ALIMENTAR LA CAPACIDAD METAFÓRICA. PRMIERA INFANCIA Y DERECHOS CULTURALES

Emilia López

¿Cómo empieza lo que empieza? ¿Qué sabe el que comienza sobre lo que comienza?, ¿cómo lo encara? ¿quién lo acompaña?, ¿cómo funciona ese acompañamiento?, ¿qué provoca o inhibe en el comienzo?

Desde hace más de 25 años, María Emilia López describe la radiografía de una génesis. Observa, escucha, lee y habla con bebés y niños pequeños fascinada por su inteligencia y habilidad para integrarse a una cultura. Cercana también a los padres, interesada en la relación entre la calidad de la compañía de los adultos y las variaciones en el desarrollo psíquico de los bebés.

Desde ese lugar, uno que entrecruza la investigación y la proximidad: el trato cuerpo a cuerpo con los bebés y niños pequeños que asisten al jardín maternal que dirige, ha desarrollado programas de formación docente, mediación en primera infancia, ferias de libro, edición de colecciones y más… y ha escrito ensayos como el que leerán a continuación.

Tomado del libro ***Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*** (CERLALC-Secretaría de Cultura de México, 2016), aborda diversos saberes de la cultura de la crianza -con su correspondiente dimensión política- en una dialéctica de preguntas sin respuestas fijas que desbarata prejuicios y extiende nuestra concepción sobre esta enigmática etapa de vida.

*¿Cuántas historias de la infancia conviven actualmente en los contextos que nos convocan? ¿Cuántas formas de ser niño, madre, padre, maestro, artista interpelan las prácticas de hoy? Si hacemos hincapié en la multiplicidad de culturas que conviven frente a una misma institución como es la infancia, es para mostrar ese carácter heterogéneo que construye sensibilidades, representaciones, afectaciones diversas, y disponernos a una búsqueda, a la creación de experiencias culturales más allá de la lógica cultura-mercancía*, escribe María Emilia.

Desde la primera vez que escuché una ponencia suya me pareció revolucionario lo que decía sobre primera infancia, y cómo lo decía. Me emociona que podamos publicar uno de sus ensayos en este espacio. Agradecemos mucho su generosidad al compartirlo. ¡Que lo disfruten!

**Alimentar la capacidad metafórica**

Primera infancia y derechos culturales

*Introducción*

*“La infancia que no pasa es una seguridad y un gusto por ir a la vez en todas las direcciones que se abren, tomando cada una por sí misma y por sí sola, y yendo lo más lejos posible: tocar, olfatear, saborear, palpar, fijar la mirada o el oído, embargarse de lo que los penetra, formar, modelar, proyectar, sacudir, y las cien maneras de decir ‘jugar’…”.****[[1]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn1)***

*Jean-Luc Nancy*

La infancia temprana constituye un territorio fértil y novedoso para las prácticas artísticas, educativas y culturales. Las investigaciones de los últimos años enfatizan el enriquecimiento de la experiencia de vida de los niños a partir de la intervención cultural desde que nacen. Por *intervención cultural* entendemos el acceso al juego, al arte, a la lectura, a la palabra y a la narración como hechos comunitarios, además de la ampliación del universo de prácticas familiares que acompañan espontáneamente a los niños desde su llegada.

En este texto buscamos elaborar un corpus de pensamiento alrededor de la idea de cultura e intervención cultural, así como un acervo teórico que reflexione sobre las prácticas lúdicas, artísticas y afectivas en la vida contemporánea, con el fin de discutir la posibilidad de construcción de nuevos dispositivos culturales como política pública hacia los bebés, los niños pequeños y las familias. **Los más pequeños son los que están aprendiendo a expresarse, los que buscan afanosamente comprender el mundo, los que están urgidos de un entorno amoroso y dialógico para entrar en la cultura y construir su propio psiquismo; sin embargo, pueden resultar los menos visibles de nuestra sociedad.** Sobre esa paradoja también nos proponemos trabajar.

Para pensar las relaciones entre la cultura y la primera infancia es necesario definir los alcances del concepto de cultura, del que no haremos una hostilización (existe mucho material de consulta al respecto), sino que fundamentalmente plantearemos una interrogación.

