

# INFANCIA(S) DEL INVESTIGAR O EN BUSCA DEL ESPACIO

*Manena Vilanova*

## **Resumen**

A través de este artículo se busca escuchar otras maneras de investigar en y desde lo educativo, formas que no responden a las lógicas establecidas por los discursos de las ciencias sociales. Por eso, el artículo como resultado de la investigación que se presenta, fisuran las estructuras metodológicas establecidas al plantear el sentido de investigar CON los niñ@s y no SOBRE los ni@s.

De esta manera, además de poner en evidencia la posibilidad de hacer otro tipo de investigación, se establecen puentes que nos permitan pensar-leyendo, una experiencia investigativa sobre el sentido de la construcción de aquello que llamamos “*El Espacio*”, con niñ@s de 5 años.

Este artículo invita a sentir como las acciones de los niños pueden inferir sobre nuestro pensamiento, generando una escritura semiopráctica o una escritura-cuerpo vestigiada por las acciones de l@s niñ@s.

*Palabras claves: infancia(S) del investigar, semiopraxis, experiencia, vestigiar.*

## **Abstract**

Through this article we seek to listen to other ways of investigating in and from the educational, ways that do not respond to the logic established by the discourses of the social sciences. Therefore, the article as a result of the research that is presented, fissures the established methodological structures to raise the sense of investigating WITH the children and not OF the children.

In this way, in addition to highlighting the possibility of doing another type of research, bridges are established that allow us to think-read, an investigative experience on the meaning of the construction of what we call "The Space", with children 5 years.

This article invites us to feel how the actions of children can infer about our thinking, generating a semi-practical writing or a writing-body *vestigum* by the actions of the children.

*Key words: childhood(S) of research, semiopraxis, experience, “vestigum”*

## **Introducción**

Esta experiencia narrada, documentada y vestigiada es una investigación planteada desde la educación infantil para que educadores investigadores que se preguntan por esas “*formas*

*otras*” de hacer de niñ@s en contextos abiertos a una investigación CON niñ@s y no DE niñ@s.

Infancia(S) del investigar es una manera semiopráctica de pensar, hacer y vivir la investigación, desde la cual se cuestiona las maneras de investigar de la educación atadas a los discursos metodológicos consolidados desde las ciencias sociales. Infancia(S) del investigar renuncia a la intencionalidad de dominación y hegemonía, desde donde se sostienen los discursos académicos, desde donde validan su poder, para desplazarse al efecto estético de una ética del investigar que recorre caminos sin esconder sus pasos porque no necesita dar cuenta, exponer evidencias ni demostrar datos.

La investigación, desde esta perspectiva, busca darle lugar a la posibilidad de vivir el sentido del conocimiento, es decir la acción de conocer como efecto vivo donde entran en juego una confluencia de visiones de mundo, por eso, el interés no recae sobre la validez o veracidad del conocimiento, sino a los efectos polifónicos que devienen del encuentro de l@s niñ@s, a los efectos enigmáticos que se generan del encuentro con esa diferencia que cambia la vida.

Lo que interesa, entonces, desde esta perspectiva, es pensar lo educativo como campo de acción y su constante movimiento en contextos y espacios trastocados por la experiencia cotidiana, donde la vivencia de l@s niñ@s, no sólo nos debe convocan a innovar en pedagogía sino a innovar en investigación, la infancia tiene un lugar dentro de la comunidad, no para ser educada porque es la base de la sociedad<sup>1</sup>, sino porque la misma tiene una manera de vivir que caracteriza su potencialidad simbólica con la cual interactúan otros actores en la comunidad.

Se abre este artículo para presentar un proyecto investigativo CON los niños y no SOBRE o DE l@s niñ@s, pensar lo investigativo desde esas “*formas otras*” de hacer y vivir de la infancia y en el contacto cotidiano CON ell@s. Dar lugar a la interacción y el intercambio cultural<sup>2</sup> en lugar de caer en la intencionalidad de interpretar y predefinir el conocimiento infantil.

