de compresiones, el sonido no se conceptualiza. La relación de escucha a la infancia requiere de esta condición de sintonización sonora: “Así, escuchando, no aprehendemos un <<algo>>, sino que quedamos sin conceptos” (Levinas, 2001, p. 50). Parece ser que para poder escuchar a la infancia necesitamos abandonar los conceptos.

²²⁸ Pertenecen a este mundo, pero no sólo al mismo, y es que: “Cuando surge el entendimiento de los dichos o la coherencia de los signos, la *Sinngebung* o donación fenomenológica de sentido, se ilumina entonces una inteligencia antecedente, un discurso anterior al discurso que la conforma. Los interlocutores saben en ese momento que ya estaban en un mundo de sentido, pero subordinados uno a otro en razón de ese espacio, que no nace ni existe fuera de ellos, sino que se revela en ellos.” (Domínguez Rey, Antonio. En Introducción a La realidad y su sombra. Libertad y mandato. Trascendencia y altura. Levinas: 2001, p. 18). Es importante resaltar que pertenecer **también** a este mundo, es no perder de vista la incrustación hegemónica que transita en nuestros cuerpos y que acompaña nuestras acciones y por lo tanto acompaña a los niños, la subordinación de los sentidos es una voz que, inevitablemente, **también** se escucha.

impuesto, generando este efecto hegemónico que tiende a acallar otras voces.

Por otro lado, cabe señalar que, aún entrando en esa lógica del conocimiento y lo conocido, al dejar que las acciones infantiles cobren una voz, se materializa en nuestros cuerpos. El delirio y el misterio se convierten en una acción de goce abismal y de pánico absoluto, es decir, un *conocer otro*, que, en su exceso, en ese suplemento no coincidente, se expande y encuentra su desenfocado lugar sin representación alguna²²⁹.

2.4. Dibujar

La acción de dibujar devino de lo que los niños veían por los telescopios, las imágenes que aparecían comenzaban a cobrar otro sentido y además estaban atadas a historias particulares.

Primero veían por el aparato y, mientras lo hacían, dibujaban en un papel, luego el papel fue ganando importancia, porque el mismo podía proyectar muchas otras cosas más que los telescopios, y en el mismo fueron detallando aspectos interesantes, como su condición de brillo o la diversidad de experiencias que al dibujo en sí mismo lo acompañaba.

Dedicaron varias sesiones a dibujar y hablar de sus dibujos. El espacio había abandonado el telescopio y se había apropiado del papel, por eso se fotocopiaron los dibujos para que pudieran recortar las imágenes y pegarlas en un papel más grande, haciendo más evidente la presencia del Espacio en el papel²³⁰.

²²⁹ Un *conocer otro* que no puede representarse porque está en ese sobrante de visión, entre la imagen y la semejanza: “La idea de sombra o de reflejo a la que recurrimos –de una doble esencia de la realidad por su imagen, de una ambigüedad <<más acá>>– se extiende ella misma a la luz, al pensamiento, a la vida interior” (Levinas, 2001, p.54.) Un “*más acá*” que no busca trascendencia porque está materializado por la desenfocada imagen de las acciones en el movimiento constante. “La noción de sombra permite, por consiguiente, situar en la economía del ser la semejanza. La semejanza no es la participación del ser en una idea –cuya inanidad la demuestra, por otra parte, el antiguo argumento del tercer hombre–, es la estructura misma de lo sensible como tal. Lo sensible es el ser en la medida que se asemeja, en que, fuera de su obra triunfal del ser, oscurece, desprende esta esencia oscura e inaprensible, esta esencia fantástica que nada permite identificar con la esencia revelada de la verdad.” (Levinas, 2001, p. 55)

²³⁰ Anexos Fotográficos: Proyecto El Espacio. Carpeta 8 Videos

El dibujo como tal no representaba nada. Si se analizara el hecho como tal, a través de un telescopio de cartón no se podía ver nada, por lo que dichos dibujos no podían representar absolutamente nada. Seguramente es eso lo que sucede con estos monstruos poéticos: no necesitan de la representación para ESTAR allí y vivirse las cosas y sus acontecimientos, logrando materializar, inclusive, lo que no tiene representación alguna. Seguramente, porque no quieren negociar ese deseo de representación que impone el conocimiento ante la experiencia estética del dibujo. Se logra percibir cómo los cuerpos infantiles se contornean y repelen la imposición representativa, acudiendo al dibujo desde una perspectiva que impulsa, abre y excede lo preestablecido.

2.5. Desbordes

Las acciones posteriores entraron en la ciclicidad bajo la cual estas experiencias han navegado, es decir, escuchar las acciones repetitivas para convertirlas en el recorrido que las mismas iban abriendo. Los niños, con sus dibujos, reelaboraban y entramaban su Espacio, hasta el punto en que el mismo se desbordó del papel para tomarse un salón por completo.

Esta experiencia con el Espacio se cerró dibujando y pintando en las paredes de una sección del Atelier. Se empapeló, totalmente, una sala para poder oscurecerla y proyectar los dibujos con retroproyectors de transparencias. Pintaron con pintura fluorescente las imágenes proyectadas en la pared.

Este tipo de acciones que irrumpen porque se escucha a ese *conocer otro* se mueve entre ecos y sombras desde la intervención infantil y la instalación artística, donde la vivencia jamás puede representarse porque, además de ser irrepetible, no puede reproducirse.

3. DERIVAS

3.1. Entre imágenes

El dibujo explora la imagen de la observación.

La fotografía explora los dibujos recuperando las acciones que, en la acción, los niños usan para crear telescopios y observar el espacio.

El dibujo es siempre una variación, un efecto de la sensación. De esta manera se recuperan dos dibujos para recoger las imágenes que se producen a través de ese registro permeado por las acciones que lo atraviesan.

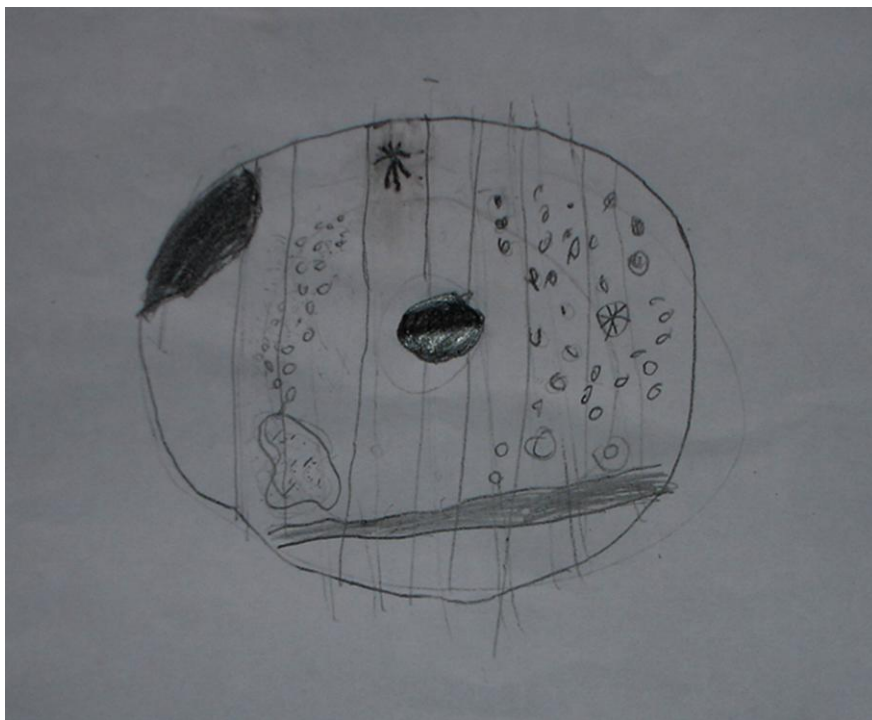
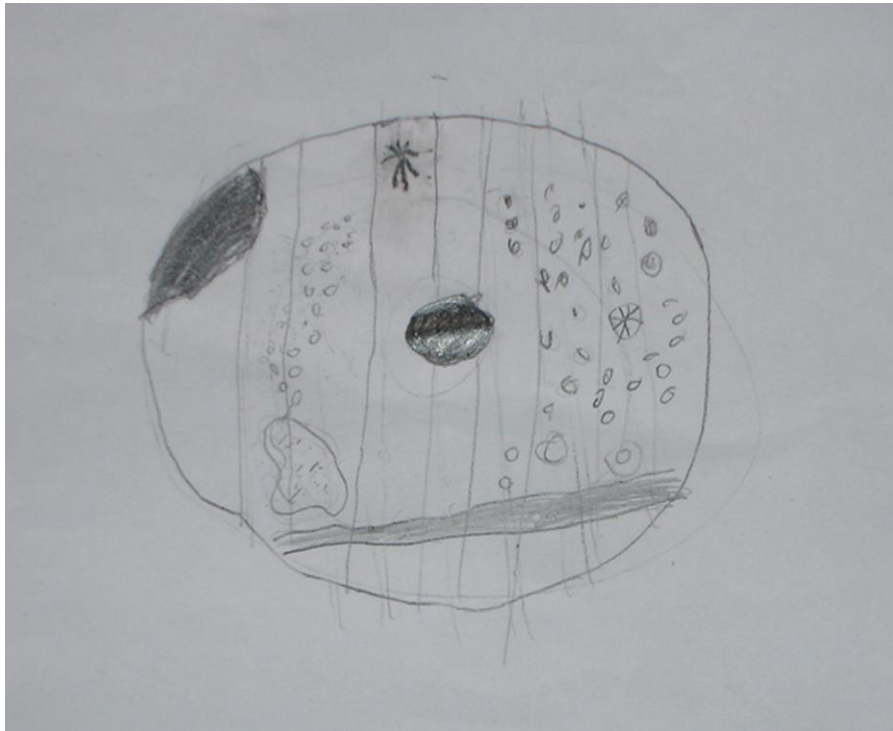
Dibujos... variaciones hechas con los dibujos de los niños derivadas de los movimientos y los gestos que utilizan para construir los telescopios y observar "Los planetas y El Espacio".... excedentes que muestran otras imágenes, otras realidades vistas de otra manera.

El dibujo ya no es una representación sino una acción irrepresentable e inacabable. Cada trazo no es una copia de la realidad, sino una relación con lo observado. El tubo de cartón es una manera de mirar, giros de lupa, imposiciones de espejos, alejamientos y distancias.

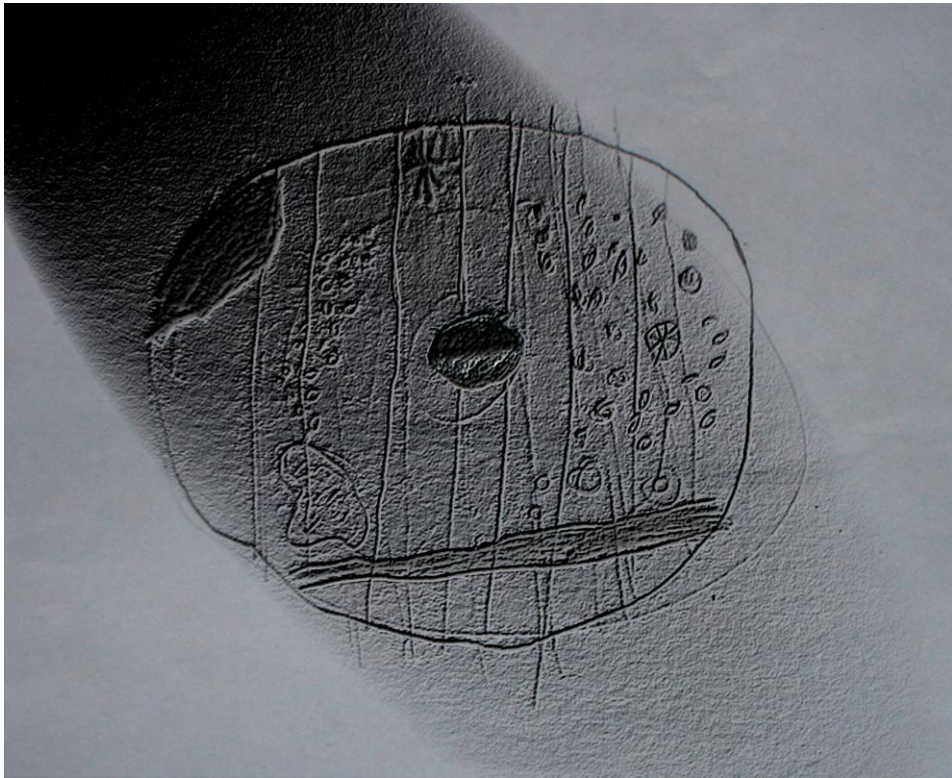
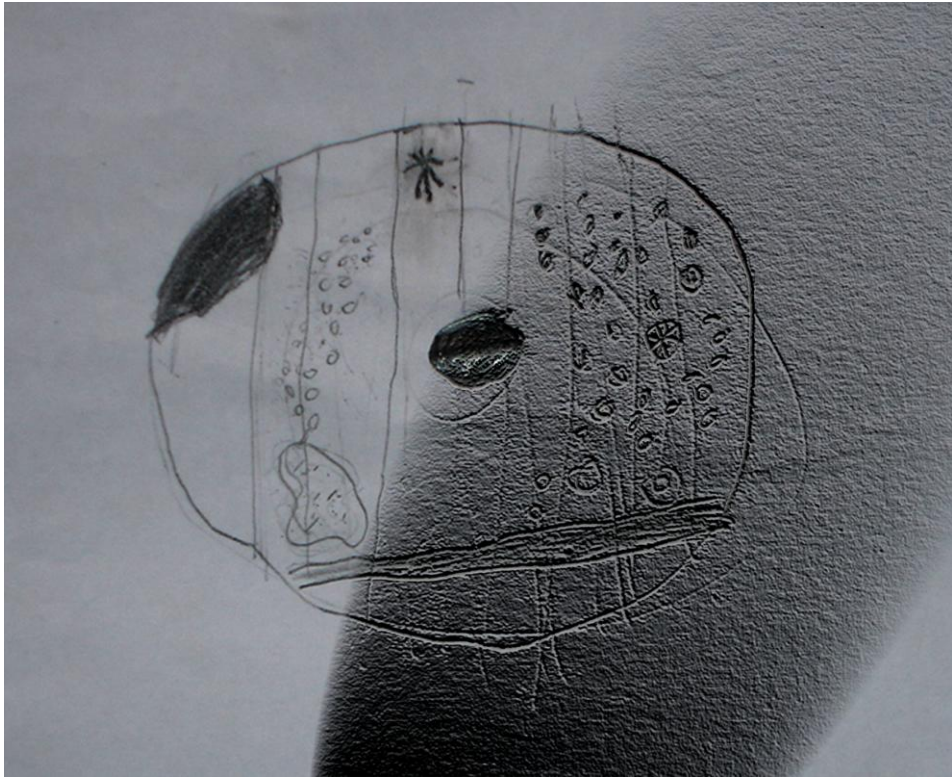
Lo que se ve nunca es lo que hay, sin embargo los telescopios son la obsesión por tratar de ver lo que no sabemos si hay, una realidad construida por la obsesión de la vista y en la credibilidad de lo que creamos con y para los ojos.

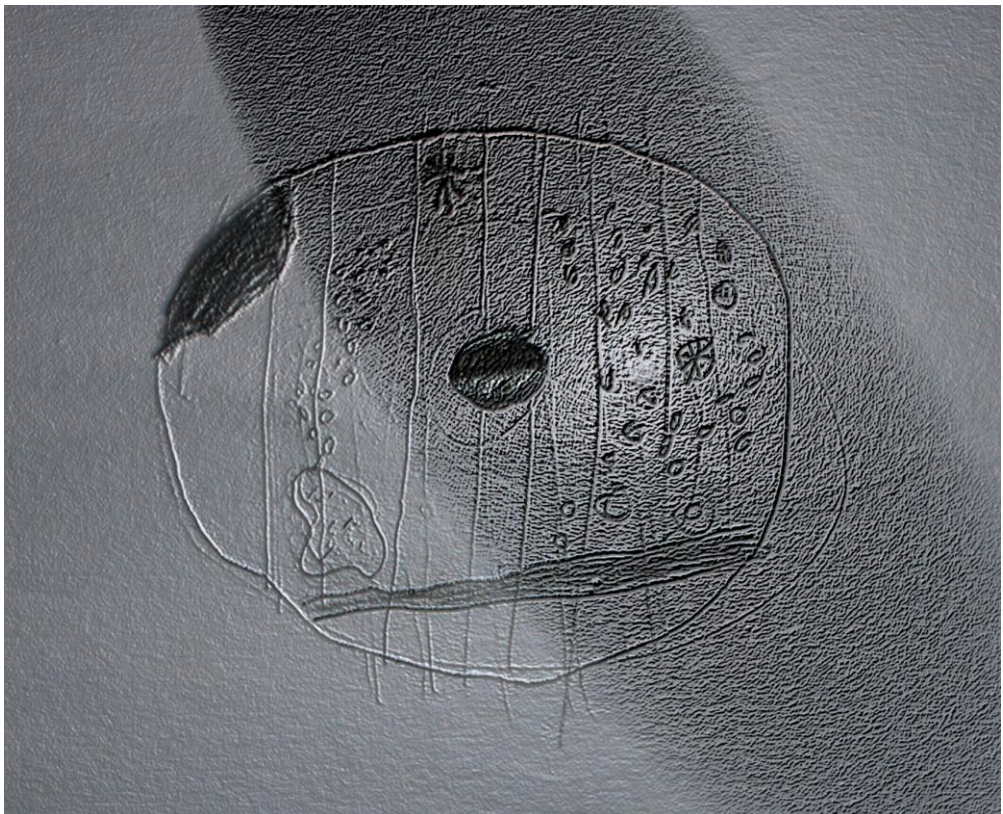
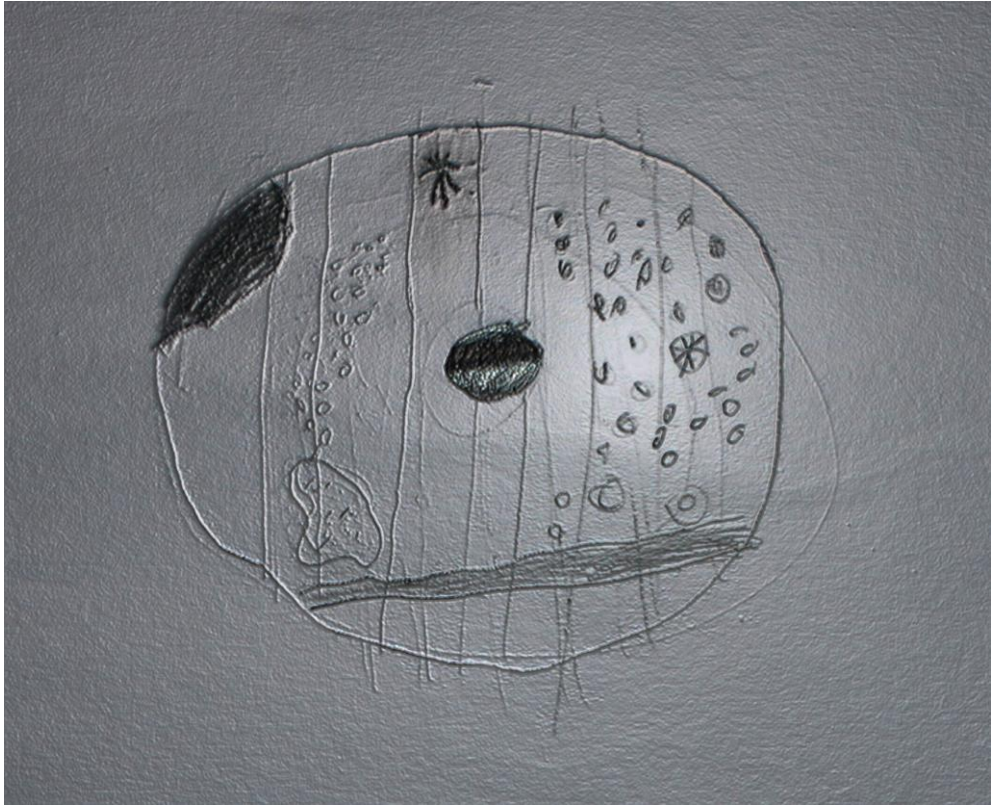
La infancia camina al lado de esta obsesión, cuestionando esa realidad y jugando con lo que se puede ver... escuchar sus acciones nos permiten pensar en otras maneras de observar y de descubrir otra realidad.

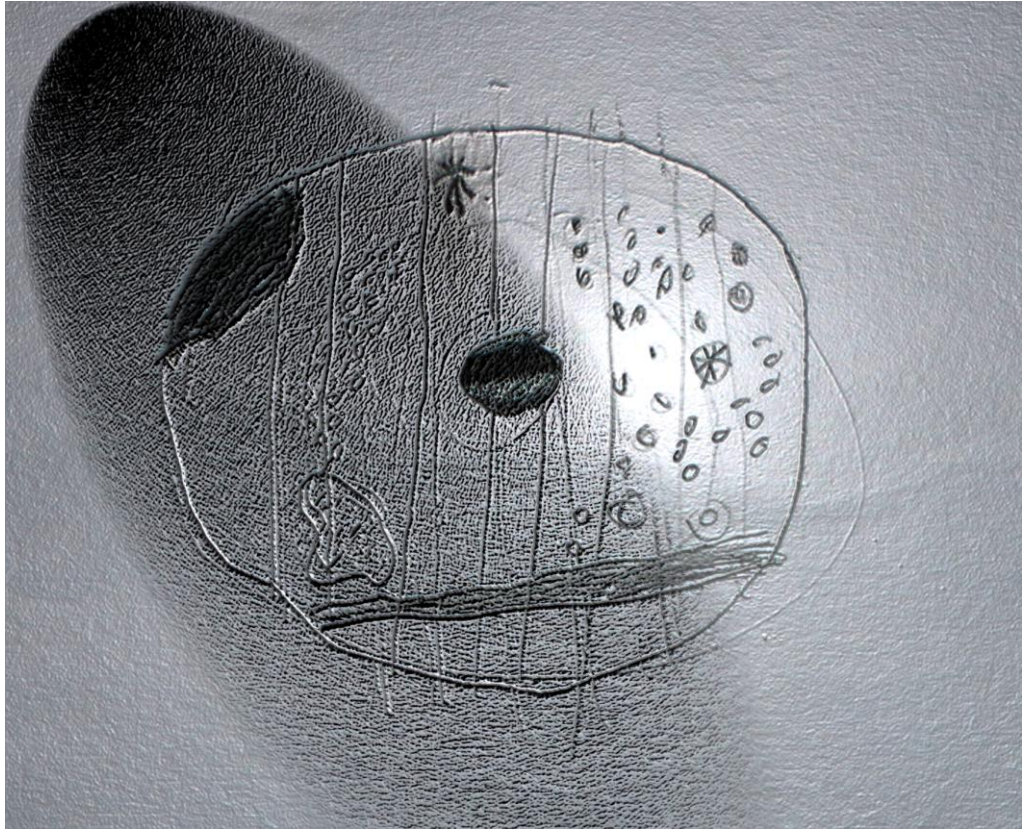
3.1.1. Imágenes: El dibujo desde las acciones: Un “*estudio otro*” de un planeta y del Espacio²³¹



²³¹ Las imágenes del Estudio otro del Espacio, se han ido intercalando al inicio de cada apartado y capítulo de la tesis.







- 3.2. **Entre claves:** juego poético con las palabras claves, dándoles la vuelta al estilo de Oteiza.

Extrapuesta, la sensación que materializa
Materializa la ideación sensible
de una experiencia estética
conclusiva y sin intención comunicativa

Extrapuesta, la palabra sin significado
Palabras al lado de palabras
Lateralmente tocadas
palabras de otras palabras
movidas por una poética fractal
no referencial, no representada,
constituida por su historia.

Conocer otro, extrapuesto.
Sobrante de conocimiento,
Desajustado por su excedente.
Exceso,
suplemento, extrapuesto.

Lo infantil extrapone
lo que se ve, lo que se toca y lo que dice,
conocer otro, sin pretensión de conocimiento
que provoca y desajusta
a la gestión del conocimiento,
y al capitalismo cognitivo impuesto,
que no extrapone sino que pone:
pone, compone, captura.

4. CONVERSANDO CON LA EXPERIENCIA DE LA FUNDACIÓN

A partir de los encuentros realizados con el equipo de la Fundación sobre los contrastes que se habían encontrado ante los presupuestos educativos a través de los cuales se buscaba formar en valores a los niños y la experiencia en sí misma y en transcurso que acogía la infancia como una manera de valorar la vida, surge la mirada sobre cómo la experiencia era una vivencia que desbordaba la representación de la misma.

En varias ocasiones surgió la inquietud sobre el trabajo de la representación que se realizaba en el ámbito del Teatro y la Plástica, discusiones inquietantes que implicaban, generaban en los artistas/docentes la pregunta al respecto del tipo de actividades que desarrollaban.

El docente y artista de teatro, con ciertos sentimientos encontrados, mostraba cómo la actividad teatral en los llamados “niños” desbordaba la función representativa, a pesar de que la formación para un docente y actor, la finalidad del Teatro, era la representación, ésta nunca cumplía con su acometido, porque, los juegos actorales habían cobrado un lugar en la vivencia que transgredieron la representación teatral, haciendo del mismo una vivencia performática, motivo por el cual el adulto no podía verse involucrado en sus juegos en la profundidad en que ellos lo hacían, por más que se dejara llevar por la misma. De la misma manera, la experiencia artística traspasó la plástica, dejando de representar los objetos, las situaciones, las imágenes, etc... para entrar a vivenciar todos los anteriores y hacer de ellos una experiencia en los que el valor principal era las fracturas valorativas que se habían creado sobre la lógica de un conocimiento moral universalista. El arte había facilitado que los niños le den peso y valor a sus maneras de hacer y vivir, lo que había hecho abordar el campo de lo no representativo, que, en términos de la lógica cognitiva²³², sonaba y se percibía como una vivencia absurda.

De la lectura de estos encuentros surge el texto que se presenta a continuación: *piensa escribiendo* sobre la representación. Se encontrará que surgen voces y resonancias del espacio desde el Atelier del Colegio Bolívar,

²³² Esta lógica cognitiva se podrá observar más adelante cómo está conectada con el capitalismo cognitivo.

que no son ajenos, en absoluto, para el equipo pedagógico de la Fundación y su actividad en los ambientes escolares y en los espacios educativos.

4.1. Representación y distancias

4.1.1. Negación del cuerpo desde la escuela y su representación

Hoy camino por las calles y veo a los niños camino a la escuela, unos van de las manos de sus padres y otros cargados. Todos van a la escuela, en el camino se ven tan distintos, los diálogos, las discusiones, las acciones de cada uno, se percibe que son tan distintos, y se van acercando a la escuela y parecería que todos se van transformando, van asumiendo el mismo molde, los padres también, la manera de caminar, la postura de sus padres, las palabras, las expresiones que surgen y hasta el tipo de cosas que hacen para despedirse, casualmente el esquema escolar amolda a todos, es como si entraran por la puerta y la forma de la puerta cuadrículara a cada uno de los que van llegando. Las miradas se dirigen al mismo sitio... el salón, ponen sus cosas en el sitio y todos se visten igual... y los padres se despiden haciendo las recomendaciones parecidas.

Se hace referencia a la concepción de escuela sudamericana y española, Esta es una vivencia que se ha podido conocer en distintos contextos escolares sudamericanos como españoles, los cuales marcan una generalidad con respecto a la relación que se establece con la vestimenta, evidentemente es una relación de orden postcolonial, no sólo por la herencia y reproducción de cómo se instala esta norma del vestir, sino también por la instalación sobre la imagen de infancia. En algunas instituciones no se visten igual, pero se encargan de que así sea, o les ponen una bata, o tiene un uniforme para los días de "Educación Física": de esa manera, si no tienen uniforme, se los uniforma. Si no es todo el tiempo, entonces parcialmente²³³

²³³ Siempre hay la excusa para hacerlo: se ensucian durante el día o la ropa no es cómoda. En mi condición de maestra, casualmente, en ocasiones me he descubierto ante alguna excusa para uniformar, considerando importante reconocerlas, porque la contradicción no es la antítesis del

Parecería ser que la escuela establece una manera de ver a los niños, a esos *monstruos poéticos*, a los que se los domestica con la mirada, al punto que los transformamos. En ese momento pienso que la mirada tiene un poder metamorfósico y que, por eso, siempre “estamos en la mira” del otro y no sólo en su mirada, una “mira” que nos puede llenar de vida o aniquilar en un instante. Parecería ser que la mirada tiene un poder inaudito, y es que con la mirada hay algo que sucede que no pasa con la vista. La mirada se abre a los acontecimientos, mientras que la vista detecta hechos, porque la mirada conecta con la relación que establecemos con los otros, que en este caso son los “niños”.

Una mirada que surge de cada espacio y cada lugar, una mirada con muchos ojos que, antes que reconocer, siente, porque la mirada es una manera de conformar al otro, abriéndole lo insospechado o encerrándole en lo preestablecido. La mirada hace que las cosas atraviesen los cuerpos y actuemos de una determinada manera.

Cabe señalar que la experiencia de estandarizar al otro está cargada no sólo de uniformidad, sino de normatividad: el uniforme iguala e identifica, reconoce y señala cómo a los presos y a los locos y los enfermos también se los uniformaliza para unificarlos y disciplinarlos (Foucault, 1986)²³⁴

Es así como ante mí llega Juan, pero algo pasa: ya no es ese Juan que ayer caminaba a mi lado diciendo que quería sencillamente jugar, ante mis ojos se transforma en uno de esos “niños” que acaban de llegar a la escuela. Le saludo por el nombre, al nombrarlo lo llamo Juan, lo nombro como nombro a los

planteamiento formulado en esta investigación, sino la materialidad del cuerpo plagado de imposiciones a las cuales resiste o doblé, donde la contradicción emerge y se revuelca mostrando el campo de luchas simbólicas al cual se exponen los cuerpos.

