

**CONFERENCIA INAUGURAL PARA EL EVENTO: INFANCIA(S) SIN DESARROLLO
O EL LUGAR DE LA EXPERIENCIA COMO REBELDÍA EDUCATIVA**

INSTITUCIÓN ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD CATÓLICA

FECHAS DEL EVENTO: 1 AL 7 DE JUNIO

INFANCIA(S) Y REBELDÍA(S)

Actos vivos del conocer que (sub)vierten el conocimiento

Manena Vilanova

Docente-investigadora UNAE

INTRODUCCIÓN

Esta presentación se ha escrito a manera de instalación artística, se trata de un texto con el que podamos jugar a través de actos escénicos narrados, documentación, vestigio en el pensar de la poesía, palabras que rompen las definiciones ya acuñadas y enclaustradas.

El texto juega con el pensamiento de autores que defienden la importancia de escuchar a la infancia como es el caso de Alfredo Hoyuelos e Isabel Cabanellas, juegos de voces alternadas desde mi boca y entre mis recorridos donde el acto de escucha decanta en un arte que (sub)vierte el conocimiento.

El texto se presentará en conjunción con la instalación de imágenes para que los asistentes puedan entrar en juego con lo planteado en cada acto de rebeldía como un juego provocativo.

Narro y recorro en primera persona, de manera continua y sin la interferencia de citas para evitar que se corte su continuidad, pero en el mismo hacen efecto los ecos semiopráticos desde las relaciones interculturales de Grosso, la escucha heteroglósica de Bajtin, la exterioridad de Foucault, la deconstrucción de Derrida, la mirada hacia la cultura infantil de Hoyuelos y Malaguzzi, el sentido estético del pensamiento infantil que pone en juego Cabanellas.

PRESENTACIÓN EN ACTOS: esta conferencia está escrita, presentada y vivida bajo una modalidad de actos rebeldes, esos que tratan pasar desapercibidos porque si les dieran importancia removeríamos la tierra.

Consta de 5 actos, cada uno cuenta con los personajes que se deslizan por el texto de manera sutil. La lectura de un pensamiento que cuestiona y busca deconstruir la academia. También, participa la documentación viva del ESTAR con los niños y en algunos momentos la poesía entra en juego como efecto del investigar la palabra y el pensamiento.

PRIMER ACTO DE REBELDÍA: Asumir el riesgo

PRESENTAR LOS PERSONAJES: la academia, la provocadora, el perdedor.

*No me busques en la noche
la oscuridad es una luna latente
que me asusta cuando la veo brillar.
No me busques,
Y si me encuentras piensa que es casualidad.
Te he visto y ya no puedo esconderme
Pero, si me has visto no te acuerdes de mí.
Quizás, ya no me puedo salvar.*

*Manena Vilanova.
Mayo, 2019.*

Presento, como en otras ocasiones, una escritura rebelde, no sólo por lo que pueda decir, sino por la manera como se dice, porque el discurso siempre queda a salvo, los académicos nos hemos encargado de que eso ocurra a través de las estructuras argumentativas y la comprensión. Por eso, la rebeldía de un texto no está en lo que se dice, sino en la manera como el mismo se (ex)pone. Lo mismo nos ocurre cuando leemos, la estructura de nuestros recorridos predefinidos por lo que vamos a comprender, es decir leemos, comprendemos, pero no escuchamos. No obstante, nos encontramos con tantas personas que han leído los mismos libros que nosotros, generan discursos que aparenta vanguardismo, justicia y dignidad, pero actúan en un sentido totalmente distinto.

Actuación, pensamiento y escucha hacen sentido en este texto, para que la estética de su (ex)posición genere ecos sobre los cuerpos.

Diré, entonces, que me alegra saber que han venido dispuestos para que los cuerpos escuchen, porque estas palabras no están hechas para semantizar, sino para desencajar significados. Estas palabras, invitan simplemente a jugar, caminan por la vida, por eso no pretenden generar comprensión, sino conmoción.

Este texto es una apuesta por el ruido que genera infancia(S), una “S” vibrante sin contorno fijo, es decir se trata de una “apuesta estética” o “provocación en juego”.

Se ha escogido la apuesta como acción y efecto porque al apostar por algo, hay que asumir todas las consecuencias que implica jugar, especialmente la de perder.

