



El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida

The relations and meeting game: weaving the tapestry of life

Vita Martínez Vérez ESPAÑA

RESUMEN

La metáfora del tapiz de la vida se presenta como relato compartido en diferentes apartados o “hilos” para tejer el significado social del juego como lugar del símbolo, zona potencial e intermedia entre el yo y la realidad donde el niño elabora el sentido lúdico de la experiencia cultural y las representaciones que posibilitan entrar en contacto con el mundo, conocerlo, sentirse perteneciente a él y progresivamente, transformarlo. El yo y el mundo son una construcción social que se borda lentamente a lo largo de toda la vida y solo se entiende en su totalidad y conjunto a través de generaciones. Se hace necesario crear el sentido de Ser con otros a través del tiempo, el lugar, los objetos y la palabra, ya que el niño es entramado infinito de variables desde que nace y precisa vincularse a una comunidad de permanencia: familia, escuela y entorno social.

Se propone la construcción comunitaria de la metáfora que posibilite e impregne el imaginario de la escuela infantil como lugar para tejer y ser tejidos, urdimbre que permite revelar lo singular y extraordinario de cada identidad para celebrar la experiencia del encuentro en el nos-otros. La concreción del relato se expresa finalmente mediante la narrativa visual y textual de una experiencia de juego compartido como metáfora de vida en relación: la propuesta de realizar un tapiz, mapa de alteridad o cartografía sensible de la presencia del cuerpo social de la comunidad edu-

cativa que representen recorridos posibles en el permiso de jugar a Ser.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, Juego, Proyectos de Educación, Metáfora, Significado, Alteridad

ABSTRACT

The metaphor of the tapestry of life is presented as a shared story arranged in different sections or “threads” in order to weave the social meaning of game as a place for symbols. It is established as a potential intermediate zone between the self and reality where the child elaborates the playful sense of the cultural experience and the representations that enable a contact with the world, with its knowledge, with the sense of belonging and progressively with the feeling of transformation. The self and the world are social constructions which are slowly embroidered throughout a whole life that is only fully understood through generations. It is necessary to create the feeling of the Self with others throughout time, place, objects and words, since the child is an infinite framework of variables from birth and needs to be linked to a sojourn community; family, school and the social environment.

We propose the communal building of a metaphor which allows and permeates the infant school imaginary, as a space to weave and to be weaved. This warp allows the appearance of the unique and extraordinary in every identity in order to celebrate the experience of encounter. The story concretion is finally expressed by means of a visual-textual narrative of a game experience, which is shared as a metaphor of life in relation: the proposal to create a tapestry,

otherness map or cartography which is sensitive to the social body presence of the educational community, representing possible itineraries in the allowance of playing to Be.

KEY WORDS: Early Childhood Education, Play, Educational Projects, Metaphor, Meaning, Otherness.

INTRODUCCIÓN

“Todavía me quedan cosas por hacer. Me reuní con las estrellas, pero no pude contarlas. Saqué agua del pozo, pero no pude ofrecerla.” Nazim Hikmet

Pensar el juego de la vida como metáfora es también una construcción social para explicar, significar y entranar ese mundo al que pertenecemos como narradores y narrados. Así, la metáfora permite y ofrece otras formas comunicables de las experiencias para compartirlas con otros. El juego será entonces, ámbito privilegiado para el encuentro en la metáfora y esencia del “como si” que posibilita entender y entenderse en la vida.

Este pensamiento metafórico también tiene significados afectivos y relacionales que están vinculados a un encuentro en y con la realidad (y no puede ser expresado de otras maneras). La metáfora es también un instrumento cognitivo que capta el mundo en su esencia y que permite aprehenderlo desde múltiples perspectivas para participar en él con flexibilidad de pensamiento y comprender mejor las conexiones metafóricas que subyacen en los esquemas del orden y lógica (Egan, 2000). Así pues, el significado y uso de la metáfora no es una divagación carente de razón sino una característica del pensamiento constructivo para configurar los “conceptos mediante los que vivimos” (Lakoff y Johnson, 2004).