²³⁴ Sin embargo, existe una experiencia social de uniformidad que rompe con las características anteriormente señaladas y que se ha considerado importante re-pensarla dentro de los ambientes educativos. Esta experiencia se da en las fiestas de San Fermín en Pamplona: casualmente el uniforme (vestir de blanco y rojo), acoge pero no homogeniza, su finalidad no busca identidad, ni ser reconocido, sino perderse en la multitud. El color de la vestimenta es un diseminador emotivo, la vestimenta no es una manera de controlar y unificar, sino que implica el poder perderse para no poder controlar, ni reconocer, porque la festividad está justo en el filo del des-borde. No implica orden, sino transgresión. Se busca recoger esta imagen pagana que permite abrir la crítica sobre los deseos de uniformidad que impone la escuela y que no solamente recaen sobre la vestimenta, sino sobre todas las acciones escolares, como el deseo porque todos aprendan lo mismo, en los mismos tiempos y de la misma manera, por el paulatino borramiento de su socialización primaria para insertarlos en el mundo, en su desarrollo y en su productividad, controlando, así, no sólo a “los niños”, sino a la infancia.

demás, pero su nombre no dice nada, su nombre sólo es una mención para que cuando lo llame me haga caso, me atienda, me mire y siga las instrucciones que le doy... y así con todos, todos son muchos Juanes²³⁵, muchos que van de una lado para otro y que, con mi expresión, siguen mis pautas. ¿Dónde está el Juan de las mil acciones? ¿El que deviene de sus juegos?... Parece que ya no está, de repente se ha pautado, se ha convertido en el perfil establecido... es decir, es el “niño” que representa a la escuela²³⁶.

Pautas que se mencionan cada vez que hablo, es decir, quedan pautados como en un pentagrama donde se dibujan los ritmos que marco para ellos. Un ritmo que han de seguir entre canciones, frases y melodías repetitivas que sólo buscan darle forma a esa representación de los niños que se ha elaborado en la escuela, donde el esquema no necesita del acontecimiento, es decir, nada puede ocurrir, el sueño se suprime porque la idea los atrapa. Lo que en un instante fue insólito, en ese momento se desvanece.

En ese momento pienso en la doble acción silenciadora de la representación²³⁷. Por un lado, la escuela, para sí y para los demás, homogeniza a la infancia, empezando porque retira de ella su pluralidad y evita que pensemos en que hay muchas infancias: para la escuela se es “niño o

²³⁵ Una “interpelación” (Althusser, 1969, 1970), ideológica determinada por el funcionamiento de la categoría de sujeto, “La ideología interpela, por lo tanto, a los individuos como sujetos. Dado que la ideología es eterna, debemos ahora suprimir la forma de temporalidad con que hemos representado el funcionamiento de la ideología y decir: la ideología ha siempre-ya interpelado a los individuos como sujetos: esto equivale a determinar que los individuos son siempre-ya interpelados por la ideología como sujetos, lo cual necesariamente nos lleva a una última proposición: los individuos son siempre-ya sujetos. Por lo tanto los individuos son "abstractos" respecto de los sujetos que ellos mismos son siempre-ya... Ya antes de nacer el niño es por lo tanto siempre-ya sujeto, está destinado a serlo en y por la configuración ideológica familiar específica en la cual es “esperado” después de haber sido concebido. Inútil decir que esta configuración ideológica familiar está en su unicidad fuertemente estructurada y que en esta estructura implacable más o menos “patológica” (suponiendo que este término tenga un sentido asignable), el antiguo futuro-sujeto debe “encontrar” “su” lugar, es decir “devenir” el sujeto sexual (varón o niña) que ya es por anticipado”. (Althusser, 1970, pp. 24, 25)

²³⁶ La escuela engloba una sola imagen de “niño” y la representa sobre sí, porque puede eliminar sus diferencias y totalizarlo. “La identificación del Mismo no es el vacío de una tautología, ni una oposición dialéctica a lo Otro, sino lo concreto del egoísmo. Esto tiene que ver con la posibilidad de la metafísica. Si el Mismo se identificase por simple *oposición a lo Otro*, formaría parte ya de una totalidad que engloba al Mismo y a lo Otro” (Levinas, 2006, p. 62).

²³⁷ “El objeto representado, por el simple hecho de hacerse imagen, se convierte en no-objeto; la imagen, como tal entra en unas categorías originales que nos gustaría exponer aquí. La descarnación de la realidad a través de la imagen no equivale a una simple disminución de grado” (Levinas, 2001, p. 51).

niña”²³⁸ de una determinada manera, claro está que bajo el discurso de la inclusión y de la diversidad, discursos que muestran que acogen a los “no iguales”, porque prevalece un patrón representativo²³⁹ de “niño y niña” desde el cual se establece la comparación. Por otro lado, la escuela, como institución del Estado-Nación, ha sofisticado la representación social²⁴⁰ que hoy en día tiene de los “niños”, porque representar a los “niños” (representación de la representación, siempre mimética pero asimismo suplementaria) no sólo es esquematizar su imagen, además, es ser su delegado o “hablar en nombre de” los mismos ante la sociedad: parecería ser que el Estado le ha dado a la escuela la potestad sobre la voz de los “niños”, para silenciar sus cuerpos a través de los presupuestos del desarrollo.

El Estado-Nación se sostiene en una estructura de representaciones, es decir, en un sistema de reducciones, uno que habla y piensa en lugar de esos muchos que hacen y viven (como si hacer y vivir no fueran pensar y hablar), una manera continua de recolonización de los cuerpos a partir de los cuales se instala biopolíticamente en nuestra vida, porque no sólo quedan impresos en eso que suponemos que somos, sino en lo que creemos que debemos ser.

Quizás, la escuela, desde una *representación-representante*²⁴¹, además de reproducir un sistema político, lo que hace es silenciar las diferencias, al igual

²³⁸ Esta aberración por hacer siempre la distinción del niño y de la niña dentro de los textos pedagógicos es una de las políticas de los discursos de la diversidad, cuando el objetivo de la relación con ambos está mediado por el mismo patrón regulador: el desarrollo.

²³⁹ Un patrón representativo que busca anular la alteridad mostrando que la pieza debe encajar en la forma establecida: “La alteridad de un mundo rechazado no es la del extranjero, sino la de la patria que acoge y protege... Ciertamente, se puede tratar de deducir la alteridad metafísica a partir de los seres que nos son familiares y poner en duda, a partir de aquí, el carácter radical de la alteridad” (Levinas, 2001, p. 65).

²⁴⁰ “La representación es ese proyecto que inventa el fin que, todavía buscando a tientas, se ofrecerá a los actos como conquista *a priori*. “El <<acto>> de la representación no descubre, propiamente hablando, nada ante él.” (Levinas, 2001, p. 143) La representación, como toda palabra y toda significación lleva consigo su sombra, irrepresentable, pero que siempre ensancha el sentido de las cosas, un efecto de heterodiscursividad que opera desde la sombra en Levinas, desde la burla en Bajtín y desde la espectralidad en Derrida.

²⁴¹ “Este modo de privar al ser conocido de su alteridad sólo puede llevarse a cabo si es señalado a través de un tercer término –el término neutro– el cual, por su parte, no es un ser. En él vendría a amortiguarse el choque del encuentro entre el Mismo y lo Otro. Este tercer término puede aparecer como concepto pensado. El individuo que existe abdica entonces a favor del pensamiento general. El tercer término puede llamarse sensación, en la cual se confunden cualidad objetiva y afección subjetiva” (Levinas, 2006: 66). *Este modo*, como lo señala Levinas, es el modo de la representación, que consiste en ejercer una acción de reducción conceptual. *Este modo*, como lo señala Levinas hace que lo Otro sea otro Mismo a través de una interpretación dualista de la sensibilidad, para mutilar el pensamiento y reducir la sensación en lo objetivo (ser) y lo subjetivo (ente). *Este modo*, como dice Levinas, que precede a la metafísica: “En este sentido, el deseo metafísico sería la esencia de la teoría” (Levinas, 2006, p. 66).

que en los procesos de recolonización, independencia y creación agenciados por los Estados-Nación, en los que “las nuevas diversidades (no *diferencias*) regionales perciben su historia sólo en los términos de la ‘nación’ imaginada” (Grosso, 2008a). El todo que engloba y desde el cual se construyen las igualdades.

La representación prevalece, toda acción se anticipa y el deseo muere y aparece la armonía y el buen encuentro, se percibe esa reacción coincidente como una adaptación al cambio, el cambio se presenta como una imposición a la que hay que sobrevivir. Una sobrevivencia de la negación, es decir, adaptarse, acogerse ante los otros en la distancia y hacer del cuerpo una imagen solitaria, reduciendo sus acciones a una sola manera de actuar que elimina todo tipo de resistencia. Sin embargo, cabe señalar que también hay *otra* sobrevivencia, que resalta la diferencia, que enfatiza la ausencia esa acción del vacío que es una huella que reside en las acciones y las emociones, un “aprender (por fin) a vivir” diría Derrida, incapturable, un vacío latente que se fuga a cualquier tipo de representación y que sin dramatismos acompaña y cobija.

Lo primero que los maestros y directivos les decimos a los padres, cuando los “niños” llegan a la escuela por primera vez, es: pasarán por un período de adaptación. Evitamos de esta manera decir que han de pasar por un período de sobrevivencia, al buen estilo de la teoría de las especies; quizás por eso algunos niños lloran por largos períodos, incluso después de meses, como retornando, nuevamente, a los primeros días, porque, quizás, de tanto en tanto, se resisten a *pasar por la mirada* de una selección natural. La amenaza es muy grande, porque el riesgo, en este caso, no es morir, sino reducir la existencia a sobrevivir en la negación. .

Parecería ser que la escuela usa ese instrumento de representación de los sujetos²⁴² para evitar su monstruosa condición poética, un dispositivo de control

²⁴² “Toda anterioridad del dato se reduce a la instantaneidad del pensamiento y, simultáneamente con ella, surge en el presente. Por eso adquiere un sentido. Representar no es sólo volver <<de nuevo>> presente, es traer de nuevo al presente una percepción actual que se fuga. Representar no es traer un hecho pasado a una imagen actual, sino volver a la instantaneidad de un pensamiento todo aquello que parece independiente de ella. En esto la representación es constituyente” (Levinas, 2006, p. 146). A eso se debe

a estilo foucaultiano, que domina los cuerpos instalando el sentido de la sobrevivencia como referente relacional de superioridad y, por lo tanto, de ascendencia biosocial.

Se percibe así el esquema que marca la pauta que dirige y la estructura que sostiene... es decir, la representación que tenemos de lo que se llama “niño”, allí, en la escuela, aún inclusiva e innovadora. De alguna manera, “el niño y la niña” son y podrán SER²⁴³ en la medida que coinciden con la representación global y totalizante generadas desde la institucionalización moderna del Estado-Nación.

Representar, entonces, no sólo es una manera de volver a presentar las cosas, sino que es una manera de alejar a los demás²⁴⁴. Una acción que distancia los cuerpos y se hunde en las ideas... No puedo negar que esta sensación me asusta, cuando deviene sobre mí que la labor más reiterativa que tenemos los maestros es la de llevar y exigir que los niños representen y aprendan a

la importancia de la fuga, que abre y hace hacer palpable ese afuera de la representación, ese afuera vivencial, ese acontecimiento del pensar.

²⁴³ Muestra Cullen cómo la ontología es un horizonte de la cultura, uno que ha logrado posicionarse e instalarse como incuestionable, sumergiendo dentro de sí el modo de hacer las cosas que caracterizan y dan identidad. “Haber ganado el horizonte es el “mérito” indiscutible del pensamiento y filosofía griega. La identidad del hombre queda ligada indisolublemente al principio enunciado por Parménides: ser y pensar son una y la misma cosa. Sin embargo, la lectura sustancialista de la experiencia del ser como *‘fysis’*, y la concepción inmanentista que implica, impide la liberación del concepto de cultura, que queda oculto en las ideas de “sofía” y de “episteme”, cuyo origen es el deseo natural, es decir, ese “automovimiento” de la fysis que “ama ocultarse”, que como resultado es teoría, es decir, retorno hacia sí mismo, cuyo primer analogado es la “noesis noeseos” ... Es decir, lo ontológico no es meramente horizonte, sino punto de partida y camino... el horizonte ontológico interpreta la actividad humana, defendiéndola del “caos”... La experiencia debe ser entendida en el sentido fuerte de la metafísica moderna, es la experiencia –fundamentalmente– del “cogito”... El concepto moderno de cultura puede llamarse *humanista*... El carácter elitista de la cultura moderna se debe tanto a la estructura socioeconómica donde se inscribe, como a su misma esencia: Construir naciones, descubrir leyes, crear belleza... sólo sabios y genios pueden hacer cultura... La conciencia se engendra en otra realidad que la engendra y donde esa realidad se expresa... Todo esto implica una redefinición de la cultura, no ya en términos de experiencia, sino en términos de lenguaje... este lenguaje no hace identidad con la conciencia y es previo al yo-pienso. La identidad se convierte así en un problema de interpretación... la diferencia es un simple problema de sintaxis... lo que logra unir ambos problemas, el de la identidad y el de la diferencia, permitiendo rescatar la idea de un *movimiento* y de una *totalidad*, es comprender que la cultura, en este horizonte ontológico-lingüístico, no es sino un proceso de información” (Cullen, 1986, pp. 1, 2, 3, 4, 5, 6,7).

²⁴⁴ “La representación no constituye, ciertamente, la relación original con el ser. Es, sin embargo, privilegiada; precisamente como posibilidad de recordar la separación del Yo. Y éste habrá sido el mérito impercedero del <<admirable pueblo griego>> y la institución misma de la filosofía que ha sustituido la comunión mágica de las especies y la confusión de los órdenes distintos por una relación espiritual donde los seres permanecen en su puesto, pero comunicándose entre ellos... El ser cognoscente queda separado del ser conocido”. (Levinas, 2006, p. 72) Esa condición privilegiada de la representación, que llega incluso a ser incuestionada, radica en la descarnalidad que produce su referencialidad y el valor que se le ha entregado a la misma.

representar, y es así como hablamos de: esquema corporal, de escritura, de lectura, de juego simbólico, de números, de cantidad, etc... y mientras nosotros, en nuestra condición de maestros, evitamos escuchar que los niños no esquematizan su cuerpo, sino que lo perciben bajo otras dimensiones, no representan los sonidos de las palabras, sino que escriben su vida. No leen libros, sino que leen el mundo, no juegan a representar al papá, a la mamá o a un tigre, viven de papás, mamás y tigres o como se les antoje²⁴⁵... y todo esto lo hacen, no porque no puedan representar, sino porque aún creen y perciben la cercanía de sus cuerpos que no requiere de la representación para relacionarse unos con otros, sino de la diversidad de maneras de establecer contacto²⁴⁶. Juega aquí también otro sentido de “representación”, que no es sustituir miméticamente el mundo guiado por el logos, sino la discursividad dramática que abre un campo irreductible de interacción.²⁴⁷

El cuerpo negado por las modernidades europeas, ocultado por las políticas del desarrollo y opacado por la escuela²⁴⁸, ha terminado escondiendo su

²⁴⁵ Lo que en Deleuze y Guatari (2008) es el devenir animal que se describe en la meseta nº10 y en lo que interesa no es la diferencia entre humano y animal, evitando así una representación, sino la relación entre ambos.

²⁴⁶ A lo que Loris Malaguzzi llamaba “los cien lenguajes del niño” y que en la fotografías de Alfredo Hoyuelos se redescubren, pero no por la nitidez que le da la cámara o su habilidad para disparar en el momento preciso, sino por la manera como las dispone y el sentido que cobra en su documentación.

²⁴⁷ Este campo irreductible de la interacción es la que Derrida en el “El teatro de la crueldad y la clausura de la representación” (1966) muestra al analizar cómo esa representación monológica y reproductiva busca negar la diversidad de lenguajes y formas de decir las cosas, reducidas a las palabras pronunciadas o no pronunciadas, pero articulada gramáticamente y enmarcada dentro de su estructura semántica. En contraste presenta esa representación dramática, polisémica y ritualizadora que deconstruye lo diáfano y “queda al desnudo la carne de la palabra, su sonoridad, su entonación, su intensidad, el grito que la articulación de la lengua y de la lógica no ha enfriado del todo todavía, lo que queda de gesto oprimido en toda palabra...” (Derrida, 1989, p. 328). Es el “**Habla anterior a las palabras**” (329, citando a Artaud, *Obras Completas*, Tomo IV, p. 72); que constituye una “**escritura jeroglífica**” que asocia elementos gestuales, fonéticos, visuales, pictóricos, plásticos, como la palabra en el “proceso primario” (Derrida, 1989, pp. 329-330).

²⁴⁸ Se ha de subrayar que cuando se habla de cuerpo negado en la escuela, no se hace referencia a al cuerpo físico sobre el cual se han concentrado los estudios sobre el desarrollo infantil con la psicomotricidad y la educación física. El cuerpo negado es el que queda aplacado por la fuerza de esa representación física, una negación que esconde ese cuerpo sensible, el de las emociones que modifican y transforman el gesto y el sentido de las cosas, ese cuerpo que se evita llenándolo de explicaciones para encajarlo dentro del esquema de una representación lógica e idealizada. El cuerpo negado es el que se vive en la sensibilidad y la proximidad bajo una modalidad de “gozo” (Levinas, 2006) y de “herida” (Larrosa, 2010). Un cuerpo cuya sensación es su propia existencia. “Pero la sensación que está en el fondo de la <<experiencia>> sensible y de la intuición no se reduce a la <<claridad>> o a la <<idea>> que se saca de ella. Eso no quiere decir que comporte un elemento opaco resistente a la luminosidad de lo inteligible aunque definido todavía en términos de luz y de visión. La sensación es vulnerabilidad, gozo, sufrimiento, cuyo estatuto no se reduce al hecho de colocarse delante de un sujeto espectador.” (Levinas, 1987, 120). En el fondo ese cuerpo negado tiene un “deseo de realidad” (Larrosa, 2010) porque aquel que

sensibilidad²⁴⁹, o quizás huyendo de ella. Quizás, por eso, los niños se ven en la necesidad de acoger lo que está preestablecido (y así representarse de la manera “apropiada”), es como abandonar la lucha... y hacerles sentir que deben desistir en el camino, llevando las acciones al plano de lo posible y lo no posible²⁵⁰. Planos tranquilos, sobre todo llanos... planos seguros... planos de la dualidad²⁵¹

Son *los monstruos poéticos*, quienes defienden ese cuerpo de la infancia que silencia y oculta la representación, esa significación predefinida, claramente elaborada y estratégicamente pensada. Y si se realza esa fragilidad donde radica su fuerza, es porque así: “busco poner en primer plano el juego social entre las políticas de la significación, que nos sitúa ante el conflicto lenguaje/cuerpo y en relación con ello, considero necesario dar la mayor densidad a las *maneras de significar-hacer*, a las diversas *semiopraxis* (“lógico”-lingüística; gestuales; pictográficas; toponímicas; musicales; modos de hablar, *etcétera*) en la topografía comunicativa, para que aquella arena social

lo representa le falta algo. “Como si lo que nos dicen que es, lo que nos dicen que hay, lo que nos dicen que pasa, fuera una especie de realidad sin realidad, una realidad, podríamos decir, des-realizada, como si estuviera echada a perder. Y buscamos entonces algo así como la realidad de la realidad, ese ingrediente, o esa dimensión, que hace que algo o alguien sea válido como real, que nos dé una cierta sensación de realidad. Por eso, del mismo modo que reclamamos que la vida esté viva, reclamamos también que la realidad sea real, es decir, que tenga la validez, la fuerza, la presencia, la intensidad y el brillo de lo real” (Larrosa, 2010. En: *Investigar la Experiencia Educativa*. Contreras y Pérez de Lara, 2010, pp. 107-108)

²⁴⁹ “La situación no se reduce a una representación, ni a una representación balbuceante. Se trata de la sensibilidad que es la *modalidad* de gozo. Cuando se interpreta la sensibilidad como representación y pensamiento mutilado, se está obligando a invocar la finitud de nuestro pensamiento para dar cuenta de estos pensamientos <<oscuros>>. La sensibilidad que describiremos a partir del gozo del elemento, no pertenece al orden del pensamiento, sino al del sentimiento, es decir al de la afectividad en la que se agita el egoísmo del yo. No se conocen, se viven las cualidades sensibles: el verde de esta hoja, el rojo del poniente. Los objetos me contentan en su infinitud, sin aparecérseme sobre un fondo infinito... La sensibilidad no constituye el mundo, porque el mundo llamado sensible no tiene por función constituir una representación, sino que constituye el estar-contento de la existencia” (Levinas, 2006, p. 154) Es importante señalar la importancia que le da Levinas a la sensibilidad, posibilita reconocer la desbordante fuerza que tiene la misma, sin embargo, también se ha de anotar que prefiere negar el pensamiento a la sensibilidad, lo que hace que quede atrapado en un dualismo platónico. A diferencia, lo que propone y hace la semiopraxis, al desplazar-mudar-variar el pensar, hacer del mismo otra cosa en la vivencia como acción performática que entra en un “pensamiento otro” o en la importancia que Malaguzzi alcanzó a señalar con la “estética del conocimiento” (a diferencia de un conocimiento estético).

²⁵⁰ La condición de posicionar las relaciones en un plano de *posible y/o no posible*, de acciones contrarias que al poder escoger o decidir por la una o la otra se totaliza el pensamiento y se eliminan las diferencias y los matices incapturables. “La reversibilidad de una relación en la que los términos se leen indiferentemente de izquierda a derecha y de derecha a izquierda, los acoplaría *uno al otro*. Se complementarían en un sistema, visible desde fuera. La pretendida trascendencia se reabsorbería así en la unidad del sistema que destruiría la alteridad radical de lo Otro... En este caso, el Mismo y lo Otro se encontrarían reunidos bajo una mirada común y la distancia absoluta que los separa sería suprimida” (Levinas, 2006, p. 60).

²⁵¹ Donde no existe la sombra y por lo tanto se anula la existencia de la alteridad.

alcance sus dimensiones propias y se levante espectralmente por detrás de las lenguas puras.”(Grosso, 2005, p. 7). *Formas otras*²⁵² que la piel de esos cuerpos silenciados hablan, viven, piensan y sienten, sin representar o representan (dramáticamente) sin representar (eidético-lógicamente).

4.1.2. Representación y distancias

La representación tiene conexión con el perfil de niño, pero más aún con perfilar la vida²⁵³, es decir, con darle un valor útil y que así se pueda convertir en algo vendible. Por eso se señala lo que se va a completar y, de esta manera, nos sentimos profundamente incompletos y nos dedicamos a buscar el relleno. Lo que tenemos siempre es inferior, poco y está en la categoría del “menos”, lo cual, en términos de la teoría del desarrollo, se traduce en “pobre”. Por eso nos distanciamos de lo que tenemos, intentando acercarnos a lo que ideamos, lo que hace que comencemos a vivirnos desde nuestras distancias.

Así, en esa condición de niños, nos ponen donde nos corresponde, porque el lugar que tenemos dicen que es el equivocado (aunque luego lo añoremos, a pesar de que lo abandonaremos). Sobra decir, entonces, que lo correcto es una nota que armoniza, que hace que encaje y coincida con aquello que nos representa²⁵⁴.

Esta distancia constituida desde la representación, es una distancia elaborada, nunca nuestra, nunca desde los encuentros, sino desde la idealidad de la *completud*²⁵⁵, marca nuestra vida de la misma manera como la imagen esférica del amor al estilo de la obra del Banquete de Platón. El cuerpo se transforma en una perfecta esfera que para sentirse completa requiere de su otra media

²⁵² Cabría señalar que esa representación dramática no eidética se acerca más al ser mencionada como “artes de hacer” (De Certeau, 2000), por su man-ualidad, su manera y estar en el hacer, su estilo, su tono, su dramaticidad irrepresentable.

²⁵³ “Las cosas tienen forma, se venden *en* la luz: silueta o perfil... Las cosas no tienen rostro. Convertibles <<realizables>>, tienen un precio. Representan dinero porque son parte de lo elemental, riquezas.” (Levinas, 2006, p. 159)

²⁵⁴ A la coincidencia lo que le interesa es generar identidad que impida las diferencias. Un YO representado y reducido a su universalidad. “El Yo es idéntico hasta en sus alteraciones. Las representa y las piensa. La identidad universal en la que lo heterogéneo puede ser abarcado tiene el esqueleto de un sujeto, de la primera persona. Pensamiento universal es un <<yo pienso>>.” (Levinas, 2006, p. 60)

²⁵⁵ Completud o “totalidad” (Levinas, 2006)

parte²⁵⁶. Es como si tuviésemos que ser esféricos, porque “esa” es la forma apropiada, aunque la vida sea diversa, pero la representación (lógica y eidética) de la vida no se acerca a lo que es nuestra existencia y menos aún a la de los niños.

Parece ser que los niños, silenciosamente y jugándose su propia piel, trataran de mostrar que, mientras más incompletos, más diferentes, menos descifrables, más carentes de esquemas, más necesitados y menos esféricos; pues, desde esa su condición, más cosas pueden hacer, pero no porque, como dicen los expertos, “nada está hecho y hay todo por hacer”, sino porque es más difícil, y quizás imposible, sospechar que se pueden representar... y claro está, más cosas nos pueden pasar y más riesgos corremos, más novedades surgirán, y, seguramente, ante los expertos más desubicados estaremos y por lo tanto menos desarrollados.

Y es que *los monstruos poéticos* le ponen el pecho descubierto a esa aniquilante representación histórica que los discursos neoliberales hacen de la infancia, perfilándola como “capital humano”, “futuro” y “potencial progresivo”. Casualmente este discurso hace que *infancia y desarrollo* se piensen como binomios inseparables, porque de esta manera se han instalado en la escuela para representar las lógicas modernas del Estado-Nación, reposicionándose y suprainponiéndose mentalmente a partir de las teorías evolutivas que se implantan como estructuras ontogenéticas, como si dicha interpretación no tuviese una historia y una cultura que la sostiene²⁵⁷.

4.1.3. Representación, sensibilidad e infancias

Pero, volvamos sobre la relación entre representación y sensibilidad. Quisiera que pensemos en lo que podemos llegar a sentir a partir de la manera como

²⁵⁶ Lo que suele llamarse, popularmente, la “media naranja”.

²⁵⁷ Una cultura y manera de *pensar haciendo* que impone ese modo para mantener su hegemonía. Un cogito de la potencia que resuena como un “pienso luego existo”, “existo luego puedo”. “<<Yo pienso>> se convierte en un <<yo puedo>>, en una apropiación de lo que es, en una explotación de la realidad. La ontología como filosofía es una filosofía de la potencia. Convergencia en el *Estado* y la no-violencia de la totalidad, sin precaverse contra la violencia de la que vive esta no-violencia y que aparece en la tiranía del Estado. La verdad que debería reconciliar a las personas, existe aquí como anónimamente. La universalidad se presenta como impersonal y hay allí otra falta de la humanidad” (Levinas, 2006, p.70).

otros nos representan, en la manera como nos constituimos desde la sensación de la distancia, cuando nos construyen con ideas, cuando nos perfilan en el futuro. La idea que se ha construido de los niños hace que los mismos sientan algo de ello, si la idea de futuro es la que se debe alcanzar, no cabe más que abandonar su infancia para poder ser coincidentes e incluso para poder sentirse acompañados²⁵⁸.

Representar no sólo es una acción mental, ni un ejercicio de reflexión, sino que es una manera de vivir que se trata de instalar, marca lo que podemos sentir, para que lo que nos pase responda a la manera como nos preconiben desde los ojos de “lo igual” y “lo global”²⁵⁹... Casualmente los términos pedagógicos que la escuela utiliza a través de sus prácticas educativas coinciden con los que estructuran al Estado-Nación, quizás su casual coincidencia está atada a que los dos están anclados en las políticas del desarrollo.

Quizás para poder materializar ese idealizado desarrollo cabría pensar en qué sensibilidad es la que encierra el desarrollo.

El desarrollo como teoría, es decir como una representación del mundo, proyecta y posiciona el mundo desde algún lugar y de una determinada manera. El lugar y la manera son los polos de mando del neocapitalismo que busca reposicionar y asegurar sus maneras de dominio, es decir, su *cultura de dominación*. El proceso de reposicionamiento se percibe que cada vez es más sofisticado, siendo los lugares del cuerpo donde se instalan con mayor fuerza, porque en su materialidad se marcan afectando sus sensibilidades al instalar en el sentir los criterios evolucionistas. Al punto que no sólo pensamos de manera diferente, sino que logramos alejarnos, incluso, de nos-otros, de esos muchos que somos desde nuestra amplia infancia, para convertirnos en seres únicos, solitariamente únicos.

Desarrollo, madurez, progreso, avance, evolución, entre otros términos, son principios que rigen al Estado-Nación y que se *riega-esparcen, impone-aplican*

²⁵⁸ Esta representación, que viaja a través de una línea recta y continua del tiempo constituye cuerpos solos que compiten para sobrevivir atados a un ideal de progreso, desde el cual se ha generado una idea de infancia como un momento único y pasajero de la vida que finalmente se abandona, de la misma manera como nosotros ya lo hemos hecho con nuestras *muchas infancias*, ocultas y olvidadas.