Cuando digo: “asumir las consecuencias que implica jugar” estoy señalando que se necesita estar dispuesto a que nos pase cualquier cosa para que ese acontecer nos atraviese. Jugar para desproteger al conocimiento preestablecido y desprevenirnos del mismo para poder salir de él, no porque el conocimiento tal como lo tenemos no haya constituido una realidad, sino para que podamos crear otra realidad, lo cual es una acción propia de la capacidad de jugar que podemos aprender de niñas y niños.

De la misma manera, me interesa señalar el pensamiento desde el lugar de la pérdida, pero no para contar la historia de los que perdieron, sino para que cuestionemos cómo se ha naturalizado la acción de ganar, de tal manera que siempre hay que ganar, aun perdiendo hay que estar adentro o semiadentro y

para ello, no importa lo que se haga, es decir una ética hueca y sin principios¹. De esta manera, el perder sin pretensión alguna, será un pensamiento diferente, desencajado, débil, pero potente.

Perder o ganar son acciones y como tales son pensamientos en sí mismos. La complejidad del pensamiento infantil, nos invita, de una vez por todas, a mirar las acciones como pensamientos en sí mismo. Somos y pensamos en nuestras acciones y no en nuestros discursos. Infancia(S) no apuesta por un pensamiento-ideal, sino por un pensamiento-cuerpo donde pasan las cosas, (ex)puestos sin excusas, ni justificaciones.

Se ubica la pérdida como condición del pensar, como acción misma por fuera de las estrategias, para que el pensamiento se desplace y pensemos en su movimiento, pero no para “reaccionar a tiempo”, sino para sentir lo que nos pasa mientras se desplaza.

Entonces, apostar por el ruido que genera infancia(S) nos ubica, como diría Foucault en un “pensamiento exterior”, afuera, jugando, aunque sabemos que vamos a perder, porque al perder nos (re)conoceremos de otra manera, es decir, intentaremos volvernos a conocer sin predefiniciones, ni pretensiones específicas.

¹ Lo que la sabiduría popular señala como: “sino la pierde la empata”.

SEGUNDO ACTO DE REBELDÍA: Infancia(S)

Presentación de los personajes: infancia(S)

*Anida en la mirada infantil
un encanto indescifrable,
un pensamiento agitado,
ojos, pupilas agrandadas,
y un horizonte fractal.
Anida en la mirada infantil
una emoción expansiva,
un pensamiento abismal,
roce, gestos extendidos,
y una ausencia de comprensión.
Anida en la mirada infantil
una nostalgia escondida,
un pensamiento indefinido
juego, riesgo y experiencia
y un cuerpo vivido.
Anida en la mirada infantil
el vuelo de un pájaro herido,
el pensamiento del agua,
el rastro de las piedras
y la risa de un gorrión.*

Manena Vilanova

Mayo 2019

Estamos acostumbrados a que cuando nombramos infancia estamos hablando de niños y niñas, a tal extremo que podemos definirlos antes de estar con ellos, muchos dirán que es un acto propio de representación del pensamiento, avances de las teorías del desarrollo y el efecto mismo de los estudios ontológicos y el conocimiento sobre el ser humano. Y sin duda lo son, pero ningún camino está acabado, ningún camino deja de bifurcarse, la tierra se

abre y entre sus grietas surgen otros paisajes. Somos nosotros los que decidimos por dónde y cómo caminar. Somos nosotros quienes decidimos ganar o perder.

Como mujer y maestra de educación infantil, dudo tanto del discurso del conocimiento que ya existe, de la episteme como tal, de la lengua y del significado estructurado de las frases y las palabras, porque quienes nos hemos arriesgado a ESTAR con las niñas y los niños, sabemos que las representaciones y sus clasificaciones, sólo nos alejan de ellas y ellos.

Infancia(S) es mi manera de escribir esta sensación enigmática, irrepresentable y siempre nueva que me produce el ESTAR con niñas y niños, Infancia(S) es una palabra dibujada, es el trazo de la rebeldía en contra de lo preestablecido.

