

INFANCIA Y PEDAGOGIA POETICA

Javier Gil

Cuando el niño era niño andaba con los brazos colgando, quería que el arroyo fuera un río, que el río fuera un torrente y que este charco fuera el mar.

Cuando el niño era niño no sabía que era niño, para él todo estaba animado y todas las almas eran una.

Cuando el niño era niño no tenía opinión sobre nada, no tenía ninguna costumbre, se sentaba en cuclillas, tenía un remolino en el cabello, y no ponía caras cuando lo fotografiaban.

Peter Handke

(pasajes incluidos en la película Las Alas del Deseo, de Win Wenders)

El presente texto presenta algunas posiciones con respecto a la infancia y su relación con lo artístico, asumiéndolos como universos íntimamente vinculados. Se tiene como telón de fondo el proyecto Tejedores de Vida en tanto que este privilegia la sensibilidad y la experiencia artística en la formación del niño. El escrito se focaliza en algunos aspectos que alimentan dicho Proyecto: la experiencia, la comunidad, el juego, la infancia, etc. Cada uno de estos aspectos, si bien se presentan por separado, resuenan continuamente con los restantes. El texto se nutre de la perspectiva de filósofos como Benjamin y Agamben, de filósofos educadores como Jorge Larrosa, Fernando Bárcenas y Carlos Skliar, de quien se transcriben algunos pensamientos procedentes de sus bellos apuntes en Facebook. También se nutre de testimonios de actores del Proyecto Tejedores de Vida, ya sean docentes, madres o coordinadores pedagógicos. Todos ellos con el enorme saber que deja la experiencia viva en territorios y localidades.

1. Ponerse en juego. La experiencia

Se tienen experiencias y se hacen experiencias. Por un lado, toda persona vive en ciertos contextos, modos de vivir, pensar, sentir, incluso en ciertas concepciones y representaciones de la infancia. Todo ello es una cultura, un modo de interpretación y significación de la existencia. En muchas ocasiones esa experiencia carece de genuino reconocimiento, ya sea por el exceso de rótulos, categorías, explicaciones formuladas por encima de la propia experiencia, ya sea por razones históricas y políticas, o ya sea por una concepción dominante del conocimiento que invalida el contacto, la proximidad sensorial, la pasión, lo corpóreo, lo singular. Desde una perspectiva cognitiva de carácter tecno-científico todo ello se percibe como obstáculo para el supuesto verdadero conocer el cual privilegia lo distante, lo universal, las certezas y absolutos. De la Modernidad heredamos una noción del conocimiento alérgica a la contaminación de lo subjetivo y, por tanto, distante de las situaciones, contextos y singularidades.

Cualquier proceso formativo no puede desconocer la experiencia y contextos vitales de las personas. Pero también debería favorecer la realización de otras experiencias, aquellas que rompen la continuidad en el tiempo, que no nos confirman sino que nos transforman. Son aquellas que interrogan lo que ya somos, sentimos y sabemos. En este sentido la experiencia se refiere a un ponerse en juego, a ex-ponerse, a conquistarse a sí mismo buscándose en el otro y lo otro. No nos constituimos a nosotros mismos desde el ejercicio ensimismado de la reflexión, accedemos a lo que somos, a lo que podemos ser, por la apertura a la experiencia. Por lo general el miedo a lo desconocido se conjura escondiéndose en lo conocido, en la repetición de lo acostumbrado, o transmutando lo extraño en conocido, categorizándolo para despojarlo de su extrañeza y su condición de acontecimiento.

Conocemos lo real domesticado, como afirma Jorge Larrosa. "La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere 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, 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”.¹

Hablar de experiencia, es hablar de lo estético, afirmar el cuerpo en su apertura y celebración del mundo. Es reivindicar una dimensión pre-reflexiva, previa a cualquier juicio o teoría, una dimensión encarnada, afirmadora de la profundidad de la piel y de un contacto singular e inmediato con el mundo. Es conciencia del cuerpo, o mejor, del cuerpo como conciencia. La experiencia estética es una forma de hacer cuerpo con, de ser uno con el instante, componiendo con el entorno nuevas relaciones. A través de ella tocamos los límites de nuestro lenguaje y las mismas posibilidades de reinventarlo. La experiencia es aquello que impide que el lenguaje se cierre como totalidad cerrada y acabada, que se agote en su uso lógico e instrumental. La experiencia es la infancia del lenguaje, su potencia de cambio.