²⁵⁹ Se es tan insistente en esta fijación hegemónica del concepto mimético-eidético de la representación a razón del enquistamiento tan naturalizado del mismo.

sobre la escuela. De esta manera la escuela no sólo cumple una función reproductora, sino la instalación de una forma de vivir y de valorar la vida, que, ante todo, hace que “el desarrollo” se convierta en un principio incuestionable.

La sensibilidad que deviene de este discurso evolucionista es el de las competencias, que se suele traducir como habilidades y capacidades o saber hacer en contexto, donde el contexto, ante todo, es letrado y racional. Resalto el subrayado “ante todo” porque el mismo señala la sensibilidad que configura esta manera de vivir y de imponer, la primacía de lo esencialmente progresivo, de lo que engloba y nos iguala y de una vez borra nuestras diferencias... debe ser que lo esencial, más que una profundidad es un mecanismo de borramiento²⁶⁰.

Quisiera abrir un paréntesis o irrumpir en medio del texto y defender esta tesis cuya postura frente a la representación no es una perspectiva fatalista o sin salida. En primer lugar, porque ni es una perspectiva, ni es fatalista. No es perspectiva porque no visualiza nada, y no es fatalista porque no entra en el ámbito de mejorar o de empeorar. La escritura de esta tesis es un *sentir-escribiendo*, que, desde su marginalidad, se mueve entre resquicios para que vibren las grietas de las bellas carencias a partir de las cuales estamos constituidos. Y digo ESTAMOS, porque infancia y latinoamericano²⁶¹ son términos que en el discurso evolutivo ocupan un mismo lugar: el del subdesarrollo, o, de forma más elegante, el de los que están en vías de desarrollo y, como se dice en la escuela: “van a su ritmo”, para hablar de su lentitud o forma extraña de hacer las cosas.

Por eso, nuestro gran tesoro es la carencia y la no prosperidad (“en nuestro deficit está nuestra autenticidad”, (Kusch, 1976), es ese potencial carente el que disfrutamos, ese que nos hace sentirnos acompañados por lo poco o casi nada que tenemos, es eso incompleto lo que potencialmente nos permite reír, jugar y vivir y reír de lo que no tenemos y que, aunque haga falta, no es

²⁶⁰ Todos estos términos como: esencial, único, propio, entre otros, que quien lee sentirá que se resaltan y vibran en la boca del que los pronuncia, casualmente, además de conceptos, son valores que se han universalizado, porque toda universalización cerrada, de una dialéctica plana y unificante es una manera de negación del *otro*.

²⁶¹ Digo latinoamericano, para señalar el lugar desde el cual se habla, para develar el suelo (Kusch, 1978) que le da sentido a mis palabras, pero que, entre ecos y sombras, otros-Otros podrán sentir sus resonancias, más que sus semejanzas.

necesario, aunque decirlo suene absurdo, imposible, y, por qué no decirlo: irreverente e infantil²⁶².

Cuando nos representamos las cosas no sólo estamos hablando de ideas sino que estamos dando forma a los cuerpos, es decir, forjamos un molde, una “no diferencia”, una “no emocionalidad” que adapta esa curvatura esférica a los cuerpos, sin puntas y aristas, sin matices, ni sombreados... y, desde luego, tanto los niños como esos muchos que somos, los “no desarrollados”, lo que sí tenemos son más desvíos y aristas que la sombría luz de un prisma cuando cae el día.

4.1.4. La contra representación desde el juego y escuchando a Bajtin²⁶³

Para continuar el entramado que se ha abierto sobre la relación entre representación y cuerpo, me desplazo hacia el terreno del juego, el cual, como acto en sí mismo, no se puede representar, discusión que se ha abordado ya en el capítulo anterior.

Lo que interesa del juego, en este caso, es la manera como nos encontramos al hablar de él, lo que hace que se produzca el roce entre quien escribe y quien lee, la acción y efecto de la escritura y la lectura que hace, de las mismas, una *representación irrepresentable*²⁶⁴, un acto que, aunque se quiera capturar, es infinito²⁶⁵, donde la contradicción es un movimiento que renueva las sensaciones, dándole sentido al cuerpo entre los ecos de una heteroglosia bajtiniana.

²⁶² Y que hace fracasar a la concepción misma de desarrollo y de progreso valorando “lo que hay” como otra manera de hacer y de caminar.

²⁶³ La voz de Bajtin en este caso no representa al autor, al contrario, es la voz de ese otro que vive en nuestros labios, pero no recitando lo que diría o haría, sino reencontrando sus maneras de hacer, decir y pensar, que nos generan otras maneras de ver las cosas, haciendo del autor una voz viva y no una distante sentencia interpretativa.

²⁶⁴ Se señala que aquí están conjugados en oxímoron por el gesto escrito del forcejeo de la “representación”.

²⁶⁵ “Infinito, es lo absolutamente otro... Pensar lo infinito, lo trascendente, lo extraño, no es pues pensar un objeto. Pero pensar lo que no tiene los lineamientos del objeto, es hacer en realidad mejor o más que pensar.” (Levinas, 2006, p. 73)

Valga la pena recoger del párrafo anterior la confianza que deposito en la sensación, como luz y sombra, al *escribir caminando*, una sensación que no se somete ni a la crítica, ni a la comprobación, sino a la condición arriesgada de la “conversación” (Larrosa, 2003).

El juego no es un tema de interés del Estado-Nación... y casualmente, cada día, se juega menos en la escuela. El Estado, cuando piensa en el juego, habla de recreación de los ciudadanos, y la escuela, cuando piensa en el juego, lo nombra de muchas maneras para poder dar cuentas de él, como: juego didáctico, juegos para el aprendizaje, juego simbólico, entre otros. Parece ser que el juego es la roca agrietada, es decir, mientras más se trata de representar, más se resquebraja.

Por eso se aborda el juego escuchando a Bajtín, en la sensación que remueve su estética verbal (Bajtin, 2005) y el efecto de eco que se produce desde estas *otras historias*²⁶⁶ que resuenan en esta lectura²⁶⁷.

Ocultar la infancia en la representación ha impedido el acercamiento a la sensación de extrañeza que la misma genera, ha evitado abrirse al riesgo de lo inesperado ante el intenso estado de alteridad, ha impedido que estallen los ojos para sentir las muchas miradas que irrumpen sobre y en esa esférica manera de vivir que se impone cada día.

²⁶⁶ En esa condición del que escribe, que sin ser inmigrante se ha desplazado, sin ser extranjero se es extraño.

²⁶⁷ Hay que agradecer que viajamos con nuestra historia, que gracias a ella, cada día podemos palpar nuestra profunda alteridad y así, leer cosas distintas aunque tomemos el mismo texto, porque la lectura al igual que la realidad no es objetiva, no puede representarse y no porque no comprendamos lo que un autor ha escrito, el hecho histórico que se ha narrado, sino porque la lectura como la historia están atravesadas por lo que se ha vivido, por su condición de gozo (Levinas, 2006), por la vibración de nuestras palabras y no sólo por el significado de las mismas. “Nada quedará de nuestros corazones. Cada una de nuestras partículas retornará a su elemento. Pero nuestras palabras han trazado una estela, han vibrado en el aire, han tocado a otros. Y lo que vibra sigue su camino, empuja, se recarga, se multiplica, crece y sigue. Se transforma. Apenas oído se habrá de transformar. El destino de la palabra es desintegrarse cuando llega a tocar lo que es más sólido que ella: la carne. Desintegrarse como se desintegra cualquier signo apenas cumple su cometido, esto es, al mostrar aquello a lo que apunta. Pero, de nuevo felizmente, la palabra es más que un signo: es una fuerza viva que se deshace cuando alcanza la materia que ha de darle nueva forma. La palabra se encarna, su destino es encarnarse” (Larrosa, 2010. En: *Investigar la Experiencia Educativa*. Contreras y Pérez de Lara, 2010, pp. 110-111).

Pero la fuerza táctica de los cuerpos no sólo está en su ocultamiento sino en la sombría forma de hacer las cosas, donde no se niega la luz, ni se dejan de poner las cosas a la luz, al contrario, la luz es algo más, pero no lo más importante. La luz es parte de la acción, donde lo que prevalece es la distorsionada imagen de esa sombra que siempre cambia.

A eso se debe que esta sombría lectura de Bajtín no busque explicar nada, porque al *leer-escribiendo* se pone en movimiento un juego de luces donde las sombras encuentran un sentido y cobran vida. La intención sombría es escuchar ese “conocer otro” que remueve el *hacer sintiendo*, pero no para representarlo. En este caso, cuando se lee a Bajtín, lo que se hace es recoger entre las manos su pregunta sobre el juego y se encuentra, en esta lectura viva, que los niños no necesitan que alguien diga que están jugando para poder jugar, solamente juegan, no les preocupa si falta algo o no falta algo, sólo juegan. Es por eso que una de las cosas más difíciles es jugar con los niños, porque uno ya no sabe jugar, uno los organiza, les dice quién es primero, les pone las cosas en su lugar, les dice para qué sirve el juguete, les explica cómo funciona y en fin... tanta instrucción hace que el juego deje de ser un acto vivo²⁶⁸.

Por eso, este *leer escribiendo* se hace desde un “Yo” extraño, un *yo-nosotros*, un *yo-muchos*, porque en mi cuerpo resuenan esos *otros*²⁶⁹:

Camino y leo a Bajtín, me detengo y me gusta²⁷⁰ : “el juego no representa nada sino que imagina” (Bajtin, 2005, p. 72), repito y me devuelvo tres veces sobre la frase, y me parece que sencillamente le da un lugar a la imaginación que no es representar. Parece ser que imaginar es una acción que no tiene por qué ser pensada, no tiene por qué tener un esquema, y no por ello deja de tener una historia. Una imaginación sin imagen, una imaginación no personal, sino una

²⁶⁸ La predeterminación y el exceso de planeación es la manera en que la vida pierde su condición de vitalidad.

²⁶⁹ No es la pluralidad que engloba varios “yos” haciendo de los Otros muchos Mismos. Sino una manera de vivir la escritura desde “Lo absolutamente Otro, es el Otro. No se encuentra conmigo. La colectividad en la que digo <<tu>> o <<nosotros>> no es un plural de <<yo>>. Yo, tú no son aquí individuos de un concepto común” (Levinas, 2006, p. 63).

²⁷⁰ Señalo que me gusta porque la lectura es una acción sensible y no un proceso conceptual alejado de la vida. Me gusta porque conecta con mi vida, con mi experiencia y con esa manera de sentir. Los conceptos atienden antes a una sensibilidad que a una conceptualización, porque no están desprovistos de la materialidad de la ideología que los impulsa.

acción compartida, en el juego. Dice Bajtín: “yo estoy viviendo otra vida sin abandonar los límites de la vivencia propia” (Bajtín. 2005, p. 63), percibo en esa escritura una acción esquizofrénica que entrecruza vidas en mi vida, sin que por ello las comprenda para desarrollar un sentimiento empático.

No hay empatía porque no me pongo en los pies del otro, sencillamente cuando un niño juega es otro, es ese monstruo feroz, es ese tigre inaudito que sigue a otro “niño” para devorarlo, porque si lo alcanza, lo devorará; y por eso, sólo otro *monstruo poético* puede salir corriendo lleno de pavor, e incluso ponerse a llorar, porque siente las fauces del animal hambriento... En el juego, los adultos fingimos ser otro, no jugamos, fingimos: fingimos que lloramos y fingimos que nos asustan. Fingimos porque no podemos jugar, sólo representarlo y hacer “como si” (Merleau-Ponty, 1997) fuéramos, pero sin ser parte de él.

Escribo palpando que el juego no se puede prever, no se puede diseñar, ni se puede representar, tan sólo se puede vivir, por eso nos sorprende, como nos sorprende la vida, y por eso, mientras estamos vivos, siempre estamos en riesgo, como cuando los niños juegan que arriesgan hasta su piel. Lo que sabemos siempre proviene de lo que hemos vivido, lo que podemos disponer, lo que sabemos es un lugar de apertura desde nuestras marcas, que en el roce con los otros han forjado nuestra manera de hacer, sentir y mirar. Ahora bien, el juego y la vida están “grabadas por distintas marcas”, su forma cambiante es la sombra que nos acompaña, que nos permite movilidad constante, es el contraste de la silueta, que también está allí, para hacer notar que la representación también es una de esas marcas, una *marca-mundo* que al ponerla en el juego de la infinidad de contrastes se desdibuja su representatividad. A esta sensación generada por el juego infantil, que resquebraja el dominio de las mentalidades, le interesa que vivamos desde y para la representación, sofisticada las estrategias e instala en la cotidianidad de nuestros cuerpos esta manera de pensar para ocultar la profunda prepotencia desde la cual habla. De esta manera, busca que nos miremos de-forma esférica y busquemos redondearnos y adquirir esa forma que es considerada como correcta. Que el juego sirva para aprender y que el aprendizaje nos aleje de la vida. Parece ser que, en el fondo, la esfera es una forma que genera

tranquilidad, acaba con nuestras inquietudes y nos hace pensar en el progreso, en lo mejor y en el discurso de lo satisfactorio, en la plenitud y la grandeza²⁷¹.

Al leer a Bajtín, pienso, que los que han llegado a ser adultos juegan con una pretensión representativa, es decir, en el juego adulto nunca hay acontecimiento, porque ya saben lo que va a pasar y lo que no sabemos, pues está justificado, y al estar justificado produce tranquilidad. Parecería ser que el *leer escuchando* a Bajtín hace sentir que el juego, además de que no se puede representar, es una vivencia corporal inquietante, incierta y llena de novedades.

Ante esta sensación que despierta la lectura de Bajtín, asalta la duda en su escritura sobre la relación entre arte y juego, planteada como una correlación porque deviene de una interacción que se da en esa manera de hacer del arte y del juego²⁷². “El juego efectivamente empieza a aproximarse al arte, y precisamente a una acción dramática, cuando aparece un nuevo participante imparcial: el espectador, quien empieza a admirar el juego de los niños desde el punto de vista del acontecimiento” (Bajtín. 2005, pg.72). Parece ser que el juego es una acción no representativa mientras que el arte, sin representar, representa en la mirada de los otros.

La mirada como tercero es alguien que también juega, admira, y al contemplar siempre con otros ojos²⁷³, se pone en juego, entra en otra dimensión, en un estado intermedio, contemplativo, un *contemplar viviendo* que, casualmente, hace que pueda estar con los niños de otra manera.

En esa lectura de Bajtín sobre la relación entre juego y arte, se *desvía señalando* cómo, al aparecer el tercero, lo que acontece es un efecto artístico, “frente a nosotros no está ya el acontecimiento del juego sino el acontecimiento dramático rudimentario”, el acontecimiento artístico transforma y trastorna nuestra vida desde “el interior de la vida imaginada” (Bajtín, 2005).²⁷⁴

²⁷¹ Casualmente se ha generado esta representación del mundo, a tal extremo que, cuando cerramos los ojos y pensamos en él, no logramos apreciar la topografía que deforma esa imagen circular.

²⁷² El que escribe encuentra su lugar en el que lee, en lo que puede provocar y no en lo que evoca.

²⁷³ Mira aún sin ver, donde el juego siempre es diferente en los ojos del espectador porque el espectador se pone en juego cuando en el mismo está comprometida su vida.

²⁷⁴ Levinas expone esta relación como “entretiempo”, como un juego representativo que busca sedimentarse y capturar la vida y la imagen y a la vez ésta tiende a fugarse: “El arte cumple esta duración en el intervalo, en esa esfera que el ser puede atravesar, pero donde su sombra se inmoviliza. La duración

Bajtín, nos pone a *pensar sintiendo*, al transportarnos hacia otras experiencias. Parece ser que el arte, en esa relación con el juego, es más una acción de pluralidad, es decir, el juego, desde el arte, puede tener una actitud estética y lúdica a la vez, que distorsiona y presenta infinitud de variantes en el momento que deja de estar solo, en el momento en que se ve ante un tercero que es el espectador, y en donde, ese espectador, se caracteriza no por decir qué es lo que hace o representa, sino que entra en el juego como algo o alguien diferente, que admira lo que contempla, porque al *mirar(se)* pone en juego su propia historia de vida. *Admirar sintiendo* refracciones que al mismo tiempo transforman su propia vida. El arte y el juego se relacionan por esa condición diferencial y transformadora, y es, justamente, esta diferencia la que transita sombría y silenciosa, porque su pluralidad atenta contra y desborda la representación.

eterna del intervalo en que se inmoviliza la estatua difiere radicalmente de la eternidad del concepto –es el entretiem po, jamás acabado, que dura todavía– algo inhumano y monstruoso...

El arte deja, pues, la presa por la sombra.

Pero al introducir en el ser la muerte de cada instante – se realiza su duración eterna en el entretiem po – su unicidad, su valor. Valor ambiguo: único porque no superable, porque, incapaz de acabar, no puede ir hacia *mejor*, no tiene la cualidad de instante viviente al que la salvación del devenir está abierta y donde puede acabar de superarse. El valor de este instante está hecho así de su desgracia. Este valor triste es ciertamente lo bello del arte moderno opuesto a la belleza feliz del arte clásico” (Levinas, 2001, pp. 62-63)

5. CONOCIMIENTO INFANTIL ENREDADO EN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Siguiendo con el recorrido abierto desde un *conocer otro* cuyo excedente de conocimiento en la vivencia rebasa la representación e ingresando en los campos de des-conocimiento como un *lugar otro* del pensamiento, del conocer y de la vida, se encuentra que el *hacer-comprendiendo* de la infancia busca, más, una actitud de escucha que una didáctica vanguardista que oculta la política evolucionista que la sostiene.

Entonces, de entrada es importante reconocer que la educación no es neutra, siempre está respaldada por una ideología. Nuestra educación o la que se ha instalado cómo válida ha ido sofisticando esos principios desarrollistas, haciendo de la misma, no sólo un instrumento de empoderamiento, sino una tecnología de punta que instala una sola forma de conocer.

De esta manera, ya no sólo se diferencia la información del conocimiento, no solo establece los rangos y los estándares de medición, no sólo se establece qué es ser capaz y competente, sino que además surge y se implanta la concepción hegemónica de gestión de conocimiento, cuyo origen y demanda proviene del campo empresarial

El mundo empresarial, ejerciendo el poder desde la posición que el neocapitalismo le ha proporcionado, exige un tipo de formación que responda a las lógicas de mercado, sofisticando sus mecanismos y engendrando un tipo de conocimiento único que silencia y evita cualquier otro tipo de saber²⁷⁵.

Entonces, la trama que envuelve un conocimiento infantil enredado en la gestión del conocimiento produce movimientos que trastocan la imagen del conocimiento, pero que en ningún momento busca diluirla, sino amenazarla

²⁷⁵ Se debería especificar que “el conocimiento” como tal ha sido único, porque su mención, el lugar desde el cual se lo ha nombrado, ha sido el mismo. Sin embargo, *las maneras de conocer* y los desajustes de esas *formas otras*, cuando irrumpen extraponiendo ese hacer extraño, ponen en evidencia, por un lado, ese lugar desde el cual habla “el conocimiento” y la negación de ese “conocer otro” que en este capítulo se ha presentado. Desde esta condición “el conocimiento” muestra su deseo de totalidad, pero a la vez su falsa infinitud (Levinas, 2006) que se abre ese *des-conocimiento*, siempre abierto al afuera y al exterior (Foucault, 1993).

porque la ilusión del conocimiento siempre está amenazada por la pérdida de esa propiedad (Derrida, 1996).

La educación no es ajena a esta manera de concebir y consolidar “el conocimiento”, la misma está permeada por las políticas que lo sostienen y la manera como el mismo se administra, a eso se debe que aparente incluirlo todo. Las políticas educativas lo que han ido consolidando es un principio de *inclusión excluyente*, el cual muestra cómo las instituciones educativas tratan de perfilar el conocimiento a través de las lógicas del aprender y enseñar, donde los niños se convierten en los primeros agentes para la gestión, porque, mientras en ellos se instalan los mecanismos adecuados para que se apropien de un tipo de conocimiento, a la vez poseen un potencial productivo que es visto como un capital capturable²⁷⁶.

Se pasa así a mostrar cómo la educación neocapitalista ha ido tejiendo una serie de redes de control iniciándolas en la infancia y encaminadas hacia el desarrollo, las cuales niegan la alteridad misma de los niños, sus *formas otras* de hacer, vivir y pensar, las cuales quedan invisibilizadas por el “manto protector” del desarrollo.

Quizás por eso, el *conocer otro* resuena desde la resistencia sin negar el conocimiento, sin pretensión alguna de explicar ese excedente de visión (Bajtín, 2005) que constituye al conocer otro, sin intención comprensiva, ni argumentativa. La resistencia tensa y agrieta, y hace sentir esa sensación expuesta que además de poner en duda los presupuestos valorativos de ese capitalismo cognitivo, permite pensar en que hay otro conocer latente que habla desde otro lugar²⁷⁷.

²⁷⁶ A eso se debe la proliferación de programas educativos de la temprana infancia que nacieron y se propagaron a partir de los años 90 y que a los países en vías de desarrollo llegaron a través de instituciones privadas dirigidas a los estratos económicos más altos de la sociedad y por organismos no gubernamentales a los estratos más bajos.

²⁷⁷ “Todo esto resulta en innovaciones metodológicas de una “*ciencia*” atravesada por el *discurso de cuerpos* que agencian políticas “*enmancipatorias*” o tal vez mejor (por lo que de ilustrado resuena en su expresión) una *semopraxis crítica*” (Groso, 2012)

5.1. Gestión del conocimiento o el engendro de un tipo de conocimiento único

El conocimiento se ha convertido en el lugar central de la educación, la ciencia, la empresa y la tecnología. Las tendencias educativas han llevado a la escuela a que su oficio sea el de construir el edificio del conocimiento, ubicando a la ciencia como productora del mismo. La tecnología se presenta como medio de sofisticación de ese conocimiento y a su vez se ha convertido en conocimiento en sí mismo, por la manera como el mismo se produce y se consume.

Es justamente esta relación entre producción y consumición lo que ha hecho que lo empresarial haya desarrollado su interés por la posesión de lo cognitivo. La concepción hegemónica de la gestión del conocimiento es una categorización que las estructuras políticamente dominantes del mundo administrativo buscan imponer desvalorando otras formas de conocer y vivir²⁷⁸.

No debemos olvidar, que toda concepción dominante afecta directamente los distintos ámbitos de la vida, ninguna posición es aislada, todas están siempre unas al lado de otras y se ven más o menos contaminadas dependiendo del poder que tengan, tanto al interior del discurso institucional, como en los cotidianos.

Por eso, se plantea que las preguntas que provienen de la concepción hegemónica de “gestión del conocimiento” son de orden operativo, porque lo que le interesa es resolver problemas de ejecución. Lo que importa es el “know how” del producto, el cual se ha de explicitar para que se haga crecer y/ o desarrollar la producción.

Por eso la empresa se apropia del conocimiento, el conocimiento no pertenece a quienes lo producen y mientras más trabajen... parecería ser que un empleado se convierte en un esclavo de su propio saber, lo cual se traduce en un mecanismo que se usa para resolver siempre los problemas de la empresa, la cual, a su vez, no es suya, ni nunca lo será, es decir, “alienación” en el sentido marxista.

²⁷⁸ El hecho mismo de “categorizar” ya es un acto académicamente dominante que implica un tipo exclusivo de pensamiento y que por lo tanto verticaliza o determina que existen formas más elevadas y otras menos.

De lo anterior se puede deducir que la estructura administrativa, hace del conocimiento un producto que se gesta para expropiar a la gente de su saber, asegurando que el conocimiento es algo ajeno que con facilidad se podrá escapar de las manos y por eso hay que explicitarlo detalladamente, porque así quedará bajo control.

Ante el sistema y la manera como se concibe el conocimiento, el trabajo educativo ha sido voraz y veraz, motivo por el cual deberíamos dudar, ante todo, de nuestro propio conocimiento y de las maneras como el mismo se ha gestado y cultivado, deberíamos dudar de esas estructuras empresariales que han instalado, biopolíticamente²⁷⁹, unas lógicas de comprensión en nuestros ámbitos sociales: la escuela, el parque, la familia, etc.

Esta estructura administrativa ha ido ensamblando sus torres sobre las que se sostiene. Quizás docentes y maestros sentimos y resentimos la presión que ejerce la misma porque nos hemos convertido en piezas fundamentales para su reproducción, asumiendo e instalando las lógicas que se requieren para que el sistema sea aún más imperceptible.

La privatización de la educación ha implicado que las escuelas e instituciones educativas tiendan a estar dirigidas por administradores²⁸⁰ que, además de responder a las demandas empresariales, se viven como empresas, es decir, el conocimiento es un valor en gestión que sigue unos procedimientos específicos. Las vidas de estudiantes y docentes quedan supeditadas a una planeación rigurosa que está prediseñada curricularmente para alcanzar unos logros preestablecidos. De alguna manera, lo que se busca es construir un tipo de conocimiento que garantice que se siga manteniendo y reforzando las relaciones sociales existentes.

Por eso, las instituciones educativas han dejado de ofrecer un bien social, para vender un servicio a la sociedad, lo cual ha trasladado al campo de las instituciones públicas y los estudiantes se convierten en el producto que deben

²⁷⁹ “El biopoder es una forma de poder que regula la vida social desde su interior, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola. El poder sólo puede alcanzar un dominio efectivo sobre toda la vida de la población cuando llega a construir una función vital, integral, que cada individuo apoya y reactiva voluntariamente... El biopoder se refiere pues a una situación en la que lo que está en juego es la producción y la reproducción de la vida misma” (Hardt y Negri, 2002, p. 36).

²⁸⁰ Cabe señalar la proliferación de posgrados en “Administración Educativa”.

entregar, presentado como: “perfil institucional del estudiante que se va a formar”.

Por lo tanto, no debería extrañarnos que los administradores de la educación estén preocupados en las competencias, los rankings y en las acreditaciones. Los contenidos dejaron de ocupar un lugar, no porque buscaban reconocer la diferencia y la alteridad, sino porque la estructura de dominación actual es la administrativa y se requería responder de manera operativa a sus necesidades, es decir se interesan por encontrar la manera de ser más eficientes y eficaces dentro del mismo sistema y no por cuestionarlo²⁸¹.

Quizás es por eso que las instituciones educativas han pasado del temario a la formación de competencias básicas y, actualmente, a estándares, sin que por ello la pregunta de fondo sobre lo educativo haya cambiado, porque estas modificaciones no han hecho que cambie nuestra manera de vivir, no han modificado nuestras relaciones con el conocimiento; al contrario, podríamos decir, que el sistema se ha ido especializando y que los mecanismos de control se han sofisticado²⁸². A esto se debe que los maestros actualmente educamos para la excelencia, buscando un alto nivel, de alto rendimiento y así fortalecer la imagen del estudiante que se ha diseñado como competente y competitivo.

La efectividad del sistema se encuentra en el engendro de este tipo de conocimiento: controlador, sistémico, clasificador, que se ha instalado y naturalizado a través de las concepciones de progreso, superación y desarrollo, que con sutileza silencian y opacan las diferencias y las distintas formas de conocer.

²⁸¹ Si el neocapitalismo se ha focalizado sobre el conocimiento como nuevo capital acumulable es porque los grandes imperios económicos (hoy en día también tecnológicos) tratan de evitar que se genere un conocimiento cooperativo que se da a través del Internet y las redes sociales, donde transita un intercambio de cerebros del bajo mando. Es esta producción colectiva o “general intelect” (según la expresión de Marx) que se trata de expropiar, motivo por el cual hay una remarcada búsqueda por el registro de la propiedad intelectual, los derechos de autor, las marcas registradas, en definitiva, la sofisticación de la privatización, que, aunque sea radicalmente imposible (Derrida, 1989), se ha creído y concebido arbitrariamente capturable, jurídicamente capitalizable y administrativamente gestionable.

²⁸² La educación se ve atravesada por una “racionalidad tecnológica”, diría Habermas, es decir, hay una obsesiva y desesperada búsqueda por la planificación y por la explicitación de todos los procedimientos que se llevan a cabo dentro de la institución, con el fin de que nada se escape de las manos. Habermas señala que la racionalidad, de esta manera, queda naturalizada como instrumento de la crítica y queda reducida a un correctivo del sistema, es decir, no se pregunta por el orden cultural y político, sino por cómo mejorar el proceso del propio sistema.

Las escuelas en general, y en particular las escuelas infantiles, no son agentes ajenos a esta concepción hegemónica de conocimiento. Por eso los niños han ganado el valor de capital humano, con el cual se debe trabajar lo antes posible: “mientras antes mejor” es un lema con matices neocapitalistas, porque, además, el tiempo, una vez más y medido sobre el crecimiento y las “etapas” de la vida (otra figura biopolítica) se ha convertido en un valor económico.

Los niños, desde muy pequeños, se ven sometidos a reproducir este conocimiento único, lógico, inflexible y racional, a través de las tecnologías del aprendizaje, porque estas garantizan el desarrollo de un tipo de pensamiento que responderá y mantendrá las estructuras de dominación existentes.

5.2. *Inclusión excluyente*: perfilando el conocimiento a través de las lógicas del aprender y enseñar

Para poder insertar este conocimiento hegemónico, los maestros aplicamos el principio de *inclusión excluyente*. Este consiste en buscar la manera de acoger a todos para que en sus procesos de formación sean conducidos a un mismo lugar, es decir, que piensen de una sola manera, dejando de encontrar sentido en sus *formas otras* de hacer y conocer.

