



LA EXPERIENCIA DE EXTRAÑAMIENTO EN LAS PROPUESTAS POR LA INFANCIA

THE ESTRANGEMENT EXPERIENCE IN THE PROPOSALS FOR CHILDHOOD

Sandra Lorena Arango Cardona¹

Fundación Casa Munay, Colombia

RESUMEN

El presente trabajo busca socializar algunos apartados de una experiencia pedagógica de un preescolar de la ciudad de Cali - Colombia, en la que se tejió durante un año lectivo, un formato verosímil en el cual los niños se instauraron en el rol de exploradores y abordaron la misión de rescatar a los personajes de los cuentos clásicos de los Hermanos Grimm que habían sido

¹ <https://orcid.org/0000-0002-7456-9027>

Magister en Psicología – Universidad del Valle. Magister en Psicología Analítica – Fundación Carl Gustav Jung de Argentina. Miembro del Grupo de la línea de investigación Desarrollo y Simbolización del Instituto de Psicología de la Universidad del Valle. Psicoterapeuta y Coordinadora General de la Fundación Casa Munay.

Algunas publicaciones:

(2016) Arango, S. L. (2016) *Elementos que estructuran una propuesta pedagógica de preescolar que favorecen la experiencia sensible en los niños. Tesis de Maestría en Psicología Clínica. Instituto de Psicología de la Universidad del Valle. Cali*

(2011) Arango, S. L.- y Villalobos, M. E. *¿Hacia una infancia virtual? Desafíos del pre-escolar frente a los niños de hoy*. En: Tomo I Colección de pedagogía Infantil, Editorial Redife.

saloar@yahoo.com

raptados por los Hombres Grises de la historia de Momo de Michael Ende. Esta propuesta tuvo como ejes el juego simbólico, propiciado por la intertextualidad, y la decisión de asumir el acto educativo desde una perspectiva poética. Compartiremos la noción de *experiencia de extrañamiento* desde el enfoque de Cortazar (literatura) y de Everaert-Desmedt (semiótica), que propicia la búsqueda, el análisis, la contrastación y el establecimiento de planes de acción, a la vez que convoca a los niños en el marco de relaciones cooperativas con pares y adultos, para alcanzar fines comunes y experimentar la emoción del hallazgo y la resolución colectiva del misterio.

PALABRAS CLAVE: Educación preescolar, infancia, símbolo, función trascendente, psicología analítica, experiencia de extrañamiento.



ABSTRACT

The present work seeks to socialize some sections of a pedagogical experience of a preschool in the city of Cali - Colombia, in which was woven during an academic year, a plausible format in which the children established themselves in the role of explorers and addressed the mission of rescuing the characters of the classic stories of the Brothers Grimm who had been kidnapped by the Grey Men from the Momo's Michael Ende story. This proposal had as its axis the symbolic game, promoted by intertextuality, and the decision to assume the educational act from a poetic perspective. We will share the notion of experience of alienation from the approach of Cortazar (literature) and Everaert-Desmedt (semiotics), which encourages the search, analysis, contrast and establishment of plans of action, while summoning children in the framework of cooperative relationships with peers and adults, in order to experience the collective purpose of finding and experiencing the mystery.

KEY WORDS: preschool education, childhood, symbol, transcendent function, analytic psychology, estrangement experience

INTRODUCCIÓN

Los tiempos actuales nos imponen retos vertiginosos a los profesionales que pensamos y trabajamos con la infancia. Esta es una verdad a voces que corre en los escenarios clínico y educativo, no solo en Colombia sino en toda Latinoamérica. No se trata de decir que todo tiempo pasado fue mejor, pero es preciso reconocer que los cambios sociales han posicionado a los niños en el campo de mira del capitalismo, realizándoles una avalancha de ofertas que son vividas como necesidades primordiales de la infancia, sin serlo en lo más mínimo². A la par de esta escena, el reconocimiento de los niños como portadores

de derechos ha hecho que especialmente en las últimas dos décadas se constituya un acuerdo cultural en el que el mundo adulto ofrezca su mirada cotidiana e investigativa a la infancia, so pena de que en algunos casos se infantilice el mundo adulto y se adultice la experiencia infantil.

Sin embargo, y aunque puede sonar paradójico, la experiencia de soledad y abandono subjetivo que viven nuestros niños va en aumento. Quienes trabajamos en contextos escolares y clínicos venimos lanzando voces de alerta sobre la carrera y los discursos sobre el éxito que han ido opacando lo infantil de la infancia: la exposición a escenarios, dispositivos y temáticas propios de la escena adulta, el consumo excesivo de productos y actividades extraescolares, la demanda por la eficiencia y la destreza de conocimientos y habilidades, la falta de tiempo para el aburrimiento y el encuentro con otros niños sin una tarea programada por los adultos; la avalancha de terapias físicas, comportamentales, sensoriales, de lenguaje que ubican a los niños en el déficit y la falta (i), son apenas algunas preocupaciones que hemos ido reconociendo invaden a los años más importantes de la vida donde se estructura su identidad, el lenguaje, la apertura ética y estética hacia sí mismos y hacia el mundo. Pareciera que justo cuando la mirada se hubiese acercado al mundo del infante la experiencia infantil se hubiese agujereado al empoderar a éste como un adulto en miniatura.