Los niños usan (y piensan) la metáfora para acceder al pensamiento simbólico y las representaciones del mundo como experiencia vital, formas de pensar y sentir diferentes a la suya propia. Pero necesitan del adulto como acompañante y mediador para el ingreso en una cultura eminentemente simbólica. Desde la metáfora que se propone en el estudio, el niño se enlaza al tapiz social, a través de los hilos que le sostienen, sin necesidad de entender, a menudo, la relación que existe entre éstos, entendidos como variables constitutivas de identidad y la acción de la mano que borda el mundo, su mano.

Uno de los hilos que borda el niño es la alteridad, esto es, la mirada y la definición de aquellos otros que le dicen en el afecto o la indiferencia. Es necesario encontrarse en un otro para experimentar el sentido

de pertenencia y de referencia individual y colectiva (Elias, 1991), ya que son las personas las que nos definen al rescatarnos del anonimato de la indiferencia (Lévinas, 1993). Así pues, es necesario encontrarse con “un alguien” para ser, y, en este sentido, es en los límites del yo, no en el centro de uno mismo, donde se producen los encuentros. A través de ellos, con los hilos que nos tejen a la urdimbre que tejemos, explicamos el mundo y lo adaptamos a nosotros mismos. A fin de cuentas, el hombre es un ser necesitado de sociedad y por ello “*es importante crear espacios-tiempo-oportunidades para la sociabilidad y el sentimiento de comunidad.*” (Montero, 2008, 34)

El encuentro constitutivo es siempre emocional porque los seres humanos lo somos. Sin la emoción no es posible percibir al otro desde el ser personal. Podemos analizar su presencia, pero no sentirla. No obstante, las emociones, pese a estar presentes en todos los procesos de vida formando parte de lo intangible, no constan o se niegan, a menudo, en la escuela. Tal negación, sin embargo, no aparece detallada en lo curricular. Es más, las enseñanzas concretan la inteligencia emocional en apartados transversales. Pero como las emociones se escapan de lo previsible, de la objetividad y de lo concreto, es como si negarán. La emoción, como todo lo subjetivo, no puede predecirse, nace, en determinados momentos, atendiendo a un conjunto de variables personales, ambientales y cognitivas. Es decir, en la emoción reside también la sustancia de la necesidad por el encuentro y se puede manifestar a través de la cultura lúdica mediante la representación compartida de un significado (desde su etimología, la metáfora realiza una transferencia, desplazamiento o traslado del sentido de una palabra o idea a otra palabra o idea y siempre es una acción, no un resultado o instrumento de ella). El juego es metáfora de vida y a través del juego, la vida se semantiza.

En este sentido, el “juego de las relaciones y el encuentro” se concreta, mediante otros lenguajes, aquello que no solo se manifiesta o imagina a través de la palabra: “*el cuerpo no puede concebirse sin la relación que tiene con el espacio y el tiempo, los objetos y los otros, esto es, lo que constituye ese contexto relacional que construye el imaginario*” (Abad, 2008, 171). La metáfora del tapiz de la vida es entonces un ir y venir del movimiento del telar que oscila entre la vivencia del juego simbólico “como si” y la realidad compartida, entre el pensamiento y la evocación de lo pensado. Este vaivén del juego no es dentro ni fuera de lo real o imaginario, sucede en la zona de distensión o zona

neutral de lo incierto, pero posible. En el juego sólo importa lo que sucede en el momento y quien juega, habita el presente.

SABER JUGAR ES SABER SER: DIMENSIÓN SOCIAL Y RELACIONAL DEL JUEGO

*“Vivir (jugar) es transformarse en lo que uno es.” D’Ors
“La vivencia de sí mismo nace dentro de otro y surge a
partir del encuentro.” Cyrulnik*

El juego es vida y jugando se aprende a Ser en relación. Así, muchas dimensiones de la realidad se comprenden, interpretan y adquieren sentido a través del juego como particular manera de relacionarse en y con el mundo. Es ahí donde la lúdica aparece como metáfora de la vida de relación pues el aprendizaje y la socialización precisan de representaciones para crear una verdad sobre el mundo en el escenario de la experiencia más real: el juego.

Así, cuanto mayor es la vivencia lúdica de la realidad, mayores posibilidades encuentra el niño de comprenderse a sí mismo para pertenecer al mundo. De esta forma, la vivencia lúdica como experiencia de lo real se convierte en una disposición a otras formas de Ser que invitan al goce, a la felicidad, la ensoñación, la fantasía, la incertidumbre y la esperanza.

