

Infancia, movimiento, currículos, fronteras

Luz María Chapela*

La vida ocurre dentro de límites que marcan ámbitos de posibilidad. Eugenio Trías (2012) habla del límite como “cerco” y se refiere a él en un doble sentido, como frontera que contiene y también en el sentido marcial de presencia que acecha. Las personas vivimos en el límite, somos seres fronterizos y en cada momento presente nos relacionamos con el origen, con lo que vemos y tenemos, y con lo que intuimos como posible, con lo suscitante. Vivir significa moverse en estos ámbitos en una zona de tensión creativa que se configura gracias al diálogo de la mismidad con ella misma y de la mismidad con la otredad. No podemos seguir viendo a las niñas y a los niños por lo

* Escritora de literatura infantil, especialista en pedagogía Montessori, México.

que serán. Necesitamos verlos por lo que son: seres vivos y en frontera. Habilitar a los niños y a las niñas para vivir en el límite supone el diseño de nuevas propuestas curriculares y, además, nos exige nuevas maneras de concebir la infancia y, por consecuencia, de concebirnos como sociedades.

La vida en el límite

Lo mismo las personas que los árboles o las células vivimos en frontera, comprendidos dentro de límites. “Lleno de mí, sitiado en mi epidermis”, dice José Gorostiza en su magnífica *Muerte sin fin* (1996). Vivimos ligados a los orígenes y al entorno, y con el inmenso poder de expandir los límites, recrearnos y recrear el entorno. También

vivimos en relación permanente con lo otro, con lo que está más allá del límite y no podemos comprender pero intuimos; con lo otro que nos llena de sospechas y nos llama. Es en esa zona fronteriza en la que transcurren nuestros días, en diálogo con nosotros mismos y con lo otro. Somos seres fronterizos como lo son todos los seres vivos, con límites expandibles y selectivamente permeables.

Podemos pensar en la respiración humana que funciona en un intercambio incesante de bióxido de carbono (nuestro) y oxígeno (que nos llega de fuera). Vemos porque la luz (externa) impacta nuestras retinas (interiores). Tenemos energía porque comemos plantas que, en su momento, sintetizaron la luz y produjeron biomasa (o comemos animales que

comieron plantas). Usamos la palabra porque estamos rodeados por un mundo que nos sirve como referente y queremos relacionarnos con él nombrándolo, y porque queremos que otros nos escuchen. Leemos un cuento genial y de inmediato nos habitan personajes extraños, recién aparecidos, y muchos de ellos se quedan con nosotros para siempre. Al trabajar, jugar o amar, aplicamos nuestras manos sobre algo externo: la tierra, un microscopio, una guitarra o la piel humana. Ahora entendemos que nuestro hábitat no es una casa cerrada, sino un “ámbito” fronterizo abierto al diálogo y al intercambio.

Eugenio Trías, el pensador barcelonés que recientemente murió, usa el “cerco” como metáfora para referirse, entre otras cosas, a nuestra condición fronteriza. Utiliza el cerco como límite, pero también en su sentido marcial: como la presencia real de algo que acecha. Siguiendo esta metáfora, la vida transcurre en un ámbito sugerente en que lo propio, lo que conocemos porque ya ocurrió, vive con una conciencia permanente de la proximidad de un otro que todavía no se manifiesta pero se presiente. La vida sucede en una especie de diálogo entre el día que terminó, la noche y el amanecer, que no es sino promesa pura, presentimiento y presagio. Se trata de una vida que pide, simultáneamente, conciencia del yo mismo y un estado de deseo, de alerta creativa dispuesta a reconocer lo nuevo, lo que está ahí en lo todavía oscuro, lo que se aproxima y nos invita y nos reta. Hablamos de un movimiento perpetuo.

Las fronteras dibujan mundos —a un lado y al otro— y, al hacerlo, visibilizan rasgos específicos de cada uno de ellos y les imprimen sentidos. Con su presencia, las fronteras dicen: cada mundo es distinto y cada mundo tiene legalidad propia. Por esto mismo, la vida en frontera transcurre entre la certeza y la atracción, la duda y el deseo. Los ámbitos fronterizos no son famosos por su confort y sí por sus posibilidades.