Ya en 1932 Carl Gustav Jung, en su conferencia en Viena titulada *La voz del interior*³, exponía

³ "Sospecho que nuestro entusiasmo pedagógico y psicológico contemporáneo por el niño tiene una intención insincera: hablamos del niño, pero nos referimos al niño en el adulto. En el adulto reside un niño, un niño eterno, algo que está en devenir, que nunca está acabado y que necesita del cuidado, la atención y la educación constantes. Ésta es la parte de la personalidad humana que quiere desarrollarse hacia la totalidad. Pero el ser humano de nuestra época está muy lejos de esa totalidad. Así que, barrantando este defecto, se apodera de la educación del niño y se entusiasma con la psicología infantil a partir del popular supuesto de que en su educación y en su desarrollo infantil algo tuvo que salir mal, algo que en la próxima generación se pueda corregir" (Jung, 2010, 159)

2 "Su Majestad, el bebé."



ampliamente el devenir de la escena actual de la infancia nombrando el interés contemporáneo del adulto en la niñez como una postura insincera, dado que lo que al adulto realmente le inquieta y proyecta al exterior es su propio niño interno, en tantas ocasiones vivido como huérfano o desprotegido.

Desde el año 2009 hasta el 2016 hice parte del equipo de preescolar de un colegio privado y bilingüe de la ciudad de Cali, el cual ha sido hasta la fecha uno de los colegios pioneros en innovación pedagógica y cuenta con un equipo en el que participan licenciados en primera infancia, artistas, deportistas y psicólogos que cada año lectivo realizan en conjunto la planeación pedagógica y didáctica de las propuestas para los niños entre los 4 y 7 años de edad.

El eje principal de las propuestas en este preescolar parte de la concepción del vínculo educativo, es decir del reconocimiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje del niño como dinámicas singulares que se estructuran gracias al vínculo intersubjetivo que establece con los adultos y pares con los que comparte en su cotidianidad. Así mismo, propicia la valoración de una cotidianidad textualizada, es decir, a que circulen textos de calidad y de autor de diversos registros (literarios, poéticos, científicos, musicales, fílmicos, plásticos, corporales) durante el encuentro intersubjetivo.

En el ejercicio de sistematizar nuestra práctica durante el 2015,⁴ fui encontrando aspectos de lo cotidiano que revelaban un orden de carácter estésico en aquello que era prosaico. Para tejer este hallazgo recurrí a la filósofa y artista mexicana Katia Mandoki, quien desarrolla el concepto **prendamiento estésico**, con el cual busca argumentar que los sujetos en su cotidianidad requieren deleitarse con los otros y

4 Arango, S. L. (2015) *Elementos que estructuran la propuesta pedagógica de un preescolar de Cali que favorecen la apertura a la experiencia sensible. Tesis de Maestría en Psicología. Universidad del Valle*

lo otro para posibilitar el arraigo en la realidad, a la vida. Así, dice Mandoki:

“No sólo desde que nacemos, sino desde que despertamos cada mañana buscamos oportunidades de prendamiento: escuchar el canto de los pájaros al amanecer, sentir la frescura de una ducha, oler el perfume del jabón, palpar la ropa limpia, saborear un café... así vamos prendándonos a pequeños placeres cotidianos para ir tejiendo nuestra existencia como la abeja se prenda de flor en flor. Si nuestra apetencia estésica dependiera de las obras maestras del arte, difícilmente sobreviviríamos al elemental y a veces tan difícil acto de ponernos de pie cada mañana” (Mandoki, 2006: 90).

El **prendamiento**, visto desde esta perspectiva, unifica y vivifica al sujeto; la condición de apertura no es entonces desinteresada o meramente contemplativa, es una posibilidad, tal vez, para que de las regiones del inconsciente surjan susurros del alma que vayan favoreciendo el proceso de individuación.