2. Infancia e infancias

A los niños se les interrumpe su ficción. Una ficción de libertad, de lo ilimitado, de la totalidad y, también, del abismo, del salto al vacío, del peligro. Ficción de lo que se abre, relato de lo ilimitado. Es ficción porque un niño no se representa a sí mismo con otro lenguaje, sino en sí mismo, con su propio lenguaje. Es ficción porque es ensayo: el niño ensaya su libre albedrío, su carne viva....cuando a un niño se le interrumpe su ficción es como abandonarlo en una ciudad solitaria, inmensa, violenta, desconocida.

Carlos Skliar

Más que una edad la infancia es una potencia, una potencia no capturable del todo por explicaciones, manuales, pedagogías, etc. En sí misma tiene la extrañeza de lo poético, siempre abierta e impredecible. Pero se nos dificulta asumirla en su poética condición y por ello se la apropia desde modelos que intentan apaciguar su extrañeza y alteridad. Desde lógicas

¹ Larrosa Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Fondo de Cultura Económica. México 2003. p-94

derivadas de una concepción lineal del progreso se la ubica como algo a superar desde la condición adulta, y al niño –su representante natural - se lo proyecta al futuro desde lo que debe ser, y no desde lo que es. O sea, la infancia es algo a dejar atrás por insuficiente, carente, atrasada, salvaje, no racional, etc. Esa representación trae necesariamente consigo su complementaria acción pedagógica: hay que corregir la infancia, conducirla, nutrirla de verdades y explicaciones.

Esa voluntad de verdad involucra varios componentes entrettejidos: la presunta pasividad del niño, la predefinición de lo que debe aprender, un aprendizaje montado sobre un tiempo lineal con definiciones rígidas de inicio y cierre, un espacio que también delimita los lugares de aprendizaje de aquellos que no lo son, un uso moralizado, aquietado y controlado del cuerpo que lleva implícito el control de lo sensible. En suma, un modo de conocimiento y aprendizaje desvinculado de la experiencia del niño: no se puede percibir, sentir, hacer, ni decir, cualquier cosa, ni en cualquier lugar, ni en cualquier momento. Resta preguntarse si lo aprendido tiene que ver con las propias realidades del niño. Felizmente ocurren situaciones, experiencias y aprendizajes no previstos ni planeados, ajenos a los planes curriculares; hay un saber y un deseo que transita por bordes y márgenes, por otros tiempos y espacios, como sucede con ciertas frases y dibujos que prefieren alojarse en las márgenes de los cuadernos de los propios niños.

Felizmente, también, hay otras concepciones de la infancia. El Proyecto Tejedores de Vida considera que el tiempo y espacio de la infancia no se define referenciándose desde el anhelo de alcanzar la condición de adulto, por el contrario, la infancia debe referenciarse desde sí misma. Es más, su aparente debilidad más que una deficiencia es su potencia, su fuerza experimental y de apertura. Lo importante, en consecuencia, es relacionarse con los propios niños y no con las representaciones que tenemos de ellos. Y es aquí donde surge otra mirada de lo artístico en la educación, más allá de un cierto tipo de contenidos y asignaturas lo artístico es un modo de relación y conocimiento generado desde lo sensible, desde experiencias no colonizadas por representaciones preestablecidas. Las categorizaciones, si bien nos tranquilizan, nos protegen de lo más vital: contaminarse de vida mediante el encuentro estético y afectivo con la existencia. Desde lo experiencia artística el otro, lo otro, son presencia viva en nosotros.

Distanciarse de categorizaciones rígidas para privilegiar una estética de los encuentros supone asumir, como lo mencionara Hannah Arendt, que el niño es fuerza viva, trae consigo la riqueza de lo nuevo, la promesa de cambio, la natalidad. Algún poema de Neruda invitaba a dejar que el niño le ponga nombre a sus besos, porque a veces nacen ya viejos, cargando sobre sí las frustraciones y aspiraciones de los padres. No es fácil asumir la novedad que trae el recién nacido, sobre todo cuando aspiramos a que sean nuestra prolongación, desde esa dificultad su vulnerabilidad no es percibida como apertura y potencia de vida sino como debilidad a vigilar.