Resalto en infancia(S) la relación en sí misma, como lugar para acercarnos a niñas y niños, la relación como lugar incapturable, cotidiano y del que no podemos escapar con definiciones, esquemas o representaciones. La relación que generamos en el (con)tacto y la creación conjunta, esa experiencia siempre plural que no está centrada en el sujeto sino en lo que nos pasa mientras estamos juntos.

Por eso, cuando hablamos de infancia(S), no se trata de un sujeto ni de una subjetividad, sino de una experiencia viva, No necesitamos de los discursos que han diseñado al SER docente contemporáneo, ni quién es el niño y la niña de esta era, no necesitamos de las clasificaciones por etapas, ni requerimos identificar momentos, escalas, procesos y/o estadios de madurez.

No sería raro que, en este momento, los psicólogos y más si se trata de psicólogos educativos, se alejen de sus cuerpos e interpreten mis palabras

definiendo que se trata de una perspectiva emocional, tratando de reducir la relación a la definición de las emociones y los sujetos, como si cada día pudiésemos sentir lo mismo, como si la alegría o la tristeza o el dolor pudiesen definirse. Una muestra de lo anterior es que a Frida Kalo no le alcanzó la vida para acabar de pintar su dolor en sus cuadros.

Infancia(S) realza la pluralidad de la relación, es decir, no es lo que ME pasa a mi cuando ESTOY con niñas y niños, sino lo que NOS pasa, y no se enfoca sobre los sujetos sino sobre lo que hacemos juntos.

Por eso, la pluralidad de infancia(S) se encuentra en el afuera, en la conexión de la mirada, en la sonrisa compartida, en el asombro de las acciones, en la sintonía desde el gesto, en la agitación del jugar, en la profundidad de la contemplación, en las fracturas de las incomprensiones. Múltiples lugares donde anida la relación para poder crear un “conocimiento otro”.

TERCER ACTO DE REBELDÍA: Aprender y enseñar desde la desobediencia

Los personajes: la didáctica y el currículo, la desobediencia y los murmullos

Al llegar hasta este momento, no es raro que surjan los comentarios, entre docentes, asegurando que lo que he dicho “suena muy bonito”, pero... el murmullo gira alrededor de preguntas como las siguientes: ¿cómo van a aprender los niños y las niñas desde esa dichosa rebeldía? ¿Cómo, nosotros, vamos a enseñarles a desarrollar sus habilidades y cómo vamos a potenciar sus capacidades desde la relación? ¿Cómo vamos a ser tan ilusos de arriesgarnos a entrar en un pensamiento de la pérdida si nuestros niños y niñas tiene que ganar competencias que les permita seguir estudiando?

Este es el momento en el cual nos sentimos con la responsabilidad que nos ha otorgado la autoridad del conocimiento, es decir asumimos quién tiene el conocimiento y quién lo debe enseñar. Desde luego, nosotros en calidad de adultos entramos en esa condición de superioridad en donde lo que nosotros sabemos es lo que los niños y las niñas deben saber y lo que ellos saben está en una escala inferior, y, por lo tanto, no tan importante nominada como “infantil”.

Este es el momento en el cual el niño y la niña vuelven a tener la categoría de sujetos que aprenden y el o la docente la categoría de sujeto que enseña. Este es el momento en que la relación de encuentro se ve truncada, nuevamente se deja de lado “la relación intercultural” (Grosso, 2018) entre colectivos con una visión de mundo distinto, y se restaura la monumental estatua de la enseñanza-aprendizaje a nivel intergeneracional dentro de su escala evolutiva, bajo la condición que ha establecido la imagen del SER humano.

Intempestivamente el discurso del currículo y la didáctica se han instalado académicamente como instrumento de control y regulación del conocimiento, reclaman su lugar y su condición de autoridad dentro de la educación. Y es que la docencia planteará la importancia del currículo y de la didáctica como disciplinas pedagógicas, bajo un tono de orden y formalidad señalarán que es importante saber que el objeto de estudio son las competencias que se deben enseñar a los sujetos que las aprenden.

No sólo acuden a su condición de volver a centrar el foco de estudio en la silueta referencial del sujeto, sino que además levantan los muros de lo objetual y la objetividad. Es decir, generan un doble distanciamiento y para ello usan el binomio inseparable de la expresión “enseñanza-aprendizaje”.