La *inclusión excluyente* es lo que popularmente se dice: “todos los caminos conducen a Roma”. Es el mejor mecanismo de control, pues al aplicar una reducción de matices de pensamiento logra que todos queden instalados bajo las lógicas del aprender y el enseñar. La inclusión excluyente busca eliminar las diferencias, por eso se introduce en las distintas formas de aprender de las personas para conducir las a un mismo tipo de conocimiento, es decir, no importa el camino que se tome, sino el lugar al que se llegue²⁸³.

²⁸³ Se podría señalar a la par cómo “las redes de tecnologías de la información y de comunicación (TICs en su sentido amplio: periódicos, folletines y almanaques, vías, y transportes, teléfono, radio, televisión, Internet...), han posibilitado y posibilitan, procesos y políticas no oficiales de conocimiento que han sido subestimadas, subalternizadas o silenciadas por la forma de conocimiento dominante, el cual se encuentra polarizado hacia las comunidades científicas y académicas” (Grosso, 2007, pp. 4-5)

La preocupación bajo la cual asume diariamente el maestro cómo enseñar mejor y/o cómo lograr que los estudiantes aprendan más es una preocupación empresarial y administrativa, que ha logrado insertarse dentro del cuerpo docente a través de una especialización didáctica.

El aprendizaje como centro de preocupación del maestro busca reafirmar esta lógica dominante, porque, aún tratando de recuperar las distintas formas de aprender, su finalidad es encontrar la manera de que se constituyan como conocimientos “científicos”, “estableciendo una sinonimia entre *conocimiento* y ciencia, tecnología e innovación, como si todo *conocimiento* fuera el producido por la “ciencia”; como si el conocimiento fuera un producto acabado que sólo resta “aplicar”; como si todo el problema fuera el de “ilustrar” a la población en los lenguajes, las soluciones técnicas, los beneficios y los riesgos” (Grosso, 2007b, 6); y como si se pudiera hablar de la ciencia como algo único y objetivo, por fuera de las relaciones sociales y sus maneras de vivir²⁸⁴.

Esta preocupación docente, de orden administrativo, se instala dentro de los espacios educativos a través de una pedagogía controladora, preocupada por el enseñar y el aprender, engendrada por el afán de didactizar el mundo para poder condensarlo y contenerlo.

Por eso encontramos que la relación que establece el maestro con sus estudiantes a través del discurso del aprendizaje es el de competitividad o empoderamiento de competencias.

Parecería ser que los maestros no nos damos cuenta de que, cuando la pregunta se focaliza sobre las lógicas del enseñar y aprender, se deslegitiman las formas de conocer de aquellos con los que convivimos (que en el caso de los maestros de escuela son los niños). La aplicación de una técnica, un

²⁸⁴ Cabe resaltar que lo científico no tiene por qué ser sinónimo de la ciencia, porque esta última cierra el campo del ámbito científico. como lo explica Bachelard en “La formación del espíritu científico” (1985) La ciencia atiende a una manera de pensar y por lo tanto está atada a un suelo o un lugar desde el cual se piensa; lo científico, aunque sin dejar de nombrar a la ciencia y de alguna manera sin dejar de tener cierto reflejo de la misma, busca escapar de ésta como tal para poder abrirse a un conocer extraño que cuestiona, no para reforzar lo que ya hay, sino para escuchar otras maneras de pensar, es decir, otros suelos desde los cuales contrastar al conocimiento establecido. Se ha de señalar que en esos “conocimientos otros” hay un interculturalidad que desvía, deriva, subvierte y deconstruye el concepto mismo de “ciencia” que está en la base de lo científico y que transita en un lenguaje ordinario como señalaba Vico (1999).

método o un material que ha trazado el camino al éxito impone una forma de conocer específica que se busca reproducir.

En ese proceso, lo que el niño aprende no es solamente un contenido, una habilidad, una destreza, una competencia, o clasifica dentro de un estándar, sino que lo que aprende es a relacionarse con los demás de una determinada manera. Como diría Grosso: “Enseñar a pescar de una determinada manera es enseñar a ver el mar de esa manera” (Grosso, 2008)

Las técnicas, los métodos y la didáctica no son acciones neutras que se instalan en las instituciones para que los niños, simplemente, aprendan más y mejor. Ante todo están determinando qué es “más y mejor”, qué es lo que se debe aprender y qué no, cómo nos disponemos con los demás al aprender y qué relaciones establecemos con ellos. Cabría anotar, entonces, que la tecnologización de las instituciones no sólo produce una modernización educativa, sino que, ante todo, esa modernización busca un tipo de relación, las lógicas del aprender y enseñar no sólo no se preguntan por otro tipo de conocimiento, sino que refuerzan el dominante, y esto hace que la relaciones sociales que genera esta sociedad del conocimiento refuerce la negación del otro y la diferencia.

La educación encuentra distintos mecanismos para reformularse a través del desarrollo. “La variación de apropiaciones de la idea de desarrollo, así como las tentativas de reformarla, se expresa en los numerosos adjetivos que forman parte de su historia: industrial, capitalista, para adentro, para afuera, comunitario, desigual, dependiente, sustentable, humano” (Lins Riveiro, 2007, p. 183). Esta adjetivación lo que ha hecho es asegurar histórica e ideológicamente la concepción del desarrollo, lo que se ha reflejado y reproducido sobre la concepción misma de aprendizaje, el cual también ha pasado por una variedad de adjetivaciones, como son: aprendizaje condicionado, constructivo, autónomo, significativo, relevante.

Pero entonces, ¿qué pasa con ese “*conocer otro*” que se les fuga a esas lógicas de la gestión administrativa? ¿Adónde irán a parar esa diversidad de formas sociales de conocer que se gestan bajo otro tipo de relación? La gestión misma del conocimiento nos hace sentir que hay una infinita variedad de

posibilidades que no logran quedar reducidas a simples procedimientos, una gama muy amplia de formas de hacer, táticas cotidianas llenas de creatividad²⁸⁵.

Las lógicas del aprender y enseñar y el principio de *inclusión excluyente* como estrategias de esta gestión hegemónica del conocimiento anulan esa condición de otredad de los niños.

Esto, nos lleva a ver cómo, la batalla que tendrán que librar los niños, de entrada y en silencio, al ingresar a una institución educativa, será la negación de su propia alteridad. Inclusive las instituciones más abiertas y libertarias evitarán la pregunta por ese “conocimiento otro”, porque, incluso reconociendo las diferencias, aplican el principio de inclusión excluyente al no cuestionar el concepto fundamental que sostiene este sistema, que es el de desarrollo.

La fuerza que invisibiliza esas “formas otras” de conocer y vivir de los niños es la del desarrollo, porque el mismo es aceptado sin coacción aparente, es decir, cuenta con un sentido de realidad compartido, incuestionable y naturalizado. Nadie pone ni quiere poner en duda que el desarrollo es un aliado en el proceso de formación del niño, y por eso se le permite que elude a ese “conocimiento otro” avocándose a una rejilla de habilidades, destrezas y competencias básicas.

5.3. Educación neocapitalista y redes de control de la infancia para el desarrollo

Casualmente, o quizás bajo una profunda sospecha, infancia y desarrollo se han venido constituyendo en un binomio inseparable, es decir, no se puede pensar el uno sin el otro, como si se tratara de un matrimonio perfecto y de un futuro asegurado.

²⁸⁵ Que al interior de las escuelas se logra percibir desde esa manera de hacer de la infancia y su pensamiento marginal en donde transitan otros sentidos.

La unión de esta pareja los pone en una condición sustantiva, como si ambas fueran concretamente tangibles, es decir, su relación las lleva a definirse bajo totalidades infinitas al posicionarse y posesionarse como “desarrollo infantil”, donde la red del desarrollo aparentemente protege a la infancia.

De esta manera, desde su inicio los “niños” se encuentran en desventaja frente a sus “formas otras” de conocer, porque la protección, como un valor altruista, es una acción que se ha filtrado por sus poros, porque las trampas del tejido evolutivo ha atravesado sus cuerpos hasta el punto de hacerlos sentir su condición de inferioridad y su deseo de superación.

Quizás el deseo de protección atienda más a una acepción corporal de control, pues “el desarrollo es uno de los discursos más inclusivos en el sentido común y en la literatura especializada” (Lins Riveiro, 2007, p. 183) Un discurso cuya *inclusión excluyente* se filtra con facilidad porque su imagen es la totalidad e integralidad, por eso es acogido con absoluta ingenuidad, fundando una mirada unidireccional que apunta hacia cómo asegurar el futuro. Y es, justamente, ese incesante deseo de control y aseguramiento el que genera esa sensación de carrera y premura, de ansiedad frente a la posibilidad de lo incierto. Sobre todo en una sintomática cultural en la cual la velocidad es un imperativo categórico que permea todos los ámbitos y todas las percepciones como principio valorativo. Siempre hay un lugar y un tiempo establecido para alcanzarlo, por eso no sólo se camina con prisa sino que se vive con ella.

La infancia, desde el desarrollo, queda atada a las estructuras de un conocimiento engendrado desde lo administrativo y negándole otro modo de ser. Los maestros, mediados y medidos por las estructuras curriculares, le van dando la forma esperada a la infancia. Para ello aplican el principio de *inclusión excluyente*, al tratar de capturar esas “formas otras de hacer” de los niños, como son: el juego, la risa, la fantasía, el sinsentido y otros; con el afán de clasificarlas, normatizarlas, explicarlas y enclaustrarlas a través de teorías del desarrollo que los encaminan y les dan el rumbo apropiado, para evitar cualquier posibilidad de fuga o deriva inesperada e indeseada²⁸⁶.

²⁸⁶ Quizás por eso no es gratuito que se hayan hecho y se sigan haciendo tantos estudios sobre el juego en la infancia con el afán de clasificarlo y capturarlo dentro de una etapas evolutivas, las cuales no se siguen

Esta moderna gestión educativa se instala en los cuerpos, hasta el punto en que los propios niños empiezan a incorporar esta carrera que impide que puedan sentir el placer por hacer las cosas sin premura y sin ningún tipo de explicación²⁸⁷. Porque, al vivirse de esa “manera otra”, el mundo desarrollista los señalará con el dedo acusador de dedicarse a *perder el tiempo*: lugar inapropiado, espacio donde se juegan otros sentidos y formas de hacer que los apasiona, pero que no están mediatizados por una red panóptica de control²⁸⁸, sino que transitan por los bajos mundos de un hacer sin explicaciones y un saber tácito.

Por eso cabe resaltar que esta sociedad no se ha sofisticado porque el mundo moderno ha posibilitado una serie de incursiones tecnológicas de alto nivel, sino porque el neocapitalismo ha logrado incrustar un dispositivo de dominación cuya violencia simbólica se ejerce instalándolo en la infancia, al estilo de un dispositivo o chip-personal que hace que todos, aún actuando diferente, tomemos siempre el camino lineal del desarrollo y el progreso. Lo que ha producido una mayor opresión, pero a la vez un mayor deseo y necesidad múltiple de fuga que proviene más de la sensación que de la razón predefinida²⁸⁹.

La gestión del conocimiento ha hecho un trabajo económico: por un lado, la labor de mercado en la que se produce y se vende conocimiento, y por otro

detallando dentro de una etapa de adultez, porque, en la misma, el juego como acto y bajo ese proceso se ha logrado extinguir.

²⁸⁷ Que hace fuerza desde su propia condición de niño, característica propia de los nuevos sistemas de control, que “dado el carácter biopolítico del nuevo capitalismo, es decir, el hecho de que aquello de lo que se propia y explota es el “propio vivir” de las poblaciones, el núcleo del nuevo paradigma es el tratamiento de la *subjetividad*. Su productividad reposa en un “trabajo vivo intelectualizado”, que sólo es posible con la *valorización de la subjetividad viva del trabajador*, pues es con toda su vida que éste está trabajando y valorizando el capital” (Calcerán, 2007, p. 95).

²⁸⁸ Estableciendo una analogía y paralelo con lo que explican Hardt y Negri sobre las redes informacionales dentro del campo virtual, donde muestran que así como las redes pueden tejer movimientos sociales rizomáticos y clandestinos, también las redes se montan como panópticos que permiten un control más efectivo (Hardt y Negri, p. 2002)

²⁸⁹ Esta sensación múltiple de fuga es una necesidad propia de la sociedad contemporánea, donde lo que se mueve es lo que Hardt y Negri nominan como multitud: “Ciertamente podemos reconocer la existencia de la multitud desde el punto de vista de la constitución del imperio, pero desde esa perspectiva podría parecer que la autoridad imperial es la que genera y sustenta a la multitud... La constitución del imperio es la consecuencia y no la causa del surgimiento de estas nuevas fuerzas... Para confirmar esta hipótesis basta con observar el desarrollo contemporáneo de la multitud y meditar sobre la vitalidad de sus expresiones actuales. Cuando la multitud trabaja, produce autónomamente y reproduce la totalidad del mundo de la vida. Producir y reproducir autónomamente significa construir una nueva realidad ontológica. En efecto, al trabajar, la multitud se produce a sí misma como singularidad. Esta singularidad es la que establece un nuevo lugar en el no lugar del imperio...” (Hardt y Negri, 2002, p.342)

lado, una economización del conocimiento, es decir, un conocimiento reducido que responde a esta lógica capitalista.

Este trabajo económico, ante todo, es un trabajo simbólico, que en educación se puede ver cómo transita a través de las tecnologías del aprender y el enseñar, donde la didáctica y el currículo no sólo son una matriz reproductiva, sino que son una cultura tecnológica de las instituciones educativas en sí mismas cercadas por un capitalismo cognitivo²⁹⁰ dominante.

5.4. Redes de resistencia que se mueven entre la infancia y el desarrollo

Aunque este capitalismo cognitivo ha cercado estas “*formas otras*” de conocer, “los llamados niños” encuentran y construyen redes de fuga y dispersión.

De manera coincidente los maestros y los padres suelen percibir que los niños de hoy son difíciles de manejar, presentan problemáticas sociales complicadas, son audaces para responder y ágiles para encontrar respuestas. Sorprenden por la facilidad con la que usan los nuevos medios de comunicación y el estrecho vínculo que establecen a través de ellos. Desubican a los adultos por sus sorprendentes capacidades frente a las cuales muchas veces el maestro y sus padres se ven en desventaja, por eso son vistas como un potencial creativo lleno de posibilidades.

²⁹⁰ El término *capitalismo cognitivo* pretende conceptualizar el nuevo tipo de capitalismo surgido desde las últimas décadas del siglo pasado como respuesta a los movimientos de protesta de los años sesenta y setenta. En los medios de comunicación y en los textos de sociología académica se le suele denominar *sociedad de la información y de la comunicación*, pero, a juicio de diversos investigadores, esa denominación es demasiado vaga para dar cuenta de los nuevos rasgos de los sistemas contemporáneos... Su modelo comporta una redefinición del *conocimiento*. A diferencia de la mera información, aquél implica “una organización de la representación que permite transformar la acción... incorpora una dimensión activa, de reorientación de la acción, que incluye la dimensión comunicativa y auto-organizativa...el concepto de *conocimiento* se restringe.” Como muy bien señala el mismo autor, los conocimientos relevantes o aquéllos a los que podemos aplicar el término de modo expreso, son: “1) aquéllos que pueden ser objeto de patente, 2) aquéllos que son necesarios para el desarrollo de las tareas y que incluyen determinadas competencias y 3) aquéllos que son necesarios para la gestión y la toma estratégica de decisiones, o sea que incluyen competencias y habilidades de tipo interactivo y comunicativo” (Moulier-Boutang, 2001, s/p). Como es obvio, parte de los saberes tradicionales quedan por fuera de esta definición” (Calcerán, 2007, pp. 87,88,89).

Es justamente esa lectura del niño como potencial creativo y virtualidad productiva²⁹¹, la que se trata de capturar porque es sobre ésta que se invierte para que se convierta en una inversión a futuro, la cual “bien encaminada” podrá seguir manteniendo el orden social establecido. El niño es el lugar donde se condensan todas esas posibilidades de construir “el conocimiento” que el mundo empresarial necesita y que el neocapitalismo sostiene²⁹².

De manera muy especial, la concepción hegemónica de gestión del conocimiento dentro de las instituciones educativas se interesa enfáticamente por esta particular creatividad de lo infantil, que no puede ser descrito ni traducido en procedimientos regulares. Parecería ser que el potencial está escondido justamente en ese incapturable *des-conocimiento* que deviene de un *conocer otro*, en su condición tácita, que, para la concepción hegemónica de conocimiento, debe ser descifrada para poder darle una linealidad ascendente.

Pero ese potencial creativo tiene un lugar cuando puede establecer conexiones con la lógica pragmática y puede construir redes operativas que son explícitas, es decir, se legitima todo aquello que pueda estar adaptado a las exigencias e imperativos de un esquema productivo y eficiente.

Sin embargo, de manera subterránea y a la par se percibe cómo los niños extienden sutiles redes de resistencia a ese conocimiento único, explícito y bien dirigido, cuando derivan las acciones y hablan interrumpiendo, juegan construyendo, inventan coleccionando, observan ocultando, piensan haciendo y conocen viviendo, en sus formas de hacer que no pueden ser nombradas con una sola palabra, sino en la superposición constante de acciones. Expresiones

²⁹¹ Cuando se habla de virtualidad productiva se hace referencia a una producción real que deviene de una nueva relación entre el uso de las nuevas coordenadas del espacio y del tiempo posibilitando nuevas formas de manejo y comunicación de la información. Ha de comprenderse que la virtualidad en el mundo contemporáneo es cultura. “Las culturas están hechas de procesos de comunicación. Y todas las formas de comunicación, como nos enseñaron Roland Barthes y Jean Baudillard hace muchos años, se basan en la producción y el consumo de signos. Así pues, no hay separación entre <<realidad>> y representación simbólica. En todas las sociedades, la humanidad ha existido y actuado a través de un entorno simbólico. Por lo tanto, lo que es específico de este punto de vista histórico del nuevo sistema de comunicación y organización, desde el tipográfico hasta el multisensorial, no es su inducción de la realidad virtual sino la construcción de la virtualidad real” (Castells, 1998, p. 405).

²⁹² Calcerán, preocupada por el mismo aspecto pero a nivel universitario, dice: “Se trata de saber hasta qué punto esa *subjetividad creativa*, que está en la base de los nuevos desarrollos, va a ser capaz de escapar a las constricciones que le impone el sistema. (Calcerán, 2007, p. 96).

extrañas de las que los llamados sujetos académicos rehúyen, porque parecería que les faltara claridad, coherencia, secuencialidad y lógica.

Y son esas acciones opacas que no logran ser bien definidas las que constituyen esa red de resistencia que se mueve entre lo infantil y el desarrollo, que transita en la confrontación, porque, mientras éstas despliegan su *creatividad marginal*, el conocimiento hegemónico busca explicitar, retener y controlar.

La infancia, finalmente, al quedar atrapada como etapa biológica de la vida humana, sostenida por el desarrollo, necesita de la resistencia que contrapone la sensación de “lo infantil”, porque esto la impulsa y la detiene ante “el conocimiento”.

El temor que le tiene “el conocimiento” a “lo infantil” radica en que lo infantil se mueve entre lo racional y lo irracional, sin deshacerse de ninguno de los dos, y por eso, para poder defenderse de esa condición, se lo ubica como inmaduro, y de esa manera se asume que se superará.

Se puede apreciar la inseguridad que “lo infantil” le hace sentir “al conocimiento” hegemónico al desestabilizar sus verdades absolutas, por eso se trata de normatizarlo, para acabar con sus imprecisiones y poder reducirlo a lo que sí puede ser definido.

Se puede sentir cómo “lo infantil” perturba “al conocimiento” dominante, porque hace su marca desde lo marginal, lo inapropiado, lo equívoco; deja su huella con una absoluta debilidad, en donde, finalmente, radica su fuerza y por eso nadie es capaz de destruirlo.

Llama la atención cómo “lo infantil” es un lugar de contradicción donde se puede percibir cómo transita una descarnada crueldad que mueve una profunda fragilidad. Lo que hace pensar, en términos de Nietzsche, que el reconocimiento descarnado de que en verdad ejercemos crueldad nos hace menos violentos, quizás por eso los niños no le quitan el cuerpo a la violencia, aunque no por ello puedan erradicarla.

“Lo infantil” muestra cómo el conocimiento está encarnado en las relaciones de poder, es decir, no es algo intangible, esencial y para todos igual, sino una materialidad que se da en las relaciones de unos con otros, por lo que no habría una “infancia” sino distintas infancias de donde se derivan muchas maneras de conocer entrelazadas con las distintas formas de vivir y lugares donde se produce una gestión social del conocimiento²⁹³.

Entonces, no es extraño que “la infancia” desde la perspectiva neocapitalista quede atrapada dentro de una etapa del desarrollo y gestada en las lógicas del progreso administrativo. El capitalismo cognitivo niega *lo infantil* como un conocimiento (des-conocimiento) supeditándolo a un nivel madurativo, reduciéndolo a una estructura cognoscitiva, porque es la estrategia que utiliza para detener la amenaza que el mismo engendra ante la hegemonía que “el conocimiento” y la “ciencia” han edificado.

²⁹³ La Gestión Social del Conocimiento no está preocupada por la administración y economía del conocimiento sino por la apropiación del conocimiento desde la movilización social. Hace preguntas de orden práctico, como: cuáles son esos grandes fines del conocimiento o para qué queremos tener una sociedad del conocimiento. Lo que nos permite pensar desde nuestros contextos más específicos, asumiéndonos en nuestras formas de hacer y desde el sentir de lo que Grosso llama: una modernidad social, o como diría Grosso: “como una paradójica modernidad popular-intercultural”. (Grosso, 2004)

CAPÍTULO 5
ENTRE ECOS Y SOMBRAS



ENTRE ECOS Y SOMBRAS

“No deberíamos permitir
que las expresiones de la infancia
y su conocimiento
nazcan muertos
cuando deberían vivir.”

*Isabel Cabanellas
En conversaciones del 19 de mayo de 2009*

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo recoge las inquietudes abiertas en los capítulos anteriores, y las dispone ante dudas inquietudes y conversatorios con otras experiencias educativas, educadores infantiles, catedráticos del campo de la infancia y la educación y las voces de autores que resuenan en los pasos de este recorrido.

La acción de este recorrido es un movimiento constante que busca en la oscuridad lo que la luz oculta y le da un lugar y sentido a los ecos y a las sombras.

Casualmente, la cualidad de repetición del eco sintoniza²⁹⁴ con las acciones recreativas de la infancia, que, al insistir sobre lo mismo, siempre ocurre algo nuevo, que cambia y distorsiona lo que antes hubo. En consecuencia, o por persistencia, pierde esa claridad y su opacidad la transforma en sombra.

La sombra es una imagen distinta que nunca encaja, todo lo contrario, y aunque depende de la luz, muestra lo que no se quiere ver, por eso la sombra nunca es un reflejo, sino una “refracción” (Bajtin, 2005), cuyo ángulo abre la mira y cambia la perspectiva y la proyección de las cosas.

²⁹⁴ Sintonizar no es armonizar. La sintonización hace referencia a los lugares de roce donde se produce un encuentro que permite descubrir-escuchar algo en medio de un sinfín de interferencias. Las interferencias en cierto momento también sintonizan, dependiendo del lugar, el *estado-estación* en el que se encuentren, las condiciones del medio, la fuerza de las otras interferencias y otras variantes coyunturales que no se acabarían de nombrar porque dependen de cada momento y circunstancia. La armonización busca anular cualquier tipo de interferencia anulando o negando todas las cargas, para que el ambiente se totalice.

Lo opaco no busca ni aclararse, ni ganar luz, solamente trata de desviar la mirada hacia otros lados donde la imagen no es clara, ni definida, lugares desde los cuales transitan otras experiencias y otras maneras de vivir. A la vez, la opacidad pone en duda esa estética de la claridad y la evidencia, *haciendo-sentir* que atrás de tanta claridad hay una manera de hacer ni tan pura, ni tan cristalina, sino un matiz hegemónico y de dominación, cuya silueta desarrollista está marcada por un movimiento de ascenso y superioridad.

El tono de los textos que se encuentran en este capítulo es de orden político. Una política que habla de la relación que tenemos con la “infancia”, esa de la cual no se habla porque la escondemos detrás de los discursos evolutivos que educan al niño en tanto capital *humano*²⁹⁵.

Ante tal proyección, a las cuales nos ha llevado las teorías del desarrollo, se abren esas acciones que “los monstruos poéticos” buscan resaltar. Entre ecos y sombras, en los textos surgen de múltiples y distintas conversaciones entabladas con quienes se esfuerzan por acercarse a esas *formas otras* de la infancia.

De aquí deviene que el habla de estos textos es una ***lucha*** ética y estética, donde lo que cobra fuerza son las fricciones o desencajes, y no las conclusiones de los discursos pedagógicos. De alguna manera, no se busca crear un nuevo discurso tranquilizador, un nuevo método educativo, ni siquiera impulsar un nuevo enfoque pedagógico, sino remover las estructuras para evitar que los discursos educativos, más allá de sedimentarse, se enraícen y monopolicen nuestras maneras de relacionarnos con *los otros*, en este caso, con la infancia.

²⁹⁵ Cuando se trata de imponer o mantener un sistema, todo debe quedar encerrado dentro del mismo. Comprender y proyectar la infancia como capital es valorar el interés que la misma tiene en términos de rendimiento futuro, lo que hace que la infancia signifique en tanto capital, un valor de lo humano que queda reducido a su condición de productividad.

De esta manera, este capítulo presenta las inquietudes y posturas abiertas por los capítulos anteriores a través de textos intermedios, discusiones entre voces superpuestas, acciones y resonancias de aquellos que, exaltados y asaltados por esas acciones absurdas y silenciadas de la infancia, han entrado en esta tesis en conversación con esas *formas otras* de hacer y vivir de la infancia. Surgen así textos derivados de encuentros y vivencias con: Alfredo Hoyuelos, Ana Guerendiain, Rocío Galindo, las educadoras de las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar: Iruñalde y Reckalde del año 2009 (período extraordinario en el cual dirigieron las escuelas: Alfredo Hoyuelos y Ana Guerendiain, quienes impulsaron la construcción y proyecto educativo de estas escuelas infantiles), Isabel Cabanellas, Teresa Godall, Meritxell Bonás, María Antonia Riera, José Ignacio Rivas Flores, Beatriz Trueba, Javier Abad, Jurjo Torres, Pilar González, Ana Araujo y Concha Gaztelu (también se tendría que señalar que estas conversaciones estuvieron marcados por los recorridos e intercambios con los espacios educativos, las escuelas, ciudades y universidades que acogieron todo el trayecto de la estancia)

La escritura enlaza los gestos conceptuales que se han venido trabajando, que, en las palabras de educadores y en sus experiencias, permiten pensar en esa estética de lo infantil, la cual resiste políticamente a las estructuras del mundo que se implantan sobre ella y busca una investigación que escuche de “otro modo” y *desde sus formas otras*.

2. Del escribir-escuchar-leer

Los recorridos siempre abren y marcan caminos... quizás quien busque protagonismo dirá que el que traza recorridos abre nuevos caminos, como si lo nuevo dependiera de un SER. Esta vaga ilusión protagónica proviene del ego que se posiciona del espíritu de los maestros que no quieren aventurarse a salir de sí para encontrarse, de una vez por todas, con lo insólito de la infancia (Hoyuelos, 2006)

Disponerse ante la novedad asumiendo que está por fuera del dominio personal, disponerse a pensar de “Otro modo” (Levinas, 2006) empieza con la incertidumbre de quien escucha, con el efecto emotivo del *escuchar-sintiendo*, que no busca comprensión alguna, porque lo novedoso está en la incontrolable sensación de escuchar, una sensación que supera al mensaje²⁹⁶ y al entendimiento, que pone en contacto sin que por ello haya que establecer ni un acuerdo, ni una comprensión previa.

Este recorrido se caracteriza por una conversación permanente que no resuelve sino que invita a pensar, sin que por ello se oculte la historia y la posición desde la cual se habla. Pensar-cuerpo, diría Grosso (2007, 2007a, 2009), pensar desde el suelo, diría Kusch (1976), un pensar con los pies, diría Nietzsche (1969). Un pensamiento que históricamente viene reclamando su singularidad.

Invitar a pensar la experiencia e invitar a pensar lo que se piensa es, sencillamente, abrirse a una lectura siempre nueva (aunque la repitamos varias

²⁹⁶ Cuando se dice que prevalece la sensación ante el mensaje, lo que se trata de resaltar es que escuchar no puede ser sólo reproducir un mensaje, sino mucho más, por eso remueve las sensaciones al vivir la experiencia de escuchar. No nos escuchamos para ponernos de acuerdo, sino para sentir cosas que remueven nuestros estados de ánimo. Cuando la escucha queda reducida a los acuerdos, las relaciones se tensan por las imposiciones de los argumentos, o mejor planteados o comúnmente más reconocidos. La sensación es la repetida presión que ejerce la razón. Como dice Concha Gaztelu: “La escucha a la infancia es muy difícil... Es no tener prisa ni adelantar intenciones tuyas, yo creo que muchas veces sí que pecamos, que yo me hago una idea y le conduzco al niño, porque el niño va para allá y no es así, es tu idea, no la idea del niño. Es pararte a ver si actúa como esperas, que actúe o va a actuar de otra manera, si mira a otro lado, si coge algo, si me está señalando, si dice algo, si me está sonriendo. Habrá muchas veces en que me equivoque, pero no pasa nada, lo que sí importa es tener una relación de coherencia con el niño... sobre todo es el no anticipar ideas” (Concha Gaztelu, educadora de 0-3 en la Escuela Infantiles Pública Mendillori en Navarra)... “No escuchar es interpretar sin esperar” (Anexos: entrevistas y conversaciones con Concha Gaztelu, 22 de mayo de 2009)

veces), que pude devolverse sobre lo hecho y reconsiderando lo que ocurre, y no solo lo que ha ocurrido, ni lo que debería de ocurrir²⁹⁷.