El juego es creador de relaciones humanas y a través de él aprendemos a ser sociedad y seres sociales. También es representación social y podría decirse que en cada juego se simboliza una determinada colectividad (también el contexto escolar). Así, los juegos que representan un determinado ecosistema humano constituyen un fiel reflejo de sus valores, creencias y comportamientos. Y es en la interacción donde se manifiesta que jugar y ser jugado con otros y que son conmigo nos hace más humanos cuanto más juego somos. Es decir, jugar y jugarse con otros nos acompaña toda la vida para la adquisición de una conciencia empática y la construcción de la identidad a través del juego intersubjetivo y social: *“cuando la empatía permite compartir las emociones del otro, el mundo así creado puede expandir a los participantes.”* (Cyrulnik, 2002, 214)

Así, desde una fenomenología del juego a partir del lenguaje, es posible revelar que el niño “juega con el juego” para representar su verdadero Ser. Es decir, en el acontecimiento de jugar no hay separación entre jugador, juego y lo jugado pues el juego representa al jugador en su ser mismo. Gadamer decía que todo

jugar es ser jugado y que *“la autorrepresentación del juego hace que el jugador logre al mismo tiempo la suya propia jugando a algo, esto es, representándolo.”* (Gadamer, 2012)

Si el juego es metáfora transformadora, al jugar, el niño transforma y se transforma pues se está representando a través de la acción lúdica y al mismo tiempo, ofrece un compromiso con la realidad interpretada. El niño desarrolla su humanidad en el juego y en cada representación que suscita el “poner en juego el mundo” y al mismo tiempo, comprenderlo. Así, comienza a experimentar el destino y libertad que supone todo acto creativo en la vida.

Y en esta vida, todos hemos tenido esta experiencia al haber jugado y sido jugados. Si bien, tanto el conocimiento del juego como el juego mismo no se reduce a su carácter individual: es algo común y por medio de él entramos en contacto con otros. Se hace así evidente el carácter compartido del juego pues *“todo juego, aun el juego del niño solitario, tiene un horizonte comunitario”* (...) *Para que haya juego no es necesario que haya otro jugador real, pero siempre tiene que haber algún “otro” que juegue.”* (Gadamer 2012, Pp. 148-149)

Y también desde la sociología del conocimiento (Berger y Luckman, 1972) sabemos que en el universo simbólico humano se objetivan socialmente los significados y se hacen reales subjetivamente para ofrecer sentido a los acontecimientos que sirven y se constituyen como “hilo” de unión de distintas generaciones en una totalidad de sentido. Por medio de este proceso de interpretación que constituye el placer del juego, el ser humano recrea la realidad como universo simbólico y esta dimensión simbólica es puro juego *“que coloca en la realidad exterior el placer del aprendizaje y la familiarización (...). El juego, entre el sueño y la palabra, prepara la realización de los deseos y los articula con la realidad exterior (...). Al proporcionar placer en las puestas en escena del juego, crea un proceso de familiarización que une el mundo interno y el externo.”* (Cyrulnik, 2002, 219) Por ello, la inserción de los niños en la histórica de su medio familiar y cultural puede describirse en el transcurso de la ontogénesis de sus juegos que sirven como imitación o recreación del mundo adulto. En el juego el niño imita lo que ve y practica la vida como lugar para el ensayo y el error con otros.

En este sentido, el mismo autor añade también: *“jamás “vemos” el mundo de los otros, que tanto nos fascina y nos intriga. Por eso lo pensamos, lo imaginamos, lo creamos y luego lo habitamos convencidos*

de que, para ser nosotros mismos, no tenemos más remedio que estar (y ser) con los demás. Solo “vemos” el mundo de los otros cuando lo representamos mediante sus palabras y sus gestos.” (Cyrulnik, 2002, 15-16) Por lo tanto, lo jugamos.

Nacemos en el seno de un mundo que nos es dado, pero, a lo largo de nuestras vidas adquirimos la capacidad de transformarlo con otros. Por ello sabemos que no es posible ser aislado y coser sin descoser o conocer los por qué de la aguja, del hilo y de otros bordadores, pero se hace necesario completar la parte del recorrido que nos toca. De ahí la importancia de la metáfora pues sólo concretando lo abstracto mediante la representación del mundo, se otorga un lugar propio en el todo que nos une. Y el juego es representación.