La infancia trae un mundo que inquieta nuestro mundo y nuestras certezas. Si bien el niño precisa de una tradición, de una continuidad de lo que somos y valoramos, también representa su discontinuidad, la posibilidad de creación. Requiere insertarse en un mundo pero también abre otros, en ese sentido es factible afirmar que infancia y arte están estrechamente vinculadas, la primera es fundamentalmente artística: introduce lo maravilloso, fantástico y novedoso en la existencia, inaugura palabras, abre trayectos inesperados, genera metáforas, recupera encuentros vitales con animales, plantas y otras entidades, cruza especies y seres más allá de nuestras clasificaciones y distinciones. Por eso, más que una etapa de la vida es fuerza renovadora de la existencia.

Lo anterior no significa invalidar la pedagogía, y mucho menos al maestro. Por el contrario, compromete y exige mucho más una pedagogía para la experiencia y la creación. Demanda más hablar con los niños que hablar de ellos.

Algún viejo y gran profesor aseguraba que la desgracia del niño comienza cuando intentamos enseñarle.

Testimonio

Ambos, lenguaje artístico y bebé, se nos aparecen desconocidos, recién nacidos, como si los viéramos por primera vez, no tenemos noticia de hacia dónde irá su potencial ni tenemos suficiente información: son neonatos, están por primera vez aquí, sus padres, con tantos años de diferencia, la escuela, la historia personal no son un referente, estos seres son nuevos, no hay nada atrás de ellos que se les parezca, ni una pista. Como

en pañales queda el arte en las experiencias artísticas en manos de aquellos bebés.

Manuel Ramos. Artista Pedagógico Territorial -2014. Localidad Ciudad Bolívar Proyecto Tejedores de Vida

3. Necesito estar jugada.

Un niño que juega a las escondidas no se da cuenta que más de la mitad de su cuerpo sobresale del árbol. Otro, ha entendido que debía quedarse quieto, no que debía esconderse. Una niña más allá, se distrae con un anillo que encuentra en medio de su correría por la calle. El que cuenta se ha detenido en el número veinte, quizá por que no sabe contar más o porque ya se aburre. Nadie sabe a qué están jugando. Y ríen. Y siguen jugando.

Carlos Skliar

Muchas veces se considera que el jugar está separado del aprender, cada uno se desarrolla en tiempos y espacios distintos. No obstante, es el mismo niño quien nos enseña que al jugar se integran saberes, valores, relaciones, habilidades. Muchos currículos se llenan de metas, actividades, contenidos, intenciones, y carecen de momentos vacíos y tiempos libres, justamente los necesarios para que acontezca lo imprevisto y para que experiencia, juego y conocimiento se den la mano. El tiempo y espacio lúdico moviliza y articula todo de manera natural y gozosa, sin ninguna predefinición que controle los trayectos y afectos derivados del mismo juego. Asombro, metáforas, exploración, cuerpo, sentidos, imaginación, afectos, fantasía, se fusionan libremente en ese instante. El ámbito del juego señala la riqueza casi ritual que debe tener la educación, es un momento aparte donde todo cobra vida y donde fluyen las riquezas naturales de cada niño. Y esa fuerza ritual no consiste en separarse de este mundo sino en pertenecerle profundamente, con una intensidad desacostumbrada en los ritmos cotidianos.

El juego no se puede explicar como un deseo de imitación del adulto, su fuerza es mucho mayor: es apertura a lo incierto, abrir trayectos y

perderse en invenciones no reducibles a los roles familiares. El niño inventa viajes, se sale de los libretos, destinos y finales, recrea los relatos atreviéndose a producir otras historias, se abandona a las riquezas del camino, se deja encantar y afectar por los instantes y por los mundos posibles que pueda crear. En ese sentido tiene una vivencia más estética que aquel que ya tiene claro los lugares de llegada y las finalidades de su acción. La experiencia lúdica no es anticipable, muchas veces el niño solo sabe lo que busca una vez lo encuentra. Y allí reside la afinidad con artístico; como el arte, y a diferencia de otras lógicas cognitivas, está abierto al instante y a lo impredecible. Paul Klee afirmaba que el artista lo sabe todo pero lo sabes después.