Entonces, cabría señalar que un recorrido educativo no ha de llegar a ninguna parte, no tiene un objetivo a alcanzar, porque lo que nos interesa es su constante movimiento, que nos permite merodear, dar vueltas, transitar, porque lo educativo está en la acción de *caminar escuchando* los pasos con atención para abrir los poros a lo inadvertido.

Las cosas no pasan porque hay una serie de causas y de consecuencias que las explican específicamente, sino que las cosas pasan porque estamos ahí, porque somos una historia que se entrecruza en los encuentros y desencuentros, entretejiendo vidas –nuestras vidas–. Hoy, más que nunca, no se podría escuchar sin historia, sin efectos y defectos de fábrica que nos disponen ante todos de una determinada manera²⁹⁸.

Por eso, no sólo se insiste en que no se renuncie a que quien *lee-escucha* y resigue una experiencia desde su sensibilidad, sino que se insiste en que se tenga en cuenta que la singularidad siempre es un efecto de alteridad que nos pone en contacto con “lo Otro”²⁹⁹, en y desde nuestras experiencias. Por eso, la lectura nunca es pura y es importante que advirtamos que nunca nadie puede

²⁹⁷ En conversaciones con Merixell Bonas, educadora y Jefe de Estudios de la Escuela Pública “El Martinet” en Barcelona, al hablar de la experiencia dice: “En la vivencia cualquier cosa puede entrar como salir, puede haber un “posit” o puede no haber. Para que esta vivencia se construya como experiencia, como algo significativo conmigo, necesita tener un “posit”, que la vivencia me haya dejado algo, que me haya impregnado, que me haya conectado con algo. La pregunta hacia la infancia estaría en cómo hacer que sus vivencias se conviertan en experiencias” (Anexos: Anexos: entrevistas y conversaciones con Merixell Bonas, 27 de Mayo de 2009)

²⁹⁸ De la misma manera que la ciencia: “la ciencia está construida por seres humanos, imperfectos, que han crecido en una cultura y bajo unos prejuicios, por eso nos traiciona” (Anexos: entrevistas y conversaciones con el Dr. Jurjo Torres 15 de junio de 2009). La ciencia como tal se traiciona a sí misma o a la manera como la misma se ha constituido, pero mostrarla desde su traición permite ver la cara de aquello a la que pertenece y, de esa manera, reconocer su historia.

²⁹⁹ **Lo Otro** o “lo absolutamente Otro” diría Levinas (2006) “Otro con una alteridad que constituye el contenido mismo de lo Otro. Otro de una alteridad que no limita al Mismo, lo Otro no sería rigurosamente Otro; por la comunidad de la frontera, sería, en el interior del sistema, todavía el Mismo” (Levinas, 2006, p. 62).

saber ni decir lo que otro quiso, textualmente, decir, sino lo que su vida escucha cuando lee y cómo la misma recoge lo escrito³⁰⁰.

3. De la lectura y la escucha al cuerpo

Me abro en este texto hacia la experiencia de la lectura y los efectos que la misma tiene sobre la investigación y la escucha a la infancia. La lectura que se plantea no es la búsqueda de la textualidad sobre un tema tratado, sino la apertura y escucha a un sin número de voces que hacen efecto sobre la manera como leemos y nos relacionamos con la lectura, sobre cómo nos constituye desde ese cuerpo-cuerpos que somos y que como tal acude, recurre y pregunta por esa infancia-infancias que nos acompañan.

El cuerpo, al igual que la infancia, ha sido silenciado por un tipo de pensamiento dominante. Esta lectura sobre el cuerpo, a partir de la selección de un texto de Bajtín, ante todo pone en juego las relaciones antes que las sujeciones, las preguntas por las dualidades: interior/exterior y adentro/afuera, que sesga y evita los matices que lo constituyen.

Es importante señalar que no se pretende analizar el texto, sino entrar en otra manera de pensar la lectura, la cual incide sobre esta tesis y se mueve entre los ecos y ruidos de la infancia y los asombrosos matices del cuerpo. Una lectura atravesada por la risa proveniente de los entrañables encuentros de otros que también han leído a mi lado, palabras leídas que al salir de sus bocas evocan, también, a muchos otros³⁰¹.

³⁰⁰ Teniendo en cuenta que el interés de esta tesis es pedagógico y que la misma atiende a la vida de la escuela o de ambientes educativos de formación, se considera importante señalar la relación entre escucha y lectura, entre escucha y escritura, con respecto al maestro/a. Es importante tener en cuenta que la lectura no es objetiva, ni por quien escribe, ni por quien lee, y que lo que incide no sólo es un asunto de contexto, sino un asunto existencial. Un texto educativo, un material didáctico, un instrumento de evaluación, un reporte final, entre otros, no son herramientas informativas para “rendir cuentas de”, sino maneras de leer al otro desde un imaginario en el cual le permitimos o le negamos existir.

³⁰¹ La lectura en sí es una vivencia corporal que marca nuestra experiencia. Es importante recoger la singularidad de la experiencia que en la lectura muestra cómo la escucha no implica una textualidad.

Se ha de señalar que esta lectura sobre el cuerpo en el texto de Bajtín ha mantenido juntos a quienes no buscan superar el tema: un deseo por escuchar, pero no para ganar explicaciones, sino para acoger con disfrute lo que nos pasa cuando leemos. Entonces, casualmente, no se puede superar el tema, porque quizás no es un tema sino el cuerpo que somos *mientras* leemos³⁰².

Desde esa sensación de cuerpo-cuerpos sobre lo que nos pasa mientras leemos, hablamos con ese Bajtín que se ha sentado a nuestro lado y ha salido por nuestras bocas y en ese momento me pregunto: ¿de dónde ha salido?... Ah! y si ha salido es porque antes estaba adentro y ahora está afuera. Y si hoy sale y Bajtín es uno de tantos otros, pues primero se nos metió y luego se nos salió, o quizás se nos escapó por la boca ¿será que las cosas se le escapan a uno por la boca, será que lo que la boca evoca convoca al afuera?...

Pero, ¿cómo se metió y en dónde?... El meterse es un entrar al interior... entonces parece ser que sí hay un interior, que sí hay un “dónde meterse”, quizás por eso Bajtín habla del adentro... de ese que se te mete pero que no se sabe ni siquiera cuándo entró o cómo se metió, porque nunca supimos dónde estaba la puerta, el límite, el sesgo, el perímetro y la silueta.

Es esa materialidad que por instantes creemos sostener, pero tan abierta que es tan fácil que mañana otro entre sin que nos demos ni cuenta, y además, como no sabemos ni cómo, ni cuándo, ni por dónde se metió, pues inmediatamente se nos hace cuerpo... ¡Qué extraño lo que nos pasa!, me

³⁰² La comprensión desde la escucha requiere de lo que Isabel Cabanellas llama “gozo estético”, recuperando el concepto de Jorge Wagensberg. El gozo estético para Isabel es llegar a lo más profundo del lenguaje que lo ha comprimido, donde el mismo desborda la palabra o el dibujo. “primero se requiere de una contemplación de la realidad, un estímulo, algo real, la realidad no sólo entendida como objeto sino como pensamiento, como idea o como realidad estética, como acción exterior o como otro. Digámoslo como una contemplación de lo otro. Esta contemplación nos empuja a la conversación. Una conversación que puede ser con otro o conmigo mismo (como otro). Esa conversación lleva a un mirar con detenimiento a implicarte, a experimentar... El lenguaje verbal a la vez reduce. cuarteo la comprensión” (Anexos: entrevistas y conversaciones con la Dra. Isabel Cabanellas, (Anexos: grabaciones y encuentros con Isabel Cabanelas: 25 de mayo de 2009)... Este planteamiento que Isabel Cabanellas recupera de Wagensberg y que, en contacto con esta tesis, pone en diálogo, moviliza la mirada sobre la comprensión por fuera del entendimiento o del llamado “saber en contexto”, de la misma manera pone en otro lugar a la abstracción, la cual, nos muestra, no sólo es un reduccionismo encerrado en la palabra, sino una conciencia de este reduccionismo.

vuelvo a preguntar: si se metió y había un adentro era porque el cuerpo ya estaba allí y por lo tanto estuvo desde siempre. Entonces, ¿cómo es que Bajtin se nos mete en el cuerpo y se materializa en él? Suena imposible que ese cuerpo se nos materialice si desde antes teníamos un cuerpo, ¿no?

Entonces, en ese momento siento que nunca tuvimos un cuerpo, nunca fue nuestro, y percibo en la mirada de los que leemos a Bajtin que nos recorre el escalofrío por la piel al sabernos en la intemperie, en el absoluto descubierto, en ese inaudito afuera... y sobre eso llueve y hace frío... nos asustamos, entonces corremos para refugiarnos en algún lugar que no nos permita vernos en esa desnudez del afuera, en ese no tener cuerpo³⁰³.

Por suerte estamos juntos y decidimos que hay que leer pero hacia atrás, porque creemos que siempre pasamos muy rápido por las páginas, quizás lo que sentimos es que siempre recorremos los caminos con premura y por eso lo que escuchamos es la misma estética auditiva del ir y venir, que opaca la sencillez del recorrer. Por momentos, acudimos a esas nuestras marcas de deformación y tratamos de releer literal y textualmente para buscar las respuestas que no encontramos antes, como si se nos hubiese escapado de las manos, parece que la ausencia del cuerpo nos lleva a buscarlo y que, quizás lo encontremos releendo la literalidad del texto, quizás por eso muchas veces decimos: “lo que Bajtín quiso decir”... En ese momento siento cómo Bajtín se ríe a nuestro lado y las burlas transitan al creer que podremos siluetiarlo... Ah! hasta siento cómo se acomoda en el asiento que está a mi lado y pide que le den más vodka.

Entonces leemos hacia atrás³⁰⁴, recorriendo, y se nos vuelve a meter Bajtín en ese nuestro extraño cuerpo, pero ahora estamos menos asustados, primero porque estamos reconfortados por la sensación de sabernos juntos y, segundo,

³⁰³ En conversaciones con Isabel Cabanellas y en el contacto de la revisión sobre el trabajo de cuerpo e infancia a través de un proyecto de investigación con otros profesionales bajo el uso de un objeto: “alfombritas” creadas por todo su equipo, muestra cómo el cuerpo objetual se desborda, sobrepasa los códigos y entra en el campo de lo estético. “donde los códigos artísticos es la no definición, lo aleatorio, lo ambiguo” (Anexos: en conversaciones con Isabel Cabanellas, 19 de mayo de 2009)

³⁰⁴ “Más acá”, diría Levinás (2006), “para atrás” diría Grosso (2011)

porque cuando leemos recorriendo resulta que “adentro” ya no es un límite, ni una distinción de opuestos del afuera, sino una sensación de esa extraposición en la escucha del eco que constituye nuestro cuerpo.

Huy! me digo, un cuerpo constituido por ecos... ¿qué tipo de locura es esta?... Y además está extrapuesto!... Compañeros, nos estamos garantizando una habitación en el psiquiátrico. Pero, a pesar del peligro, o quizás porque existe, con emoción continuo-continuamos leyendo y ya en ese momento ni siquiera pienso si Bajtín quiso o no quiso decir eso, solamente siento que al leerlo lo dice desde mi boca, en el eco de mi voz, con esas palabras *rotas*... hay!, perdón quise decir otras...

Entonces, siento ese cuerpo *otro-roto* que desde la lectura de Bajtín resuena en nuestras bocas, sintiendo que “no tenemos un cuerpo, sino que somos cuerpo” (Grosso,2007), porque, si tenemos esa masa muscular entre nuestras manos, ese atado de huesos, ese amasijo de carne, es porque esa es la vivencia cristalizada de este, nuestro insostenible cuerpo... ese adentro no es más que esa condensación del afuera y quizás por eso Bajtín no renuncia a hablar de adentro y de afuera, porque siente cómo se condensa en los ecos de los otros, cómo el límite de sus formas es la manera como sus ecos le dan su contorno³⁰⁵.

No es extraño que estemos asustados, si sentimos el adentro del afuera que son los ecos que nos constituyen, el afuera del adentro o la refracción de los otros con la que constituimos otros cuerpos, el adentro del adentro o sea una profunda soledad, y el afuera del afuera que es esa no luz, ese estar continuamente perdidos.

³⁰⁵ Un cierre estético, que, ante todo, siempre está abierto a lo que devenga y acontezca, a diferencia de lo puramente artístico y recogiendo la perspectiva que plantea Alfredo Hoyuelos: “lo estético incluye lo artístico pero como un concepto de belleza. Pero lo estético tiene que ver con algo más, tiene que ver con un cúmulo de relaciones que también pueden ser de carácter ético y político. Lo artístico no trata de atravesar tantas relaciones. Lo artístico es una capacidad que tenemos, del ser humano, de ver el mundo como nadie lo ha visto antes. Allí se plantea lo artístico. Lo estético constituye una manera de ver el mundo en relaciones. Es fundamentalmente las relaciones, no los términos relacionados.” (En conversaciones con Alfredo Hoyuelos 15 de Mayo de 2009)

Ese juego del adentro y el afuera, que resuena en nuestra lectura de Bajtín y en un sin número de páginas en las que se repite y se nombra, es una materialidad que nos perturba, una resonancia que se deforma, una sensación que también embarga a Bajtín, pero de la que no rehúye ni asienta, sino que inquieta y desconcierta, quizás porque no deja de merodear alrededor de ellas, de muchas formas, haciendo que uno se sostenga en lo insostenible y, entonces, nos intranquiliza³⁰⁶.

Es en esos momentos nos levantamos para tomar café, para comer y reírnos de lo que nos pasa, porque leyendo a Bajtín nos han pasado tantas cosas... Por eso, es que no es lo que dice Bajtín, sino lo que nos pasa mientras leemos, porque cuando ya no estamos juntos siguen resonando, en la suela de nuestros zapatos, en nuestra manera de estar juntos... a ratos, y cuando más lo necesitamos, pisamos con más fuerza para que las suelas hagan ruido y se siente cómo irrumpen en esos espacios en los que, en definitiva, este mundo me dirá que esos cuerpos ya no están... pero de una extraña y silenciosa manera, siguen estando.

Si la sensación de no tener un cuerpo nos espantaba, imagínense la de estar en otras partes y de otra manera... Por eso cuando alguna psiquiatra nos ha escuchado, dice que no volverá más y junto con ella se lleva a su compañero... Sin embargo, este cuerpo-cuerpos se queda y continúa leyendo.

Ese estar en otras partes de otra manera resuena desde hace mucho tiempo, quizás por eso, “los llamados niños” creen en la repetición, en volver a hacerlo, en que se les vuelva a contar, en volver a releerlo, porque sienten esa “extraposición”, ese cuerpo que ahora ya no sólo está expuesto, sino extrapuesto. Una “extraposición” que no la puede definir ni la representación en

³⁰⁶ Los juegos de adentro y afuera que en las investigaciones de Javier Abad surgen con niños de 3-6 ante instalaciones contemporáneas de artistas reconocidos en espacios infantiles, dejan ver que la vivencia del cuerpo desborda la limitada concepción que existe del mismo y del adentro y del afuera. De la misma manera en el Proyecto adentro y Afuera del año 2008 en el atelier del Colegio Bolívar, un grupo de niños de 5 años se preguntan por esa experiencia del adentro y el afuera a través de la construcción de una estructura que sostiene esa extraña sensación de estar adentro y afuera (Anexos: fotografías Proyecto Adentro/Afuera. K5D 2008)

la estética expresiva, ni la autoconciencia de una estética impresiva³⁰⁷, porque la “extraposición” no es algo que se define sino algo que se sostiene en las manos de lo que acontece con los otros, una vivencia en el tacto de las miradas.

Creo que Bajtín también empieza a asustarse por nuestra lectura y, sentado a nuestro lado, pide algo para tomar, le pasamos un poco de agua porque dicen que los sustos siempre se pasan con agua, y es que, así como el acontecer de nuestra sensibilidad que hoy lo sostiene, quizás, mañana, lo suelte. Descubrirse en la “extraposición”, en “la pupila del otro”, es el riesgo de saberse entre sus manos y desde su sensibilidad... la fragilidad de un cuerpo que siempre está en las manos de lo que acontece con los otros, de un descubrirse y no de un reconocerse.

Ahora Bajtín escribe desde nuestra lectura, oye desde nuestra boca y piensa desde nuestros ojos, y por eso siempre leemos otras cosas. Y seguramente con la mano temblorosa, después de hacer un recorrido histórico de esas condensaciones del cuerpo escribe:

“Solamente en una vida percibida de esta manera, en la categoría del otro, mi cuerpo puede volverse estéticamente significativo, por eso no puede suceder en el contexto de mi vida para mí mismo, o en el contexto de mi autoconciencia” (Bajtin, 2005, p. 59)

4. Del *Escuchar recorriendo*: acariciar la piel de la experiencia

Los maestros de educación infantil suelen actualizar sus conocimientos a través de la formación permanente, que en su mayoría está enfocada hacia aspectos didácticos (es decir, cómo hacer que los niños aprendan más y mejor lo que queremos enseñarles), y por otro lado, leen o tratan de conocer experiencias que se consideran de “calidad”³⁰⁸. Generalmente la tendencia

³⁰⁷ Desde el análisis de la estética de la expresión verbal de Bajtín (2005)

³⁰⁸ “Como en otros campos, el discurso de la calidad en la primera infancia se ha constituido a partir de la búsqueda de estándares objetivos, racionales y universales, definidos por expertos sobre la base del

existente es pensar en el qué de estas experiencias se puede aplicar. El pensamiento colonizador de la educación ha atravesado nuestra vida pedagógica buscando reproducir lo que consideramos “apropiado”, “mejor” y “factible” para nuestros contextos³⁰⁹. Quizás por eso, y poniendo en duda el acto de reproducción, más que las reconocidas experiencias pedagógicas, lo que se plantea es poder conversar con movimientos y enfoques y seleccionar situaciones que nos hagan pensar en nuestras propias experiencias y en los sentidos y contrasentidos que las materializan.

Bajo el reflejo de otros momentos formativos y en pro de *una mirada-escuchando y una lectura-escribiendo* se estableció el acercamiento para conocer la experiencia de las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia. Esta investigación se planteó en un momento específico la posibilidad de hacer una estancia más extensa en dichas escuelas y de esta manera crear puentes de conexión con los planteamientos desarrollados sobre la escucha a la infancia, pero el trayecto y la historia del proyecto buscaba procesos de diálogo con experiencias que luchan por algo distinto, en medios con cierta credibilidad, pero con muchas dificultades, propuestas donde los que impulsan tiene experiencias múltiples, aciertos y contradicciones, realidades cotidianas contradictorias, que no están idealizadas.

Sin lugar a dudas las escuelas reggianas y su enfoque pedagógico son un referente fundamental, una experiencia encantadora, por eso no se descartó una visita pedagógica guiada de tres días³¹⁰, pero, como tal, dentro de esta

conocimiento irrefutable y medidos según técnicas que reducen las complejidades de las instituciones para la primera infancia a “criterios estables de racionalidad”. Se ha puesto el énfasis, pues, en el método en detrimento de la filosofía, en el <<cómo>> más que en el <<por qué>>. Como consecuencia, rara vez se inicia el análisis de la calidad en las instituciones en la primera infancia planteándose preguntas importantes y productivas –sobre los niños, la infancia o las instituciones para la primera infancia- u ofreciendo algunas respuestas, por parciales e inciertas que sean. (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 160)

³⁰⁹ Se ha de tener en cuenta el efecto reproductivo que el pensamiento colonial ha insertado en educación en Latinoamérica a través de las grandes organizaciones que se han apropiado de los llamados discursos de vanguardia o innovación educativa, enfoques y corrientes que en su lugar y territorio tienen un sentido particular y que por lo tanto, al ser usadas como discursos reproductivos, pierden su condición de experiencia y se convierten en metodologías y en discursos colonizadores.

³¹⁰ A la que, solamente se podía acceder por medio de Reggio Children, en mi caso SAREL (España). Estos sistemas de administración norteamericana a la vez que organizan, convierten la experiencia en exclusiva.

tesis, lo que se hace es darle peso a la confrontación recibida a través de la información y *el impacto* que el lugar y las escuelas generan sobre un educador.

La opción de *impacto* se elige como un deseo formativo, el contraste es importante despertarlo directamente, de tal manera que remueva las emociones y transforme los cuerpos. La experiencia reggiana, desde este recorrido, se recupera más como un impacto que como una inspiración porque la expresión inspiradora se usa como “iluminadora” y de esta manera se idealiza una experiencia, lo que hace que nos distanciamos de ella porque se convierte en un objetivo, no sólo inalcanzable, sino superior.

Es importante desidealizar el enfoque reggiano para que el mismo pueda entrar en diálogo con nosotros, con nuestras experiencias y con esas muchas otras experiencias educativas que transitan cada día en nuestras escuelas. Es importante que comencemos a evitar los discursos que nos llevan a pensar que el enfoque reggiano es el “mejor” o “más desarrollado”, porque esos discursos, esa manera de pensar vertical, no nos permite establecer un contacto con la experiencia, porque silencia nuestras maneras de pensar e imaginar. Es decir la conversación se anula porque el diálogo se monologiza. Es importante resaltar que no es la experiencia pedagógica reggiana la que silencia otras experiencias educativas, sino quienes la usan como instrumento y discurso superior en educación infantil. Hay que resaltar que no se puede establecer una conversación donde el discurso de lo “superior” enclaustra la mirada y reduce el imaginario a ese que se considera “el apropiado”, que en este caso sería la imagen de niño y niña que emite el enfoque reggiano y el cual se utiliza bajo su condición “inspiradora”, descorporalizada y por lo tanto superiorizada.³¹¹. Subrayaría la importancia de asumir la experiencia con el enfoque reggiano desde el impacto y no desde la inspiración³¹².

³¹¹ Las conversaciones con Alfredo Hoyuelos al respecto del efecto que produce la visita a las escuelas Infantiles de Reggio Emilia por primer vez, comentaba que los mismos podrían agruparse de la siguiente manera: Un grupo que se ha visto tocado desde la profundidad de la cultura infantil y esto mueve en ella el pensar en los niños y niñas de otra manera; un grupo que se ve afectado por la estructura física y lo que hace es cambiar o mover los muebles; hay otro grupo que queda paralizado y por lo tanto se inmoviliza; otro grupo que queda asume una posición defensiva y su manera de movilizarse es decir que ellos también lo hacen; y por último hay otro grupo que se fija solamente en las condiciones físicas y administrativas, y así dicen que de esa manera también lo harían.

³¹² El encuentro con las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia implican un impacto, un acontecimiento que cae desde lo alto. “Eso quiere decir que el acontecimiento en tanto que

Se considera de suma importancia este aspecto des-idealizador³¹³ de cualquier experiencia como una condición a la cual nos expone la infancia, mostrándonos cómo las acciones que generan protagonismos, superioridades, engrandecimientos, y por lo tanto idealizaciones, no permiten roces, caricias ni acercamientos. Por eso, es importante aproximarse a las escuelas reggianas desde y en contacto con la complejidad de su sencillez y reconociendo la estética de lo pequeño, evitando los movimientos o las instituciones que las engrandecen y que enfocan la experiencia como un producto pedagógico de “alto estándar”.

Asumir la experiencia como impacto es reconocer que la misma nos golpea, eso posibilita recibirla como confrontación y contraste que genera dudas, inquietudes que movilizan la conversación, la inspiración tiende a buscar respuestas generando acciones reproductivas que estandarizan mobiliarios, objetos y materiales, que evitan que escuchemos desde nuestros propios territorios, desde nuestras *muchas infancias*, y que nos recoloniza convirtiendo, en este caso, la experiencia reggiana en un nuevo discurso hegemónico de vanguardia³¹⁴.

A partir de esas “*formas otras*” de hacer de la infancia, se recupera ese actuar múltiple donde el pensar no es una acción solitaria, sino un devenir del conversar con otro, y, de esta manera, se asienta la acción de *escuchar*

acontecimiento, en cuanto sorpresa absoluta, debe caerme encima. ¿Por qué? Porque si no me cae encima, quiere decir que lo veo venir, que hay un horizonte de espera. En la horizontal lo veo venir, lo pre-veo, lo pre-digo y el acontecimiento es lo que puede ser dicho, pero jamás predicho. Un acontecimiento predicho no es un acontecimiento. Me cae encima porque no lo veo venir” (Derrida, 2006: 95). La condición de impacto lo que muestra es que el diálogo abierto con el enfoque reggiano es un acontecimiento, donde lo que interesa, en primer lugar es el movimiento descendente, la caída, donde la altura no implica superioridad sino imposibilidad de advertencia. Desde ese impacto con el enfoque reggiano y después de varias visitas a las escuelas infantiles de Reggio Emilia, llama la atención cómo Pilar Gonzalves, sin el mobiliario, las estructuras, ni las condiciones ideales, va introduciendo acciones que tocan la sensibilidad de otros educadores y acerca a los niños a la escuela desde el reconocimiento del juego como vivencia cotidiana, dice: “tengo que negociar más con los otros maestros que con los niños”, porque los niños encuentran en la escuela un lugar de pertenencia.

³¹³ Se hace énfasis sobre el guión para mostrar cómo la marca traspasa el ideal y lo corporaliza.

³¹⁴ Por eso el impacto de las escuelas infantiles de Reggio Emilia en esta tesis no se explica, al igual que no se explican otras experiencias, sino que es parte del recorrido, los encuentros y conversaciones con educadores y pedagogos.

recorriendo, a través de los encuentros con experiencias en plena lucha, donde el ideal no es lo que las motiva, sino el contraste que cada día se posiciona como realidad.

Así fue como se escogió a las Escuelas Infantiles Públicas de Berriozar, por la lucha y el deseo en posicionar a la infancia en y desde la constitución de la escuela infantil, donde además se encontraban como co-directores: el Profesor Alfredo Hoyuelos y la Educadora Ana Guerendiain, quienes crearon sobre su propia piel la figura de la pareja-directiva³¹⁵.

Cabe señalar que en ese momento las escuelas luchaban por impulsar, no sólo una propuesta pedagógica de calidad para el pueblo, sino una imagen distinta de la infancia, es decir, no había algo ya montado, sino un proyecto que, como sol naciente, empezaba a crecer. Este tipo de experiencias educativas: su condición específica y su posición de lucha, generalmente, han sintonizado más con las vivencias que se han tenido y los proyectos educativos que se han podido conocer e impulsar, y, quizás, porque la infancia a su lado tiene como aliado esa lucha por la existencia, descubriendo el detalle en la lentitud³¹⁶.

Lo anterior genera un efecto de opacidad, parece ser que estos matices no surgen solos sino a la luz de la sombra.

La imagen de “la sombra” había sido presentada dentro de las escuelas haciendo referencia a quien escribe, quien tuvo la oportunidad de acompañar

³¹⁵ Derivado de lo que en las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia se denomina pareja-educativa (dos maestros con iguales derechos y obligaciones dentro del grupo con los que se trabaja), pero, en este caso, se trasladó la acción y efecto de “la pareja” a la dirección. Esta experiencia directiva caracterizó a las escuelas en función, solamente durante los años 2009 y 2010, cuando Ana Guerendian y Alfredo Hoyuelos las co-dirigieron.

³¹⁶ “Si uno actúa siempre con lentitud, es un estúpido –me dijo-, no es eso lo que proponemos. Ser lento significa que uno controla los ritmos de su vida y decide qué celeridad conviene en un determinado contexto. Si hoy quiero ir rápido, voy rápido: si mañana quiero ir lentamente, voy lentamente. Luchamos por el derecho a establecer nuestros propios tempos” (Honoré, 2008: 27). Casualmente, esa lucha por los tiempos está plagada de infinidad de acontecimientos que no dan pie a la espera, porque “el acontecimiento es lo que va muy deprisa, no hay acontecimiento sino allí donde no se espera, donde no se puede ya esperar” (Derrida, 2006, 84). Una lentitud que lucha por escuchar los innumerables acontecimientos ante los cuales debemos estar profundamente atentos y ávidos a recibirlos. Una lentitud en constante movimiento.

continuamente al Profesor Alfredo Hoyuelos en su actividad diaria en las escuelas. Los múltiples trayectos ampliaron la acción de “la sombra” hacia la vivencia continua de las escuelas, las educadoras, los co-directores y las continuas “batallas” por abrir otras miradas y hacer presente la infancia dentro del Municipio de Berriozar.

Resulta interesante exponer la imagen de la sombra dentro del campo educativo, porque la misma requiere de algo diferente, o algo que la contrasta para poder distinguirla, nunca es propia, siempre deviene de otro y no es luz, pero sin la luz tampoco aparece... la sombra es una experiencia que está al borde, atrás, al lado, en el suelo, en la pared, es un reflejo inexacto, pero siempre acompañado, es decir, no se puede hablar de la sombra sino en plural porque nunca está sola. Incluso la sombra tiene su sombra: “su sombrilla”, su propia inexactitud que la cuestiona y la recubre cual *rocío de la mañana*³¹⁷.

En este caso, el integrarse a la experiencia de las Escuelas Infantiles Públicas de Berriozar implicó acoger la resonancia de los pasos de dicha experiencia. Quizás eso sea lo más importante que se puede recoger de una propuesta pedagógica y que nos abre el diálogo constante: el cómo se acaricia la experiencia mientras resuenan los pasos de nuestras experiencias.