Pero, aun reconociendo el desconcierto que pueden generar estas palabras en nosotros, volvemos a preguntarnos, ¿Cómo vamos a ser tan ilusos de arriesgarnos a entrar en un pensamiento de la pérdida si nuestros niños y niñas tiene que ganar competencias que les permita seguir estudiando?

Más allá de que la pregunta encierre un patrón de superioridad, la misma parte de que maestros y maestras sentimos que podemos enseñarles a ganar competencias para “conquistar el futuro”. Sin lugar a dudas es así, nos encargamos de enseñarles a conquistar el mundo colonizando su cultura infantil. Porque los actos de colonización en la actualidad se han sofisticado, al igual que los de exclusión y segregación, a partir de patrones de totalitarismo dentro de los discursos de excelencia que se predicán a nivel educativo, donde la “selección natural” se convierten en procesos de exclusión social. La educación y las instituciones educativas se han ido consolidando en el

instrumento bajo el cual se gana la autoridad para decir quién puede ser competente y quien puede competir.

Cuando la infancia se plantea como cultura se usa un término antropológico para generar una condición de respeto frente a un colectivo desde su saber, pensar, sentir y crear. Pero se debe señalar que no se trata de una interpretación antropológica de la infancia, sino de una posición ante la vida, quizás, en algún momento la defendí, como una posición política, pero considero que la política sigue atrapada en su necesidad por ganar y no en su deseo por pensar y atender las relaciones entre unos y otros.

Pero volviendo a nuestra pregunta, pensemos en el acto educativo de enseñar competencias a niñas y niños, es decir a generar habilidades y destrezas específicas que están clasificadas según las estructuras evolutivas del desarrollo humano. Pensemos en las distintas metodologías que se han ido filtrando dentro de nuestra vida en la escuela y en si las mismas tienen sellos de garantía sobre lo que enseñamos. Muchas llegan hasta nosotros con el aval de las investigaciones académicas, donde se comprueba que las mismas “sirven”, es decir se ha hecho un estudio en distintos contextos educativos para poder emitir una conclusión que nos permita generalizar y difundir el resultado y en este caso la metodología y sus materiales se presentan como un producto con buenos resultados.

Generalmente los materiales y las metodologías “para enseñar mejor” ganan la atención del docente, de cierta manera nos hemos constituido a través de una formación continua en metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Es decir, nuestros procesos formativos nos han llevado a confiar

más en una metodología que en la infancia como colectivo con un saber y cultural de otro orden. Las metodologías nos han llevado a seguir pensando que el conocimiento sólo puede ser el que ya existe y que nosotros somos los artífices de seguirlo conservando.

Sin embargo, leemos, escuchamos y sobre todo vivimos algo distinto. Nada de lo que se supone enseñamos tiene relación ni siquiera con lo que ocurre con las disciplinas desde las cuales nos han organizado el conocimiento y menos aún con la vida. Las matemáticas ya no son exactas, las lenguas sobreviven a las estructuras lingüísticas, la historia no son hechos infranqueables sino acontecimientos con posiciones diversas que han marcado de distinta manera la vida de la gente y de los pueblos según la vivencia que los mismos hayan tenido, la geografía se fractura, el arte genera pensamiento desde la sensibilidad, el deporte produce no solamente deportistas, sino dinero y así podríamos hablar de todas esas disciplinas que aún persisten dentro de la escuela.

A pesar de todo esto, seguimos creyendo que podemos enseñar y que los niños y las niñas van a aprender lo que nosotros queremos que aprendan. Importante señalar que cuando digo que creemos que podemos enseñar, no se trata de un acto de fe sino de una “sensibilidad abierta hacia”. De esta manera, nuestra sensibilidad no deviene de la relación con niños y niñas, sino de la relación que tenemos con el deseo de enseñar con una u otra metodología, escuchando al currículo y a la didáctica.

Y en el transcurrir de nuestra actividad docente los niños y las niñas parece que aprenden y nos sentimos triunfadores porque la metodología “sirve” ... El

aprendizaje depende de la metodología y no de lo que les pasa y nos pasa con los niños y niñas. Logramos que sean capaces de negociar en contra de su propia cultura... peor aún, el aprendizaje ha servido para colonizar su relación con la vida.