Los parámetros de investigar CON los niños generan ruidos sobre la investigación en sí misma, quizás porque los discursos sobre cómo se conoce están colonizados por los adultos y este tipo de colonizaciones no son relevantes porque la infancia no constituye poder, solamente adquieren poder en término de valor cuando son considerados “capital humano” y desde luego l@s niñ@s no son ni quieren ser “capital” y seguramente ni “humano”, sino algo totalmente diferente.

### **Sobre la experiencia investigativa CON niñ@s y su narración**

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

---

<sup>1</sup> Parece ser, que a los niños, ni han pedido, ni quieren ser base y tal vez tampoco sociedad y mendos de la que hemos constituido para ellos.

<sup>2</sup> Atendiendo a una “cultura infantil” (Malaguzzi, 2001) y a la complejidad de su pensamiento (Hoyuelos y Riera, 2015), con el fin de poder, finalmente, reconocer que l@s niñ@s tiene un conocimiento sobre el mundo y la vida que en lugar de superarlo terminarán perdiéndolo.

sensación “imposible” del “quizás”. De alguna manera, se selecciona esta experiencia por el acontecimiento que devino de la vivencia de lo imposible<sup>3</sup> dentro de los juegos y las acciones de la infancia.

Se narra este proyecto, que fue parte del estudio de tesis doctoral, atendiendo al interés de un grupo de 20 niños de 5 años que presentaban por el Espacio. Sus maestras habían observado, con gusto<sup>4</sup>, que las preguntas que hacían sobre planetas y espacio les permitía a ellas abordar un tema reconocido dentro de lo curricular, acción al que se ven sometidos niñ@s y docentes, continuamente.

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, 2010), 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*.

Hay que especificar que, este proyecto se llevó a cabo en un Atelier, dispuesto, diseñado y abierto para este tipo de descubrimientos. Es importante señalar el espacio al que se hace referencia a diferencia de un aula o salón de arte, porque se han encontrado muchas experiencias poco profundas al respecto donde la nominación es una pantalla poco profunda que no logra plantearse el sentido mismo de los Ateliers.

## **Encontrar el espacio**

Los niños llegan al Atelier diciendo que ellos querían construir telescopios para ver qué es lo que había en El Espacio. Su petición es acogida, para ellos hacen un recorrido para escoger materiales que puedan responder a su interés.

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.

---

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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, 1999) que disemina el currículo oculto (Torres Santomé, 2001) de las instituciones educativas.

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.

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, que ante la mirada del adulto serían aparentemente innecesarias.

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 explicitarlo<sup>5</sup>.

### **El espacio está adentro del telescopio**

El telescopio, poco a poco, se fue convirtiendo en un objeto que aúna y pone en contacto<sup>6</sup>. El tacto no sólo proviene del roce de la piel sino, también, y quizás de manera más contundentes, por el roce de las miradas<sup>7</sup>. Se percibe cómo el objeto se va constituyendo desde la mirada de los que lo tocan. El telescopio se materializa con esa mirada colectiva que, casualmente<sup>8</sup>, se dispone como un tercero en juego<sup>9</sup> que, antes que mediar, actúa.

---

<sup>5</sup> Parecería ser que ocultan lo que perciben porque prefieren no perder lo que han descubierto.

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> 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 posicione 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).

<sup>9</sup> El tercero en juego es el que hace estallar al principio del tercero excluido, porque la conjunción de las miradas no totaliza, 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 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)



Anexo fotográfico Tesis Doctoral Vilanova 2014.  
Proyecto El Espacio Colegio Bolívar Cali Colombia

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 allí, pero ahora, con el instrumento en sus manos, los niños se muestran y se demuestran que el objeto captura la inmensidad de su pensamiento infantil<sup>10</sup>.