No es extraño, entonces, que reaparezca, constantemente, la insistente pregunta por la escucha, sin afán de respuesta y desbordando lo académico, acentuando la importancia de las relaciones cotidianas que mantenemos entre unos y otros, que se abren al *pensar-sintiendo... sensibilidad que piensa desde los otros*, desde la infancia, donde se percibe que lo que resuena no siempre armoniza, quizás porque, al escuchar con atención, lo que acontece muestra que la armonía silencia las voces de los desafinados, de los que se viven de otra manera, donde, generalmente, están los *monstruos poéticos*, y que cuando alguna vez logramos caminar a su lado, entonces también nosotros desentonamos.

³¹⁷ El interés por la experiencia y trabajo desarrollado por Alfredo Hoyuelos, me permitió compartir la experiencia con la educadora Rocío Galindo, que se vinculó a la estancia doctoral y al trayecto de la misma.

Parecería ser que esta sintonía que desentona, donde hace eco la infancia, se produce al *escuchar recorriendo*, que, como se viene nombrando anteriormente, no recoge la textualidad, sino esa distorsión constante o una refracción de esos pasos que retumban. Se trata más de *un escuchar en el roce-tacto-recordar*, y no precisamente de una escucha de tímpano-cerebro-mensaje.

El recorrido genera movimiento, incluso una condición de tránsito, los *monstruos poéticos* tampoco se están quietos, muchas veces luchamos para que eso ocurra. Al respecto, Alfredo Hoyuelos señalaba, en las distintas conversaciones que se mantuvieron: “los niños buscan su quietud, que en realidad nunca es la nuestra”³¹⁸

5. De cómo la idealización nos hace perder lo que tenemos

Parece ser que la confrontación cotidiana con el ideal de escuela que cada persona ha elaborado nos aleja de la experiencia cotidiana. De alguna manera buscamos un modelo bajo el cual las cosas funcionen como nos las han mostrado. Sin embargo, los niños llegan todos los días y están ahí ante nosotros y la pregunta por lo que hacemos renace diariamente, porque la manera como respondemos no encaja con el ideal que hemos adoptado. Esto, a algunos, les produce inconformidad, mientras que otros prefieren no pensarlo, posicionando su actividad como laboral, actitud cultivada por una sociedad capitalista que nos ha enseñado que con el trabajo no hay que entrar en conflicto, sino que hay que responder a él porque del mismo sobrevivimos. Sin embargo, el conflicto está allí, poniendo en evidencia que hay algo que está sucediendo, algo que, de manera subterránea, atraviesa la escuela.

El imaginario que cada uno tiene de escuela no es casual, la experiencia y el deseo por acercarse a una propuesta hace que elaboremos imágenes atadas a

³¹⁸ Conversaciones con Alfredo Hoyuelos. Estancia Doctoral Abril- Julio 2009.

una historia en la que nos hemos constituido. En condición de sombra se generó la pregunta sobre qué historias e ideales de escuela marcaba a los educadores que constituían a las Escuelas Infantiles Públicas de Berriozar³¹⁹

Entre ecos y sombras que surgían en los encuentros de cada día, se logró percibir esa estructura idealizada que atravesaba a la escuela y que en ocasiones molestaba porque el ideal no encajaba con la realidad. En ese momento el conflicto es más fuerte, porque la lucha por el hacer cobra fuerza, pero, aunque suene extraño, lo que mueve no es el ideal, ni el tratar de alcanzarlo, sino lo que realmente se hace. Sin embargo, esto en muchas ocasiones no se logra apreciar, porque el brillo deslumbrante de lo ideal no nos deja ver las marcas de la vivencia de nuestras sombras.

El hablar de una sombra suele ser impertinente, causa irrupciones que trastocan la imagen, quizás porque la lógica diga que las sombras no hablan aunque nos acompañen. Sin embargo, *los monstruos poéticos* ya nos han mostrado cómo desde el silencio también se habla, quizás en forma extraña, pero se habla y se perciben cosas distintas.

Desde ese silencio y entre matices sombríos se percibe que la lucha gira alrededor de estos imaginarios que se ajustan o se desajustan todos los días, pero no para rendirle cuentas a la estructura, sino porque hay un sinfín de historias que se conjugan cada día.

El encuentro de muchas historias es una experiencia extraordinaria, pero muy difícil cuando no se la niega. Quizás pudo haber sido mucho más fácil contar con un modelo a seguir, es decir, respaldar esa historia ajena que como tal se convierte en una historia ajena y muerta que sigue un formato y que se formatea con ideas e ideales de los llamados enfoques de vanguardia. Este “biopoder” (Foucault, 1975 y Hardt y Negri, 2000) instalado en nuestras vidas a través del uso de nombres e ideales, como si las ideas pudieran hacer posible las cosas, lo que logra es descorporalizar nuestras acciones para recubrirlas

³¹⁹ Y como a ellas a tantas otras escuelas a las cuales les llegan los discursos.

con el manto descarnado de la metafísica, cuya trascendencia es responder a los intereses de un pensamiento y manera de vivir hegemónica³²⁰.

En Latinoamérica también nos vemos limitados por lo ideal, la realidad es mucho más extraordinaria pero nos cuesta escucharla. A nivel educativo, en Latinoamérica los ideales colonizan la experiencia y llegan exportados desde Europa y Estados Unidos. Ahora bien, de manera asombrosa, lo que se ha podido constatar es que el colono también está colonizado, la idealidad ejerce un poder supracolonial, impositivo y conquistador, lo cual podría interpretarse como una acción propia de su tipo de pensamiento que ante todo busca conservar el poder, para sí mismo, aunque para ello tenga que colonizar a sus “propios niños”³²¹. Silenciar a la infancia, sus *formas otras* y su “otro modo de ser” (Levinas, 1987) es la estrategia occidental para que las estructuras de poder se sedimenten y no varíen³²².

Ahora bien, escuchar las cosas “simples” y cotidianas de la cultura que la cobija, donde lo que pasa se convierte en el sentido de lo que hacemos,

³²⁰ A diferencia de lo que el discurso metafísico ha soportado a través de la idealización, se pudo constatar en la estancia doctoral que el ideal limita antes que potencializa. Por un lado, impide pensar con la vivencia y la experiencia diaria, y por otro, todo el tiempo se está anhelando algo que no se tiene (proyectado como “mejor) que nos impide saber y *darle forma* y sentido a lo que se tiene. “El deseo metafísico no aspira al retorno, puesto que es deseo de un país en el que no nacimos. De un país completamente extraño, que no ha sido nuestra patria y al que no iremos nunca. El deseo metafísico no reposa en ningún parentesco previo. Deseo que no se podrá satisfacer” (Levinas, 2006, p. 58).

³²¹ La propiedad es una relación que se sostiene en atrapar y hacerlo de uno, en hacerlo para sí, en encajarlo en lo que se ES. La infancia transita entre los bordes sombríos y se fuga a las definiciones que evade los muros de la propiedad para no quedar atrapada.

³²² Teresa Godall hace referencia a ese poscolonialismo cuando se conversa sobre la infancia en Europa y dice: “Lo poscolonial tiene mucho sentido porque no sólo coloniza países a los que llegaron, sino algo detrás de esos países, en lo cual ellos también han sido atrapados”... También encuentra que ese discurso se reproduce en las relaciones que establecemos con el cuerpo y con los cuerpos de los niños, pero que el pensamiento “europeo no lo ve, no por falta de conciencia sino por desconocimiento de sus propias estructuras”... necesita que el otro se lo diga, se lo haga ver, se lo haga notar: “Si tú no me lo cuentas, yo no lo voy a ver, porque sólo puedo ver en la misma línea de lo que estoy viendo”... por eso ella considera que hay que mirar “en el fondo de lo cotidiano” donde hay estrategias que pueden mover el campo visual. De la misma manera explica María Antonia Riera cuando, en el diálogo sobre la experiencia de los “Espais Familiars” trabajados de manera interinstitucional con la Universidad de Mallorca, describe y muestra los espacios preparados dentro de escuelas o instituciones para acoger y posibilitar encuentros afectivos que generen vínculo entre padres e hijos que han pasado por experiencias conflictivas. El espacio y el juego dejan ver y vivenciar lo que a simple vista no se puede ver y que ante todo está en las acciones más cotidianas y de vivencia diaria. (Anexos: entrevistas y conversaciones con María Antonia Riera, 1 de Junio de 2009).

tocando nuestra sensibilidad; escuchar el pequeño detalle del hacer, es algo por lo que vale la pena luchar.

6. De la no palabra: *la escucha de lo no representado.*

Desvestir al futuro de lo ideal implica a la vez despojarle la garantía de entendimiento a la palabra. Esta situación no requiere de demostraciones cuando un educador se expone ante un grupo de lactantes³²³.

Sin duda, el estar con los lactantes siempre es una experiencia que remueve todo tipo de emociones, la palabra como forma de comunicación dominante queda totalmente perdida en la sala de los lactantes, entrar en contacto con los bebés no se acerca en absoluto al lenguaje verbal. Seguramente, el gran filósofo de “la teoría de la acción comunicativa”³²⁴ no ha cruzado el umbral de una sala de lactantes en una escuela infantil, estas salas llenas de bebés, para percibir que el lenguaje-palabra no es prometedora de entendimiento, que sus maneras de comunicación están en otra dimensión y no en otro nivel.

Es fascinante quedarse sin la palabra, herramienta y arma con la que hemos excluido a las/los demás, quedarse sin palabras para llegar a otro, en ese momento lo no mencionado es más amplio de lo que podemos describir, porque toda mención es incompleta, todo está en lo que suponemos y en el profundo des-conocimiento.

Los matices de la sombra ganan fuerza, la intuición adquiere sentido, las miradas atraviesan, porque lo no mencionado hace eco sobre esa distancia y el vacío nos convoca. Por instantes nos alejamos y la vista nos atrapa, porque aún confiamos mucho en nuestros ojos. Esta cultura occidentalizada le ha dado un lugar a los ojos y por eso ver ocupa un lugar primordial para nuestras relaciones. Parecería ser que la mirada se escapa al acto puro de ver, sin

³²³ “Lo cotidiano muestra aquello que todo el mundo sabe pero que nadie conoce, porque está detrás del conocimiento adquirido, que se quedó en un nivel más cultural que científico” (Anexos: entrevistas y conversaciones con Teresa Godall 29 de mayo de 2009)

³²⁴ En términos de Habermas.(2001)

embargo, siempre estamos mediados por la iluminadora posibilidad de ver las cosas y porque lo visual sea claro y preciso y comprensible

En ese momento se siente, que, casualmente, los bebés no tienen ojos sino miradas, parece ser que no ven sino que sienten. Es interesante lo mucho que nos cuesta escuchar lo no mencionado, nosotros nos pasamos interpretando sus miradas como si tuviesen algún significado, inclusive decimos que con su mirada aprueban o desaprueban lo que pasa, y queremos darle una explicación y un significado a lo que hacen, como si el simple hacer no tuviese un sentido mismo. Y es, en ese momento, en el cual, al abandonar los significados, establecemos contacto con esos otros, los bebés.

Resuenan los cien lenguajes de los que hablaba Malaguzzi, y a la vez, el efecto demoledor del reduccionismo que trae consigo la palabra es tan abrupto y dominante, que, cuando los bebés adquieren la palabra, cortan la brecha del vacío y hablan para que los escuchemos textualmente. Casualmente, en ese momento, ensordecen, ellos también, ante nuestra gran incapacidad para escuchar las acciones.

Entonces, cuando la palabra llega y se silencian los cuerpos, los bebés esconden el tesoro que traen con ellos desde tan lejos, para que nadie “ultraje” la grandeza del mismo. De alguna manera, los bebés saben vivirse sin representación alguna, las palabras no tienen un significado, no son lo que quieren decir, los bebés *hacen sentir* que los lenguajes no son formas de representar el mundo para comunicarnos, sino maneras para vivirnos el mundo que entre los 3 y los 6 años se convierten en “*formas otras nostálgicas de su hacer, sentir y conocer*”.

La infancia, al igual que los pueblos conquistados, ante el menosprecio, ultraje y sustitución de su *saber otro*, ante la devastadora acción de la conquista, ha preferido perder su sabiduría antes que entregarla escondiendo la estética de su conocimiento en las profundidades silenciosas de sus cuerpos.

7. Del *investigar escuchando*: escribir desde el sombrero con-tacto con la infancia.

La escritura siempre llega tarde cual defecto de origen, es el trazo que demora. Nunca escuchamos a tiempo, el sonido tarda para penetrar el tímpano. Escuchar es una escritura auditiva que se sostiene con el tacto sobre la membrana del tímpano³²⁵.

No se puede investigar sin escritura, sin registro. No se puede investigar sin escuchar, sin hacer el esfuerzo por escuchar aquello que aún no se ha dicho. Escritura y escucha son lapsus de inexactitud en el tiempo. Dicho lapsus cobra sentido en una investigación que en el contacto narra y vive una semiopraxis de la infancia, donde *investigar escuchando* es una acción que se mueve entre ecos y sombras para palpar, ligeramente, los *vestigios de la infancia*³²⁶.

7.1. La vitrina: observación, registro y distancia

En los procesos de formación docente se suelen desarrollar seminarios sobre investigación educativa donde lo que prevalece son los sistemas e instrumentos de observación y registro, con el fin de poder mostrar los resultados de la labor realizada con los niños.

La observación de la experiencia y el registro escrito suelen convertirse en una trampa del distanciamiento que, con los ojos del observador, describe objetiva y objetualmente una experiencia sin que lo roce.

³²⁵ Ecos en este párrafo desde el “tímpano” de Derrida (1989) y en “los márgenes de la filosofía”, con otras palabras, pero con la vibración de sus lecturas.

³²⁶ Al hablar de vestigios de la infancia lo que se busca es acudir a las marcas, huellas y pistas de esas *formas otras* que recuperamos de la misma, sin intención de describirla y descifrarla, sino de vivenciar la experiencia para acercarse a la misma. “Tanteos por detrás del espejo” (Grosso, 2013), “e-vestigando” (Haber, 2011) la escucha infantil

Por eso es importante pensar en el lugar donde nos encontramos cuando investigamos y qué es lo que recogemos y registramos.

La reflexión no es una deducción sino una experiencia deconstructiva, donde la observación no es la base de las conclusiones, sino las contradicciones que genera la vivencia de las diferencias, el choque entre maneras de hacer y pensar distintas, es decir las fricciones interculturales. La reflexión no es una acción que apacigua los cuerpos, sino que pone en juego sus emociones, sus contorsiones, sus gestos, encuentra su lugar desafinando, descubriendo otros tonos, desenfocando o recorriendo entre las sombras.

Acepto entrar en la sala de los lactantes para investigar sobre la comida y sobre las dificultades que se presentan mientras comen. Acepto entrar y sentarme atrás de “la vitrina”, una gran cristalera que hay en el salón de los lactantes desde la cual se puede observar el comedor.

Es extraño, observo a los niños desde la vitrina, pero me observo, y no sólo me observo, sino que vivo la experiencia de observar desde la distancia y aparece la sensación del cómo siento a los niños desde el alejamiento que me pone en esa condición de espectador sin rostro... Me pregunto por esa lejanía, pero no por la distancia en sí misma, sino por esa acción de alejamiento.

Por un instante rompo la membrana de la distancia, dejo de “observar”, dejo de asumirme como “aquel que observa y registra” para perderme en las acciones y, de esa manera, parece ser que puedo vivirme la experiencia de los actos de comer que se dan en la sala de los bebés mientras los educadores les ofrecen la comida. Parece que puedo sentir la sensación del bocado y el roce de la comida en mi mano y puedo percibir los grumos de esa comida entre mis dedos, dedos que no son los míos sino los de los bebés, y entonces me pregunto por ese *hacer viendo*, por esas “neuronas espejo” (Iacoboni, 2009) que desde la contemplación perciben y hacen³²⁷.

³²⁷ La contemplación implica una acción profunda que aprecia lo que la observación deja escapar. Las múltiples investigaciones en infancia caracterizan a los niños desde perspectivas ajenas a sus relaciones, que no conectan con su sensibilidad. Como dice Ana Araujo desde su experiencia de 27 años como

Pero “la observación”, como exigencia investigativa, me distancia nuevamente y hace que abandone el acto de contemplación. La vitrina hace presencia, con una actitud “amable” se abre hacia mí³²⁸ mostrando su transparencia, desde la cual se puede ver al grupo de niños y adultos mientras comen, permite describir las acciones, los objetos, las miradas, las risas, los intercambios, los juegos, los disgustos, incluso se llega a concretar el sabor de cada alimento por medio de una hermenéutica de las expresiones de los bebés y de la detallada descripción de los alimentos que terminan definiendo su sabor y su textura. La experiencia se convierte en una representación presencial, que está allí delante de uno, una presencia que describe, analiza, busca y detecta, una vivencia que termina sedimentando el lugar de los sentidos y se aleja de las innumerables sensibilidades que nos constituyen. Una representación que se convierte en una opción y una posición distante con respecto a los demás, de la cual no quiero ser parte, pero no porque se niegue que la misma también existe, sino porque es un lugar que instala la distancia y reafirma la condición de sujeto instalada en mí³²⁹, un lugar que ata y evita escuchar la inexactitud, lo no claro y lo no evidente.

Lo que entra en juego cuando se busca *investigar escuchando* es la búsqueda de una posición más extrema desde la cual se pueda desprender la acción misma de observar, del observador e inclusive de visión.

Esta posición, quizás extrema y radical, que no busca reconocer ni siquiera las particularidades de los sujetos, es más una posición que no busca interpretar, aunque esté condenada a la palabra y al reduccionismo interpretativo. Busca

educadora infantil en las Escuelas Infantiles Públicas de Pamplona: “Los niños no son egocéntricos, los niños son tremendamente empáticos al dolor y a la alegría... gracias a ellos he logrado entender muchas cosas de las relaciones... encuentro en ellos lo que leí una vez en una revista sobre infancia: en los niños pequeños se pone la mirada humana” (Anexos: entrevistas y conversaciones con Ana Araujo, 21 de mayo de 2009).

³²⁸ El “abrirse hacia mí” es un retorno a lo que Levinas llama “lo Mismo” (Levinas, 1974, 1987), a la impostura de lo que se ve, el borramiento de la diferencia, diría Derrida (1968), un proceso de blanqueamiento, subrayaría Grosso (2008).

³²⁹ La mismidad y el pensamiento de lo Mismo.

abrirse a esos múltiples sentidos que transitan entre las relaciones con los otros (en este caso: los bebés) donde siempre podemos ser diferentes.

Seguramente lo que suceda mientras recorro esta experiencia no nos dejará ver nada, no nos llevará al lugar esperado, generalmente las investigaciones se plantean con una postura funcionalista, es decir, se busca lo que se quiere encontrar, se plantea una solución para un problema, pero de entrada el que pregunta sabe qué es lo que quiere encontrar. De esta manera la investigación en sí misma está negando la novedad y muestra su vena productivista³³⁰.

Investigar escuchando busca atravesar la experiencia desde la alteridad de nuestra vida³³¹ que hace que siempre las cosas sean diferentes y es justamente esa diferencia la que se trata de poner en tránsito para poder escuchar lo que no se dice, lo que los sentidos no recuperan porque siempre se quedan cortos y percibir esas sensibilidades ocultas que nos atraviesan.

La vitrina sostiene los pies de una silueta que determina que las cosas sean de una preestablecida manera. Así nos hace pensar que han sido así y que no lo sabíamos antes porque no lo habíamos visto o descubierto. Es aceptar que hay un conocimiento específico que no poseemos y que podemos poseer. La vitrina puede convertirse en una trampa ciega que permite ver lo que se quiere poseer. Por eso la pregunta por si hay “otro modo de ser” (Levinas, 1987) donde no se necesita capturar un sentido sino deslizarse por él para acoger lo que pasa. Las cosas no pasan por algún motivo, sino de una determinada manera, acudir y escuchar a esa **S** maneras, vivir sus fricciones y contrastes, hace que vivamos la diferencia.

Investigar escuchando se abre a lo diferente sin pretensión de definición y captura, sino de transformación mutua. Por eso hace sentido que la Escuela

³³⁰ Este es el motivo por el cual el mundo empresarial financia la investigación, es decir, un tipo de investigación.

³³¹ Cuando finalmente empezamos a diluir nuestra condición de sujeto y nos descubrimos en los ojos de los otros, nuestra vida acoge su infinitud, porque nunca podremos acabar de definirnos sabiendo que siempre habrá alguien más “más acá” que me contemplará siempre diferente.

Infantil se plantee como experiencia investigativa los actos de comer de los lactantes como una experiencia que ayuda a *pensar sintiendo* más que a dar respuestas definitivas, aquellas que lo que buscan es enclaustrarse en los estereotipos de eficacia y efectividad.

7.2. Primicias finales: investigación y escritura sobre la experiencia con la infancia

La comida, en la escuela infantil, es uno de esos actos cotidianos, que podrían pasar desapercibidos y que se viven todos los días con los niños de distintas maneras, que están llenos de cruces y de inquietudes porque no podemos dejar de pensar en la alimentación, en el gusto por comer, en que coman en forma continua, en que estén todos bien, en que seamos eficientes, en que se generen costumbres, etc. Esto hace que en la escuela la hora de la comida se haya predefinido como un momento del día en que la educación se pregunta por algo más que “el comer”. Quizás no se perciba el acto de comer como un espacio más de la vida en la que los niños se relacionan de una manera distinta, donde hay una serie de inquietudes que entrecruzan la alimentación y que inquieta a educadores que buscan esos extraños sentidos que la infancia le da a la vida.

El texto de esta experiencia señala, ante todo, esos pequeños, sencillos, pero complejos detalles de lo cotidiano y en donde, parecería ser, se encuentran la huellas que nos ponen en contacto con los gestos de la infancia. Estas pequeñas huellas pueden reafirmar o desviar nuestras acciones, por otras que no tienen base metodológica ni siguen un enfoque específico, pero, a la vez, no desconocen la historia, el recorrido, las acciones y las experiencias que hacen sentido para quienes se ven comprometidos en el *investigar escuchando*. No por ello no cuentan con un método o con una manera de hacer que, en

definitiva, recupera la experiencia y a su vez recupera el tránsito de voces que circulan en la escuela³³².

En este investigar escuchando se reviven experiencias además de narrarlas, y por eso nos permite pensar en nuestras experiencias en la manera como las vivimos y no sólo como las contamos.

Acercarse a la comida de los lactantes fue una inquietud que nació muchos días atrás, podríamos decir que las coincidencias nos llevaron hasta este punto más que la causalidad. De entrada me gustó saber que el acercamiento a una experiencia se trataría de una acción cotidiana, de algo tan simple y sencillo como comer. La coincidencia no estaba en el mismo tema de interés, sino en la inquietud sobre lo cotidiano que permitió sintonizar, de manera no verbal, el hecho de que se cree más en el arte de vivir que en la educación misma, aunque el discurso educativo sea el que nos haya reunido en ese lugar. Puede parecer extraño y hasta contradictorio, pero los matices sombríos de la educación rompen con el esquema reproductor que la constituye: de alguna manera, su opacidad, busca reavivar la lucha que libera a la educación del conocimiento³³³.

³³² Investigar desde la infancia implica una escucha que respete esa forma de hacer, como dice Beatriz Trueba: “Los niños tienen desconfianza de que les escuchemos porque los adultos fingimos que les escuchamos. Escuchar a la infancia implica riesgos institucionales... Los proyectos educativos que están plagados de conceptos ajenos a su trabajo con los niños son proyectos distantes de la infancia. Por ejemplo, se habla de autonomía y se encuentra un contenido de actividades cerradas, predeterminadas” (Anexos: entrevistas y conversaciones con Beatriz Trueba, 10 de junio de 2009). Por eso, recuperar e intercalar la voz y la sensación de las voces desde la infancia implica asumir el riesgo de poner a trasluz las sombras de las voces silenciadas, las imágenes distorsionadas que estando ahí no se quieren ver. “De este modo, dar “voz propia” a los sujetos de la investigación se convierte en el componente relevante de la misma, desde la que se articula la información y se interpreta. Se entiende que el conocimiento viene a ser esencialmente una forma de narración sobre la vida, la sociedad y el mundo en general” (Rivas Flores, 2009: 19). En estos términos, Rivas hace pensar en la condición política y democratizadora de la investigación, en quienes la piensan y desde donde la posicionan. En esos términos, y en conversaciones mantenidas con Ignacio Rivas, subrayaba: “No ha de gobernar quien más votos tiene, la democracia, tal como la tenemos ahora, es un autoritarismo democrático, un autoritarismo legitimado desde posiciones democráticas cuanto que son producto de los votos, que dan derecho a decidir al político. El resto de la gente no está jugando... Como político tengo la capacidad de decidir y de esa manera niego la capacidad de decisión de la gente, sobre su vida y sus acciones” (Anexos: entrevista y conversaciones con José Ignacio Rivas Flores, 9 de junio de 2009). Parecería ser que fingir la escucha y los sistemas políticos que nos rigen han establecido puentes de conexión que ocultan sus relaciones de poder.

³³³ Parece ser que la educación en la boca de los educadores y los educandos, en el cuerpo de quienes la viven, en su condición corporal, también se hace la pregunta por ese conocer otro que fractura las imposiciones de una manera de pensar en el mundo que se ha instalado como conocimiento.

Lo cotidiano de comer presentaba también una preocupación específica por parte de las educadoras, que en un texto solicitado después del primer día de observación exponían las distintas cosas que sucedían mientras los niños comían, las demandas de unos, las necesidades de otros y su deseo por poder estar con todos con tranquilidad. En esos textos se percibía el interés por ese momento del día en el cual consideraban que las cosas no marchaban bien, o quizás como ellas creían que debían marchar. Sin embargo, al finalizar de expresar su inquietud, decían que, de todas maneras, creían que los niños lo disfrutaban.

De entrada había un deseo de eficiencia que estaba relacionado con hacerlo de manera apropiada o mejorarla. Sin negar su sensibilidad hacia lo que ocurría, era importante pensar desde la experiencia para compartir otras miradas y despertar otras sensaciones.

Fue así como me gustó pensar que la intención fuera el disfrute por vivir un momento que todos los días se repite, así como también el poder acercarme a la acción misma de repetir. La repetición esconde un encanto que no puede racionalizarse, o quizás explicarse para poder controlarlo posteriormente creyendo que ya lo podemos comprender.

Quisiera resaltar la repetición como relevante en el *investigar escuchando*. La repetición tiene una especial conexión con los “llamados niños”, como dice Rocío Galindo: “ellos saben algo que yo no sé”, y que en realidad nunca lo voy a saber y tampoco se trata de saberlo, sino de escucharlo. Los niños repiten cosas de manera insistente y casualmente no se cansan de hacerlo. Muchos lo interpretan como el deseo de superación y la necesidad de ganar una habilidad, pero creo que estas son frases que provienen de una sesgada y escueta interpretación a esas formas de hacer de la infancia. La repetición encierra un disfrute intraducible que sólo al realizarla se puede percibir: no puedo dejar de pensar que vivimos gracias a esos actos de repetición que

hacen que podamos estar ahí sin encontrar un motivo para lo que estamos haciendo.

La comida se presenta como una acción que se repite todos los días y siempre pasa de una forma diferente, el encanto de la repetición está en que es diferente. Esto hace que se convierta en un ritual, porque posee la magia de cambiar aunque lo que lo que hagamos sea siempre lo mismo.³³⁴

Hay que resaltar, entonces, que fue para este acto de repetición diario que nos dispusimos, había que estar en el comedor dándoles la comida de manera rotativa porque el comedor solamente permite que estén tres adultos simultáneamente implicados, implícitos, en esta acción.

El placer por investigar, de esta manera, no radica en creer que se encontrará algo que nadie lo había encontrado antes, no cabe ni el protagonismo, ni la novedad de lo inexistente. Lo nuevo está en lo que nos pasa, por eso lo asombroso es que pase algo inimaginable o contradictorio. La comida venía acompañada de todas estas premisas, y así fue como se derivaron una serie de textos y escritos que, al leerlos, generaron conversaciones, discusiones y nuevas propuestas.

De esta manera, quisiera resaltar que para *investigar escuchando* se ha de atravesar la vitrina. El acercamiento no fue sólo dejar de observar, sino abandonar esa postura y relación con los niños, los educadores y la experiencia. Surgen, de esta manera, algunos aromas que empezaron a resonar dentro de estos escritos, aromas que se deslizan desde esa condición de dar de comer y escuchar las acciones y los devenires de cada día.

Parece ser que en el acto de *repetición-ritual* que los bebés despliegan durante la comida se dan una serie de conexiones y relaciones entre ellos que los adultos dejamos pasar por alto. Casualmente el acto de comer y el comedor es un espacio para compartir, donde estar juntos es especialmente importante.

³³⁴ El sentido de un ritual está en la transformación que produce su vivencia (Kusch, 1978).

Los adultos asumimos nuestro rol de “buenos educadores” tratando de establecer una conexión directa con el niño al que le damos la comida. Casualmente, nos pasan muchas otras cosas más, que, por suerte, nos sacan de ese ensimismamiento que establecemos con uno solo y nos llevan hasta el lugar del colectivo.

Los encuentros con la familia nos hacen sentir que el comedor infantil es una posibilidad distinta a la de casa, es decir, es un acto ritual distinto al familiar, porque en casa aprendemos a comer, mientras que en el comedor infantil aprendemos a comer mientras estamos juntos. Nuevamente resuena esa condición de lo colectivo que en la escuela es fundamental y que generalmente se deja de lado por aquello de formar sujetos autónomos, que sepan valerse por sí mismos.