El acto educativo más elevado no es lo que aprenden, sino la manera como se relacionan con lo que aprenden. Con esto quiero hacer énfasis que siempre el acto educativo es un efecto de la relación y que lo que produce el aprendizaje es la relación en sí misma.

Entonces, cuando nos hemos preguntado por ¿cómo, nosotros, vamos a enseñarles a desarrollar sus habilidades y cómo vamos a potenciar sus capacidades desde la relación?... La respuesta está en si seremos capaces de plantearnos la posibilidad de creer en nuestras relaciones de manera particular con cada uno de los niños y las niñas, con cada uno de los estudiantes, de las personas con las que aprendemos conjuntamente todos los días, sin tener que clasificarlos, sin tener que establecer sus características a través de marcos referenciales que los catalogan... y si, además, seremos capaces de pensar en qué es lo que hacemos para que esas relaciones estén llenas y ricas de experiencias que nos inviten a pensar, a soñar, a crear y a vivir.

Este es el momento en que infancia(S) se rebela desde la desobediencia, donde lo que nos hace más humanos no es un patrón evolutivo de selección natural ante el cual nos adaptamos continuamente para irnos perfeccionando, sino un efecto de desobediencia que rompe con esa condición de continua perfección, en busca de estados de divinidad, como lo aborda Erich Fromm, en los ensayos "sobre la desobediencia" (Fromm, 1984).

La intención no es una invitación a la desobediencia sin más, sino a una desobediencia sensible que se pregunte por lo que hacemos o podemos hacer cada día dentro de nuestros ámbitos educativos para crear espacios donde niñas y niños puedan pensar, actuar, crear e inventar con libertad y que su interacción nos permita, también a nosotros, pensar más en nuestra vida y menos en el desarrollo.

Desobedecer responsablemente, desobedecer con afecto y escucha a los cuerpos y entre cuerpos, abrirnos a la profundidad que implica ESTAR con los niños y ofrecerles nuestro mundo sin preámbulos, sin parámetros de intervención, sino con una profunda confianza en sus “formas otras” (Vilanova, 2014) de relación, donde ocurre lo inesperado, pero a su vez donde no están solos, donde nuestros ojos también intervienen porque nuestra mirada nunca deja de sostenerlos.

Desobedecer provocando con astucia, para generar una conmoción al vivenciar la experiencia educativa como un hallazgo múltiple, donde la conexión con este mundo es una de las tantas posibilidades dentro de la gama infinita de acciones, donde (inter)actuamos con niños, niñas y en esas acciones e intercambios siempre pasa algo distinto.

Desobedecer para aprender de la vida, en la vida y entre muchos, entre culturas y bajo una escucha intercultural, porque lo cultural no se reduce a lo étnico, porque lo cultural aún y convoca los estados y emociones a través de una sensibilidad compartida, constituye conexiones a partir de formas de hacer, estéticas y mundos simbólicos comunes que mutan a través de las relaciones.

CUARTO ACTO DE REBELDÍA: Lo educativo como un desafío a la educación

Presentación de personajes: la educación y lo educativo

Cabría pensar cómo se piensa la educación desde la desobediencia responsable, provocadora, infinita y abierta hacia la vida y plantearnos: ¿será posible educar sin obediencia, es posible educar cuando la cultura deja de ser un capital humano, cuando deja de ser un patrimonio inamovible, cuando no necesita ser transmitida?

¿Será posible reconocernos dentro de la cultura desde su saber cultivado en movimiento por un colectivo? ¿Estará dispuesta, la educación, a reconocer que el acto educativo es un acto de desobediencia que siempre se escapa de los estados de control y que podemos crear condiciones para fracturar continuamente estos estados de control?

Parecería ser, que la educación cada vez es más conservadora, aunque se sigue sosteniendo que es la base para la liberación, el neoliberalismo ha logrado hacer suyo el discurso educativo para que la misma se vaya sofisticando y, así, garantizar su sistema de reproducción social.

Esta afirmación no es un hallazgo ni una blasfemia, es algo que ya pusieron en evidencia Bourdieu y Passeron (1996) cuando muestran que la educación es un tipo de violencia simbólica o efecto de “reproducción”, no por el contenido que genera la misma, sino por la manera como se va instaurando una estructura para generar y reconocer el conocimiento. En términos derridianos, lo leería como un efecto de “reificación” (Derrida, 1997). Es decir, reestablecer el poder usando la lógica de los nuevos discursos, pero manteniendo las mismas acciones.