En definitiva, el yo y el mundo se “juegan” y son parte constitutiva del ser, y como tal, son construcción social y arquitectura sensible de lo humano. En el marco de este pensamiento, nace la experiencia de juego en el contexto escolar y como propuesta para toda la comunidad educativa para tejer el tapiz de la vida a través de las metáforas del tejido, el lugar o los hilos que nos habitan, el tiempo o hilo que nos recorre, la palabra o el hilo que nos dice la familia y la escuela como hilos que nos tejen a la permanencia y al conocimiento.

EL TEJIDO Y LOS HILOS QUE NOS ENHEBRAN AL SER: METÁFORA DE VIDA

“Ahora sabemos que la felicidad es un tricotar continuo; es el placer de vivir cotidiano; es un trabajo de todos los días, no es metafísico. La artesanía de la felicidad cotidiana se tricota día a día.” Cyrulnik, 2016

Nacemos a un mundo que se explica en los encuentros que el ser humano realiza al saberse hallazgo, destino y oportunidad de esos otros que, a la vez, son posibilidad y certeza de uno mismo. Así, cada persona es simultáneamente hilo, aguja, entramado, bordado y bordador como metáfora que nos explica en la vida de relación: *“La investigación-vida es el núcleo sobre el que desenmarañar los hilos de la experiencia pasada y presente (...) y resulta no solo apasionante, también vital.”* (De Miguel, 2012, p. 39)

Pero los acontecimientos, aunque se muestren aparentemente aislados, son recíprocos y reflexivos tanto en cuanto tienen que ver con los otros, entendidos como parte del ser personal. Nadie es en solitario y

es imposible sobrevivir en la soledad absoluta, pues el ser humano es fuerte en la sociabilidad.

En el comienzo de nuestro propio relato, nacemos en la fragilidad de la total dependencia, en la inseguridad del que necesita afecto y protección para vivir, hasta el punto, de que esos rasgos, vulnerabilidad y necesidad, son definitorios de nuestra especie y nos ayudan a permanecer con autonomía. Esa predisposición hacia los otros, nos permite desarrollar diferentes tipos de inteligencia para elegir las mejores opciones. Somos más que razón y lógica, pertenecemos también al mundo de la emoción, del movimiento, del sentir. Nacer de la carencia nos hace humanos, próximos, ya que nos permite encontrarnos en el afecto que teje el ser del niño a la madre, a la familia, a la escuela y a la comunidad que lo arraiga en una identidad determinada, la suya. Así, para López-Cao, mediante el apego *“el sujeto puede comenzar un relato creador que dé sentido a la vida”* (López Fdez. Cao, 2012, 131).

Es nuestra dependencia absoluta del otro, la que nos permite establecer vínculos de permanencia a través de las emociones y éstas son los “puntos de relieve” que nos bordan al tapiz colectivo. Aprendemos a hablar con los gestos, aún antes de saber el significado de los mismos. Así, la primera sonrisa del niño es para esa persona que le atiende, que le mira a través de la luz de los ojos, concretando el encuentro. Al principio, el niño no tiene conciencia de significado, la emite sin saber que el otro la desea, pero enseguida aprende a generar vínculos a través de ella, y es entonces, cuando ésta se hace cómplice del lazo que se genera a través del cuidado y la satisfacción mutua. Nuestra fragilidad se concreta en los brazos que nos sostienen y en las manos que cubren nuestro cuerpo. Las emociones son tan humanas como la piel, pero al existir en el encuentro con el cuerpo sensible del otro, las negamos en lo empírico y hablamos de la razón como variable diferencial de nuestros actos. Sin embargo, la lógica abstracta niega la pulsión y el instinto que lleva al ser humano a adentrarse en el bosque de lo desconocido. Comemos por necesidad objetiva, pero cocinamos por deseo, atraídos por el ansia de experimentar. Puede existir una abstracción lineal y secuencial en este proceso, pero hambre y alimento son holísticos, simultáneos y concretos.

