

SANDRA GUIDO GUEVARA*, WILFREDO VEGA BEDOYA**

UNA Y MIL RAZONES DE INFANCIA PARA DEFENDER LA PALABRA¹

Resumen

Este artículo es una reflexión abierta que se interroga, articulando responsabilidad y emoción, por la naturaleza de una escuela para la infancia en la que se pone en relación, a través del lenguaje, a los educadores y los niños. En esta perspectiva, el lenguaje se asume como el elemento que posibilita la comunicación entre estos actores y con ello la actividad de compartir la construcción de sus identidades y sus mundos y lo que estos significan para ellos. De este modo se hace un llamado a los maestros a recuperar, desde la labor educativa de la escuela, la dimensión lúdica que posibilite expresar la fantasía, la imaginación y la creatividad como componentes esenciales de la relación pedagógica con los niños, lo que a su vez abre oportunidades para que los niños puedan construir nuevas realidades sociales significativas a partir de sus vivencias cotidianas y del uso que en éstas hacen del lenguaje, sobre todo del lenguaje literario.

Palabras clave. Niño, lenguaje, fantasía, imaginación, maestro, escuela, educación.

Abstract

This article is an open reflection that question, articulating responsibility and emotion, about the school nature for the childhood in which is give the relationship, through of the language, to the educators and childs. In this view, the language is assumed as the element that facilitate the communication between this acting and thus with the activity to share the building of their identities and worlds and that they meaning for it. In this way is making a call to teachers to recover, from educational labor of the school, the ludical dimension that facilitate to express the fantasy, the imagination and the creativity as main components of the pedagogical relationship with child, as the same time open opportunities for the child can to build new significant social realities from their daily living and of the use that they make of the language, over all of the literary language.

Key words. Child, language, fantasy, imagination, teacher, school, education.

* Profesora Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: sandraguido@hotmail.com

** Profesor Universidad Pedagógica Nacional. E-mail:

¹ Ponencia presentada al IV Foro Regional de la Infancia. Villavicencio, noviembre de 2001. Recibido el 20 de octubre de 2003 y aprobado el 14 de noviembre de 2003.

Esta es una de esas ocasiones en que la responsabilidad se equipara con la emoción. Responsabilidad, en tanto el sentido que nos reúne hoy es el indagar acerca de la configuración de una escuela para la infancia. Emoción, por los mágicos recuerdos que para cada uno de nosotros desencadenan las imágenes de la primera edad... Evocaciones que –en la mayoría de los casos– le recuerdan a los adultos, solitarios en las caóticas y masificadas urbes, que existe siempre la posibilidad de recurrir a las ensañaciones de la infancia, para reafirmar el tiempo de libertad más libre, sensorial, sensitivo y cósmico, ensañaciones que les han permitido vivir como seres humanos.

Por todo ello, para elevar esta cometa-escuela de la infancia, es necesario tender un puente entre los educadores (gigantes semejantes a Gulliver) y los niños (contempladores, actores insaciables de ese escenario-teatro que es el mundo). La estructura de ese puente está hecha de lenguaje. Estos dos actores, al comunicarse, juegan a compartir creencias, miedos, alegrías, descubrimientos, interrogantes que, en cuanto son nombrados, dan cuenta del proceso de construcción de sentido, de la identidad de los seres y de lo que el mundo significa para ellos. Como bien dice Jairo Aníbal Niño(1997:31) “*Tenemos que insistir en una escuela donde el niño sea oído, no a nivel formal simplemente, sino real, donde el niño participe de su vida en la escuela de manera real, que a su escuela la visiten los astronautas, los cometas, los hombres y las mujeres que han construido el mundo*”.

Desde esta perspectiva, es fundamental reflexionar a fondo acerca de la forma como la escuela está planteando el primer encuentro comunicativo con los niños, ya que de éste depende la visión de mundo del ser del futuro. En la medida en que los diversos agentes no generen un ambiente escolar que responda de manera auténtica al mundo, al dis-

curso, al ritmo lúdico, a las líneas de fuga de los niños, se podría afirmar que se sigue ahondando en una violencia simbólica que determina el desencuentro del niño con su realidad.

Sábato (1979) en su texto *Sobre algunos males de la educación* reafirma el compromiso embrionario de la educación infantil: “estoy hablando de la educación que debería recibir el ser humano en sus etapas iniciales, cuando su espíritu es más frágil, ese instante que para siempre decide lo que va a ser: si mezquino o generoso, si cobarde o valiente, si irresponsable o responsable, si lobo del hombre o capaz de acciones comunitarias”.