Quien vive en frontera necesita hacer una revisión permanente de lo suyo, conocer bien sus herramientas, tener presente lo que valora y aprender a formular las preguntas exactas, porque éstas son credenciales invaluableles cuando se vive en los límites. Para vivir en frontera es necesario conocer la historia propia, las raíces y también los anhelos y, al mismo tiempo, tener una pulsión hacia lo otro, lo alterno, lo que todavía no...

La resiliencia resulta indispensable cuando se vive en los límites. Sin la capacidad heurística de revisar lo nuevo para digerirlo y —selectivamente— asimilarlo como un nuevo “bien” propio, los seres fronterizos se diluyen y se pierden. Relacionada con la resiliencia está la capacidad prospectiva que permite a los que viven en el límite imaginar destinos, rumbos y trayectos propios, y también reformularlos una y mil veces si así lo consideran necesario.

Sin excepción de sitio, condición o coyuntura: así vivimos los humanos del siglo XXI. Las niñas y los niños necesitan hacer un arte de la vida en frontera. Necesitamos apoyarlos apre-

ciándolos como seres abiertos y en diálogo con ellos mismos y también con el mundo, con los mundos. Necesitamos pensarlos en movimiento, potentes y capaces.

El poeta español Pedro Salinas, en su libro *La voz a ti debida* (1969:93), tiene un hermoso verso en el que confiesa ver el mundo de posibilidades al que puede acceder su amada: siempre por ella misma, siempre sin salirse del cerco de sí misma: “[...] subida sobre ti, como te quiero, / tocando ya tan sólo a tu pasado / con las puntas rosadas de los pies, / en tensión todo el cuerpo, / ya ascendiendo / de ti a ti misma”.

La vida en red

A la vida en frontera se le agrega la vida en red. La existencia personal en los límites resultaría imposible sin un grupo de pertenencia y sin distintos grupos de pertenencia. Vivir en red es todo un arte. Las redes tienen nódulos, centros de reunión, de acervo, de abastecimiento; tienen lazos, ligas, vínculos que también pueden ser caminos, y tienen espacios aparentemente vacíos en los que se agazapa lo otro, lo que nos invita, lo que no conocemos pero queremos conocer, lo suscitante. Vivir en red nos permite saber —como bien dice Edgar Morin (2001)— que formamos parte de algo más grande que nosotros mismos, algo que nos demarca, contiene, despierta, nos alienta y llama.

Vivir en red es vivir en tránsito, es ser persona y grupo y también sociedad y mundo. Vivir

en red demanda una fuerte dosis de protagonismo, de marcación de rumbo, de inversión. Y supone autonomía con su correspondiente capacidad para seleccionar, elegir y tomar decisiones. Vivir en red, como vivir en frontera, demanda una conciencia del yo mismo como aprendiz perpetuo, jugador arriesgado, trabajador asiduo y ferviente enamorado. Enamorado del mundo como cofre de posibilidades, enamorado de uno mismo como navegante certero, y de la vida como mar, como potencia y emergencia.

Las niñas y los niños viven en frontera y viven en red. Necesitan aprender a tomar conciencia de esto y construir un pensamiento complejo que incluya a la naturaleza, los alimentos, la familia, los juguetes, los espacios, los medios de comunicación, el tiempo, los amigos, los libros, los materiales plásticos, el cine, la música, la danza y las estrellas. Un pensamiento complejo que les demande una permanente, alegre e informada toma de decisiones. Hay quien dice que se es verdaderamente humano cuando se toman decisiones. Las niñas y los niños necesitan aprender a fundamentar sus decisiones y a alegrarse porque son capaces de hacerlo con libertad y en condiciones de seguridad que garantizan su integridad física, cultural, lingüística y social.

Es un derecho de las niñas y los niños saber que viven en frontera, saber que el mundo participa en sus vidas y saber que viven en red. Además, es su derecho encontrar condiciones en sus distintos mundos para construir los conocimientos, las habilidades y las actitudes que

les permitan vivir con autonomía y en diálogo abierto con los demás, realizando decenas y cientos de decisiones cada día.

El espacio público

En este sentido, el espacio público cobra relevancia porque éste es un espacio liminar que se define como el lugar en que se presentan y ponen a debate las propias ideas, significados, propuestas (de personas, grupos, pueblos, naciones, regiones...). El espacio público es un lugar en que se encuentran, en situación de red y de frontera, la mismidad y la otredad, ahí, de manera interminable, se encuentran un mundo y otro mundo y otro y otro más.