Desde la perspectiva de la psicología analítica comparto que este prendamiento siempre acontecerá a razón de una cuna subjetiva que la aloje, y que la mayoría de las veces esta será de orden inconsciente. Jung dice en *Formaciones del Inconsciente* “que si nos atrapa desde afuera una gran idea, debemos comprender ciertamente que nos atrapa porque algo en nosotros va a su encuentro y le corresponde”⁵

5 “La personalidad raramente es al comienzo lo que será más tarde. Por tal motivo existe, al menos en la primera mitad de la vida, la posibilidad de su acrecentamiento o modificación. Puede ésta resultar mediante incremento de afuera, y eso porque nuevos contenidos vitales le afluyen y son asimilados. De este modo se puede experimentar un esencial incremento en la personalidad. Por lo tanto se admite gustosamente que esta ampliación viene sólo de afuera, y sobre eso se funda el prejuicio de que uno se convierte en personalidad cuando se embute lo más posible desde afuera. Cuanto más se sigue esta receta,



queriendo además señalar que de acuerdo a la amplitud del mundo interior de un sujeto, así misma será su posibilidad de integrar los contenidos de su devenir psíquico.

En el marco de esta presentación, intentaré deshilar algunos de los elementos simbólicos que fueron estructurantes de la propuesta pedagógica del grupo de kínder del 2014-2015, y que tejidos en un guion narrativo que se fue vivificando en una ficción verosímil, propiciaron una experiencia de extrañamiento colectiva que reconocimos en ese momento como **prendamiento estésico**.

Así, iré tejiendo algunas inquietudes que de esta experiencia me empezaron a movilizar el pensamiento y la emoción siendo el campo de la Psicología Analítica Junguina donde de a poco han empezado a configurarse como nuevas preguntas para una posible ruta investigativa y que comportan conceptos claves como la formación del inconsciente, los arquetipos y la función trascendente para tratar de comprender **el crisol** en el que la experiencia infantil, en las instituciones escolares, pudiese preservarse y potenciarse como tesoro para el devenir del sujeto y su proceso de individuación.

LA EXPERIENCIA EN EL ESCENARIO ESCOLAR

Para el equipo pedagógico empezó a surgir una gran preocupación por los juegos estereotipados de los niños en los que solo se recreaban escenas de programas de televisión y de videojuegos.

empero, y cuanto más se opine que todo incremento viene sólo de afuera, tanto más se empobrece uno interiormente. De aquí que si nos atrapa desde afuera una gran idea, debemos comprender ciertamente que nos atrapa porque algo en nosotros va a su encuentro y le corresponde. La posesión de pronta disposición anímica significa abundancia, no acumular botín de caza. Todo lo que entra desde afuera, como por lo demás también todo lo que emerge de adentro, llega por cierto a ser lo propio sólo cuando somos capaces de una espaciosidad interna que corresponda a la magnitud del contenido que llega desde afuera o de adentro". (Jung, 2000: 31)

Reconocimos que era necesario generar escenarios de conversación entre los diferentes profesionales de la sección para hacer planeaciones conjuntas, en las que las diferentes perspectivas, la polifonía de las miradas sobre la infancia, se pusiera en diálogo para construir proyectos transversales que movilizaran la concepción disciplinar del currículo para apostarle a una propuesta que problematizara el conocimiento desde la sensibilidad, desde los lenguajes de la infancia. De esta manera, "nos jugamos una propuesta" en la que la metáfora de un viaje por el preescolar estructurara y diera forma a la cotidianidad.

En Prekínder los niños fueron convocados por las Capitanas (jefes de grupo) de los tres barcos (salones de clase) a constituir una tripulación de Aprendices de marinero que enfrentarían el reto de terminar de construir sus barcos y zarpar en busca de aventuras en Alta Mar, generalmente a partir de una situación problema que detonaba las búsquedas y planes de la tripulación.

En Kínder los niños abandonaban las aguas maternas del nivel anterior y llegaban a tierra firme, a Terranova. En este lugar las guías (jefes de grupo) buscaban acompañar a los niños en el auto-reconocimiento de sus conquistas, para ponerlas en acción en diferentes misiones que tenían como eje su relación con el entorno inmediato en el que se encontraban.

Finalmente, en Transición los niños eran recibidos en el Reino de los Corazones Valientes por las artesanas del Reino (jefes de grupo), en las Torres de la Sabiduría (salones de clase), en las que, de acuerdo con diferentes vicisitudes acontecidas en la Comarca, se requería que los Exploradores Expertos que venían de Terranova asumieran el reto de constituirse en Aprendices de Caballería para enfrentar juntos la defensa de los principios fundamentales de la Nobleza: Verdad, Bondad y Justicia.

Este es el último año de los niños en el preescolar,



y se espera, en la lógica institucional, que empiecen a formalizar algunos conocimientos propios del lenguaje como es la lectura y la escritura.

LA TRAVESÍA DE LOS EXPLORADORES DE TERRANOVA

A continuación se presenta de manera amplia las aventuras de los niños cuando llegaron al kínder, buscado señalar elementos simbólicos que circularon durante el año escolar para reconocer el tejido que se iba armando, y qué posibilitaba sostener el verosímil de la ficción en tanto tercera zona de sentido en términos de Winnicott (1971).