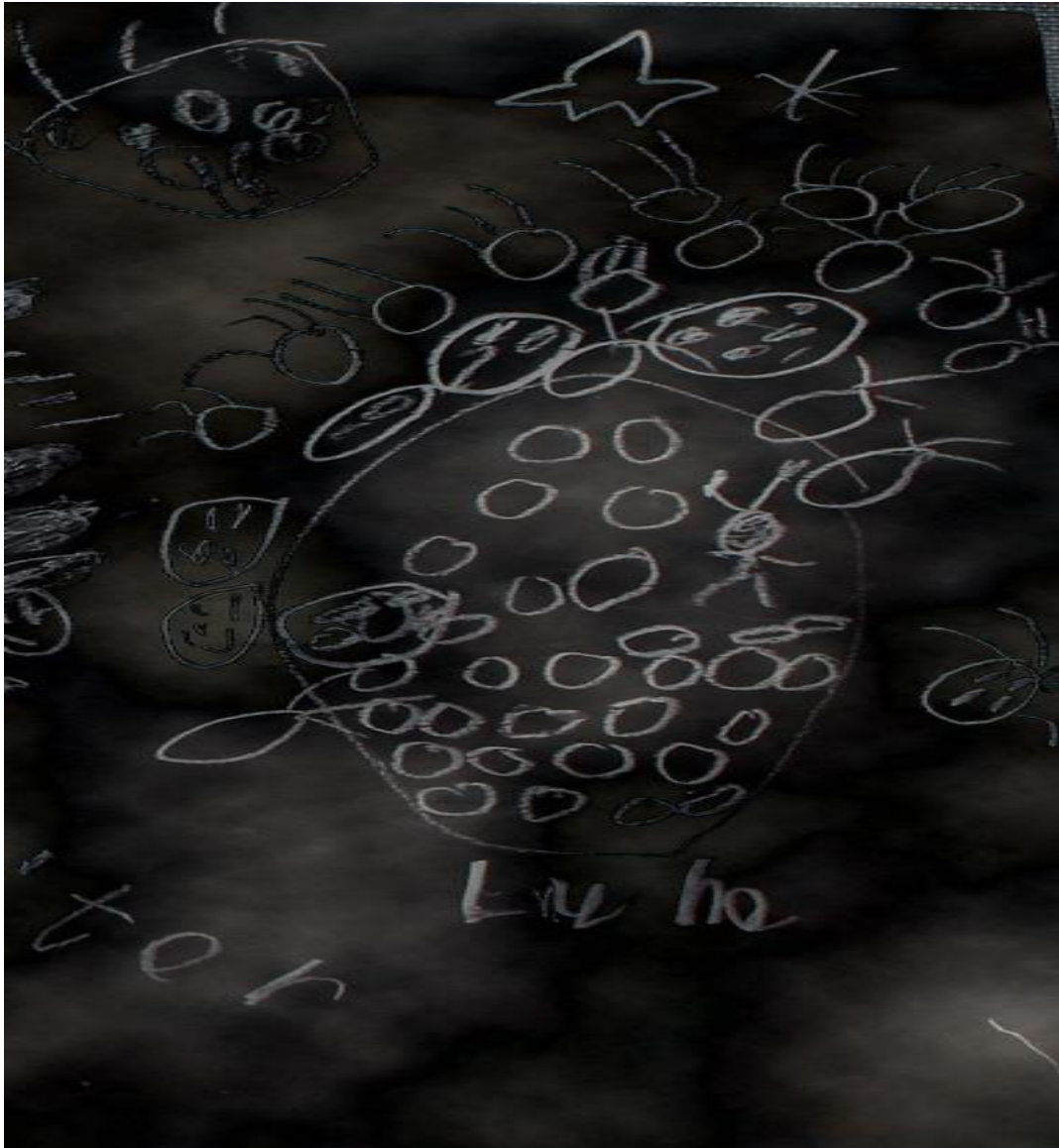
El sentir que no alcanzamos a atender a todos, en ocasiones, se percibe como si no nos organizamos bien, pero esta sensación es una constante porque los adultos implicados en la experiencia nos vemos en la extensión de las acciones de los niños, es decir, el dar de comer es un acto que acompaña sus propias acciones, y acompañar las acciones de varios es interesante, porque somos puentes y conectores, pero a la vez somos muchos en cada uno de ellos. De alguna manera hay algo en la práctica que es extraordinario, que no se escucha con facilidad, y es que podemos establecer esas conexiones uno a uno, pero, al estar con todos, ellos mismos nos hacen sentir que ese uno a uno crea desajustes, porque somos grupo y el uno a uno es un varios a la vez. Esto nos lleva a pensar que hacerlo de otra manera no recae sobre lo organizativo o lo técnicamente eficiente, sino sobre la relación que establecemos entre todos en el momento de llevar a cabo “el ritual”.

Es interesante cómo nuestra condición de educadores se metamorfosea y nos transformamos en unos fantásticos monstruos, que son aquellos con los cuales los niños realmente se sienten emocionalmente identificados. Es así como: tenemos cuatro ojos, que ven para distintos lados, nuestras manos se

multiplican, porque podemos dar de comer con la una y sostener un plato con la otra, al momento le pasamos un trozo de pan a uno de los niños y conectamos nuestra sonrisa con el que está al lado, nuestra boca imita los bocados del que está en frente y nuestra mirada mantiene conexión con aquel al que le damos de comer, escuchamos al que llora y tratamos de identificar su llanto para saber qué le sucede. La metamorfosis es fascinante y los niños realmente agradecen que podamos ser tan extraordinariamente Otro(s).

Por último, quisiera señalar que para *investigar escuchando* es necesario conversar no sólo con autores, teorías, corrientes y enfoques, sino con los ecos y las voces que hablan en nosotros, que marcan o han marcado nuestros pasos, avivando esa heteroglosia bajtiniana (Voloshinov-Bajtin, 1992) que resuena-entre nos-otros.

V. BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER, Louis (1988): *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- BACHELARD, Gaston (1985): *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Planeta, Madrid.
- BAJTÍN, Mijail (2005): *Estética de la Creación Verbal*. Siglo XXI. México.
- BAJTIN, Mijail (1997) *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Anthropos. Barcelona. [1926]
- BERGER, John (2011): *Mirar*. Ed. Gustavo Gili. México.
- BOSCH, Eulalia (1998): *El placer de mirar. El museo del visitante*. Actar. Barcelona.
- BOURDIEU, Pierre (1991): *El sentido práctico*. Taurus. Madrid.
- BOURDIEU, Pierre (1999): *Meditaciones pascalianas*. Anagrama. Barcelona.
- BOURDEU, Pierre y Passeron, Jean Claude (2001): *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Popular. Madrid.
- BOURDIEU, Pierre (2002): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona.
- BRUNER, Jerome Seymour (2004): *Realidades mentales y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa. Barcelona.
- CASTELLS, Manuel (1998): *La era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Volumen 1. La sociedad en red*. Alianza. Madrid.
- CALCERÁN, H. Montserrat (2007): *Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el Capitalismo Cognitivo*. Nómadas. Nº 27: 86 – 97. Octubre 2007. Universidad Central-Colombia.
- CABANELLAS, Isabel y Clara Eslava (coords.) (2005): *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Grao. Barcelona.
- CLAIR, Jean (1999): *Elogio de lo visible*. Fundamentos imaginarios de la ciencia. Seix Barral. Barcelona.
- COMILLI, Jean Louis (2008): Documento y espectáculo. En: Ideas recibidas. Un vocabulario para la cultura artística. Ediciones MACBA. Barcelona.
- CONTRERAS, José y PÉREZ LARA, Núria (comps.) (2010): *Investigar la experiencia educativa*. Morata. Madrid.

- CORTÁZAR, Julio (2010): *Rayuela*. Alfaguara. Madrid.
- CULLEN, Carlos (1986): *El 'ethos' barroco. Ensayo de definición de cultura a través de un concepto sapiencial. En Reflexiones desde América, Volúmen I. Ser y estar: el problema de la Cultura*. Ed. Fundación Ross. Rosario.
- CULLEN, Carlos (2004): *Perfiles ético-políticos de la educación*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter y PENCE, Alan (2005): *Más allá de la calidad de la educación infantil: perspectivas postmodernas*. Grao. Barcelona.
- DE CERTEAU, Michel (2000): *La invención del cotidiano. I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México.
- DELUZE, Gilles (2002): *Diferencia y Repetición*. Ed. Amorrurt. Buenos Aires. (1968)
- DELEUZE, Gilles (1989): *La lógica del Sentido*. Ed. Paidós. Barcelona.
- DELEUZE, Gilles (2008): *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. 8ª Edición. Pre-textos. Valencia.
- DERRIDA, Jacques (1995): *Dar (el) tiempo*. Paidós. Barcelona.
- DERRIDA, Jacques (1997): *El monolingüismo del otro*. Manantial, Buenos Aires.
- DERRIDA, Jacques (2005): *De la Gramatología*. Siglo XXI. México.
- DERRIDA, Jacques (2006): *Aprender (por fin) a vivir. Entrevista con Jean Birnbaum*. Amorrortur Editores. Buenos Aires.
- DERRIDA, Jacques (2008): *El animal que luego estoy si(gui)endo*. Editorial Trotta. Madrid
- DERRIDA, Jacques (2009): *Carneros. El diálogo ininterrumpido: entre dos infinitos, el poema*. Amorrortur Editores. Buenos Aires.
- DERRIDA, Jacques; GAD, Sussana y NOUSS, Alexis (2006): *Decir el acontecimiento, ¿es posible?*. Ediciones Arena. Madrid.
- DEWEY, John (2008): *El Arte como experiencia*. Paidós. Barcelona. [1934]
- DIDI HUBERMAN, Georges (2011): *Lo que vemos, lo que nos mira*. Manantial. Buenos Aires.
- DIDI HUBERMAN, Georges (2012): *Supervivencia de las luciérnagas*. Abada Editores. Madrid.

ESCOBAR, Arturo (1996): *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Ed Norma. Bogotá.

FOUCAULT, Michel: *La Arqueología del Saber*. Editorial Siglo XXI. México. 1979 (1969)

FOUCAULT, Michel (1993): *El pensamiento del Afuera*. Pre-textos. Valencia.(1988)

FOUCAULT, Michel (1999): *El Orden del Discurso*. Tusquets Editores. Barcelona.

FOUCAULT, Michel (1982): *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. Madrid

GROSSO, José Luis (2004): *Una Modernidad Social Inaudita e Invisible en la trama intercultural en Latinoamérica y el Caribe*. Publicado en: F. LÓPEZ SEGRERA, J.L. A (coords.) *América Latina y el Caribe en el Siglo XXI. Perspectiva y Prospectiva de la Globalización*. Miguel Angel Porrúa – Universidad de Zacatecas – UNAM – USB Cali, México y Santiago de Cali 2004.

GROSSO, A. DIDRIKSSON y F.J. MOJICA coords.(2004a) *América Latina y el Caribe en el Siglo XXI. Perspectiva y prospectiva de la globalización*. Editorial Miguel Ángel Porrúa – Universidad Nacional Autónoma de México – Universidad Autónoma de Zacatecas – Cámara de Diputados, México.

GROSSO, José Luis (2005): *Cuerpo y Modernidades Europeas, una lectura desde los márgenes*. Publicado en la Revista Boletín de Antropología, Vol. 19 N° 36, Departamento de Antropología. Universidad de Antioquia, Medellín. pp. 232-254.

GROSSO, José Luis 2006 “‘Un Dios, Una Raza, Una Lengua’. Conocimiento, sujeción y diferencias.” *Revista Colombiana de Educación*, N° 50, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. pp. 34-67.

GROSSO, José Luis (2007): “El revés de la trama. Cuerpos, semiopraxis e interculturalidad en contextos poscoloniales.” En: *Revista Arqueología Suramericana*. Departamento de Antropología, Universidad del Cauca – Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Popayán y Catamarca. .

GROSSO, José Luis (2007a): *Cuerpo del discurso y discurso de los cuerpos. Nietzsche y Bajtin en nuestras relaciones interculturales*. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología – ALAS. Grupo de Trabajo “Sociología de los Cuerpos y de las Emociones” Guadalajara, Agosto 13 al 18 de 2007.

GROSSO, José Luis (2007b): *Socioanálisis y Semiopraxis: la ciencia social en la topografía accidentada de las relaciones interculturales*. Santiago de Cali.

GROSSO, José Luis (2007c): Tácticas e innovaciones en el uso de las redes. Políticas del conocimiento, tecnologías y cultura. Memorias del Coloquio Latinoamericano Historia y estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología. Puebla. México 24 al 27 de octubre de 2007. Cuadernos de Administración, Facultad de la Ciencias de la Administración. Universidad del Valle. Santiago de Cali 2008 (en imprenta)

GROSSO, José Luis (2008a): Indios Muertos, Negros Invisibles. Hegemonía, Identidad y Añoranza. Encuentro Grupo Editor. Córdoba.

GROSSO, José Luis y BOITO, María Eugenia compiladores (2010): *Cuerpos y Emociones desde América Latina*. CONICET y Universidad de Catamarca. Argentina.

GROSSO, José Luis (2009): *Cuerpos de escritura. Narraciones poscoloniales de sentidos incorregibles*. XXVII CONGRESO ALAS Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 31 de Agosto al 4 de Septiembre de 2009.

GROSSO, José Luis (2011): “Lo abrupto del sentido. La semiopraxis popular más acá del civismo de la modernidad.” En J.L. Grosso, M. E. Boito y E. Toro (comps.) *Transformación social, memoria colectiva y cultura(s) popular(es)*. Ciccus – Grupo de Investigación PIRKA Políticas Culturas y Artes de Hacer – CEA, Programa de Acción Colectiva y Conflicto Social, Universidad Nacional de Córdoba UNC– Doctorado en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca UNCa, Buenos Aires.

GROSSO, José Luis y HABER, Alejandro (2012): *Decolonización de la Metodología. Nometodología de investigación, arqueología indisciplinada y semiopraxis*. Presentación Seminario Doctoral de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

GROSSO, José Luis (2012a): Del socioanálisis a la semiopraxis de la gestión social del conocimiento. Lemoine Editores. Universidad del Cauca – Popayán

GROSSO, José Luis (2012b): *Anotaciones para una estética barroca en la semiopraxis popular-intercultural americana. Carnaval, sacrificio y negación*. Páginas de Cultura – Revista del Instituto Popular de Cultura de Cali, Año 4.

GROSSO, José Luis (2012c): “Cuerpo y modernidades europeas. Una lectura desde los márgenes”. *En no se sabe con qué piel se desmarcará otra vez*. Discursos de los cuerpos y semiopraxis popular-intercultural. Grupo Encuentro Editor – Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Catamarca. Córdoba y Catamarca.

GROSSO, José Luis (2013): *Olvido, Escritura, esperanza. Talentos por detrás del espejo*. Cuadernos de trabajo. Tejiendo la Pirka Vol. 1. http://www.grupodeinvestigacionpirka.org/files/Cuadernos_de_trabajo_TEJIENDO_LA_PIRKA.pdf

HABER, Alejandro (2011): *No metodología payanesa. Notas de metodología indisciplinada*. Revista de Antropología. Nº23: 9-49, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

HARDT, Michael y Negri, Antonio (2002): *Imperio*. Paidós. Buenos Aires.

HARDT, Michael i NEGRRI, Antonio (2011): *Common wealth. El proyecto de una revolución del común*. Akal. Madrid.

HABERMAS, Jurgen (2001): *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. Taurus. Madrid.

HONORE, Carl (2008): *Elogio de la lentitud. Un movimiento de alcance mundial cuestiona el culto a la velocidad*. RBA libros. Barcelona.

HOYUELOS, Alfredo (2004): *La ética en el pensamiento y obra de Losis Malaguzzi*. Octaedro – Rosa Sensat. Barcelona.

HOYUELOS, Alfredo (2006): *La estética en el pensamiento y obra de Losis Malaguzzi*. Octaedro – Rosa Sensat. Barcelona.

HAMILTON, Richard (1971): *Cinco neumáticos inacabados*. Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona.

HUIZINGA, Johan (1998): *Homo Ludens*. Alianza. Madrid.

IACOBONI, Marco (2009): *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Katz editores. Madrid

KIEFER, Anselm (2009): *Obres de la col·lecció Grother*. Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani. Palma de Mallorca.

KUSCH, Rodolfo (1975): *La negación en el pensamiento pupular*. Buenos Aires.

KUSCH, Rodolfo (1976): *Geocultura del hombre americano*. García Cambeiro. Buenos Aires.

KUSCH, Rodolfo (1978): *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Ediciones Castañeda, Buenos Aires.

KUSCH, Rodolfo (1986): *Anotaciones para una estética de lo americano*. Revista *Identidad*, Nº 1, Fundación Ross. Rosario.

LARROSA, Jorge (2000): *Pedagogía Profana*. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

LARROSA, Jorge (2003): *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes. Barcelona.

- LARROSA, Jorge (2005): *Una lengua para la conversación*. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds) *Entre Pedagogía y Literatura*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- LARROSA Jorge (1997) En: Larrosa, Jorge y Pérez de Lara, Núria (compiladores) *Imágenes del otro*. Virus. Barcelona.
- LEVINAS, Emmanuel (1974): *Humanismo del Otro hombre*. Siglo XXI. México D.F.
- LEVINAS, Emmanuel (1987): *De otro modo de ser*. Salamanca. Sígueme. (1978)
- LEVINAS, Emmanuel (2001): *La realidad y su sombra. Libertad y mandato, trascendencia y altura*. Editorial Trota. Madrid.
- LEVINAS, Emmanuel (2006): *Totalidad e infinito*. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- LINS RIBEIRO, Gustavo (2007): *Poder, redes e ideología en el campo del desarrollo*. Tabula Rasa. Nº 6: 173-197. Universidad colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá.
- LYOTARD Jean François (1998): *Lo inhumano (charlas sobre el tiempo)*. Editorial Manantial. Buenos Aires.
- MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco (1990): *El árbol del conocimiento.: las bases del conocimiento humano*. Debate. Madrid.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1997). *Fenomenología de la percepción*. Península, Barcelona.
- MUÑOZ, Germán (2010): *De las culturas juveniles a las ciberculturas*. En: *Culturas Jveniles del Siglo XXI*. IDEP Revista nº 18. Bogotá.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm (2001): *La Ciencia jovial (La gaya scienza)*. Bblioteca Nueva. Madrid. [1882]
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm (1985): *Así habló Zarathustra. Un libro para todos y para nadie*. Alianza. Madrid. (1883-1885-1892).
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm (1997): *La Genealogía de la Moral*. Un escrito polémico. Alianza. Madrid. (1887).
- PALLASMAA, Juhani (2012): *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. Ed. Gustavo Gili. México.
- PIAGET, Jean (1973): *La representación del mundo en el niño*. Morata. Madrid.
- PIAGET, Jean y INHELDER, Barbel (1984): *Psicología y Pedagogía*. Madrid. Morata.

PIAGET, Jean (1985): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Grijalbo. Barcelona.

OTEIZA, Jorge (2006): *Poesía*. Fundación Museo Oteiza. Navarra.

RANCIÈRE, Jacques (2003): *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Leartes. Barcelona.

RINALDI, Carla (2006): *In dialogue with Reggio Emilia. Lissening, researching and learning*. Ed. Routledge. Ney York.

RODRÍGUEZ, Emmanuel Y SÁNCHEZ, Raúl (2004): “Entre el capitalismo cognitivo y el <<Commonfare>>” En: “*Capitalismo Cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*”. Ed. Traficantes de Sueños. California. <http://www.sindominio.net/traficantes/colecciones.htm>

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991): *El Currículum oculto*. Morata. Madrid

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata. Madrid.

VOLOSHINOV, Valentin Nikólalaievich. (VOLOSHINOV-BAJTIN, Mijail) (1992): *Marxismo y filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Alianza, Madrid. [1929]

VOLOSHINOV, Valentin Nikólalaievich (1926): *La palabra en la vida y la palabra en la poesía*, en BAJTIN, Mijail (1997) *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Anthropos. Barcelona.

Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos. Barcelona: Anthropos, 1997.

VICO, Giambattista (1999). *Principios de una Ciencia Nueva en torno a la Naturaleza Común de las Naciones*. Ed. Folio. Barcelona [1744]

VILANOVA, Alejandra (2007): *Descender desde los Cuerpos*. Texto para el Seminario de Semiopraxis II. DI de la UV. Cali.

VILANOVA, Manena (n.d.): *Cuentos y un sinfín de historias de amor*. Revisado septiembre 2012. Barcelona..

VYGOTSKY, Lev Semionovitx (2000): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice (2007): *Geopolítica y geocultura: ensayos sobre el moderno sistema mundo*. Kairos. Barcelona.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice (2004): *El Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos : un análisis de sistemas-mundo*. Akal. Madrid.

VI. ANEXOS



ANEXO N°1: FOTOGRAFÍAS Y VIDEOS DEL ATELIER ORGANIZADA POR GRUPOS DESDE EL AÑO 2005 AL 2009

El material fotográfico y de videos que se presenta de manera digital corresponde a los cursos:

05-06 (cuando el Atelier estaba en una casa que la institución compró un año atrás)

06-07 (Cuando el Atelier estuvo temporalmente en un aula de clase que el colegio dispuso para que desarrollaran el trabajo mientras construía su nueva instalación)

07/ 07-08/08-09 (En la nueva instalación)

El material recogido corresponde al trabajo diario con todos los grupos de la preprimaria (ciclo infantil) de 5 paralelos (líneas por nivel). La división de los grupos es la siguiente:

Niños de K4: de 4 a 5 años

Niños de K5: de 5 a 6 años

Niños de 1º: de 6 a 7 años

Se ha analizado todo el material fotográfico y de video recogido y se ha desglosado el más relevante.

Proyectos 05 06

K5A: LA FUENTE: construcción de una fuente con tubos de PVC. Estudio de la misma a través del dibujo. Se adjuntan fotografías en CD. La construcción y del dibujo de la misma no sigue un patrón reproductivo de una fuente. La guía está dada por el recorrido que se le quiere dar al agua.

K5B: ANIMALES: dibujo y construcción de animales de su interés con distintos materiales que ofrecía el Atelier. (Primer trimestre: septiembre a diciembre del curso 05-06)

EL ESPACIO: ANALIZADO PARA EL CAPÍTULO 4: CONOCER OTRO (Segundo y tercer trimestres del curso 05-06)

Comienzan a construir telescopios para mirar El Espacio, no dudan nunca en cómo construirlos.

Análisis de las fotografías y notas representativas que surgen de las mismas.

Carpeta 1 del 25 enero 2006:

6233: construcción colectiva, conexión entre todos al respecto de lo que quieren hacer. No es necesario mirarse a los ojos para estar conectados, **están conectados por lo que hacen. Conectarse no es comprenderse**

6334: Todos juntos y todos en algo distinto.

6235 a 6239 **Formas de mirar** por el tubo de cartón (los primeros telescopios)

Carpeta 2 del 30 de enero de 2006:

6382: pasa lo mismo que en la fotografía 6233 (de la carpeta del 25 enero). Construcción colectiva. **Conectados aunque no haya comprensión específica.**

6384: **elementos exteriores a la mira**, parecería ser que no son relevantes con respecto a lo que se ve, pero hay una conexión con la imagen, hay que hacerle seguimiento en el registro posteriores.

6378 y 6380: contactos, surge la sonrisa. La sonrisa del asombro, el asombro de lo sencillo. Hay de por medio un objeto que más que compartido es el que aúna, el que pone en contacto. **La relación no es directa sino siempre desde un objeto (tercero).** Cabe pensar que no es un mediador. No es un canalizador sino un objeto (otro) que está allí, que tiene un lugar más que común un lugar desde el cual se participa. La cinta está allí sostenida por un niño, pero su forma, la manera como se dispone para sostenerla. Con la botella pasa lo mismo. El niño que sonrío no es el que sostiene la botella sino el que la mira, **se siente que sonrío a pesar de que no se le ve la cara, el gesto del cuerpo**, la posición de su brazo hace sentir su risa (La imagen que no se ve)

6372: maneras de mirar. La manera como ubica el tubo en el embudo.

Las restantes del 6371 – 6384: no se destacan. Grupos y construcción.

Carpeta 3 del 1 de febrero de 2006:

6533: **construcción colectiva, conexión sin comprenderse.** Todos haciendo cosas diferentes sobre el mismo objeto.

6536: **El afuera hace sentido en lo que se ve desde el adentro del tubo.** La construcción desde el afuera (mirar la conexión con la foto 6377 (de la carpeta 2 del 30 de enero). Construir lo que se ve.

6541: La construcción desde el ESTAR afuera . Mirar conexión con 6384 (carpeta 2 de febrero)

6542: **Lo que se ve**, la emoción al ver.

6538: Todos en sus construcciones de los telescopios de distintas maneras.

6530 – 6546 Hay que mirar más.

Carpeta 4 del 6 de febrero de 2006:

6708: **Maneras de mirar** e incluso maneras de mirar al que mira. LA fotografía se conecta con las fotos 6532 y 6540 (de la carpeta 3 del 1 de febrero de 2006).

6712: se unen dos grupos.

6711: Construcción colectiva. Conectados sin comprensiones.

6706 y 6707: fotos continuas.

Carpeta 5 del 9 de febrero de 2006:

6833 y 6834: Maneras de mirar

Carpeta 6 del 27 de febrero de 2006:

7177; Maneras de mirar.

Carpeta 7 del 1 de marzo de 2006:

7221 – 7240: Dibujos de lo que se ve desde los telescopios de cartón que habían hecho.

Carpeta 8 del 13 de marzo de 2006:

Video 7585: Discuten mientras pegan los dibujos de sus planetas en una misma hoja de papel (copias de sus dibujos recortados. Buscan recorridos. Se escuchan al hablar todos, la charla es productiva por lo que dicen todos a la vez, **Hablan moviéndose**, se explican cosas, responden preguntas de la persona que los filma mientras dibujan (no dejan de dibujar), hablar sin turnos, hablar gesticulando. **Maneras de hablar.**

Video 7587: Teorías absolutas, aceptadas por todos, usan información previa, pero no es una información base y real, sino **tergiversada**, por su forma de estar en el mundo que permite que vean las cosas de otra manera. Tergiversar es **mirar de otra manera**. También se ve como ya construyen el Espacio.

Carpeta 9 3 de abril de 2006:

8314 – 8318. Montaje de la sala del Espacio (pegar el papel blanco).

K5 C: QUIEN SOY YO: construcción de autoretrato después de experiencias sobre cómo se observa cada uno y cómo nos observan los otros. (Primer trimestre: septiembre a diciembre del curso 05-06). Se adjunta en CD, presentación para Foro de Educación sobre la realización de este proyecto y texto sobre dicha presentación.

LA CASA: construcción de una casa para todo el grupo hecha de botellas de plástico, palos de madera y papel celofán. Finalmente juegan a entrar y salir de ella y permanecer todos dentro por períodos de 10 a 15 minutos. Se observan acuerdos sobre la construcción de manera no verbal. (Segundo y tercer trimestre: septiembre a diciembre del curso 05-06)

K5D: EL AEROPUERTO: construcción de un aeropuerto en la noche a través de imágenes y experiencias de los niños. Se observa un especial interés por la distribución del espacio, definen las secciones sin interesar las paredes, sino la distribución al estilo de un plano. Hay puertas , pero no paredes. (Primer trimestre: septiembre a diciembre del curso 05-06).

LOS PERSONAJES DEL AEROPUERTO (Segundo y tercer trimestre: septiembre a diciembre del curso 05-06) Personas que transitan o trabajan en el aeropuerto. Modeladas con arcilla. (Segundo y tercer trimestre: septiembre a diciembre del curso 05-06).

K5E: PERSONAJES Y LOS VESTIDOS DE LOS PERSONAJES: creación, sobre sí mismos, de un personaje caracterizado por algún tipo de oficio de la vida cotidiana. El estudio de los oficios, deja de ser abstracto y de adherirse a su propia piel. Crean y fabrican su vestimenta y los objetos que los distinguen.

1A: CONSTRUCCIONES CON IMANES: la construcción es una excusa para poder jugar y explorar los imanes, la finalidad es casual.

1B MOVIMIENTOS QUE DAN VIDA: los niños se preguntan por lo que está vivo y determinan que la vida está en relación al movimiento y que el mismo tiene unas formas especiales. (Se adjunta en CD y texto sobre presentación para Foro de Educación sobre estas teorías del movimiento, que elaboran los niños, sobre la vida)

1C LAS PIEDRAS Y SUS RASTROS: un estudio sobre las huellas de las piedras derivado del tema de los fósiles. Llama la atención la dedicación y persistencia que los niños presentan en la limpieza de las piedras y en la manera como las observan, llegando a dejar de lado “el tema escolar:

los fósiles” aunque no lo abandonen. Muestran como lo más importante está en lo que sostiene la huella (las piedras).

- 1D MOVER LA PIEDRA. Estudio a través del dibujo y el recorrido para trasladar una ROCA desde la zona exterior del Atelier hasta la zona exterior de su clase. (se pierde la información de las últimas sesiones por pérdida de la cámara de fotos).
- 1E CUENTOS DE MESA: construcción de cuentos creados por los niños sobre un soporte (mesa) que les permitía recrear el ambiente del cuento.

Proyectos 06-07 Atelier en salón y atelier en nueva construcción.