***1. Reflexiones sobre el concepto de cultura y su dimensión política***

Refiriéndose a la infancia, Graciela Montes señala:

*Las distintas maneras en que cada uno se relaciona con su propia infancia, el modo en que la repara y reconstruye día a día, esforzada y afanosamente, termina por dibujar, como demuestra el psicoanálisis, una historia personal. Del mismo modo, las distintas maneras en que se han relacionado los padres con sus hijos en distintos momentos de la historia de las culturas, la manera en que se plantan los adultos frente a los niños en una determinada sociedad, las variadas formas que ha ido adoptando esa relación fundamental, terminan por dibujar una historia de la infancia.*[[2]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn2)

**¿Cuántas historias de la infancia conviven actualmente en los contextos que nos convocan? ¿Cuántas formas de ser niño, madre, padre, maestro, artista interpelan las prácticas de hoy?** Si hacemos hincapié en la multiplicidad de culturas que conviven frente a una misma institución como es *la infancia*, es para mostrar ese carácter heterogéneo que construye sensibilidades, representaciones, afectaciones diversas, y disponernos a una búsqueda, a la creación de experiencias culturales más allá de la lógica cultura-mercancía (por acumulación, por mera repetición). Se trata también de interpelar una concepción de cultura como cultura de masas o “máquina de producción de subjetividades capitalísticas”, tal como lo define la pensadora brasileña Suely Rolnik[[3]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn3).

¿A qué nos referimos con esta expresión? Rolnik enfatiza la diferencia entre una subjetividad hegemónica, imbuida de sistemas jerárquicos, valores y sumisión, de aquellas otras subjetividades atravesadas por “procesos de singularización”[[4]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn4), es decir, procesos en los que se forjan creativamente los modos de relación con el otro, con las cosas, con el mundo. La lógica del mercado apela al poder que la repetición tiene sobre los niños y los adultos para fijar o acuñar estereotipos. Con la insistencia de la publicidad, los productos que inundan el mercado de consumo infantil se instalan en la vida cotidiana a riesgo de saturar los espacios destinados al intercambio y a la comunicación, al juego y a la experiencia.

¿Cómo producir nuevos agenciamientos de singularización que trabajen por una sensibilidad estética, por la transformación de la vida en un plano más cotidiano y, al mismo tiempo, por las transformaciones sociales a nivel de los grandes conjuntos económicos?, se pregunta Suely Rolnik. **¿Cómo hacer para que la música, la literatura y el arte en general pertenezcan de pleno derecho al conjunto de los componentes sociales?** ¿Cómo hacer para que esos diferentes modos de producción cultural no se vuelvan únicamente especialidades, sino que puedan articularse unos con otros, entramados en la vida cotidiana y, a la vez, logren escapar a la posesión hegemónica de algunos grupos privilegiados?

***“Cuando los medios de comunicación de masas o los ministros de cultura hablan de cultura, quieren siempre convencernos de que no están tratando problemas políticos y sociales”,*** dice Rolnik en su agudo análisis. Podríamos preguntarnos: ¿qué idea de cultura permea una visión que desmembra la política social y económica (alimentación, educación, salud) de la capacidad creadora, del derecho al arte, de las construcciones simbólicas que aportan sentidos a las prácticas sociales y comunitarias? ¿O acaso en la política económica y social no entran en juego pautas culturales?

Proponernos garantizar los derechos culturales de los niños implica una mirada amplia sobre las propias prácticas y también un esfuerzo por revisar reiteradamente cualquier señal de etnocentrismo o las marcas propias de vivir inmersos en nuestro tiempo, velados por un presente que dificulta advertir las sombras del propio contexto; porque pocas cosas son más complejas que ver las luces y las sombras de una realidad de la que se es parte y artífice. Agamben lo dice de un bello modo: ***“Contemporáneo es aquel que mantiene la mirada fija en su tiempo, para percibir no sus luces, sino sus sombras. Todos los tiempos son, para quien experimenta su* *contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es quien sabe ver esa sombra, quien está en condiciones de escribir humedeciendo la pluma en la tiniebla del presente”******[[5]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn5)****.* La contemporaneidad es la relación singular con el propio tiempo, que adhiere a éste, pero a la vez toma su distancia. En la distancia puede hallarse la luz. La intervención sobre el presente, para producir singularidad, requiere al menos la intencionalidad de volvernos contemporáneos.