Para el propósito de este recorrido comprensivo valoraré los elementos simbólicos que para los niños tuvieron un valor importante en el devenir de la experiencia y que si bien podrían ser interpretados desde diferentes perspectivas, requirieron de estos la creación de acuerdos de sentido para poder asumir el transcurso de los acontecimientos.

Así, de alguna manera se puede afirmar que los elementos simbólicos de la travesía encarnaban, en términos de Jung, “verdades eternas” con fuerza numinosa para la experiencia infantil⁶. Se podría decir que las elecciones de sentido que realizaron los niños acerca de los diferentes elementos y acontecimientos de la travesía, devinieron de un saber no consciente, propio

6 “(...)los símbolos culturales son los que se han empleado para expresar “verdades eternas”, y aún se emplean en muchas religiones. Pasaron por muchas transformaciones e, incluso, por un proceso de mayor o menor desarrollo consciente, y de ese modo se convirtieron en imágenes colectivas aceptadas por las sociedades civilizadas. Tales símbolos culturales mantienen, no obstante, mucho de su original numinosidad o “hechizo”. Nos damos cuenta que pueden provocar una profunda emoción en ciertos individuos, y esa condición psíquica hace que actúen en forma muy parecida a los prejuicios” (Jung, 1984, 90)

del inconsciente colectivo, como lo expresaba Jung cuando se refería a la mente de los infantes: “como el niño es físicamente pequeño y sus pensamientos conscientes son escasos y sencillos, no nos damos cuenta de las complicaciones de largo alcance de la mente infantil basadas en su identidad original con la psique prehistórica. Esa “mente originaria” está tan presente y en funcionamiento en el niño como las etapas evolutivas de la humanidad en su cuerpo embrionario” (Jung, 1984, 97)

Había una vez... un grupo de marineros que al ser guiados por los mensajes de botella que les llegaba de un Capitán llamado James, quien había naufragado en una isla, llegaron a la Isla de la Fantasía, lugar donde se encontraron con los personajes de los cuentos clásicos: el lobo, Blancanieves, Caperucita, Cenicienta, la Bruja malvada, el Príncipe... después de sus aventuras durante todo un año, los marineros llegaron a tierra firme y se fueron a descansar en junio con sus familias durante más de dos meses.

La llegada en septiembre de los nuevos exploradores a Terranova fue vivida con júbilo y alegría. Las guías les dieron la más cálida bienvenida y les hicieron saber que estaban contando los días para su regreso a la Estación Preescolar. Esto no era un mero acto de cortesía, las guías los necesitaban porque tenían en su poder una carta de su amigo, el Capitán James. Al abrirla se dieron cuenta que el Capitán confiaba en ellos y les entregaba una misión: Volver a la Isla de la Fantasía porque cosas “extrañas” estaban ocurriendo.

*Esta correspondencia puso el acento en algo que era nombrado como **extraño** y dispuso así a los niños de cierta manera para permanecer atentos, “y con los ojos bien abiertos”, tal como ellos lo decían. El arribo a la Isla y la exploración a lo largo de ella les reveló que no había rastro de los personajes de los cuentos. Solo encontraron algunas de sus pertenencias tiradas en el camino*



y unas flechas cuidadosamente ubicadas que les indica un lugar en el que encontraron 3 estatuas y 2 libros.

ANTONIO: Que James nos dejó ese mensaje porque estaban pasando cosas que nunca habían pasado en la Isla de la Fantasía..

CONSEJERA⁷: Y qué cosas estaban pasando?

ANTONIO: Que los personajes (de los cuentos) no estaban

NATALIA: Que James nos mandó ese mensaje porque el tesoro era importante pero solo eran 3 .. pero no se si los personajes sean los que lo habían escondido.

Antonio nombró lo que acontecía como:

“Cosas que nunca habían pasado en la Isla de la Fantasía”.

De esta travesía por la Isla de la Fantasía los niños ubicaron en su narración dos hechos que, en la lógica de sus experiencias en la Isla, los sorprendieron, subvirtieron la realidad pactada en el verosímil de la propuesta de viaje metafórico realizado por ellos en prekinder:

HS1: Los personajes de los cuentos desaparecieron de la Isla de la Fantasía

HS2: En la Isla de la Fantasía había un tesoro escondido: Tenía semillas de girasol y una semilla dorada. No sabemos de quién puede ser.