Alguna vez en una programa televisivo español alguien contaba que un padre de familia escuchaba un noticiero mientras la hija jugaba ruidosamente. Ofuscado, en un momento dado, levantó la voz y dijo: silencio!!! necesito estar informado. A lo que la niña respondió: Y yo necesito estar jugada!!!

Testimonio

Para mi el juego es la oficina de los niños, no puede haber nada más serio, no hay acto alguno que sea más definitorio de su ser que su postura y elecciones al jugar. En territorio vemos cómo un par de pinceles puestos para decorar una caja, son aterrizados por el niño como unas baquetas y un tambor

Sandra Morales. Artista Pedagógica Territorial 2014.- Localidad Chapinero Proyecto Tejedores de Vida

Se juega a lluvia de papel periódico, se juega a los binoculares, se juega a repetir el color y a buscarlo, se juega con el papel celofán, se juegan a carros, aviones, trenes de cajas. Los objetos cambian de significado y adquieren nuevas formas según la imaginación o deseo de juego, se manipulan, mueven, combinan objetos para transformar su espacio, se esbozan sonrisas. Hay creación

Any Luz Correa. Artista Pedagógica Territorial 2014. Localidad Rafael Uribe Uribe -Proyecto Tejedores de Vida

4. Comprensiones afectivas.

Si la modernidad exaltó la distancia racional, una especie de conciencia lejana que escribe y objetualiza el mundo, las artes anteponen la afección, la cercanía, la proximidad corporal. Y en esa relación con la vida importa más dejarse afectar que el dominio distante del sujeto sobre el objeto, sin poner en juego la propia subjetividad. Más que una lucidez intelectual, inmodificable en su lejanía, importa transformarse desde la escucha íntima de objetos y personas. Es decir, en las artes se comprende implicándose, vinculándose afectivamente, y desde esa afección no dirigida por categorizaciones previas se quiebran las representaciones férreas, aquellas que –como cárceles invisibles- impiden afirmar las singularidades. No se trata, entonces, de formular discursos sobre el otro sino de vivirlo íntima y amorosamente, con plena presencia y abierto a la fuerza afectiva de los encuentros. Se trata de implantar otra relación: una estética relacional donde prime el afecto y lo sensible.

Esa disposición afectiva es fundamental, por un lado asegura una posterior autonomía, para soltar la mano es fundamental haber sido conducido por ella. Pero, por otra parte, lo afectivo no agota allí su valor, también tiene un lugar en el conocimiento. El afecto es un saber que ignora que sabe, es una sabiduría que comprende profundamente; es evidente que para conocer algo es conveniente sentirlo previamente. Se conoce, se apropia de una manera más totalizante e integral, aquello que nos afecta.

El Proyecto Tejedores de Vida sitúa el afecto en una dirección múltiple. Tanto de los formadores hacia niños y niñas, como en el acto de involucrar a los padres en todo el proceso. La educación necesita menos cambiar los contenidos que transformar la cotidianidad de las relaciones. Enseñar y aprender aparecen, entonces, como un acto amoroso que desborda cualquier programación.

Testimonio

Pasar de un buen dispositivo artístico a una incidencia en la familia toma tiempo, es un camino lento, irnos hasta las casas sin entrar en ellas, ligar la confianza en las artes, sembrar la semilla y escuchar que está germinando, es alegría que regresa

en palabras para saber que solo hasta ese momento tendremos algo de certeza, por un momento

Inti Bachman. Equipo Artístico Pedagógico - 2014.-
Proyecto Tejedores de Vida

5. Más acá y más allá del lenguaje. Cuerpos y voces

El lenguaje de los niños es, siempre, una nueva travesía que no puede ser trazada de antemano. Los niños ponen a prueba, a cada instante, la resistencia del lenguaje, la veracidad o no de las normas, la precariedad de los sustantivos. Porque los niños viajan, atraviesan, pasan entre travesuras, desobedecen. Se detienen sin saber que están detenidos, abren el tiempo como si abrieran juguetes, desarman el tiempo como si desarmasen las palabras.