***1.1 La cultura en la crianza: cultura de cuidados, nuevas formas de familia y el niño mediático-tecnológico***

Retomando a Graciela Montes, podemos decir que cuando hablamos de cultura de la infancia no nos referimos únicamente al arte, al juego, a las expresiones creadoras. **La crianza en sus distintas modalidades y los vínculos entre niños y adultos constituyen un fondo cultural de alta densidad en la vida de los niños y las familias**, por eso nos proponemos detenernos en las prácticas de crianza y los modos de acompañamiento que se ofrecen desde el punto de vista social.

¿Qué experiencias están contenidas en el concepto de “crianza”? Podríamos decir que la crianza se refiere al conjunto de tareas que prodigan cuidados para asegurar la supervivencia de los más pequeños. Podríamos objetar que con la supervivencia no es suficiente y que la crianza debe apuntar a mucho más. Sin embargo, cuando los contextos son muy complejos, casi podríamos decir que la supervivencia lo es todo y que en esa serie de acciones que las madres o los padres realizan están en juego valoraciones afectivas y de cuidado, aun bajo la rudeza de ciertas formas. Esas valoraciones pueden pasar inadvertidas si las observamos cómodamente desde una postura universalizadora. Muchas veces resulta complejo desvelar ciertas valoraciones, ciertas formas de ejercer la responsabilidad del cuidado.

El siguiente relato fue escrito por Irma Lilia Luna Fuentes, educadora del estado de Veracruz (México), y puede resultar iluminador para trabajar esta idea.

*Las prácticas de crianza en el estado de Veracruz, como en el territorio nacional, son de lo más diversas y casi todas tienen un enfoque regional. Tomamos una experiencia de crianza en la región del centro del estado de Veracruz que específicamente nos llamó la atención, porque contrasta mucho con la idea que tenemos del cuidado y protección de los niños pequeños. Fue registrada en el año 1997.*

*La observamos en una comunidad llamada Duraznotla, del municipio de Tehuipango, perteneciente a la región de Zongolica. En ese momento este municipio estaba identificado en el ámbito nacional como el de menor desarrollo humano, el municipio más pobre del país.*

*En la modalidad de atención no escolarizada, en ese tiempo se hacían visitas domiciliarias a las madres participantes. Decidimos ir a buscar a las madres de familia en su actividad cotidiana. La lavada de ropa en el río: todas las señoras acuden de las 9 de la mañana a las 12 del día aproximadamente a esta actividad.*

*Los niños pequeños son cargados en la espalda de las señoras aun cuando están lavando, si requieren de alimento la madre da vuelta al rebozo y el niño se prende del seno, hay momentos en que la corriente del río hace que el agua suba de nivel y el niño se moja los piecitos que le cuelgan. Nos llamó la atención que los bebés (3 a 6 meses) no lloraran al contacto con el agua (la cual es muy fría, porque proviene de un volcán cercano). Las madres nos comentaron que desde que los niños cumplen la cuarentena son llevados al río y ellas inician un trabajo de “preparación de sus pies”. Este consiste en que estén en contacto con el agua un rato, para lo cual ellas juntan con sus manos algo de agua, la “entibian” y dejan caer en los pies de los niños, poco a poco van haciendo que los niños tengan contacto directo con el agua a la temperatura del río, hasta que ya pueden dejar sus pies un rato en el agua.*

*Este es el trabajo de inicio para algo más sorprendente: a partir del año de edad, las madres colocan los pies de los niños en las piedras calientes que sobresalen del río; cuando los niños protestan o lloran por el calor tan fuerte, ellas meten los pies de los niños al agua del río, este proceso lo hacen varias veces en el transcurso del tiempo que están lavando la ropa.*