Primer Período K5 y 1° está en CDs 2006 2007 (primer trimestre en una clase de K5 en la que no hay grupo en ese año y segundo y tercer trimestre en el Atelier nuevo)

- 1A LOS HUESOS DEL CUERPO QUE VIVEN ADENTRO DE NUESTRO CUERPO: pintar en la oscuridad con pintura fluorescente los huesos de una parte del cuerpo, la cual se ha silueteado anteriormente. En fotografías y videos se puede apreciar cómo el brillo de la pintura le otorga sentido al hueso y como la oscuridad le da cobijo a los mismos. Los niños adquieren intensos y largos períodos de silencio y concentración en lo que hacen, el cruce de palabras es mínimo.
- 1B VIVIENDAS DE ANIMALES: Construcción de casas de animales. (Primer trimestre del curso 06-07)

SONIDOS DEL CORAZÓN: construcción de objetos y ritmos que muestran cómo suena el corazón. (Segundo y tercer trimestre del curso 06-07)
- 1C PINTURA DE PATRONES: pintura en perspectiva. Se observa el interés que los niños presentan por acciones repetidas. (Primer trimestre del curso 06-07).

ACTOS DE COMER: construcción de un mantel pintado mientras comen distintos tipos de alimentos. Se observa como la pintura es un acto vivo y la comida un acto artístico (Segundo y tercer trimestre del curso 06-07)
- 1D IMÁGENES DE LAS MARIPOSAS: creación de imágenes de mariposas para su zona exterior en el colegio. Se observa que los niños resuelven su inquietud sobre cómo hacer para tener ariposas en la zona verde de primer grado, a través de la construcción de objetos que se declinan hacia la imagen y no hacia la reproducción en sí mismo de las mariposas. (Primer trimestre del curso 06-07).

EL VAHO. Imágenes que crea el vaho sobre el vidrio. (Segundo y tercer trimestres del curso 06-07)

1E RECORRIDOS DE LAS HORMIGAS: Se ha de resaltar la manera como la sensación juegan un papel muy importante en la definición del recorrido. Para los niños dependiendo de lo que las hormigas tocan el camino adquiere otra dirección. (Segundo y tercer trimestres del curso 06-07)

K5B OBJETOS QUE CRECEN: estudio sobre la acción de crecer que va más allá de la caracterización biológica. Los niños observan y siguen las acciones de objetos que crecen que bajo definición de los adultos no podrían crecer porque no están vivos, pero que en las acciones de los niños adquieren otra posibilidad de ver el crecimiento (Primer trimestre del curso 06-07)

CUERPOS QUE SALEN DE LAS SOMBRAS: ANALIZADO PARA EL CAPÍTULO 1: LO QUE VALE LA PENA (Segundo y tercer trimestre del curso 06-07)

El proyecto “inicia” después del recorrido del Atelier Nuevo, de la exploración de los espacios y de ver cómo los niños hacen cosas en él (interactúan en el espacio). Vienen de un proyecto en donde habían trabajado cómo crecen los objetos? Y se había promovido esas maneras de mirarlos que hace que finalmente hace que las cosas “crezcan”.

Mirando las fotos:

Carpeta 1. K5B Primera semana finales de enero de 2007

DSC01569, DSC01570, DSC01571, DSC01574, DSC01576, DSC01577, Secuencia de fotos: En el recorrido de esta secuencia por las fotografías parece que hay un placer o deleite por la imagen, por **observar y observarse mientras observan** se percibe ese gusto del tacto que deviene de la imagen:

DSC01572: las acciones de los niños provocan mi tacto (mi provocación anterior poniendo los papeles reflejantes de colores anteriormente se devuelve sobre mi cuando su gusto me provoca.

DSC01581, DSC01582, DSC01583, DSC01585, : tocan los objetos con la mirada. Acariciarlos con la mirada, dibujarlos con los ojos... La expresión del rostro ante la provocación de la disposición del material.

Secuencia de fotos que dan origen al Proyecto:

DSC01586, DSC01592: Manera de ver la luz de la mesa de luz, agacharse y ver la luz de lado DSC01587 La manera como se desprende la luz de la mesa de luz.

DSC01589: Los niños mirando su sombra en la pantalla.

DSC01594: manos en la mesa de luz... posición de las manos en contra luz con la esa de luz (imagen con baja nitidez)

Carpeta 2. K5B 7 de Febrero de 2007

DSC02307: la imagen de las linternas en la mano encendidas y tocando la luz en el suelo, (sacar a Federico de la imagen... Hacer un corte fino). Luego: DSC02308 Es la misma imagen pero a oscuras y borrosa.... **La fuerza de la luz de una linterna acariciando sus cuerpos, quizás, en ese momento, los cuerpos ya no son los mismos.**

DSC02303: Usan las linternas proyectando sombras de ellos mismos. Un niño de espaldas, sostiene la linterna y el gesto de su cabeza inclinada nos lleva hasta la sombra de la pared... Dónde está el niño?... en la manos de su linterna o en la sombra de su pared.

Carpeta 3. K5B 29 de enero de 2007

DSC01819, DSC01820, DSC01821: Juegos con la sombra... El detalle de mirar sus sombras.

Un punto de unión: Las manos de la mesa de luz DSC01594 (de carpeta anterior) y la mirada sobre la mano y su sombra DSC01821. **Sacar la sombra, sacar el cuerpo.**

Carpeta 4 K5B 12 de Febrero de 2007

Secuencia: DSC02402, DSC02403, DSC02401.

DSC02404: **Pintar la forma en la pared.** Los dos que están sentados miran como pintan en la pared, sostiene la linterna. La linterna no se ve en la foto, pero yo recuerdo al ver la foto hasta el tipo de murmullo que transita en el salón. Es que **recordando un momento** y no tan solo viendo una fotografía... volver a mirar... El **recordar viendo y el mirar recordando**. La forma de la mano en la sombra ha salido de otro momento distinto. Parece que se conecta con otro momento... **momentos que se trasposicionan (es decir, momentos que encuentran un lugar común)** con DSC01594: manos en la mesa de luz... posición de las manos en contra luz con la esa de luz (imagen con baja nitidez) de la Carpeta 1. K5B Primera semana finales de enero de 2007.

DSC02405, DSC02406: El lugar de la sombra parecería que es la pared. Pero la sombra se traslada, **la sombra no guarda una quietud**. DSC02409 hay que **Aguantar la sombra** a sus pies

DSC02407: una sombra entre las sombras y DSC02410: una sombra descubierta.

5. Carpeta 19 de Febrero de 2007

DSC02616: **la fuerza de la sombra**. DSC02617 El lugar donde se sostiene (se conecta con aguantar la sombra de sus pies de la carpeta anterior DSC02409

DSC02619. **Pintar entre sombras**, se conecta con DSC02407: una sombra entre las sombras y DSC02410: una sombra descubierta.

DSC02621, La sombra opaca, DSC02631, DSC02632, focos sobre la sombra, debajo de la luz la incandescente luz está la sombra, La luz no deja ver la sombra opaca. DSC02633, (cortar la imagen de la mano del proyecto de otro grupo): La sombra opaca. DSC02622, DSC02634.

DSC02636... La sombra se sube sobre nosotros, a nuestra cara.

DSC02638 Cómo fue que la sombra se subió a la cara?, DSC02639 La sombra en mi cara, DSC02640, DSC02641 La sombra en mi gesto.

DSC02623: Cuerpos que se parecen la sombra.

DSC02627, DSC02628: La sombra que habla.

DSC02629: La luz de la sombra.

DSC02630: El gesto de la sombra.

DSC02635 (hacer el corte de los lados, dejar al niño con la sombra): Frente a la sombra.

Carpeta 6. K5B 26 de Febrero de 2007

Sacando otros cuerpos de las sombras: DSC02880.

Carpeta 7. K5B 28 de Febrero de 2007 y Carpeta 8. K5B 26 de Marzo de 2007

DSC03199, DSC03541-42, Cuerpos que se sostiene de sus la sombra

DSC03202 Cuerpos que buscan su sombra. DSC03537

DSC03198 Partes del cuerpo que se desprenden de la sombra. Cuerpos rellenos DSC03533

Carpeta 9. K5B 10 de abril de 2007

DSC03815, DSC03816: cuerpos que hablan con su sombra

DSC03817, DSC03818: secretos del cuerpo con su sombra

DSC03819, DSC03820: Movimientos del cuerpo desde su sombra.

DSC03821: Gestos y posturas del cuerpo desde su sombra.

Carpeta 10. K5B 16 de abril de 2007

DSC03931: Una sombra preocupada por un cuerpo.

Carpeta 11. K5B 23 de abril antes de que llegue el grupo

Cuerpos que esperan DSC04336, DSC04334

Carpeta 12. K5B 23 de abril de 2007

DSC04377, DSC04380 DSC04382, DSC04389 Cuerpos que se recubren

Carpeta 14. K5B 14 de Mayo de 2007

Hablar con las sombras para que cuenten sobre ellas. DSC04735 y DSC04736 Las sombras hablan de los detalles del cuerpo, llevan sus marcas.

DSC04738 y DSC04737 Colores que provienen de las sombras.

Carpeta 15 K5B 16 de mayo de 2007

DSC04867, DSC04862, DSC04873, DSC04874, DSC04865 El color de la sombra en su cuerpo. (se puede incluir otra)

Carpeta 16. K5B Producto final

La sombra atrás del cuerpo.... La sombra ocupa otro lugar: DSC05370, DSC05371, DSC05372, DSC05373, DSC05374.

Desde la DSC01822 hasta la DSC01843: **Hacer, mirar y hablar de sus sombras.** Posiciones, posturas, imágenes. Finaliza el proyecto.

K5C RECORRIDOS DE NUESTRAS VIDAS: caminos largos de papel donde se van incorporando dibujos y objetos que explican las vidas de los niños (Primer trimestre del curso 06-07)

ESPACIOS DE NUESTRAS VIDAS: focalización sobre espacios específicos que han sido importantes en la vida de los niños. Este proyecto fue una derivación del anterior. (Segundo y tercer trimestre del curso 06-07)

K5D **CÓMO NOS HACEMOS AMIGOS:** pintura sobre un soporte de papel de 2 x 2 metros, en la que los niños descubren que para hacerse amigos hay que mimetizar ciertas partes del cuerpo de los unos sobre los otros. Es interesante ver cómo la pintura los lleva a pintarse entre ellos y a descubrir sus afinidades, donde afín implica una ruptura de la imagen individual.

K5E **OBJETOS DE NUESTROS HÉROES 2006 – 2007.** Construcción de objetos que caracterizan al personaje-héroe que determinan los niños.

Proyectos 07-08 06 Atelier

K5B **LO QUE SE VE DESDE UNA VENTANA:** construcción de ventanas de acuerdo a lo que se mira desde ellas.

K5C **RECORRIDOS DE NUESTROS GUSTOS: ANALIZADO PARA EL CAPÍTULO 3: AMOR E INFANCIA**

Carpeta 1 K5C del 10 de septiembre de 2007

Maneras de oler y de acercarse al aroma... no es el aroma, sino la manera como se acercan al aroma, la postura que acojo para percibir, la postura viene de antes, de otros... marcas imborrables sensaciones del tacto que han marcado la memoria del aroma... NO es lo que huele, sino cómo lo huelo, no es mi yo el que huele (Desde la DSC06466 hasta DSC06479 ver toda la secuencia) Hay que tener en cuenta que todos los niños están acostados para oler las plantas y los aromas, sin embargo todos los cuerpos se disponen de manera distinta)

Probar...el gusto... comer... No se come nada si no te lo entregan, el gusto se dispone ante el gesto... la historia del gusto cuando el tacto húmedo entra en juego... el sabor... parece que se extiende... se acentúa con el recuerdo y la expresión se desborda... se amplía (ver toda la secuencia: Desde la DSC06479 hasta la DSC06499)

Carpeta 2. K5C del 12 de septiembre de 2007

El diálogo con el papel... con el soporte... parecería ser que lo que más importa es lo que sostiene, lo que se impregna, lo que el color hace... la mirada sobre lo que está pasando, ni “yo”, ni el otro, sino lo que pasa (todas fotos de esta carpeta)... Hace pensar en la subjetivación, en lo que no se puede atrapar, pero engancha.

La mirada de los niños está en lo que los convoca, en el papel, lo que los une no son ellos mismos, sino lo que hacen (comúnmente interpretado por la educación como interés común, sin embargo hay algo más que interés, hay acción, hay movimiento)

Carpeta 3. K5C del 17 de septiembre de 2007

Secuencia de fotografías en la oscuridad.

DSC06857: Parado sobre la experiencia de los recorridos sobre el gusto.

El sabor lo que gusta... un gusto que gusta

DSC06861: sin luz también se percibe el gusto... no se necesita ver lo que gusta, sin luz se encuentra que hay recorridos que nos conducen hacia las cosas que nos gustan, la ausencia de luz hace sentir el camino.

Carpeta 4. K5C 24 de septiembre de 2007

DSC07201: La búsqueda, la sensación es la que busca... (DSC07202) se encuentra algo y se marca... El cuerpo alerta el hallazgo DSC07204 – 05 – 06 – 07 – DSC07217

DSC07212 Juego de trazos que empiezan a trazar un camino, pareciera ser que lo que lo que encuentran son los caminos. DSC07213 - 7218, **se detectan dos necesidades para trazar esos caminos: silencio y compañía: otros en los caminos, otros caminos**

DSC07219 **La sorpresa detiene el trazo, la sorpresa es un suspiro sin marca. Cuando se suelta el aliento, se detienen y marcan.**

DSC07221: **Las primeras marcas dibujan formas**

DSC07222 – 23 – 24 - 25: Los trazos brotan de la percepción del **color del gusto**, que siguen allí, las marcas trazan esos gustos, le dan forma, las marcas dan forma, lo que se marca es lo que pasa, o que nos pasa estando allí. El gusto y **sus marcas, las formas** que se marcan y los efectos que traspasan ese **soporte** (papel) cuando también los toca la **luz y la sombra**.

DSC072226 – DSC07235: mirar y recorrer.

Carpeta 5. K5C 26 de septiembre de 2007

Secuencia fotográfica de toda la carpeta: Resaltar con más fuerza, el recorrido como trazo del gusto implica el gesto del cuerpo y aparecen los encuentros.

Qué es lo que pasa en ese papel que no lo abandonan... parece que hay una especie de defecto de afecto, algo que los tiene juntos, unidos, sin mayores explicaciones, es como que sucediera algo mientras trazan con los lápices, un estado de permanencia

Carpeta 6. K5C 1 de Octubre de 2007

Hay un desbocarse, un deseo por estar allí, un gusto desbordado, un fluido afectivo, un acompañarse, parece ser que no es “un querer”, sino un “sin querer”, un afecto sin intención... una coincidencia extraña, que poco a poco aparece, un efecto de cercanía y alejamiento, que va y vuelve. Un estar en lo de uno y en lo de todos.

El papel en el suelo, bajar, agacharse, desde el suelo, en el suelo... cuerpos en lo bajo. Gestos colectivos.

Carpeta 7. K5C 3 de octubre de 2007

DSC0784, DSC07845: **recorridos que convocan... agrupan, encuentran** DSC07844.

DSC07852: hablar con y desde el suelo.

Carpeta 8. K5C 8 de octubre de 2007

Impresiones sobre La sesión: casualmente cuando reviso este material fotográfico (varias carpetas atrás) surge la necesidad de mirar todo lo que pasó en la sesión como si tras del mismo se escondiera un gesto que se mueve silenciosamente. Indudablemente hay algo que convoca, los niños llegan hasta su papel pegado en el suelo, ese papel que lleva días allí y se sientan alrededor, sobre él, miro las fotografías y recojo ciertas notas de campo: “los niños no necesitan nada más que su gran papel de recorridos sobre sus gustos y comienzan a entablar una conversación continua sobre el mismo, distinguen huellas de manchas, dicen que en los recorridos están sus huellas y que hay sectores en los que el papel está manchado, se les ofrece limpiatipos (tipo de goma flexible que sirve para borrar con delicadeza) para desmanchar las secciones que consideren no son sus recorridos, mientras de uno en uno suben a una escalera para ver desde la altura “sus recorridos”.

Parece ser, que para el papel y en su experiencia, altura y arriba no es lo mismo. La altura emociona, sin despegarlos del papel, sin desconectarlos de lo que están haciendo, buscan sus recorridos, el gesto en sus caras demuestra emoción, el gesto enlaza, la altura reconoce.

Carpeta 11. K5C 22 de octubre de 2007

Lo nuevo de lo mismo, acciones que se repiten, recorridos que se recorren, fuerza del trayecto... resplandecer

Carpeta 12. K5C 24 de Octubre de 2007

Llevarse lo que se tiene, trasladarse y reubicarse, encontrar. Abandonar la luz y sumergirse en la oscuridad.

La pintura de los gustos no la han trasladado solo los recorridos, cambian de ambiente y miran qué pasa, vuelven a recorrer sus recorridos, es como si volvieran sobre ellos y comentan que las huellas están debajo de los recorridos: “las marcas están abajo”.

Carpeta 13 K5C 28 de Octubre de 2007

Quieren buscar sus huellas, volver sobre ellas, las huellas están más abajo del papel. Se alza el papel y se acuestan bajo él, **ahora están aún más abajo** y comienzan a hablar sobre las huellas, sobre los recorridos, recuerdan sus gustos.

La relación entre amor e infancia es **un recorrer recordando**, no es un sentimiento, sino y un **defecto emotivo**.

Relación entre recorrer recordando y efecto emotivo

Si se habla de un recorrer recordando es porque no todo se recuerda, o no todo recuerdo marca un nuevo recorrido, es el nuevo recorrido lo que hace que sea un defecto emotivo

Los niños disponen cartulinas de colores fluorescentes para recuperar el color de sus gustos, es una manera de pintarlos de otra manera.

Carpeta 14. 7 de Noviembre de 2007

Recobrar los gustos pero de otra manera... Los gustos han cambiado, el sabor es un saber que hablan de otra forma. Saber del gusto, y sabor por defecto.

Carpeta 15. 21 de enero de 2008

DSC01010 – DSC01026: Hablar, mirar, tocar y los trazos, el color, las huellas, el color que resalta, el juego, la sonrisa, el movimiento tenue en la acogedora oscuridad.

Carpeta 16. 23 de enero de 2008 y Carpeta 18. 4 de Febrero de 2008

Levantar los recorridos para reencontrar y acomodar los gustos. Los sabores y su saber se acomodan, se mueven de lugar, se dejan tocar porque lo que modificar el ver no es la vista sino la sensación del gusto.

Carpeta 17. 28 de enero de 2008

El registro no recupera la experiencia sino otras acciones.

Carpeta 19. 6 de febrero de 2008

DSC02069 – DSC02118 Días fijando los gustos, poniéndolos y quitándolos, ubicándolos y reubicándolos y en ese estar sobre ellos, surgen las manchas... sobras que manchan, formas que resaltan de esos que perciben la sensación del gusto.

Carpeta 20. 11 de febrero de 2008

Registro fotográfico no significativo

Carpeta 21. 13 de febrero de 2008

DSC09798 – DSC09821: Loa recorridos de sus gustos salen de si, las manchas resaltan, sobresalen y los niños buscan hacerlos sobre salir, buscan cajas que los resigan.

Videos: MOV09816. MOV09822

Carpeta 22. 13 de febrero de 2008

DSC09935 – DSC09959: Comienza a repetirse la “**repetición**”. Concentrarse en la construcción de los recorridos de la misma manera como se dio cuando los pintaban. Ir y traer las cajas, ponerlas, juntarlas, buscar el tamaño, ponerlas, reseguir, traer, poner ...

Carpeta 23. 20 de febrero de 2008

Se encuentra que hay una intención por juntar.

Carpeta 24. 25 de febrero de 2008

La acción de juntar y enganchar cajas se da como volviendo sobre el registro pero de otra manera, insistir para ver lo que sale de él. Parecería que volvieran a empezar, que nuevamente juntos en el mismo soporte se elevaran las marcas de manera progresiva.

Carpeta 26. 27 de febrero de 2008

Igual que la carpeta anterior

Carpeta 27. 5 de marzo de 2008

Igual que carpeta 24, pero se especifica que en esta sesión trabajan con luz del día – ventanas abiertas- en los planos son generales DSC01302, donde se aprecia la manera como disponen las cajas) Se nota la topografía de las marcas de los recorridos de los sabores. Maneras de engancharlas DSC01289 y DSC01290.

Formas de apoyarse: DSC01292.

Carpeta 28. 10 de marzo de 2008

DSC01482 – DSC01483 disposición de la marca, tacto, mirada y concentración. Enganchar: DSC01492.

Carpeta 29. 26 de marzo de 2008

Subir a la escalera y mirar desde arriba (la acción se repite, el asombro vuelve nuevamente en sí: DSC 01768, DSC01769

Carpeta 30. 31 de marzo de 2008

Lo que se ve desde arriba: DSC02053, DSC02050, DSC02051, DSC02052

Carpeta 31. 14 de abril de 2008 y Carpeta 32. 16 de abril de 2008

Un soporte para el relieve.

Carpeta 33. 23 de abril de 2008

Cubrir el relieve es como cuando pintaban sobre lo pintado, sin embargo el cubrir homogeniza, pero a la vez las marcas diferenciales están determinadas por el relieve, los niños pintan de manera indistinta.

Carpeta 34. 21 de mayo de 2008 y Carpeta 35. 21 de mayo de 2008

El recubrir con pintura restablece esa relación con el soporte inicial en donde se pintaba continuamente.

Carpeta 36. Producto Final

K5D ADENTRO/AFUERA: construcción de una construcción con objetos que cuelgan que generan la sensación de estar dentro de una construcción no cerrada y de mirar desde el interior de objetos que muestran lo que está afuera. (Primer trimestre del curso 07-08)

K5E: OBJETOS DE LOS PERSONAJES: construcción de objetos

K4A ESCENARIO PARA UNA FOTOGRAFÍA: construcción de un ambiente que escenifica el lugar donde se realiza una fotografía. Se resaltaría la construcción de *la jaula*. Los niños deciden hacer una jaula porque dicen que cuando se hacían fotos con los animales en la visita al zoo, sobre todo salen las jaulas.

K4B EL COLOR DEL AGUA DEL LAGO. Llama la atención **la manera como observan** el agua, la manera como la transforman y lo que ven en el agua. Esa manera no conclusiva que siempre dice algo más.

K4C CONSTRUCCIÓN DE TRANSPORTES DE UN SUPERMERCADO:
Construcción de objetos.

K4D MEDIOS DE TRANSPORTE: construcción de objetos

K4E EL SUELO DEL HOSPITAL Y/O EL HOSPITAL DE VIDRIO (analizado para ejercicio-discusión con maestras y educadoras en Pamplona en el año 2009)

Carpeta 2. 17 de mayo de 2007: Sesión en la que se encuentran pegando “el piso del hospital” Dentro del material fotográfico se le puede hacer seguimiento a:

El uso de la cinta: cómo la cortan y la concentración para pegarla en el suelo.

Lo que se ve a través de un papel: dos fotografías que muestran como la mirada atraviesa el papel (no solo es la vista la que lo atraviesa sino la mirada porque implica una actitud corporal...La percepción del cuerpo. (04260 y 4261)

Carpeta3. 26 de abril de 2007: Siguen pegando el piso del hospital.

4402. Lo que observan los niños: La mirada desde arriba (la mirada del cuerpo estando de pie) Un **observar mirando**.

4405 y 4407. El grado de **atención** y de compenetración sobre lo que hacen.

4406 Gestos de Placer en la acción del otro (**Neuronas espejo**)

4410 y 4418. La **manera de** cubrir.

4417. El intento de **interrupción** de la maestra

Carpeta 4. 10 de Mayo de 2007: Siguen pegando el piso del Hospital.

4563 y 4564. Cortar el detalle

4563. **Maneras** de mirar y de mirar lo que se recorta.

4565. **Maneras** de Cubrir o mejor dicho **Lo cubierto**

Carpeta5. 15 de Mayo de 2007

Toda la carpeta está focalizada en el cambio de decisión de cómo poner de pie las columnas de la construcción. La 4664 es el climax de la decisión. Quizás lo importante es la decisión de cambio que para ello se necesita “tocar el suelo”. Para poder voltear a la mirada al que no se le ve.

Carpeta 6. 17 de Mayo de 2007

4674. La disposición del espacio desde la intervención de los niños. Los procesos a largo plazo, un demorar desde su hacer.

4891, 4892 La compenetración en una misma tarea. **Atención**

4897. Una **pregunta de tres...** 4899 La **pregunta nuevamente** pero desde otra postura corporal. Interrogarse con el cuerpo.

48.93. La **mirada ladeada** (una mirada que compromete un cuerpo que ve) Parece que la mirada implica una acción emotiva que envuelve el cuerpo generando un matiz de proyecciones. Esto no se percibe en los ojos sino en la postura y lo que hace sentir la postura dentro del ambiente. Para poder ver lo que está pasando hay que ladear la cabeza.

De la 4903 a la 4907 Seguimiento al acto de construir.

Carpeta 7. 24 de mayo de 2007 y Carpeta 8 25 de mayo de 2007

Encontrarse entre la transparencia del papel. Es necesario hacer el seguimiento de las imágenes para sentir la sensación de lo que pasa.

Parece que en estas imágenes lo más importante es la postura del cuerpo, cuando se las ve uno busca la expresión de la cara, pero el gesto le resta importancia a la importancia de que salga la cara con nitidez. La expresión no está en la cara.

Proyectos cursos 07-08 y 08-09: Se presenta una selección de algunos proyectos porque corresponde al período en que la investigadora comienza a desplazarse a distintas partes del país para confrontar y presentar la experiencia, incluida la estancia doctoral realizada en el año 2009. El trabajo con los niños se mantuvo durante la ausencia de la investigadora.

K5D LA PIEL DE LOS ANIMALES: selección de un animal y construcción de su piel sobre su propio cuerpo seleccionando el papel adecuado

K5E EL REFLEJO: estudio sobre lo que se refleja de cada uno en un objeto seleccionado dentro del Atelier. Producto final: pintura. Llama la atención lo que los niños ven en los objetos de sí mismos.

1C HACER PAPEL: la concepción de papel para los niños está conectada con una textura plana sobre la cual se pueda dibujar o dibujar. Por eso la elaboración de papel se amplía, y construyen: papel de arena o de poliespan con distintos tipos de aglutinantes, experiencias y experimentos que el espacio fue ofreciendo y los niños fueron

explorando y que cuestionan el limitado concepto que maestros-adultos tenemos de las cosas.

- 1D JUGANDO CON AGUA: UNA SELECCIÓN USADA PARA EL ANÁLISIS DEL CAPÍTULO 3: ACERCARSE A LA VIDA (CONSTA COMO 1D JUGANDO CON AGUA 1D SELECCIÓN) La totalidad de las fotografías recogen todos los juegos con agua que el grupo de 1D realiza, construcciones que direccionan el agua, duchas para mojar a personas distraídas, objetos que se comunican a través del agua y que se instalan en la sala de la obscuridad
- K4D LAS TORRES: construcción con distintos tipos de objetos y dibujo de las torres construidas.
- K4E QUÉ ESCONDE LA TIERRA: este proyecto esconde una pregunta interesante que los niños describen con acciones reflejas de su temprana infancia: el esconder y aparecer. Pasan varios meses buscando objetos dentro de la tierra, y a través de este juego insistente y continuo comienzan a esconder otros objetos y elementos que van solicitando. Se terminan centrando en hacer divisiones y secciones y esconder semillas las que terminan germinando.
- 1A FOTOGRAFÍA DE LAS SOMBRAS: proyecto centrado en la fotografía y la creación de sombras que se querían fotografiar.
- 1B MOVIMIENTOS DE LOS PLANETAS: creación de “un planetario” donde los planetas poseen innumerables tipos de movimientos. SE observa como los niños integran la información que adquieren de su medio académico y el esfuerzo escolar que ha hecho por instalar estos conceptos científicos, que nel Atelier se diversifican y entran en diálogo con su manera de ver los planetas y su manera de percibir movimientos que nadie antes los había nombrado.
- 1D LA MONTAÑA RUSA: construcción de una montaña rusa de agua que los niños elaboran con botellas de plástico.
- 1E ESTAMOS DE NOCHE O ESTAMOS DE DÍA?: Producción de cuadros sobre la percepción del día y la noche. Los niños trabajan la sensación del día y la noche en su cuerpo y se transforman en el mismo a través del color o las texturas de distinto tipo, finalmente sobre un lienzo expresan esta sensación en la que muestran el día es una vivencia que va más allá de lo establecido.

ANEXO Nº 2 FUNDACIÓN TRASCENDER

CD. 19/02/2010: Grabación entrevista al docente/artista de la Obra Teatral: ANALIZADO PARA EL CAPÍTULO 3: AMOR E INFANCIA.

CD. Actas 2010 y 2011 De las reuniones/asesorías sobre el análisis del trabajo desarrollado por la Fundación Trascender desde el año 2005 hasta el 2011. Reuniones virtuales (vía skype) con los docentes/artistas (equipo pedagógico) de la Fundación Trascender.

CD. Videos 2010: Sobre el trabajo realizado en cada una de las Obras y presentación general.

ANEXO Nº 3 OBRAS

CD. Rubén Darío Gómez: “ Gracias por los espejos”. CITADA EN CAPÍTULO 1: LO QUE VALE LA PENA (NOTA 28)

CD. Jorge Oteiza: Selección del registro fotográfico de la visita al museo de Oteiza (Alzuza- Navarra) Muestra las relaciones con el concepto de vacío trabajado en la tesis y su trabajo artístico de la escritura (sonemas) RELACIONADO CON LA MANERA COMO SE DESCRIBEN LAS PALABRAS CLAVES EN CAPÍTULO 1, 2, 3 Y 4.

ANEXOS Nº4 GRABACIONES

CONVERSATORIOS CON EDUCADORES, EXPERTOS Y CATEDRÁTICOS DURANTE LA ESTANCIA DOCTORAL

CD. Estancia Doctoral: archivo organizado por fechas y educador, experto o catedrático visitado