Carlos Skliar

La educación artística favorece otro lenguaje, un decir otro. Frente a la hegemonía del lenguaje técnico y científico, las artes nos proporcionan un hablar con gestos, sonidos, emociones, silencios, palabras que en su deseo de decirse desarticulan las gramáticas eficaces y técnicas. Frente a un lenguaje sin personas, las artes posibilitan voces improbables, y sobre todo el mundo improbable que habita en cada niño. Frente a los lenguajes abstractos, universales, sin cuerpo y sin voz, despliegan un decir ajustado a las intensidades del instante. Frente a aquellos lenguajes que parecen siempre auto-referenciarse, como empacados al vacío, propician un decir en donde el deseo se dice. Frente al lenguaje del experto, siempre sancionador de una única verdad y del control de la palabra, abren un decir que multiplica las verdades. Frente al lenguaje de la eficacia, de los logros, de los indicadores, de las evaluaciones y resultados, siembran una palabra más poética y experiencial.

Cuando se habla desde la experiencia, el lenguaje tiembla y se estremece. Roland Barthes mencionaba que el lenguaje del enamorado es inseguro y tembloroso, tan tembloroso como su emoción. A diferencia del lenguaje del enamorado, el lenguaje del seductor es impecable e implacable: técnico, preciso, matemático, gestor de los afectos. Frente al frígido lenguaje de las estadísticas, anestésico y anestesiado, se impone el acto

defecundar un decir donde respiren las alegrías y dolores, los gozos y las sombras.

Una estética relacional antepone la conversación íntima y sensible al cumplimiento formal de tareas. En las buenas conversaciones el otro puede exponerse libremente, con sus dudas y silencios. Frente a muchas tareas escolares, cuyo destino ya está pactado, las buenas conversaciones dan cabida a lo impensado, al acontecimiento, a lo creador, a la vida misma. Frente a un lenguaje totalizante y totalizador, pragmático y funcional, la conversación habilita una expresión apta para soñar. Es importante, y más aún en un país como el nuestro, dar entrada a una palabra más confusa, más ambigua, más desobediente, más silenciosa.

Imágenes y sonidos puedan pronunciar aquello que no pasa por las palabras. La potencia del gesto y la voz reside en que significan más allá de cualquier significado. Por su mediación se gestan relaciones y afectos que desbordan lo comunicativo, incluso se establecen las condiciones emocionales para el afecto y la solidaridad. El niño, a través de ritmos, resonancias, tonalidades sonoras y corporales, capta desde antes de nacer aquellos sonidos que celebran amorosamente su existencia. Sloterdijk habla de comunidades sonoras, y la primera de ellas la establece la madre con el niño por medio de cantos, voces, toques y caricias. La madre sabe, con un saber silvestre, que mediante algunos gestos como el mecer, y mediante algunos sonidos amorosos, puede apaciguar tanto los temores y dolores del hijo como celebrar hallazgos y momentos. Las manos y la voz saben que hacer, hay un saber del cuerpo que no es del orden del logos ni de las intenciones mentales. Es distinto decir la verdad que decir de verdad.

Algún colectivo artístico afirmaba que más que mentes críticas requerimos cuerpos críticos.

Testimonio

Me pregunto cómo atrapar en estos códigos llamados letras, el brillo de una mirada infantil, el asombro y sorpresa de un sonido que por primera vez les toca, la emoción de balbucear una canción al hálito de la voz materna, el silencio pueril que nos enseña a esperar de manera paciente, la pulsión, aconteceres y sentimientos que afloran en cada encuentro...

6. Tiempos..... suspendidos

Ninguna edad está en sitio, a no ser la infancia. Todas las edades no hacen más que reclamar otro tiempo, otro cuerpo y nuevas absoluciones. Solo el niño, parece, es capaz de hacer durar su propia duración. Sólo el niño sabe, sin saber cómo, permanecer en su infancia.

Carlos Skliar

El niño no piensa en resultados, suspende el tiempo, se mece en el instante. Muchas veces el adulto, por mirar hacia el futuro, abandona el presente y no advierte aquellos gestos pequeños en los que no pasa nada...salvo la vida misma.