*Esto hace que los pies de los niños se llenen de ámpulas, por el efecto de calor y frío, las cuales ellas rompen con cuidado, ponen árnica o manzanilla y “yerba de sanalotodo”. Repiten esta práctica hasta que se forma una callosidad en los pies y dejan de formarse las ámpulas (este proceso a decir de las madres se lleva casi un año).*

*Pudimos observar que los niños de dos años ya tienen sus pies con una callosidad tan gruesa que caminan en las piedras descalzos, sin lastimarse.*

*Esto podría verse como una directa agresión a la integridad física de los niños y a sus derechos, pero en este contexto es concebida como una medida de protección y de promover la independencia de los niños. Las madres saben que, ante la falta de calzado y de recursos para ello, el niño requiere desarrollar otros medios para poder deambular y ser visto ante la comunidad como un “niño completo”; también para la madre es un descanso que los niños puedan caminar en un camino tan difícil (sin pavimento), sin que estén colgados a su espalda. Esta práctica de crianza las coloca a ellas como “buenas madres”*.[[6]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn6)

Esta escena pone de relieve una forma de vida familiar contemporánea, nos habla de los modos en que estos niños construyen su relación con el mundo de los afectos, de la naturaleza, con su propio cuerpo, con el juego, con el tiempo y sus avatares.

Vivimos, sin embargo, una época de fuertes contrastes. Las formas familiares actuales hablan de modificaciones en los modelos tradicionales de variadas maneras, no sólo la relación básica de cuidados ligados a la supervivencia está en juego en los modos de construir subjetividad, sino también las constituciones familiares: familias monoparentales, familias con niños nacidos por inseminación artificial y con donante de esperma u óvulos anónimos, niños hijos de parejas homosexuales; todas ellas y otras hacen a la cultura de la infancia.

¿Cómo construir un pensamiento que aloje las preguntas nuevas que vienen con los niños, una escucha, una envoltura, un paño donde desplegar las incógnitas e incertidumbres del crecimiento, de la identidad, de la crianza? ¿Cómo pensar el acompañamiento de lo familiar en su singularidad? ¿Cómo incluir en el fluir imaginario de los niños las problemáticas que hacen a la vida contemporánea? Los libros infantiles, las películas, los juguetes, ¿deberían nombrar en su dimensión más amplia esa heterogeneidad propia de la cultura que habitamos? ¿Cómo desarticular los puntos de vista propios cuando estamos a cargo de un grupo de niños, para alojar lo emergente, lo disruptivo, lo singular?

Para la comprensión hace falta la empatía, es decir una *disponibilidad*. Un pensamiento sobre las nuevas modalidades subjetivas que pueden interpelar desde la infancia, o las disruptivas frente a lo homogéneamente aceptado, exige sobre todo ese ejercicio afectivo y epistemológico de poner en suspenso conceptos, certezas o gestos aprendidos como parte de la propia historia de infancia, para dar lugar a la diferencia y también a una lectura más ética del mundo. Una disponibilidad que, como diría Jullien[[7]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn7), sea capaz de abstenerse de privilegiar nada, que pueda mantener en pie de igualdad todo lo que se escucha para no dejar pasar el menor indicio de sentido.

La semióloga Cristina Corea y el historiador Ignacio Lewkowicz escribieron ***¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*.** Según su hipótesis principal, debido a las mutaciones culturales los niños ya no se diferencian de los adultos (de allí la pregunta acerca del fin de la infancia) fundamentalmente por dos razones: la relación con el consumo y el acceso a la información a través de la tecnología. Su trabajo se inspira en un episodio muy mediático: el caso de los niños asesinos de Liverpool en 1993. Los asesinos tenían diez años cada uno; la víctima, tres. Los investigadores ahondan en la idea de que el concepto de infancia, tal como lo acuñó la modernidad, está agotado. Es decir, esa infancia frágil, inocente, carente del ser total, preparada para cumplir etapas y completarse en la adultez, ya no se ve reflejada en muchos de los niños de hoy. En ese sentido, los casos mediáticos de violencia infantil no serían índice de violencia social, sino síntoma de agotamiento de la infancia instituida. *“Los cachorros actuales no se dejan tomar dócilmente por las prácticas y los saberes tradicionales del universo infantil. No porque desobedezcan a las instituciones; la* *sublevación es más radical: desobedecen a la operación de la institución misma”****[[8]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn8)****.*