Desde la lógica propuesta por la semióloga Nicole Everaert-Desmedt (2008), basado en su lectura de Peirce, el elemento desencadenador de toda investigación científica o creación artística **es el estremecimiento** que vive el sujeto (sea un científico o un artista) frente a una experiencia

⁷ *Mi rol como psicóloga en el viaje del preescolar se invertía en la figura de Consejera de los diferentes reinos.*

sorprendente o de vacío. En los exploradores de Kinder esta experiencia sorprendente la podemos reconocer en su turbación ante el no encuentro de los personajes de los cuentos en el escenario que estaba pactado para ello. Así, cuando Los recapitulan las vivencias que han tenido, ubican como evento inicial de sus aventuras :

1) la tristeza de no encontrarse con los personajes,

2) el temor de que posiblemente les haya ocurrido algo malo y

3) la incertidumbre al encontrarse con 3 estatuas que denominaron como tesoros y que tiempo después descubrieron que guardaban semillas en su interior.

Desde la perspectiva de Everaert-Desmedt (2008) podríamos decir que los niños se vieron expuestos a una subversión del acuerdo simbólico realizado por ellos y los adultos, en el que la Isla de la Fantasía era el hábitat de los personajes de los cuentos. De este modo son impulsados a hacer una deconstrucción semiótica de los códigos pactados en el verosímil y, bajo el impulso de la nueva experiencia sensible suscitada por la no presencia de los personajes, empezar a anticipar “posibles explicaciones” del hecho. Podría decirse que la no presencia de los personajes subvierte la convención pactada en el grupo de participantes de la propuesta, subvierte la terceridad en términos de Peirce, y los impulsa, a partir de darle lugar al reconocimiento de sus emociones de sorpresa y turbación, a considerar otra “realidad posible”.

El hecho sorprendente es una experiencia sensible que mueve el orden de lo emotivo en los exploradores. Desestabiliza sus expectativas, genera incertidumbre, rompe con la continuidad narrativa que hasta el momento habían construido en el equipo, movilizándolo su



pensamiento al establecimiento de relaciones entre sus creencias, conocimientos y experiencia sensible del momento.

Se puede considerar este hecho como una oportunidad para que los niños realicen un pare, una toma de consciencia de su propia experiencia, de lo que han vivido, de lo que han reconocido y de lo que entonces esperaban, a fin de dar paso a explicaciones plausibles de lo ocurrido y lanzarse a plantear propuestas que los movilizará del estado de turbación propio de la sorpresa a la confianza en ellos mismos y en su equipo para afrontar las vicisitudes.

En la línea del tiempo de lo sucedido durante todo el año lectivo se identifican 8 momentos en los que la experiencia de los niños estuvo atravesada por hechos sorprendentes que tuvieron que afrontar:

SEPTIEMBRE

- **Momento 2:** Lectura de una carta del Capitán James en la que nos avisa que debemos volver a la Isla de la Fantasía
- **Momento 4:** Visita a la Isla de la Fantasía: No estaban los personajes, encontramos 3 estatuas, el libro de Momo y The 3 little Pig
- **Momento 6:** Aparecen huellas grises en todos los refugios
- **Momento 7:** En el árbol de KA aparece un mensaje de un Ser Misterioso que nos pregunta quiénes somos

OCTUBRE

- **Momento 11:** Nuevo mensaje del Ser Misterioso: Nos envía pruebas para saber si los exploradores son aptos para asumir los retos de este misterio

ENERO

- **Momento 20:** Al romper las estatuas de San Agustín encontramos muchas semillas de girasol pero solo una de ellas era dorada.

ABRIL

- **Momento 33:** A la planta de la Semilla Dorada le empiezan a salir objetos de las historias de los cuentos de hadas

JUNIO

- **Momento 43:** Aparecen huellas de colores en los refugios

Se advierte que el inicio de la aventura de los niños está marcado por eventos sorprendentes, en los que la incertidumbre los vuelca a la búsqueda, al análisis, la contrastación y el establecimiento de planes de acción. Estos vuelven a presentarse a lo largo de la propuesta, casi seis meses después, al final del año lectivo: se trata de nuevos eventos que corroboran las hipótesis planteadas y que validan los planes de acción desarrollados.

De esta manera, los hechos sorprendentes en la propuesta de los exploradores cumplen dos funciones:

1. Problematizar su experiencia como nuevo equipo explorador
2. Confirmar sus hipótesis y planes de acción para resolver la problemática planteada al inicio del año escolar.