Trabajar la noción de espacio público con niños y niñas es nuestro compromiso. Es imprescindible proponerles —con toda formalidad— juegos de diálogo y debate en que los participantes marquen las reglas, los caminos y horizontes. Necesitamos favorecer que niñas y niños se conviertan en grandes debatientes y habilitarlos con las herramientas necesarias para ello: información actualizada, apertura a la otredad, valoración de la otredad como un bien heurístico, capacidad de escucha, desarrollo de la memoria y de habilidades lingüísticas, construcción de un vocabulario rico, plural y preciso, construcción de argumentos fundamentados tanto en emociones como en razones, facilidad para encontrar fuentes de consulta y asesores, identificación de anhelos y preferencias, perte-

nencia a un grupo y a muchos grupos, presencia constante de una sutil combinación de raíces y anhelos, imaginación, prospección, arrojo intelectual para generar hipótesis y hacerlas aparecer ante los otros, noción del mundo y de los mundos, conciencia de los límites y pasión por las fronteras, entre otras cosas, todas ellas humanamente bellas.

En la vida las niñas y los niños tienen el potencial necesario para convertirse en espacios públicos (gracias al diálogo y al debate): la mesa familiar especialmente cuando hay invitados, la cuadra, el jardín público, la antesala médica, el aula, el recreo (comprendido en toda su posible complejidad), la ronda, las canchas de deporte, una sala de lectura, el mercado, el interior de un transporte colectivo, una estación de radio comunitaria, la sección “cartas del lector” de numerosos diarios y revistas, la Internet y muchas de las fiestas y celebraciones que dan vida a sus comunidades, entre otros espacios.

Si consideramos así el espacio público, podremos trabajar con niños y niñas para hacerlos comprender que estos espacios se construyen con la participación de las ideas, las emociones, las propuestas, las quejas y las discrepancias que cada persona presenta a consideración de otros. Y podemos hacerlos sentir de formas razonadas y vivenciales su protagonismo, capaz de construir numerosos espacios y darles rumbo y también vida propia al aparecer en ellos su palabra, al descubrir la de otros, y atenderla desde su propia perspectiva.

La biblioteca como espacio público

En la biblioteca, los niños y las niñas pueden encontrar un glorioso menú de tiempos históricos, personas, personajes, héroes, villanos, descubridores, nociones científicas, tecnología de punta y tecnología del pasado, coyunturas y modelos para responder a éstas y tomar decisiones, códigos éticos variados, maneras particulares de usar los lenguajes, estrategias de resiliencia, migraciones, fundaciones de pueblos y ciudades, museos, destrucciones masivas, grandes construcciones, fenómenos naturales, estrellas, constelaciones y universos.

La biblioteca, vista como una plaza pública, está ahí para recibir a quienes incursionan en busca de otredad. Los lectores pueden visitar la biblioteca con fin de atisbar la opinión que otros hacen, desde las páginas de los libros, acerca de sus propios constructos, hipótesis e imágenes. Para descubrir modelos alternativos que dialoguen con los suyos. Para enriquecer el vocabulario y, al hacerlo, hacer lo propio con sus mundos. Y para compartir imágenes, texturas y giros estéticos que tanta falta hacen a los seres humanos. Por cuenta propia, y con mediaciones, las niñas y los niños necesitan visitar la biblioteca como parte de su vida diaria.

Los debates en torno a la lectura pueden darse de manera personal o pueden darse entre pares, o en grupo, mediante la pregunta, la investigación, el argumento y la charla.

No sería posible comprender nuestro compromiso de favorecer que los estudiantes construyan competencias para vivir en frontera sin la biblioteca. Necesitamos trabajar para que nuestras sociedades la construyan con aportaciones propias, la anhelan, la vivan y la extrañen.

Ligada a esta idea se halla la necesidad de construir en nosotros mismos —como educadores— la capacidad de diseñar colecciones dentro de las bibliotecas. Colecciones que ofrezcan pluralidad, intensidad, explicaciones, historias, preguntas y propuestas. Las bibliotecas son lugares públicos y habitables. Es nuestra responsabilidad abrir innumerables vías de acceso a ellas, y ofrecer a los lectores, de manera consciente e informada, un rico cuerpo de interlocutores.