¿De qué nos hablan esos discursos que escuchamos reiteradamente sobre la “crisis de la autoridad”? ¿Qué dicen los diagnósticos de hiperactividad, ADD y demás “patologías” contemporáneas acerca de los modos de leer la infancia? ¿Quién no ha abierto los ojos desconcertado frente a un niño pequeño usando con maestría aparatos tecnológicos complejos? ¿A qué velocidad perciben los niños la información a pesar de que parecen concentrados en otra cosa?

El filósofo italiano Franco Berardi investiga las mutaciones subjetivas en los jóvenes y adolescentes contemporáneos a partir de la relación con la tecnología; se centra fundamentalmente en la violencia y la apatía (también comienza estudiando casos de violencia escolar). Se refiere a los jóvenes como “la primera generación videoelectrónica”. Analiza cómo con la virtualización la presencia del cuerpo del otro se vuelve superflua, y sobre todo lo que llamará, siguiendo a Virilio, “la catástrofe temporal que se produce en el plano cognitivo” como consecuencia de un colapso entre la velocidad de la infósfera y los tiempos de la elaboración racional y emotiva. El número de palabras que usa un ser humano de la primera generación videoelectrónica, indica Berardi, está cerca de 650, frente a las 2000 que usaba un coetáneo suyo veinte años atrás. Pero la primera generación videoelectrónica ha adquirido competencias de elaboración sin precedentes en la mente humana y también la capacidad de moverse a gran velocidad en un tupido universo de signos visuales. No obstante, Berardi señala con preocupación lo que está sucediendo en la esfera afectiva y emocional de los niños. Niños medicalizados por hiperactividad o por trastornos de atención: “Cualquiera que por dedicarse a la enseñanza trabaje con niños sabe que los tiempos de concentración sobre un objeto mental tienden a reducirse progresivamente. La mente trata enseguida de desplazarse, de hallar otro objeto”[[9]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn9). Aumento de la agresividad y depresión en niños y adolescentes, sentimiento de inseguridad, miedo al futuro.

¿Pero cuáles podrían ser las causas de esta “epidemia psicopática” de la primera generación videoelectrónica? Al respecto, Berardi responde:

***Hay una relación directa entre la velocidad de exposición de la mente al mensaje videoelectrónico y la creciente volatilidad de la atención. Nunca, en la historia de la evolución humana, la mente de un niño estuvo tan sometida a un bombardeo de impulsos informativos tan intenso, tan veloz y tan invasivo. ¿Cómo puede pensarse que eso carezca de consecuencias?***

*El aspecto más misterioso e inquietante es la mutación que afecta a la esfera de la emoción. La transmisión del lenguaje siempre ha tenido relación con la carnalidad. El acceso al lenguaje ha sido siempre acceso a la esfera de la sociabilidad. Lenguaje y sociabilidad han estado mediados por la afectividad, por la seguridad y el placer que provienen del cuerpo de la madre.****Pero el cuerpo de la madre ha sido sustraído, separado y alejado del cuerpo del niño de las últimas generaciones.****En las condiciones creadas por el capitalismo liberal y por la privatización de los servicios sociales, las mujeres se vieron forzadas a asumir situaciones de doble trabajo, de estrés psicofísico, de ansiedad y de empobrecimiento afectivo. La presencia de la madre ha sido sustituida por la presencia de máquinas que se han entrometido en el proceso de transmisión del lenguaje. […] Las emociones sin palabras alimentan la psicopatía y la violencia. No se comunica, no se dice, no se pone bajo una mirada compartida. Se agrede, se estalla*.[[10]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn10)

Dada la envergadura de este cambio cognitivo, Berardi se pregunta si esta generación debería ser considerada “mutante”.