Diríase que estas dos funciones de los hechos sorprendentes comportan la escena del bucle: emoción – pensamiento – emoción, que dispone a los niños a constituirse en agentes de su experiencia. Es decir, la sorpresa en tanto emoción, los dispone a la experiencia, la apertura sensible que provoca la sorpresa *no los deja los mismos*, les exige un reconocimiento de lo que saben, de lo que creen, de lo que desconocen, y esto mismo genera la emoción y el deseo por



continuar en la aventura de descubrir, de indagar. Aquí cito a Ricoeur cuando dice que “la sorpresa es mucho más compleja que un reflejo... ella se nutre de la resonancia corporal; el choque del conocer está sobre el trayecto del reflujo del estremecimiento y del estupor corporal sobre el pensamiento.” (Ricoeur, 1950, p. 239)

Son los hechos sorprendentes planteados en la propuesta los que **disponen** a los niños al movimiento emotivo-cognitivo. Esto es, lo que comprendemos desde la propuesta de Mandoki como la estesis de lo cotidiano. La estesis o apertura sensible dispone al sujeto a la experiencia. Al aparecer el hecho sorprendente y subvertir la “realidad esperada” hay una **experiencia de extrañamiento** en los niños que llamaremos, tomando prestadas las palabras del escritor Julio Cortazar, **un sentimiento de lo fantástico**, que hace que se choquen dos códigos semióticos: el del verosímil pactado y la nueva “realidad”. En el marco del verosímil pactado emerge un elemento inédito.

Es precisamente este sentimiento de lo fantástico lo que en la propuesta pedagógica entraña una potente fuerza movilizadora para propiciar la apertura sensible en los niños: la estesis cotidiana que los lleva a situarse como sujetos deseantes del conocer, del vivirse como aprendices⁸.

“ Eso no es ninguna cosa excepcional, para gente dotada de sensibilidad para lo fantástico, ese sentimiento, ese extrañamiento,

⁸ Además de estas bondades de la propuesta en referencia, hay otros valores agregados propios de la misma, entre otros, el hecho de dinamizar una real participación del sujeto educable (el niño, y también los adultos involucrados) en la generación de oportunidades para su autoproyección, el fortalecimiento de su pluridimensionalidad, y para su participación activa en la generación de mundos más humanos para sí mismos y para los demás. Rompiendo de esta manera con la escuela pasiva que pulula actualmente, que constriñe al aprendizaje en el esquema de las competencias por encima de la generación de oportunidades de aprendizaje estético que permitan usar el saber para crecer como seres, aportando al desarrollo humano y de la vida, escenario intermedio heurístico afable al mundo interior y exterior.

está ahí, a cada paso, vuelvo a decirlo, en cualquier momento y consiste sobre todo en el hecho de que las pautas de la lógica, de la causalidad del tiempo, del espacio, todo lo que nuestra inteligencia acepta desde Aristóteles como inamovible, seguro y tranquilizado se ve bruscamente sacudido, como conmovido, por una especie de viento interior, que los desplaza y que los hace cambiar” (Cortazar, Conferencia dictada en la U.C.A.B.)

Al no permitirle a los niños una explicación inmediata o inminente a partir de los hechos que los sorprenden de tipo causa-efecto, ese sentimiento de lo fantástico los lleva a detenerse y a hacer varias lecturas de lo que aparece como subversión, pues en sí mismo, el hecho se vuelve polisémico. Lo que aparece ante los ojos de los niños como sorprendente no solo remite a la hilación de los acontecimientos verosímiles sino que denota en su seno símbolos e invitaciones a posicionarse de manera colectiva, como posibles “héroes” que enfrentarán dificultades y transformaciones en el camino hacia la comprensión y resolución del misterio que ellos deben interpretar.

Así, los niños se ven abocados a tener que elaborar nuevos conceptos, como por ejemplo cuando llegan a nombrar y cualificar aquello de: **“El poder dorado”**

SEBASTIAN: Que el poder que tienen los seres de fantasía de los cuentos, si se une con el poder de la semilla dorada, crea un gran poder que los seres grises no pueden controlar

CONSE: Y qué poder será ese?

ANTONIO: El Poder Dorado



NATALIA: De la amistad?

ANTONIO: Que ahuyenta la oscuridad!

En este horizonte la gran maestra y escritora argentina, Liliana Bodoc afirmaba que: **“Lo fantástico crea nuevos conceptos, entonces crea conocimiento”**.

A partir del sentimiento fantástico de su experiencia juntos, los exploradores van contrastando y complementando los sentidos que la subversión del verosímil pactado les ha llevado a considerar, para llegar a una hipótesis conjunta que, de alguna manera, a través de las preguntas que les hace, es autorizada por el adulto que les acompaña, y les permite llegar a un acuerdo semiótico que les ofrece certezas para avanzar en sus búsquedas.

Otro aspecto importante que impulsa **el sentimiento de lo fantástico es el de favorecer que el sujeto despotencie los miedos más profundos**. Ante la incertidumbre los niños requieren realizar el acuerdo semiótico para avanzar, a pesar de no contar con todos los elementos para prever exactamente qué ocurrirá.

IAN: De pronto con esa magia que ellos van a hacer con las semillas quieren transformar a los personajes de cuentos que tienen atrapados en la Montaña de la Tristeza y los quieren transformar a todos en Hombres Grises.. y allí sí que estaríamos en problemas..