Quizás este simple juego de niños, esta monstruosidad poética, solamente esté señalando que las cosas no ESTÁN allí para ser descubiertas, sino para ser creadas, 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 conocimiento.

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 ellos.

---

<sup>10</sup> 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.

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 pensamiento<sup>11</sup>.

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 que hace el otro en mí, 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 niños.

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, 2018) 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. Si vemos lo que vemos, tocamos lo que palpamos y suceden las cosas como están preestablecidas, no es sólo y sobre todo, 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 creemos.

La sensación de las acciones de los niños conlleva algo más que explicaciones. La sensación es un pensamiento extraño que trastoca lo preestablecido<sup>12</sup>. 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 hacen<sup>13</sup> y junto a quien se hacen.

---

<sup>11</sup> “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 desensibilizado 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).

<sup>12</sup> “La sensibilidad se presenta como un acontecimiento ontológico distinto, pero no se realiza más que a través de la imaginación”. (Levinas: 2001, p. 50).

<sup>13</sup> “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)

Las acciones discurren centradas en el objeto, lo que se quiere ver con el telescopio no está fuera de él sino adentro<sup>14</sup> del mismo y, por eso, su construcción es fundamental. No es el objeto *a observar*, sino el *cómo se constituye*<sup>15</sup> lo que se va a observar.

### **Investigar, escuchar y vestigiar**

Al escuchar la sensación de las acciones, se percibe el desajuste que se produce sobre “el conocimiento”. 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 desenchaja y no entra en los objetivos curriculares.

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” (Bajtin, 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 crea<sup>16</sup>, porque creer no es un acto de fe sino de sensibilidad, 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 viendo<sup>17</sup>. 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 poema<sup>18</sup>, que remueve y matiza, una acción extraña, que pone en juego un *conocer otro*... suplemento de alteridad del devenir de las palabras<sup>19</sup>.

---

<sup>14</sup> 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)

<sup>15</sup> Y se constituye a través de sus maneras de hacer.

<sup>16</sup> Esa *Creatividad Marginal* de la cual se ha profundizado en el primer capítulo

<sup>17</sup> 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.

<sup>18</sup> 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.

<sup>19</sup> “Como consecuencia, las palabras no tendrían significaciones aislables, como figuran en el diccionario y reductibles a contenidos y datos de cualquier índole. No estarían fijadas a un sentido literal. No habría, por otra

*Conocer otro* con carácter de desajuste entre visiones encontradas, de interacciones y tactos encontrados, que materializa una forma extraña de pensar, una ideación sensible<sup>20</sup>, un acontecimiento estético cuya acción *conclusiva*<sup>21</sup> 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 desconfigura<sup>22</sup>.

## Bibliografía

BAJTÍN, Mijail (2005): *Estética de la Creación Verbal*. Siglo XXI. México (1982).

DE CERTEAU, Michel (2000): *La invención del cotidiano. I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México.

GROSSO, José Luis (2018): *Entre otras lenguas: Semiopraxis popular-intercultural-poscolonial como praxis crítica*. UNAE. Chuquipata.

HOYUELOS, Alfredo (2004): *La ética en el pensamiento y obra de Losis Malaguzzi*. Octaedro – Rosa Sensat. Barcelona.

---

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).

<sup>20</sup> 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 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 un 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)

<sup>21</sup> 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 objetual de su adolorida conciencia, que ahora ya no cumple con una función comunicativa sino con una nueva, que es *conclusiva*” (Bajtín, 2005, p. 31)

<sup>22</sup> 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.

HOYUELOS, Alfredo y RIERA, María Antonia (2015): *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro. Barcelona.

FOUCAULT, Michel (1999): *El Orden del Discurso*. Tusquets Editores. Barcelona. (1973)

LARROSA, Jorge (2010): *Herido de realidad*. En: CONTRERAS, José y PÉREZ LARA, Núria (comps): *Investigar la experiencia educativa*. Morata. Madrid.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata. Madrid.