La biblioteca nos invita a trabajar para que los estudiantes escriban sus propios textos y los conviertan en libros, y con al menos tres o cuatro ejemplares, los “publiquen” (los hagan públicos). Se podría incluir un ejemplar en la estantería de la biblioteca escolar, se podría regalar otro ejemplar a la biblioteca pública y, tal vez, invitar a un lector para que en voz alta hiciera una lectura en el kiosco de la plaza pública.

Hacia una nueva propuesta curricular

Es evidente que nuestras actuales propuestas curriculares para la infancia están muy lejos de responder a una concepción de niño y niña como ser con historia y contexto, atento a la

otredad, valientemente atraído hacia ella, *sitiado en su epidermis*, en red, en frontera y con límites, además de permeables, expandibles y detonantes.

Antes que nada, una propuesta curricular pertinente tendría que proponer materias y estrategias educativas que dotaran a niñas y niños de un pensamiento propio y libre, memorioso (con conciencia histórica), complejo, informado, crítico, plástico, ecológico, creativo, fraterno y fronterizo.

Otra materia curricular tendría que ejercitar con ellos su capacidad de identificar sus pertenencias, potencias, límites, capacidades, vacíos conceptuales, zonas vulnerables, necesidades, preferencias, urgencias e incluso sus posibilidades en distintos aspectos. Y en este contexto, tendría también que ejercitar con ellos su capacidad para formular hipótesis y preguntas bien sustentadas.

La metacognición (con su correspondiente proceso autoevaluativo), nos dicen los especialistas, es una condición para la construcción y apropiación del conocimiento. ¿Por qué entonces no forma parte del diseño curricular en la mayor parte de los casos? ¿Cómo se puede vivir con autonomía y mirada prospectiva en red y en frontera sin la metacognición?

Muchos de nosotros anhelamos sembrar condiciones para que las niñas y los niños construyan nuevos paradigmas, escalas, ámbitos y dimensiones. ¿Con qué contenidos curriculares respaldamos y materializamos este anhelo?

Amartya Sen (1999) explica que, como consecuencia de caminar en pos de un paradigma, las personas lo revisan e imaginan otros nuevos: más suyos y cercanos, y con mayor significado. ¿Acaso la noción de paradigma forma parte de los contenidos curriculares? ¿Trabajamos en la escuela la noción de calidad? ¿Acompañamos a los niños y las niñas en la elaboración de sus propias construcciones de indicadores de calidad y que los satisfagan?

El paradigma tiene una evidente relación con el camino, la acción y el crecimiento. Asimismo, existe una fuerte relación entre la libertad y el diseño de paradigmas propios.

En nuestra oferta curricular hace falta la creatividad como capacidad, en plena zona limítrofe, para identificar diferencias y descubrir puntos de enlace que propicien el nacimiento de algo que no es ni una ni otra cosa, sino algo nuevo. Gorostiza dice: “no es agua ni arena la orilla del mar”. Ahí, en ese límite, nace y crece el pensamiento creativo. ¿Cómo incorporamos el pensamiento creativo a los contenidos curriculares?

La noción de “inter” es otro tema estrechamente relacionado con las fronteras y con la vida en red. Es importante trabajarla y descubrir sus numerosas posibilidades. Necesitamos trabajar las relaciones entre especies, interpersonales, intersociales, inter-académicas, interparadigmáticas, intergeneracionales, interinstitucionales, internacionales y también las famosas y mal comprendidas relaciones interculturales. Es común en estos tiempos, que los biólogos nos

hablen de la urgencia del trabajo en la escuela, y que resalten la relación entre los minerales y la vida.

El juego es otro tema importante. En la escuela lo reducimos a diversión, a pasatiempo. Sin embargo, no lo hemos trabajado como una forma que enriquezca la capacidad de arriesgar, planear, organizar, participar, comprender y valorar lo efímero; relacionarse con la irreversibilidad, y con un modo propio de estar en el tiempo y en el espacio, relativizar la improbabilidad; reír, construir lazos, puntualizar reglas propias y significativas, y cambiarlas según se considere pertinente (en beneficio del juego mismo); asignar significados simbólicos, dialogar con el azar, imaginar, mantener vivo el impulso de situarse en los límites, en riesgo, en situación de frontera e imaginar: en defensa propia y por amor a la vida.