CONSE: Yo si recuerdo que cuando estábamos en la Montaña de la Tristeza, la tristeza me inundaba, como algo muy importante de mi corazón se estaba muriendo... lo que decía Sofía... como que si ya nada más se fuera a poder crear en el mundo.. y eso yo no lo podía

controlar... me ponía muy triste...

IAN: El corazón andaba así... tum, tum, tum...

Así, aunque el temor a lo desconocido se presente, hay una especie de andamiaje colectivo que les permite a los niños continuar interpretando los indicios y realizando planes para la resolución de lo que va apareciendo como problemáticas en su cotidianidad.

Parafraseando al psicólogo Henri Wallon, la posibilidad de las transformaciones y la polisemia de la experiencia de extrañamiento provocada por lo fantástico, le permite a los niños comprender que hay continuidad de la existencia de las cosas y las personas a pesar de su diferencia de aspecto, “también porque en la búsqueda de sí mismo, sufriendo por su inferioridad momentánea, (el niño) aspirando a ser adulto y, de un modo más general, a ser otro, de cualquier manera y por cualquier medio, se proyecta con placer en el héroe ahora diferente (el del relato fantástico)” (Held, 1987, p. 32)

IAN: la fantasía podría desaparecer...

CONSE: Ay nooo, ¿qué pasaría si eso sucede?

SOFIA: Todo estaría bravo

MARIANA: No tendríamos tiempo para jugar... como en Momo

CONSE: Uyy noo.. ¿estaríamos así todos serios?

NATALIA: ¡Yo no quiero que desaparezca!

SOFIA: ¡Ni yo!

CONSE: ¿Será que esa es nuestra misión?

ANTONIO: ¡Salvar a la Fantasíaaaaa..!!!!



CONSE: AYYY SÍII... SALVAR FANTASIA

(Sebas hace como si se desmayara de la emoción)

En el caso de los exploradores la posibilidad de ser diferentes, gracias a disponerse a la acción conjunta para resolver el misterio y recobrar a los personajes de los cuentos, a “suspender su condición de niños” para ejercer de alguna manera el dominio de sí y tomar valor, ¿por qué no?... para constituirse ellos mismos en héroes.

Pero estos “aprendices de héroe” sabían que no podrían lograr avanzar en la soledad de su perspectiva egocéntrica. La propuesta les exigía descentrarse de sí para poner en el centro sus ideas y sentimientos en diálogo con las ideas y sentimientos de los compañeros, y así juntos, acompañados del grupo de adultos en los que reconocían la pasión por la búsqueda y el don de la escucha, conquistar los objetivos comunes.

El vacío propiciado por las experiencias de sorpresa movilizaba a los niños y generaba en ellos un funcionamiento que, gracias a la textura lúdica y simbólica de la propuesta en la que se encontraban, les permitía “habitar” una tercera zona, posibilitar la función imaginativa de la psique, en donde podían asimilar los mensajes de su inconsciente e integrarlos a su contenido consciente generando un “producto” nuevo que tiene características simbólicas, en este caso, **El poder dorado**.

Al considerar toda la información surgida en las travesías desde estos diferentes ejes, el recurso psicológico que les permitía a los niños “ordenar con sentido” todos los elementos recogidos podría convocar, de alguna manera, a la función imaginativa, que tiene como eje al símbolo. Cuando se les pedía a los niños una argumentación más de tipo racional para sostener el juego ficcional en que se encontraban, contaban con algunos elementos

empíricos para hacerlo pero rápidamente debían sostener sus argumentos desde un universo intuitivo, simbólico, que enmarcaban en el verosímil fantástico para completarlo e integrarlo al curso de los acontecimientos cotidianos.⁹

El símbolo es engendrado en el seno de la función mediadora de los opuestos a la que Jung llamó *función transcendente*. Jung retoma la idea de que sólo al símbolo puede corresponderle una posición mediadora entre los opuestos:

“(...)al símbolo le corresponde ese doble carácter de lo real y lo irreal. No sería un símbolo si fuese únicamente real, pues entonces sería un fenómeno real que no podría ser simbólico. Mas sólo puede ser simbólico lo que incluye en lo uno también lo otro. Si fuese irreal, no sería más que una vacía imaginación, que no se referiría a algo real, y de esa manera tampoco sería un símbolo” (Jung, 1994, 141)

El verosímil pactado en la propuesta pedagógica, según lo considero, es una zona intermedia de experiencia en la que a los niños, aunque estuvieran en grupo, le permitía a cada uno ir vinculando, su realidad interna con la exterior. Este verosímil es una continuación de la experiencia infantil que los niños han tenido