A pesar de reivindicar el centro de sí mismo como destino, el ser humano es fronterizo, necesita de la alteridad aunque sólo sea para que otras personas lo sitúen en el mundo. Así, cuando en el horizonte aparece una persona, ésta se define como espejo y límite del propio ser. En el otro acaba el “yo” y empieza el

“nos-otros” del mundo vivido y experimentado conjuntamente (Bauman, 2007). Es en las fronteras donde se producen los encuentros y la experiencia cultural, en ese lugar del símbolo, en esa zona intermedia situada entre el yo y la realidad que el niño crea cuando se reconoce a sí mismo como una unidad corporal, con un “adentro” y un “afuera” y unos límites que le aíslan o le acercan (Winnicott, 1971). La diferencia reside en la emoción, cualquier encuentro es siempre emocional e implica asumir lo inesperado que de por sí es siempre extraordinario.

A veces, nuestra vida nos parece ajena, lejana, difusa e incluso indescifrable en las múltiples variables que definen el vivir, no existen porqués suficientes, ni razones evidentes. De algún modo, a través de la relación con los otros, aprendemos que aquello que nos ocurre está enmarcado en una historia común que trasciende lo individual, el presente, las coordenadas topográficas y los efectos de la causalidad racional para adentrarse en la transversalidad de las generaciones, la densidad de los tiempos verbales, el lugar y la relatividad de lo probable. Ciertamente, los acontecimientos nos suceden a nosotros, en este momento y en un lugar determinado, pero, a la vez, son holísticos y nos trascienden.

No es posible separar pues a la persona del tapiz colectivo, ni distinguir los hilos que la tejen de los que tejerá en los otros, sujeto y objeto son, a menudo, lo mismo. Únicamente se puede diferenciar cada puntada, que siempre será presente y aquí, pues el camino de la aguja es, precisamente, la hebra que nos recorre mientras bordamos. Y aunque nos paremos, la senda continúa en la espera sostenida pues es inevitable formar parte del mundo de los otros. Así, en el diseño global del tapiz colectivo, las personas cosen sus propios hilos y constituyen una experiencia única en cada encuentro. Esa especificidad permite que el mundo del niño se construya en relación y tenga sentido en el diálogo que establecemos con “esos otros” que significan nuestras acciones en lo comunitario.

Nacer es un acto social ligado a la existencia y a la ensoñación. Antes del nacimiento, el ser personal vive encarnado en el femenino singular de una mujer que espera o desespera al hijo que lleva dentro. Éste existe en las células que lo componen, pero es en las expectativas de la madre que lo engendró pues dentro de cada persona habitan los deseos, las esperanzas, las frustraciones y los miedos que la construyen. Esta carga de anhelos y pesadumbres se convierte en herencia no reconocida o legada, pero si constructiva de los hijos. Nadie pide nacer, ni puede elegir no hacerlo.

Por todo ello, el tejido social y los hilos que bordamos nos son otorgados al igual que la piel, la voz y los órganos. Nacer es un acto social, puesto que nos conduce al otro y somos sociales en el momento en el que alguien nos distingue con un nombre. Nuestra historia personal empieza ahí y nos crece por dentro. Nacemos pues enhebrados a un lugar que nos habita en el ser, a un tiempo que nos mide el alma, a un lenguaje que decimos en todo aquello que nos dice y a unos otros (padre, madre, hermanos y familia) que permanecen como una constante vital. Después, nuestra niñez es habitante de una escuela y, aún en la mayoría de edad, continúa mirando a una maestra que sigue prendiendo en nosotros el deseo de conocer. Nacer, habitar un espacio, decir una lengua, elegir una escuela, no son decisiones propias de la infancia, sin embargo, los niños deben aprender a bordar esos hilos que los definen y hacerlo de una manera propia y personal, plena de sentido y de significado. El niño no es entonces el único bordador, sus puntadas forman parte de un diseño global, integrado, re-dibujado por miles de manos, y ligado a los de otras generaciones precedentes y venideras. No es posible elegir los hilos, pero si la forma de coser, mezclar e integrar las suturas. No hay dos bordados iguales, ni es necesario que existan.

Así, entender la complejidad de la vida en relación como parte esencial del ser humano, durante la niñez, cuando el yo es predominante, no es fácil. Estamos programados para crecer a unos ritmos, y para hacerlo necesitamos a los otros. ¿Cómo explicarle a un niño la importancia de ir a la escuela cuando desea quedarse en casa? o ¿cómo contarle que la medicina que rechaza es parte de su permanencia? Por ello, la palabra, la explicación racional y lógica, no siempre llega a la infancia. Es necesario representar los conceptos, de un modo global, de forma tal que, aún sin ser entendidos por completo, puedan abarcarse.