A esto le podemos añadir que la educación ha sido la encargada de naturalizar el discurso del desarrollo. Generalmente, todo lo que el docente hace lo justifica a través de procesos de desarrollo ontológico que no dejan de estar atados a una visión de mundo y a una estructura ascendente que se busca sostener, pero que no se cuestiona.

Cuando la educación habla de transformación no cuestiona este principio evolutivo, al contrario, la transformación está pensada en y para el desarrollo. Por eso lo que plantearía desde esa desobediencia es pensar en el gesto de nuestras relaciones, que en la escritura yo lo reflejo con signos de desobediencia donde trans(ito) para poder pensarnos en otras direcciones.

A razón de todo lo anterior, yo no confío en la educación, pero sí en lo educativo, como un espacio de fuga, de desobediencia donde nos encontramos con los otros y con nos-otros, donde nos disponemos a desnaturalizar esas estructuras que se han ido instalando en nosotros, biopolíticamente dirían Foucault, Hardt y Negri; plantearnos que los conceptos no se analizan por fuera de nuestras propias prácticas, no nos interesa seguir manteniendo un pensamiento crítico habermasiano que se sostiene en la validez academicista de la argumentación, lo que nos interesa es que la crítica nos atraviese, que nos hiera de vida nuestra realidad².

Entonces, es importante saber que la fuga no es un lugar concreto, sino visos creativos dentro de nuestra propia realidad, pequeñas inferencias sobre las cuales podemos cuestionar esas estructuras conservadoras, acciones

² La expresión herir de vida la realidad es una deriva del texto de Larrosa: "herido de realidad" para mostrar que la realidad es un efecto de nuestras acciones. En este caso se busca además de mostrar la materialidad de la realidad la cualidad con la que se genera el roce, donde la herida es una nueva manera de abrirse a la vida.

“tácticas” (De Certeau, 2000) que se presentan en el campo práctico. Desvíos, desbordes, fragmentos. Propuestas que permita a los estudiantes y a nosotros, hacer cosas que no podemos predeterminar ni sus objetivos, ni sus logros de aprendizaje, pero que están cargados de un intencionalidad pedagógica porque se abre a lo insólito, acciones que no nos enorgullecen³, sino que nos sorprenden, propuestas que no nos anclan a restaurar lo perdido sino a reconfigurar creativamente lo que tenemos, lo que ha hecho que estemos aquí, que nos haga reconocernos por nuestra capacidad para estar juntos, por esa interculturalidad viva de nuestros encuentros; que reconfigure nuestros espacios, nuestras relaciones, eso que decimos que es el conocimiento y nuestras maneras de conocer; que (re) cree la lengua, la lógica, la naturaleza, la literatura, las matemáticas, que con-muevan nuestras emociones y desde ese lugar nos reconozcamos por la diferencia.

Lo educativo es el acto rebelde que transita desde la pérdida, porque lo que señala es una ética de la relación y desde la misma cuestiona esa ética de la reproducción de la educación. Por eso, es importante poder rescatar y crear momentos y espacios donde podamos vivir estos actos de rebeldía, en los que podemos preguntarnos por nuestra relación con niños y niñas, por nosotros como docentes, por lo que nos hacen pensar, donde podamos indagar por el conocimiento que se ha impuesto y abrirnos al que intentamos crea al ESTAR juntos.

³ Sentir orgullo es un efecto propio de la formación porque lo que entra en juego es la condición de ascenso en el que, de una u otra manera, se ha participado para que otro quede ubicado en un lugar superior al que se encontraba anteriormente. El orgullo lleva implícito esa condición de sujeto se corporaliza a través de ese sentimiento.

Lo educativo busca en los resquicios, en lo que pasa en el (re)creo, en el jugar desde lo natural, en los espacios para la experiencia, al hablar con los materiales, al asombrarnos con la belleza de lo cotidiano, al fracturar la mirada de lo normal, al descomponernos y mirarnos desde el trazo...