El tiempo de la escuela, del niño que juega, es un tiempo suspendido, vibrando entre el instante y la eternidad. No es el tiempo de la productividad, de los fines y medios, es tiempo puro, fin en sí mismo, experiencia estética. Y, justamente por situarse en la intensidad del acá y del ahora, del juego y del goce, la atención y la presencia son plenas. Por el contrario, la lógica de la explicación se enmarca en una temporalidad propia del progreso, del ir de lo más simple a lo más desarrollado. Tiempo proyectado al futuro, a una productividad venidera.

El tiempo de la educación infantil es tiempo libre, pero no en el sentido peyorativo que usualmente adquiere el término. Es libre en tanto que ejercicio de la libertad y autonomía, tiempo distanciado del trabajo, del producto o del resultado. La educación infantil crea su propio tiempo que no es otro que el tiempo de la experiencia. En la inaceptable división entre tiempo de aprendizaje y tiempo del ocio, se cree que este es tiempo perdido... y no se puede perder el tiempo. Al interior de este modo de organización no caben los tiempos vacíos, los tiempos de contemplación,

los tiempos donde se produce comprensiones secretas, inconscientes e inatrapables. Es decir, los tiempos donde se desactivan los fines y las utilidades.

Frente al tiempo-progreso, la infancia nos entrega el goce del instante y la interrupción de una vida reducida a medios y fines.

Testimonio

Al inicio Sarita sorprendida invita a sus dos amigas a jugar a la cocina, pero cuando escucharon que el balde producía diversos sonidos comenzaron a golpear los baldes con pelotas colgadas, creando así un juego rítmico entre ellas, tanto así que convirtieron el balde en una pequeña balsa o carreta donde una llevaba a la otra por el espacio.

Andrea Chiguazuque y Ariel Salas.
Dupla 1. Artistas Comunitarios
2014. Localidad de Bosa. Proyecto Tejedores de Vida

7. El Maestro...siempre

Enseñar como mostrar. No como torsión hacia el dolor: mostrar el árbol que aún no existe, la trayectoria invisible de un sonido hasta su inesperada palabra, la rebelión de una idea y sus cenizas, el instante en que la lluvia es posterior a su semblanza.

Carlos Skliar

El cuidado del otro, el cuidado del acontecimiento, la potencia creadora y la singularidad de cada niño, se distancia del afán de subsumirlo en nuestras proyecciones y deseos. Supone respetar su complejidad y misterio admitiendo que la infancia se fuga de nuestras teorías y nos señala la imposibilidad de totalizarla en nuestras tranquilizadoras expectativas. Detrás del afán por definir sus recorridos se esconde la conversión de la infancia en infantilización y la reducción del niño a debilidad, la misma que permite distribuir tajantemente los roles de profesor-alumno.

Un docente que potencia la experiencia no desdibuja al maestro, lo enaltece. El cuidado poético del otro supone acogerlo en su alteridad, más allá de categorías e interpretaciones, de prejuicios y predisposiciones, para asumirlo como alguien capaz de cambiar nuestras miradas y razones. Si el niño es alteridad lo que altera posiblemente sea nuestra identidad con su largo cortejo de proyecciones. La alteridad de la infancia invita a una experiencia sin rótulo, a recibirlo sin colonizarlo, preservando su diferencia. Su alteridad dibuja la posibilidad de aprendizaje y desplazamiento del propio maestro.

La infancia no es lo ya pensado sino lo que da que pensar. En realidad no conocemos plenamente cómo aprende el niño, a través de qué relaciones, afectos, sensaciones, situaciones, provocaciones, encuentros, silencios, soledades. Y como lo ignoramos no hay métodos seguros o predeterminados para regular su aprendizaje. No es factible anticipar lo que el niño aprende ni como lo aprende. La educación, entonces, debería dejar aprender al otro desde sus ritmos y experiencia. En ese contexto el maestro recobra un rol más genuino y complejo, se constituye en aquel que facilita, propicia, provoca, sugiere, lanza signos, se vincula amorosamente y, sobre todo afirma la potencia del niño. Es bien distinto relacionarse con el otro desde sus potencias que desde la creencia en sus debilidades, todo varía según se asuma una u otra posición. Tal vez era Heidegger quien afirmaba que enseñar es más difícil que aprender, porque enseñar significa dejar aprender. El aprendizaje no tiene que ver tanto con lo que se sabe, con lo ya sabido, sino con lo que se está por aprender.