EL LUGAR, O HILO QUE NOS HABITA

*“Te miro sin verte, a ti.
Habitante de mi piel infinita.”*
Vita

Los seres humanos somos topográficos, necesitamos el espacio para situarnos en el ser personal y colectivo, al localizarnos en él, lo conformamos a nuestro modo y nos dejamos conformar. Es, por tanto, objeto y sujeto, tapiz e hilo de nuestra propia construcción.

De algún modo, todo lo humano es territorial.

El lenguaje, por ejemplo, lo es.

El mundo del niño habita en el lugar de pertenencia, en los sonidos que escucha, en los colores que ve, en el tacto de la piel que le toca, piel de árbol, de agua, de viento, de madre. Envoltura. Desde la cuna, los sonidos, nos permiten sentir el mundo, después deviene todo lo demás. Las personas nacemos pues en un lugar que llamamos propio, tiene lengua y sonidos, olores y formas, incluso tacto o clima. No podemos elegir las coordenadas, pero podemos sentir, de hecho, es inevitable hacerlo. Es, precisamente, a través de los sentidos cómo habitamos el mundo y esa percepción se trata de un asunto de vital importancia, ya que permite la adaptación que asegura la supervivencia. Las primeras experiencias sensoriales se producen en el lugar de pertenencia y son constitutivas del ser. Quizás jugar a ser gaviota o cigüeña establece una diferencia y, a la vez, abre la posibilidad de compartir mundos, como el vuelo o las alas, con otros yo.

Así, el paisaje del que somos habitado y habitante está vivo y habla en su propia lengua, de tal modo que comunica sus propios sonidos: el mar escribe en la costa su vaivén estacional y éste resuena en los oídos de las personas que pescan, de los barcos que navegan y de los faros que avisan de la costa. *“No es mera poesía que el arroyo murmure o que el pájaro cante, pues todos los seres son comunicantes. El lenguaje más-que-humano se establece en un territorio y participan de aquél todos los que lo habitan. Cada lugar tiene sus propios seres y por tanto resulta único y tiene su propia alma.”* (Chacón, P. Sánchez Ruíz, J. Belda, N., 2011, 10)

Es vida.

Pero además, el lugar escribe sus rasgos en otras construcciones humanas, como la arquitectura, los mercados, los senderos. La naturaleza determina la posibilidad, la cercanía del bosque o las algas, hacen al hombre, pero a la vez, son modificadas por éste. Así, del mismo modo que el lugar imprime unas características en el yo del niño, éste habita el lugar, confiriéndole una personalidad propia. En este sentido y desde la metáfora construida, hilo, bordado y tejido se entremezclan. Si el niño consiguiera aislarse definitivamente del lugar, moriría. Todo lo que aprende con los otros, es propio de ese lugar o cultura. Cualquier doctor occidental, si pudiera, elegiría inmediatamente ser chamán, en caso de ser “trasplantado” sin permiso a la Amazonía. Así pues, decimos que los usos y costumbres que enseñamos y aprendemos los unos con los otros son “apropiados o inapropiados”, y es cierto, indican pertenencia y pertinencia.

Pero, además de estar, el lugar es y, como tal, permite la ensoñación, de algún modo, incluso, la condiciona. Así, cuando pensamos en un río, por ejemplo, las imágenes que evocamos son las que conocemos, podemos decir más largo o más caudaloso que este, pero la medida de los ojos es la propia del lugar. En Galicia, por ejemplo, no existe la palabra catarata, el agua cae en forma de “fervenzas”. Posiblemente, el uso del término se deba a que los saltos de agua están condicionados por la orografía del terreno. De modo similar, los colores que podemos describir son los que dibujan el lugar en el que vivimos, podemos intuir otros, pero de nuevo la intensidad de los tonos va a estar determinada por lo que podemos ver. Un gallego podrá identificar diferentes tonos de verde, sabrá del viento y de la lluvia sin verlos, sólo por el sonido, pero, cuando evoqué el desierto, pensará en la arena de la playa. La aridez no forma parte de su naturaleza. En este sentido, el lugar es determinante al constituir vivencia y experiencia.