El lenguaje, el cuerpo y el tiempo son tres categorías profundamente afectadas por la variación socio-electrónico-informática. En sus pensamientos sobre lo posmoderno, Lyotard también problematiza este devenir: *“La red electrónica e informática que se extiende sobre la tierra da origen a una capacidad global de puesta en memoria que hay que estimar a escala cósmica, sin punto de comparación con la de las culturas tradicionales. La paradoja que implica esta memoria reside en que en definitiva no es ya la memoria de nadie. Pero en* *este caso ‘nadie’ quiere decir que el cuerpo que sostiene esa memoria no es ya un cuerpo terrestre*.”[[11]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn11)

***1.2 Expresión y creación como manifestaciones de una subjetividad activa y autónoma***

Ya hace muchos años Walter Benjamin hizo referencia a la desaparición de la narración como uno de los costos del pasaje a las sociedades industrializadas, donde los espacios intersubjetivos, mediados por el lenguaje, se reducen[[12]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn12). La televisión y los medios reemplazan a la voz humana encarnada en otro real en simultaneidad de presencia, las nanas y arrullos hechos de voz, contacto y aliento son reemplazados por máquinas televisivas, la ternura desplazada por la imagen-mercancía que viene de la pantalla. Los finales del siglo XX e inicios del XXI suman a ritmo vertiginoso nuevas máquinas, y a la pasividad de la mirada frente a la televisión agregan la transformación cognitiva de un niño activo frente a la pantalla, incitado a la actividad frenética, de rápida resolución, lucha de poder frente a los aparatos que lo desafían.

Pensemos en la convivencia temporal de las pautas culturales de las madres de Veracruz (y en tantas otras prácticas diversas en las zonas rurales, en la selva, en las sierras, en los pueblos) con la máquina mutante-tecnológica de la ciudad en un mismo tiempo cronológico. Seguramente la lectura de Berardi produce resonancias con las imágenes de niños que nos han interpelado, con situaciones de la vida cotidiana que producen fisuras en las formas de crianza, con lo cual la pregunta por cada contexto, por cada situación particular, se vuelve necesaria. La cultura de crianza contemporánea aparece llena de matices y, en algunos casos, con convivencias de diferencias radicales. Todo ese abanico de subjetividades se nos ofrece como un territorio que es preciso acompañar desde el punto de vista de una política cultural.

**¿Qué necesitan de nosotros los niños si tomamos en cuenta la tesis de Franco Berardi? ¿Hay posibilidades de mitigar ese déficit de palabras, de caricias, de dialogía humana? ¿Cómo crearlas? ¿Qué lugar ocupa el juego con los otros, la lectura, el canto, cuando el vínculo no es una condición dada, sino un desafío por conquistar? ¿Cómo alimentar la capacidad metafórica de las poblaciones más desfavorecidas social y económicamente, necesitadas también de bienes culturales y de experiencias simbólicas?**

Sabemos que con los materiales a disposición no se genera necesariamente una experiencia. Benjamin, en un texto llamado “Experiencia y pobreza”, afirma que tenemos el conocimiento, pero como algo exterior a nosotros, como un útil o una mercancía. Hay infinidad de estímulos y, sin embargo, pobreza de experiencias, pues lo que consumimos no deja huella en nosotros, no se produce una relación íntima que altere la subjetividad, no hay apropiación sensible del objeto[[13]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn13):

*¿Para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia? Pobreza de la experiencia: no hay que entenderla como si los hombres añorasen una experiencia nueva. No; añoran liberarse de las experiencias, añoran un mundo entorno en el que puedan hacer que su pobreza, la externa y por último también la interna, cobre vigencia tan clara, tan limpiamente que salga de ella algo decoroso. No siempre son ignorantes o inexpertos. Con frecuencia es posible decir todo lo contrario: lo han “devorado” todo, “la cultura” y “el hombre”, y están sobresaturados y cansados.****[[14]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn14)***

¿Es posible asimilar esa saturación, de la que habla Benjamin en este texto de 1933, con algunas de las formas actuales de vivir la relación con el consumo, con la información, con la educación? ¿Hay en los niños de hoy marcas o signos de una pobreza de experiencias? ¿Podríamos leer en esa clave las preocupaciones de muchos maestros y padres frente a las dificultades para encontrarse con los niños y producir un común (de sentidos, expectativas, diálogo)? ¿Cuál es la pregunta por la experiencia que compete a una política cultural para la primera infancia?