⁹ “Si el hombre estuviese, por tanto, en condiciones de vivir a la vez ambas fuerzas o impulsos, esto es, de sentir pensando y de pensar sintiendo, surgiría en él, de aquello que tiene vivencia, un símbolo que sería expresión de su destino alcanzado, esto es, de la vía en la que para él se unificaría el sí y el no. (...) La esencia del símbolo consiste, en efecto, en que representa un estado de cosas que no es comprensible en su totalidad y que sólo de manera intuitiva insinúa su posible sentido. La creación de un símbolo no es un proceso racional; pues un proceso racional jamás sería capaz de producir una imagen que representa un contenido inconcebible en el fondo. La comprensión del símbolo exige una cierta intuición que conozca aproximadamente el sentido de ese símbolo creado y lo incorpore a la consciencia” (Jung, 1994, 135)



de su propia zona de juego, zona intermedia que ha sido necesaria para la iniciación de una relación entre el niño y el mundo en el que el registro simbólico se pone en el lugar de lo no asible completamente por la consciencia.

“La zona intermedia de experiencia, no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida), constituye la mayor experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora” (Winnicott, 1971: 46)

Así, he considerado plausible exponer que durante la travesía de los exploradores el habitar esta tercera zona en la escena escolar fue gracias a la experiencia de extrañamiento propiciada por la propuesta pedagógica y, por la potencia de la función imaginativa en el periodo de la primera infancia.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Para los inicios del siglo XXI el dispositivo escolar, la institucionalización de la infancia, continúa siendo la estrategia para acompañar sus procesos de desarrollo y cultivar el ideal de hombre que en cada comunidad prevalece. Sabemos que aun en las aulas de muchos jardines infantiles se continúa proponiendo tareas rutinarias en las que se les pide a los niños realizar tareas de copia y repetición sin un sentido vital; sin embargo, como lo dice Jung, “se puede, sin duda, privar a un niño de los contenidos de los antiguos mitos, pero no sustraerle de su necesidad de mitología y menos la capacidad de crearla” (Jung, 2012, 36) La apuesta que adviene es por escuelas y jardines en donde la experiencia infantil sea acompañada y donde se viva la apertura propia de la creación, la integración de las polaridades,

el impulso sensible de los procesos de individuación. Escenarios escolares donde sea una realidad la valoración del pensar, sentir, percibir, intuir en procesos creativos donde *eros* y *logos* cuenten con rutas para su encuentro en un tiempo no estandarizado, donde el acontecer psíquico y la construcción de conocimiento en conjunto no sean una utopía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arango, S. L (2016) Elementos que estructuran una propuesta pedagógica de preescolar que favorecen la experiencia sensible en los niños. Tesis de Maestría en Psicología Clínica. Instituto de Psicología de la Universidad del Valle. Cali

Begué, Marie – France (2003) Paul Ricoeur: la poética de sí mismo. Buenos Aires, Biblos

Chevallier, Jean (1986) *Diccionario de los símbolos*. Barcelona, Ed Herder

Depraez, Natalie (2014) *La inscripción de la sorpresa en la fenomenología de las emociones de Edmund Husserl*. En: Eidos. Revista de filosofía de la Universidad del Norte. Barranquilla. Recuperado en :

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/eidos/article/viewFile/6486/5549>

Ejilevich, Horacio. (2015) *Pateando al patito feo*. Uruguay, PROSA Editores.

Everaert- Desmedt, Nicole (2008) ¿Qué hace una obra de arte? Un modelo peirceano de la creatividad artística En: Utopía y praxis latinoamericana No 40

Jung, C. G. (1984) *El hombre y sus símbolos*. Barcelona, Ed. Caralt

Jung, C. G. (1994) *Tipos psicológicos*. Barcelona, Ed Edhasa

Jung, C.G (2009) *La vida simbólica*. Obra Completa, Volumen 18/1. Madrid, Ed Trotta



Jung, C.G (2010) *Sobre el desarrollo de la personalidad*. Obra Completa, Volumen 17. Madrid, Ed Trotta

Jung, C.G (2011) *La dinámica de lo inconsciente*. Obra Completa, Volumen 8. Madrid, Ed Trotta

Jung, C.G (2012) *Símbolos de transformación*. Obra Completa, Volumen 5. Madrid, Ed Trotta

Mandoki, Katya (2006) *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. México: Siglo XXI

Nubiola, Jaime (2001) *La abducción o lógica de la sorpresa*. En: *Razón y palabra* No 21

Stevens, Anthony. (1993) *Jung o la búsqueda de la identidad*. Madrid, Ed Debate.

Von-Franz, M. L (1993) *Erase una vez...* Barcelona, Ed. Luciérnaga

Von-Franz, M. L (2002) *Símbolos de redención en los cuentos de hadas*. Barcelona, Ed. Luciérnaga

Winnicott, Donald (1971) *Realidad y Juego*. Barcelona: Editorial Gedisa