La idea central, entonces, es asumir un enfoque educativo que considere la comunicación como el espacio edificante de una generación de guerreros del amor –éticos por excelencia– que celebren los logros de los otros, desconozcan la importancia de llegar primero a algún lado y –como amigos– le asignen mayor importancia al hecho de no desprender sus manos de los lazos de la solidaridad.

Así, consideramos que es posible hablar de una escuela para la construcción de un país saludable, es decir, un territorio donde sean posibles los sueños, en el que sus ciudadanos al levantarse y al entrar a la ducha, canten porque saben que, con su trabajo aportan a la construcción de la idea de un país al alcance de sus hijos.

Este propósito, al parecer utópico, exige que los maestros recuerden, desempolven y estudien todas las dimensiones, todas las significaciones posibles de la infancia para, así, replantear la mirada instrumental y trivial con que se ha asumido esta etapa embrionaria de la *visión de mundo* del ser, ya que, “Al parecer los maestros siguen sin encontrar la voz que los acerque de manera plena, íntima y lúcida al mundo de los niños. El docente niega su his-

toria, olvida sus huellas de infancia, paradójicamente, para entablar un diálogo con los pequeños”. (Vega: 2001:59)

Es necesario que, por el cuerpo adulto del maestro, corra toda esa pulsión de juego, de travesura, de fantasía, de imaginación y creatividad para comprender que estos componentes deben encontrar lugar en la comunicación que establezcan con los niños. De este modo se asegura el alcance de un ritmo comunicativo que hará posible la negociación de significados entre estos dos actores.

Por ejemplo, el reconocimiento y la puesta en acción de los juegos simbólicos con que los niños se apropian de los significados de la cultura, entra a configurarse en una apuesta pedagógica en cuyo contexto la comunicación permea todas las acciones necesarias para desarrollar una *competencia humana*. Al respecto Bruner (1997) argumenta que sólo en la medida en que la escuela se apropie de las formas de interpretación de la cultura y las haga circular en el espacio educativo es que podrá desarrollar en los estudiantes una *competencia humana*.

En un país fragmentado como el nuestro, atravesado por un naufragio civil, inmerso en una crisis social que, día a día, da cuenta de la no posibilidad de construcción de futuro, es imprescindible volver a lo elemental, a los significados humanos que se han construido culturalmente desde la libertad. Esto no quiere decir que le transmitamos a los niños la imagen del país “del Sagrado Corazón de Jesús” o de “manitas rosadas”. Aquí hay que llamar la atención de manera enfática: la escuela tiene que interrogarse acerca de cómo mediar dialógicamente las principales problemáticas que fragmentan a una sociedad; sólo de esta manera se podrá apostar por hacer de los niños seres críticos que, más que continuar asumiendo el papel del “vivo”, el



“avivato”, el narcotraficante, el político castrador de futuro, le apuesten a la transformación y a la construcción de un proyecto de nación.

Tanto la tradición oral como la literatura se constituyen, desde esta mirada, en espacios de construcción de este proyecto, en *fronteras indómitas* para la defensa de los niños (Montes, 1999). A través de los cuentos ellos se apropian de complejidades abstractas como el miedo, el egoísmo, el poder, la tiranía que son superadas por los protagonistas de las historias, quienes se configuran en modelos éticos que le permiten al niño vislumbrar salidas de ante la decadencia y la mezquindad.

Un claro ejemplo del papel que puede jugar el lenguaje literario en la vida de los niños lo ilustra el texto de literatura infantil *Los agujeros negros* de la escritora colombiana Yolanda Reyes (2000); en esta historia el niño-protagonista vive inmerso en la necesidad de alumbrar el agujero negro de un momento de su infancia que lo mantiene sumergido en una angustia; lo que el niño no ha logrado aclarar es la imagen en la cual sus papás –quienes eran orientadores para la conformación de cooperativas en la región del Sumapaz– fueron secuestrados y asesinados. Con el paso del tiempo, el niño, en vísperas de su cumpleaños y ante la sorpresa entristecida de la abuela, le solicita visitar este lugar. Allí se sorprende ante lo familiar que le es el espacio. Todas las personas a las que su papá ayudaba lo recibieron con jolgorio y deliciosas comidas; también –gracias al reencuentro con el lugar– su abuela le cuenta de manera humana y sabia lo que sus padres hicieron por la región y acerca del último beso que la mamá le dio antes de partir, dejándolo escondido en la parte superior del escarpate, al cuidado de los Ángeles.

Después de este paseo feliz, al llegar a la casa, el protagonista del cuento descubre que sus “agujeros

negros” habían desaparecido y se queda, fija en su mente, la idea de que, cuando crezca, también trabajará en y por el Sumapaz, como lo hicieron sus padres.