Heidegger, citado por Larrosa, dice: *“Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de* *nosotros, que nos tumba y nos transforma”*[[15]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn15). **Cuánta potencia puede cobrar una política cultural para bebés y niños pequeños si construimos dispositivos que consideren el devenir cultural, cognitivo, social y económico de cada comunidad, lo que tiene de creador cada niño como sujeto que se abre al mundo, lo que hay de *constructor* en los niños que tienen a disposición materiales y oportunidades para inventar, para jugar en el territorio de la metáfora, que es fundamentalmente el campo de la narración en un sentido amplio**.**Los niños pueden ser grandes inventores; la relación con las palabras, con los juguetes, con la naturaleza, con los otros, es una relación de descubrimiento y creación. De allí que niño y artista construyan una relación de estrecha hermandad.**

Félix Guattari se refiere al papel del artista de esta manera:

*El artista, y en términos más generales la percepción estética, desprenden, desterritorializan un segmento de lo real haciéndole jugar un papel de enunciador parcial. El arte confiere una función de sentido y de alteridad a un subconjunto del mundo percibido. Este tomar la palabra casi animista de la obra tiene la consecuencia de modificar tanto la subjetividad del artista como de su “consumidor”. Se trata, en suma, de rarificar una enunciación excesivamente proclive a ahogarse en una serialidad identificatoria que la infantiliza y la aniquila.****La obra de arte, para quienes disponen de su uso, […] conduce al sujeto a una recreación y a una reinvención de sí mismo.******[[16]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn16)***

¿No es acaso esa relación del artista con el mundo comparable a la relación del niño con el juego? ¿No son el juego y el arte las formas básicas —en cuanto fundantes— de la experiencia de la infancia?

***1.3 El derecho a la existencia de lo diverso***

Existen otras formas de empobrecimiento de la experiencia, siguiendo a Benjamin. Al respecto, Vilma Amparo Gómez Pava, coordinadora del proyecto Raíz indígena en Colombia, realiza las siguientes reflexiones a partir de sus propias investigaciones:

*En la mayoría de comunidades indígenas cumplidos los cinco o seis años los niños y niñas verán transformarse sus arrullos y sonidos por los silencios del recorrido que los llevará de su comunidad a la escuela o al internado. Entonces, el amanecer cambiará la tibieza de la vida en casa o en comunidad por la frialdad de una campana, un pito o un grito despertador. El día a día será partido en segmentos breves que transcurren en un aula de clase. Las palabras dulces, calientes o frías, según el idioma y la tradición, serán reemplazadas por vocablos desconocidos. La escuela, viva representación de imaginarios de prestigio y progreso, ocupa un lugar importante en la vida de toda familia indígena, aunque allí se aprendan las primeras rutas para dejar de ser hijo o hija de Juyá, el que llueve y Má, la tierra si se es Wayuu; hijo o hija del Tabaco, la Coca y la Yuca dulce si se es Uitoto.*

*Con excepciones que tienden al aumento, en algunas escuelas el contacto entre niños y niñas de diferentes pueblos refuerza la necesidad de comunicarse en su propio idioma, las preguntas que formula un maestro llevan a los niños y niñas a averiguar, a preguntar y a acercarse a sus sabedores. No obstante, la mayoría de los contenidos de la educación van tallando una trocha que en español va tomando un rumbo donde se relegan, invisibilizan y callan las palabras e historias propias, las celebraciones, los rituales con los que se ha iniciado la vida. El silencio será ahora el territorio de las lenguas maternas. La imagen de ancestros y sabedores no hará parte de los libros de texto. Los enunciados de un texto traerán voces y referentes ajenos como avenida, semáforo, fábrica, hotel, uva, calle, carro, etc. Mediará la palabra un tablero, una tiza o marcador y las palabras sin obra que la soporten serán como canasto de agujeros grandes por donde escapa su contenido.*