Testimonio

Los niños se toman la materia, la exploran, la recorren, se untan, la prueban, la comparten. En la escena un resbalón, cae Johan, la mamá Katherine ríe, ya no corre a levantarlo, no se preocupa por limpiarlo, tiene tanta pintura como sea posible en un cuerpo. Su hijo ya no le pertenece cuando se trata de explorar, él toma las decisiones, él dice cuándo empieza y cuándo termina

Grupo de Usme. Formadores. Proyecto Tejedores de Vida

8. La alegría de.....la alegría

En nuestras “baterías de indicadores” la alegría no ocupa un lugar. Pero, dejando aparte que tan deseable resulta ocupar ese lugar, podemos preguntarnos si acaso existe un indicador mejor. La alegría no es un sentimiento adicional y posterior a lo realizado, no se reduce a la satisfacción por cumplir una tarea, es constitutiva para cargar de una energía superior aquello que se emprende. Cuando lo realizado se hace con alegría, como ocurre con el juego, hay plena presencia en lo hecho, todo se convierte en un fin en sí mismo. El juego se hace por puro goce, y añadirle metas posiblemente desdibuja su vibración e intensidad.

Se está alegre cuando vemos aumentada y realizadas nuestra potencias, cuando se incrementa lo sensible, lo imaginativo, lo creativo, cuando se abre la posibilidad de inventar mundos, cuando se construyen lazos gozosos con los otros, cuando la vida vuela en trayectos impredecibles. Lo contrario, la tristeza, opaca las potencias de la infancia, por ello el poder es triste, tanto para quien lo ejerce como para quien lo sufre.

En los momentos alegres el niño hace de sí y de la experiencia de la vida una misma cosa; muchos gestos e instantes devienen poéticos. Quizás deberíamos ampliar nuestras nociones de lo que denominamos “imagen artística”. Hay imágenes poéticas en esos momentos de encuentro profundo, en gestos pequeños y sin finalidad pero llenos de vida, en aquellos momentos donde instante y eternidad se con-funden, cuando se suspende la mecánica temporalidad de las rutinas para abrir paso a un tiempo otro, cuando se presentan situaciones en las que el asombro recobra sus derechos, cuando surge una creatividad social no capitalizable mercantilmente, cuando se rompe la funcionalidad comunicativa. En definitiva, en aquellos momentos cuando, alegremente, se introducen pequeñas diferencias en un mundo que parecía irremediabilmente acabado.

No en vano Martín, un sobrino, decía: “El cerebro nos guía”.

Testimonio

No creí que con una media se pudiera hacer un títere y mi hija cada vez que ve un calcetín quiere que le narre una historia.

Claro, espero a mi esposo para que le contemos historias como lo hacen aquí, los de artes

Madre Dana Gabriela. Relato de Néstor A. Neuta. Artista Pedagógico Territorial 2014. Proyecto Tejedores de Vida

9. Comunidad

Algún proverbio dice que la alegría es el don de darse, mientras que la tristeza es el peligro de ensimismarse. Formadores, artistas, equipos, directoras, familias,, padres, niños y niñas conforman una construcción colectiva en el Proyecto Tejedores de Vida. Y ello no simplemente significa “corresponsalías” sino generación de comunidad. Entendamos “comunidad” como posibilidad de exponerse al otro para construir algo y para desarrollar un tiempo y una expresión distinta. Frente al individualismo, como modo dominante de vida, es fundamental generar otras formas de comunidad. Ese plano micropolítico surge hoy como una alternativa frente al agotamiento de las viejas figuras colectivas como el partido, el sindicato, etc. Aquello que une a la gente en la actualidad quizás no sean las totalidades ideológicas de antes, lo que los une pueden ser asuntos menos ambiciosos y totalizantes, pero más vinculados con las sensibilidades cotidianas

Una comunidad emocional lejos de aglutinarse desde factores externos a sus actores lo hace desde el hecho de exponerse juntos, desde el placer de estar juntos, desde una conversación abierta y plural, desde el mutuo afectarse. A ello aspira el Programa Tejedores de Vida cuando ya no habla de artistas sino de “artistas comunitarios”. Allí se teje comunidad desde la articulación de sectores, desde lo institucional y, probablemente desde modos de encuentros no formales en los cuales circulan palabras y experiencias.