Este cuento, basado en un hecho real, es la vivencia de muchos niños colombianos quienes, al igual que el protagonista, se sienten en un vacío y en una angustia terrible frente al horror que les representa la realidad. Por esto y por todas las formas de violencia a las que se ven enfrentados nuestros niños, es indispensable pensar la comunicación como una posible salida de la crisis, aspecto que es entendido y asumido de manera plena y humana por la abuela del niño.

No es nuestra intención entregar al lector una interpretación del texto, sino plantear la necesidad de que la escuela asuma el papel cultural que le exige la realidad colombiana; de esa mirada dependen la salud psíquica y corporal de nuestra población infantil. No se puede entender salud solamente como el estado físico de los niños, ni limitar esta condición a la estructura formal de la escuela, sino que es necesario incorporar los elementos constitutivos de las relaciones entre las personas, las cuales pueden facilitar o entorpecer la posibilidad de un escenario para ser mejores hombres. Estas relaciones sólo pueden establecerse a partir de procesos comunicativos. El papel central de la comunicación sería ofrecerles a los niños relatos de calidad simbólica y, obviamente, de pertinencia contextual; en otras palabras, brindarles una comunicación cuyos contenidos les permitan participar y construir otra interpretación posible, humana acerca de su país, Colombia.

Desde esta óptica se concibe la comunicación como una interacción en la que se negocian significados, se crean valores de identidad, asertividad y expresión de sentimientos, que le permitirá a los niños enfrentar con seguridad las presiones del medio social y desarrollar la capacidad para superar de manera éti-

ca, analítica, crítica, contextual y constructiva los retos de la vida.

Necesitamos maestros reflexivos y afectuosos que conviertan a la educación en el arte de despertar la sensibilidad –además de la inteligencia–, que le hagan posible a los niños establecer diálogos frente a los conflictos, para que puedan generar procesos de interacción encaminados a la edificación de una convivencia solidaria.

...Y eso, ¿cómo se logra? Haciendo énfasis en que la escuela genere espacios para la construcción de sentido de la realidad del niño. Esto es, que el niño descubra que su historia de vida –que sus juegos, sus héroes, sus tristezas, angustias y hambrunas de amor– también participan del universo simbólico escolar.

Traer las historias de vida al ámbito institucional es buscar que los discursos de la escuela le permitan al niño hallar un lugar en el mundo, que lo alimente de mitos, de creencias posibles en la vida. Es acercarlo al descubrimiento de su mirada como lectura válida del mundo. Es sembrar la semilla de la esperanza a partir del reconocimiento de la posibilidad de cambio, de que la realidad no siempre va a ser así, sino que el mundo requiere ser transformado y que este propósito exige mantener y alimentar esa dimensión lúdica, gratuita, ensoñadora que posee en la risa de sus ojos.

Como bien lo expresa el psicólogo Luis Carlos Restrepo (1991:5), ser niño es mantenerse en trance de ser raptado, de ser “robado” por la fascinación; el niño no atiende a la lógica de la verdad, sino a la lógica de la seducción, lo bello de los niños es su indeterminación, su apertura al mundo, su carácter aleatorio y la ausencia de sedimentos.

No vaya a ser que por la falta de comprensión y acercamiento al complejo concepto de la infancia, seamos recordados como una ventana

sin posibilidad de luz, hecho que le sucedió a la maestra de Iván Darío Álvarez (1991:9), hoy famoso director del grupo escénico *Libélula Dorada*, quien expresa: «Quisiera poder evocarla con amabilidad, pero de usted siempre me invade su sonrisa camuflada, su presencia de águila sensora en los recreos, su incapacidad para jugar con nosotros, sus cambios de humor inesperados, destruyendo así todo signo de amistad o de confianza... sus armas selectas las previas y los exámenes y su eslogan de combate “por unos pagan todos”».

Para no caer en ello, los maestros deberían anhelar ser evocados por nuestros niños de forma humana; apostar a no ser sólo recordados por sus lecciones de geografía o de matemáticas –sino y ante todo– por los senderos que le descubrieron a la vida de sus estudiantes. Esta acción exige, “purgar los diversos tipos de violencia que hacen presencia de forma rotunda en el campo educativo, y superar la ceguera logicista, heredada del positivismo, que ha limitado el conocimiento a lo gramatical y que ha diseñado el aula como un espacio de gimnasia: cien ejercicios de matemática (para contra-restar el ocio), cincuenta oraciones subordinadas (para dividir la libertad), cuarenta flexiones de pecho (para fortalecer el corazón) y dos laboratorios de caída libre (para precisar la meta-física de la almohada)” (Vega, 2001).