*Una de las principales rupturas con la identidad, la lengua y la cultura está mediada por el paso de los niños y niñas indígenas de la casa a la escuela. Un paso socialmente alentado entre las familias y comunidades sin que medie una participación en las decisiones que en adelante van a afectar la vida para siempre. Estas rupturas, en algunos casos, van acompañadas de migraciones constantes para alcanzar el ciclo escolar básico y medio completo. Así, los niños y niñas serán sujetos de fracturas en su socialización primaria y secundaria una y otra vez. Las mujeres que deciden acompañar a los hijos en edad escolar también verán fragmentada su vida entre los hijos pequeños que tienen en casa y los que inician la escuela; entonces sus tiempos y espacios vitales se verán forzados a migrar y cambiar sucesivamente. El cambio será ahora el que ocupe la cotidianidad y la velocidad de asimilación será menor que el vértigo de estar viviendo por fuera de la comunidad. Se rompen los vínculos con los ancestros y con ellos el respaldo para la crianza, cuidado, protección y educación propios. Los conflictos de identidad y entre generaciones empiezan a aparecer y sin red familiar o comunitaria no se hace fácil transitarlos.*

*¿Qué desafíos implican a las gentes indígenas estos cambios? Muchos más de los imaginados y por lo tanto poco aplicados a la hora de estar sumergidos en las nuevas situaciones, como por ejemplo el fortalecimiento del idioma. Aunque la escuela promueva su uso y lo enseñe, se pasa de las palabras-obra a las palabras-esqueleto, esas que son transmitidas en oraciones sueltas y no en narraciones vivas y completas. El desafío consiste en cómo seguir habitando los territorios lingüísticos en los espacios circundantes de la escuela, como continuar con prácticas como los ritos de paso, los bailes, la transmisión de historias orales, las labores de chagra, tejido, rezo y curación en los espacios donde conviven muchas familias en ritmos y asentamientos, que cobran imágenes y costumbres urbanas. ¿Cómo se asimilan las imágenes de la T.V. satelital? Supone un reto a la investigación incluyendo a sus televidentes indígenas. ¿Cómo se transforma la vida al ritmo de la escuela? Esta pregunta puede responderse mediante un diálogo sostenido en diferentes regiones donde habitan los indígenas. ¿En qué lugar quedan los derechos de los niños? ¿A qué tiene derecho un niño y una niña en sus propias comunidades? La indagación con sus familias en un intercambio intercultural podría esbozar algunas respuestas. ¿En qué idioma se piensa? ¿En qué idioma se habla cuando se traslada la vida alrededor de la escuela?*[[17]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn17)

El derecho a la identidad puede convertirse en mera retórica cuando la cultura dominante produce un desgajamiento de la cultura de origen. **Recuperando palabras de Vilma Gómez, constituye un desafío enorme para la política cultural destinada a la primera infancia diseñar e implementar dispositivos de acompañamiento que permitan incluir a los niños en nuevas prácticas sin arrasar el bagaje de sentidos que los constituye como integrantes de sus pueblos, con el que son capaces de pensar, elaborar ideas, sentir, constelarse en el mundo.**

¿Cómo enriquecer la experiencia sin abolir sentidos? ¿Cómo producir encuentros que estimulen el intercambio, y a la vez facilitar una práctica de cuidados que haga pie en la cultura de origen? ¿Qué desafíos plantea la intervención de Vilma Gómez a quienes diseñan programas para niños en zonas rurales o para las poblaciones indígenas?

*“Un sentido descubre sus profundidades al encontrarse y al tocarse con otro sentido, un sentido ajeno: entre ellos se establece una suerte de diálogo que supera el carácter cerrado y unilateral de estos sentidos, de estas culturas”****[[18]](https://linternasybosques.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica-primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/%22%20%5Cl%20%22_ftn18)****,* señala Mijail Bajtín. Esta bella forma de pensar el carácter abierto e interrogador del encuentro con el otro es una hilera de luces reflectivas para nuestros interrogantes, es también una promesa de enriquecimiento mutuo que vale la pena investigar.