Pero en los lugares no estamos solos, existen otros que también son parte, con esos otros es con quienes tenemos mayor probabilidad de tejer, la afinidad y la desafinidad que se concretan en las personas que podemos experimentar. Especialmente, en la primera infancia, la cercanía topográfica va a constituir una variable diferencial. Aunque es cierto que el niño va adonde le llevan, el lugar en el que se establezca, va a determinar sus primeros encuentros. Así, la casa, la escuela o el parque están localizados en su entorno y será allí donde, de la mano de los adultos, experimentará el mundo, la lengua, la pertenencia, su propio ser.

La comunidad está pues localizada en el espacio social que habitamos durante la niñez. La única patria posible es la infancia.

EL TIEMPO, EL HILO QUE NOS RECORRE

“Y los días se echaron a caminar.

Y nos hicieron a nosotros.

Y así fuimos nacidos nosotros,

los hijos de los días,

los averiguadores,

los buscadores de vida.”

Eduardo Galeano

El niño existe en un tiempo determinado, el que le toca vivir, es heredero del pasado y constructor del futuro, pero existe en el presente, y sólo esa declinación del verbo tendrá sentido para el niño ya que “en

el espacio vivido sólo hay lugar para la experiencia, sin distinción de lugar o tiempo: es aquí o ahora, es presente.” (Chacón, P. Sánchez Ruíz, J. Belda, N., 2011, 10). De alguna manera, el bienestar no se puede esperar, ni añorar, sino que se tiene que vivir. En ocasiones, los adultos olvidamos esta realidad y organizamos el tiempo de la infancia, en función de nuestra experiencia pasada, pensando en adaptarlo a un futuro que por definición es incognoscible. Cuando hacemos esto, nos alejamos del mundo del niño, del hoy, del aquí y del ahora, y le negamos su presente. Entonces, el día a día, deja de tener sentido. Aprende no para el hoy, sino para el mañana, sin respetar su ritmo, ni su necesidad, y, poco a poco, el deseo de conocer desaparece.

Cuando aprende a descifrar su código lingüístico, lee sin que nada o nadie pueda evitarlo, cualquier rótulo supone una parada, cualquier palabra le atrae, pero, llega un momento en el que la lectura se convierte en obligación y entonces, la curiosidad se evapora. Algo sucede para que la magia de descifrar y entender, de compartir el secreto de conocer el significado oculto de la grafía, de repente, desaparezca. Para Santos Guerra, el hechizo se rompe al no seguir el ritmo interno del niño. Señala que cuando los niños aprenden a hablar y a expresarse cada uno lo hace a su ritmo, en su momento, siguiendo un proceso que responde a necesidades e intereses mientras que a leer y a escribir aprenden todos juntos, todos a la misma hora, en el mismo tiempo, todos en el mismo sitio y es, en este contexto, dónde aparecen las comparaciones, las presiones, las imposiciones, las tensiones, dónde “se producen los efectos secundarios negativos, es decir, todo aquello que se aprende mientras se aprende, aunque no se pretenda enseñarlo” (Santos, 2008). Deberíamos reflexionar respecto a cómo los tiempos verbales afectan al niño, antes de imponerle aprendizajes que no tengan sentido en su propias coordenadas temporales. Somos seres temporales y topográficos, nuestra vida sólo tiene sentido en ese lugar que llamamos propio y en el tiempo en el que se concreta nuestra existencia.

De hecho, todos necesitamos ubicarnos, los ritos familiares y comunitarios nos permiten distinguir las horas y los días, pero algo pasa en la escuela cuando hay que insistir en la diferencia de las estaciones, de los días, de los meses, de las horas... ¿será que no está ubicada en el tiempo del niño?, ¿será que sólo vive dentro de sí misma, y que no contempla el afuera?, ¿será que las hojas del otoño caen fuera y que la lluvia no empapa el aula? De algún modo, el tiempo de la escuela no es cíclico ni holístico, sino concreto y pre-

ciso y, quizás, sea esto lo que nos deslocalice.

Antiguamente, el tiempo devenía en ciclos, la siembra, la cosecha, la meteorología, marcaban los actos humanos, ubicándolos en unas coordenadas temporales. El calendario, aunque estaba establecido no era relevante para la mayoría de la población. El reloj, tal y como lo conocemos, es un invento propio de la revolución industrial, el obrero ya no terminaba su jornada con el sol, como hacía el campesino, sino que era el segundero quien establecía el inicio y el fin del trabajo, a partir de ese momento, las horas comenzaron a medirse en años, en meses, en semanas de cobro, en días laborales, y los ciclos meteorológicos dejaron de simbolizar el paso del tiempo. La escuela nace a la par que el reloj, en el marco de la revolución industrial, y muy posiblemente, las jornadas se concibieron a la medida de la fábrica, sin tener en cuenta el ritmo interno de la infancia. Para que la escolarización sea significativa es importante tener en cuenta las necesidades vitales del niño, diferenciarse de los otros, moverse, y conocer su entorno local y temporal.