Es importante que el maestro aprenda de la humildad y la sencillez de los sabios, no debe pretender enseñarlo todo, debe enseñar episodios y problemas desencadenantes, estructurales y pocos libros, pero leídos con pasión; la “única manera de vivir algo que de lo contrario es un cementerio de palabras” (Sábato, 1979). Llenemos ahora en los niños el vacío que nosotros como adultos hemos sentido tantas veces acerca de lo que “aprendimos” en la escuela, esa sensación de tanto tiempo para aprender tan pocas cosas útiles. Tratemos de darle al niño verda-

deras herramientas para que él pueda darle sentido a la realidad a través de la interpretación del mundo y de sí mismo. Hablemos francamente –pero esta vez en serio– de la *calidad* por encima de la *cantidad*; hablemos de *conocimiento compartido* y no de *simple adquisición*.

Para terminar queremos compartir con los lectores uno de los rastros de Sandra, nuestra amiga guardiana de la infancia. Este relato –como casi todas las huellas de los niños– nos regala una y mil razones para defender la palabra:

Los escalones del firmamento

Tenía seis años y ya usaba gafas, gracias a éstas conocí a mi amiga de primaria, hoy todavía nos frecuentamos. Nos sentaban juntas adelante para que pudiéramos ver bien lo que se escribía en el tablero. Uno de esos tantos días en los que, al regresar de la escuela, me entregaba a mi mágico ritual, al encuentro de unos amigos que estaban a la espera, subí –como de costumbre– la escalera que improvisaba con los cajones de mi armario para estar más cerca del bombillo e iluminar imágenes del *Pato Donald* impresas misteriosamente en un disco que iba rotando en un sencillo aparato de pasta. Acercarme al bombillo había posible que viera las ilustraciones con más nitidez, más claras y bonitas; la luz, sobre todo le daba intensidad a los colores... Me emocionaba mucho descubrir cómo las diferentes imágenes me mostraban historias que, desde mi imaginación, siempre eran distintas. Aquel día, sin que yo me diera cuenta, un adulto ignoró que me encontraba allá en las estrellas y cerró los cajones del armario; cuando, como de costumbre, intenté bajar a la realidad usando los escalones que me permitían subir a la fantasía, sólo hallé el vacío y enseguida el horror frente a los vidrios de mis gafas rotas incrustadas en mi cara. Enseguida me llevaron al hospital. Fue necesario que me aplicaran varios puntos de sutura...

Nunca olvidaré este episodio, no sólo por las lágrimas de mi mamá mientras me suturaban –realmente yo no sentía nada, parece que ella sí–, sino por la cicatriz coqueta que quedó en mi ceja izquierda, una marca que se encarga de evocarme siempre la cercanía de las estrellas.

Si bien los servicios de salud fueron indispensables en ese momento, lo fue aún más el amor: el de mi mamá, y su impotente dulce mirada; las tristes inquietudes de “la profe” y de mis compañeras, la preocupación de mi tía, cómplice del encuentro con estos maravillosos personajes... Todas estas expresiones sustentaron desde entonces el valor estético de mi cicatriz.

Al final de este cuento quiero recordarles que, en mi casa, algunas veces faltaron el alcohol, las curitas, el mertiolate, pero nunca las palabras, creo que por eso hoy, incluso, he logrado adentrarme en los secretos de los seres que viven inmersos, por múltiples causas, en el mundo del silencio.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Iván Darío (1991). *Magazín Dominical de El Espectador*, 415, 9-10.
- BRUNNER, Jerome (1991) *Actos de significado*. Madrid, Alianza.
- (1997) *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- EACHEVERRÍA, Rafael (1997). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile, Dolmen.
- EGAN, Kieran (1994). *Fantasia e imaginación: poder en la enseñanza*. Madrid, Morta.
- MAY, Rollo (1995). *La Necesidad del Mito*. Barcelona, Paidós.
- MONTES, Graciela (1999). *La frontera indómita*. México, F.C.E.
- NIÑO, Jairo A. (1997). “Taller del asombro: el abecedario de la ternura”. En SANTA J. (Comp.) *Pedagogías artísticas*. (pp. 15-31). Bogotá, Colcultura.
- RESTREPO, Luis Carlos (1991). *Magazín Dominical de El Espectador*, 415, 4-6
- REYES, Yolanda (2000). *Los agujeros negros*. Bogotá, Alfaguara.
- SÁBATO, Ernesto (1979). *Apologías y rechazos*. Barcelona, Seix Barral.
- VEGA, Wilfredo (2001). “Tras el rastro de esperanza: la maga de la escuela”. En: *Revisita Pedagogía y Saberes* No. 17, UPN., Bogotá, 2001, pp. 59-64.

Debates