Relacionada con el juego se encuentra la resiliencia que permite a niñas y niños trabajar con elementos exteriores que los impactan sin que ellos los hayan buscado: un accidente, una muerte cercana, la contemplación involuntaria de un suceso violento, etcétera. A través del uso de la resiliencia, los niños y las niñas pueden utilizar estos elementos exteriores para combinarlos con otros propios, y construir un conocimiento que no poseían, y que será una fortaleza emocional. No será complicado diseñar estrategias educativas para la resiliencia, si consideramos, como Juan Carlos Tedesco (2004), que los más resilientes son aquellos que piensan en el

futuro durante la crisis, es decir, piensan y ven más allá de la crisis mientras ésta ocurre. Después de la experiencia, cuentan con la capacidad de narrar lo que les sucedió, pueden hilar los acontecimientos con lógica y con buen uso del lenguaje. Asimismo, hay que resaltar que estas personas se caracterizan porque han tenido en algún momento de sus vidas la experiencia de ser valorados por otros, lo cual contribuyó a una construcción ideal de autoestima.

Por ahora, terminemos

Necesitamos construir una nueva concepción de las niñas y los niños. Ellos no son proyectos, no son materia prima, no son algo que será: SON. Debe comprenderse que son miembros vivos de nuestras sociedades y no podemos continuar viéndolos sólo por lo que serán. Son en cada momento del tiempo. Como cualquier ser humano, están en devenir constante, viven en red y en frontera, tal como vivimos todos los humanos, y esta vida en los límites pide sutiles conocimientos, herramientas polisemánticas, grandes y novedosas habilidades.

Como todo lo que es complejo, el trabajo en favor de la infancia —además del trabajo comprometido de los gobiernos— necesita la participación de la sociedad en todos sus niveles, porque la vida de las niñas y los niños ocurre en el seno de las sociedades. Y porque sabemos con certeza que los humanos formamos parte de algo más grande que nosotros mismos, el

cual nos pertenece, en la medida en que nosotros le pertenecemos.

Los marcos legales están ahí y ofrecen paradigmas realmente admirables. Sin embargo, necesitamos que estos empiecen a operar y la mejor manera es por medio de currículos, estrategias educativas y un intenso trabajo intersectorial e interdisciplinario.

Es menester —además de dar acceso real e incluyente a conocimientos, herramientas, medios y situaciones que los nutran— garantizar a las niñas y los niños de todas las edades y condiciones que, en cualquier circunstancia, cuenten con la posibilidad de hacer un uso correcto, preciso, incluso culto de la lengua materna (o más de una lengua), de las matemáticas y las bellas artes.

Por otra parte, necesitamos concebirlos como nuestros iguales, como parte de nosotros mismos, y debemos conseguir espacios y tiempos para ellos; propiciar que tomen decisiones con conciencia de sí mismos, del azar y la irreversibilidad; que aprendan a delimitar mundos y comprender escalas; y necesitamos compartir con ellos, a través de relatos, los grandes sucesos de la humanidad, los conflictos y debates, las más antiguas raíces, los descubrimientos, los secretos de la ciencia, las hazañas de pueblos y ciudades, las obras de arte y las solidaridades.

Necesitamos aficionarlos a la naturaleza, al límite, a la diversidad, al otro y al mundo de lo posible, de lo que todavía no ocurre, pero se

presiente. Todo esto, supone también aficionarlos a ellos mismos, como seres humanos, como personas que participan en la construcción de sus propias culturas, como investigadores y grandes jugadores, como artistas y gremios, como amigos y pares.

A través de una nueva manera de pensar en sí mismos y de construir conciencia de sí, las niñas y los niños podrán, seguramente, ayudarnos a verlos como ellos se ven a sí mismos. Podrán ayudarnos a romper los prejuicios y proponernos nuevos motivos para que los pensemos con respeto y trabajemos con ellos, hombro con hombro y entre iguales. Podrán hacernos ver quizá que eso que queremos para ellas y ellos, también lo necesitamos para nosotros, con urgencia.

Referencias bibliográficas

- Gorostiza, J.** (1996). *Muerte sin fin*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E.** (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Salinas, P.** (1969). *La voz a ti debida, Razón de amor*. Madrid: Castalia.
- Sen, A.** (1999). *Desarrollo y libertad*. México: Planeta.
- Tedesco, J. C.** (2004). "Igualdad de oportunidades y política educativa". *Cuadernos de Pesquisa*, 34(123), pp. 555-572.
- Trías, E.** (2012). *El canto de las sirenas*. Madrid: Siruela.