Una comunidad, no obstante, para conservar su vitalidad no debería considerarse ya dada y determinada por objetivos rígidos, lo común está en vías de hacerse, emerge de acuerdo con las demandas, acciones y emociones de sus actores. La comunidad antes que una tarea por realizar

es el nombre de un posible siempre abierto. Por otra parte, y vinculado con lo anterior, tampoco se define por homogenizar a sus miembros, lo común no borra sino que potencia las diferencias, es una conjunción de pluralidades y singularidades derivadas de la valoración de la experiencia de cada uno. Lo realmente comunitario es la potencia del lazo, la confianza en la exposición, en tal sentido es una relación de potencias: la potencia del lazo, de la palabra, del cuerpo, del lenguaje, del gesto, de lo sensible.

En términos políticos, y de política cultural, es bueno recordar algo afirmado por Hannah Arendt. Para ella solo accedemos a nuestras posibilidades al introducir la propia acción y palabra en el entramado social. Al incidir en el entorno mediante la propia experiencia y la propia expresión, el sujeto y la colectividad se construyen. Es decir, no hay un sujeto previo o una comunidad constituidos previamente lo cual –de paso- casi reduciría la expresión a una representación de algo preexistente. Al contrario, sujeto y comunidad solo emergen en la misma alteridad, por ello es vital tomar la palabra desde la infancia, pero ya no la palabra enfriada, frígida y ya pensada, más bien la palabra creadora: la palabra por decir, la que nombra lo no dicho. Un decir otro y creativo.

Como es evidente esa construcción es paulatina y constante, quizás las políticas deben encaminarse a darle consistencia y continuidad a un proyecto perfilado en esos términos. Einstein decía que es más fácil desactivar un átomo que una costumbre.

Testimonio

El sonido de los tambores en chiquillos como el hijo de Maria Paz transformaron todo, movía sus piececitos al ritmo del tambor, y se sentía en su interior el fluir de los tambores, su madre impresionada y orgullosa lo observaba mientras anunciaba a todos a su alrededor los logros de su bebé; de esta manera otros pequeños con sus manos tocaban sobre el papel, los coches, las sillas y mesas para generar sonidos mientras se entusiasmaban bailando, tocando y pintando.

Nathaly Cifuentes y Plinio Hurtado. Dupla 4. Artistas comunitarios- Localidad de Bosa-2014 Proyecto Tejedores de Vida

Referencias bibliográficas-

- Agamben, Giorgio. *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Adriana Hidalgo. Buenos Aires 2004
- Barthes, Roland. *Fragmentos de un discurso amoroso*. Siglo XXI, Buenos Aires. 2007
- Benjamin, Walter. *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Nueva Visión. Buenos Aires, 1989
- Bárcena Fernando. *Hannah Arendt. Una poética de la natalidad*. Revista de Filosofía No 26. 2002. p. 107-123
- Cabrejo, Evelio. *Música de la lengua, literatura y organización psíquica del bebé*. En *Música y literatura infantil colombiana*. Biblioteca Nacional de Colombia. vol 2 Editorial Norma. Bogotá, 2008
- Larrosa Jorge. *Niños atravesando el paisaje: notas sobre cine y e infancia*. 113-134. En *Educación la mirada*. Dussel Inés y Gutiérrez Daniel, compiladores. Manantial. Buenos Aires, 2006
- Larrosa Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica. México 2003
- Masschelein Jan. *El alumno y la infancia. A propósito de lo pedagógico*. En *Revista de Educación y Pedagogía* Vol. XV. No. 36. Universidad de Antioquia. Medellín 2003. P. 61-68
- Ranciére, Jacques. *El Maestro Ignorante*. Laertes, S.A. Ediciones. Barcelona, 2003.
- Sloterdij, Peter. *Esferas I*. Siruela. Madrid, 2003

Otras referencias

- Carlos Skliar. Notas en facebook
- Testimonios de docentes y coordinadores del Proyecto Tejedores de Paz.
- Informes de trabajo en los territorios