Lo educativo transita en esa pérdida de tiempo, donde sobre todo el tiempo no se pierde porque ha generado una fractura sobre la lógica del ganar y se ha convertido en acontecimiento al conocer desde el gesto y no desde el concepto.

QUINTO ACTO DE REBELDÍA: La rebeldía como gesto cognitivo

Presentación de personajes: el conocimiento y el gesto

Sin duda el docente se devuelve sobre esta presentación y lee-escucha desde la lógica de la demanda, es decir se plantea todo esto y dice: ¿me están tratando de decir que haga más cosas de las que ya hago?... Claro, esto solamente tiene una respuesta... Ya tengo suficiente trabajo y no voy a hacer una cosa más.

Quizás, este planteamiento implique hacer cosas, pero no más cosas, sino pensar en espacios de tiempo que se pueden invertir de forma diferente, momentos que pueden ser interpretados “curricularmente” pero en función de la infancia para descurricularizarlos.

Propuestas por las que tenemos que responder por lo conocido o el conocimiento existente, pero donde inferimos para que también se les dé cabida a otros conocimientos. Infringir desde adentro, fracturando lo que ya hay para crear conocimiento.

Es decir, un movimiento que atiende a que pensemos más en el gesto que en el concepto, un desvío hacia lo que pueda ocurrir en esos pequeños instantes que no buscan ser validados sino escuchados, porque cuando, inocentemente, hemos querido validarlos, es cuando fracasamos, porque entran en la lógica del (re)conocimiento y se ensordece nuestra caja de resonancia.

Planteo el texto de manera viva, por eso se habla de recuperar la rebeldía, como gesto cognitivo, como efecto de pensamiento, como acción y tráns(ito) crítico, como lugar emotivo que sale a la exterioridad a confrontarse, una rebeldía de lo pequeño para sorprendernos con lo cotidiano.

Gesto cognitivo (sub)versivo, es decir fuera de lo normativo para generar una nueva posibilidad.

Sub(vertir) el orden de lo conocido porque queremos otra realidad, pero no esperando que esto se construya y que se transforme a través de las ideas y los ideales, para hacer cosas diferentes y mientras tanto, generamos acciones sin principios para defender los ideales no vividos y de esa manera reificamos lo que ya está establecido.

Una (sub)versión cognitiva, nace desde un movimiento que no busca ascender. ESTÁ en lo pequeño, en el desvío y la fuga, donde logramos desdibujar lo preestablecido, un deconstruir por efecto y no por comprobación, un gesto cognitivo que como tal se rebela hacia el deseo de comprensión del conocimiento, para abrirse a la simple y bella intención de escucha a esas infacia(S) y su a su insinuante y delirante “conocer otro” (Vilanova, 2014).

*Conocer rozando desde afuera,
en la sensación de la fractura
de un quizás que abre la duda,
para conocer de otra manera.*

*Conocer en el quizás de tu sonrisa
que desdibuja el brillo en los ojos,
tocando el nervio y caminando el cuerpo.*

*Quizás el agua acaricia
y su nervio frío pide que la calmen.*

*Quizás tus gafas, finalmente se empañen
y el vaho trace más de un iris en tus pupilas.*

Bibliografía

- BOUDIEAU, Pierre y PANSSERON, Jean-Claude (2001): ***La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.*** Ed. Popular. Madrid
- BAJTÍN, Mijail (2005): ***Estética de la Creación Verbal.*** Siglo XXI. México (1982).
- CABANELLAS, Isabel y ESLACA, Clara (coords.) (2005): ***Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía.*** Grao. Barcelona.
- DERRIDA, Jacques (1997): ***El monolingüismo del otro.*** Manantial, Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel (1993): ***El pensamiento del Afuera.*** Pre-textos. Valencia. (1988)
- FROMM, Erich (1984): ***Sobre la desobediencia y otros ensayos.*** Paidós. Barcelona.
- 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.
- HOYUELOS, Alfredo y RIERA, María Antonia (2015): ***Complejidad y relaciones en educación infantil.*** Octaedro. Barcelona.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm (2001): ***La Ciencia jovial (La gaya scienza).*** Biblioteca Nueva. Madrid. (1882)

VILANOVA, Alejandra Manena (2014): ***Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los niños" ante "formas otras" de conocer y vivir.***

TDX Universidad de Barcelona. Barcelona.