En cualquier caso, el niño ha de estar ubicado en su propia realidad aprendiendo con otros aquello que necesita para dar sentido a su mundo. Es tarea de los adultos acompañarlo en su cotidianidad, caminar con él, siguiendo la senda de su propio conocimiento, hacerlo debería ser tan natural como sostenerle la mano cuando la busca al iniciar la marcha. Para ello es vital habitar su presente y sentir su ritmo interno, de un modo similar a como los músicos interpretan las partituras. Lo importante de una melodía no es llegar cuanto antes al final, sino sentir el movimiento de la pieza y éste no siempre es el mismo.

EL LENGUAJE Y LA PALABRA, LOS HILOS QUE NOS DICEN

“O idioma é a chave coa que abrimos o mundo.”

Manuel María

“Toda cosmología es una cosmología hablada.”

Bachelard

La cultura humana es destino de nuestra especie. No podemos escapar de ella, ningún otro animal ha desarrollado con sus semejantes un entramado social tan complejo como el humano. Un medio de expresar la cultura es la palabra, pero, además de ésta, existen otros lenguajes sensibles que permiten generar significados relacionales.

En la infancia, los niños carecen de un dominio

exacto del idioma, pero son capaces de representar lo que sienten a través de otros lenguajes, como la significación de lo simbólico. Cualquier metáfora es posible en la infancia. Nunca como en esta etapa de la vida, existe la necesidad de dar forma a lo real. La capacidad de ver corderos a través de los agujeros de una caja es propia de la niñez, al crecer, si no se ha experimentado esa posibilidad, las cajas se vuelven simples cajas.

Significar la seguridad de la familia, o representar el yo que transita de la casa a la escuela, en un objeto concreto, es tarea sencilla para un niño, la dificultad para interpretar esos gestos de sociabilidad e identificación reside en los adultos. Así pues, en la niñez, el hilo del tapiz que representa el mundo relacional no es tanto la palabra como el gesto y la apropiación del espacio y de los objetos, otorgándoles un significado propio. Es, precisamente, a través de estos otros lenguajes, como llegamos a la palabra común. En ocasiones, los juegos de palabras que surgen para favorecer el encuentro, perduran incluso después de dejar de tener sentido, porque continúan representando el concepto. En este sentido, Heidegger decía que si el lenguaje es un juego, no es que nosotros juguemos con las palabras, sino que el ser del lenguaje juega con nosotros (...) y no hoy por primera vez, sino desde hace tiempo y continuadamente (Heidegger, 1978).

Comprender el mundo y significarlo es también un juego de lenguaje que no es algo distinto del jugar del niño consigo mismo y con otros. Y como tal, el juego-lenguaje es infinito porque nunca acabaremos de preguntar y de responder, porque nunca terminará el diálogo. Así, el jugar se hace lingüísticamente y se constituye como pensamiento pues todo jugar es imaginar o evocar el yo pensante cuando aparece la ilusión que surge en un nuevo plano de conciencia de la realidad. Cuando el niño sucumbe al juego, revela así el misterio del ser consciente: un ir y venir entre la afirmación y la negación de su “yo” al encuentro con otros.

A través de este encuentro simbólico nos arraigamos a los demás, a los lugares, al tiempo que nos toca vivir, en definitiva al ser común que nos hace sociales. En este sentido, nuestra realidad, aquella que podemos comprender, cabe en la palabra. Uno de los límites del mundo es el lenguaje del ser que trata de aprehender este mundo. Conocemos el pasado porque declinamos el verbo en esa dirección, si no existiera esa posibilidad, nuestra realidad estaría limitada por el presente y el futuro (Elías señala que los Hopis no entendían la esencia de las acciones futuras

porque en su idioma no existía esa deriva lingüística).

Ese decir las cosas, los lugares, las personas, el tiempo en el que transcurren las acciones, poniéndoles nombre, otorgándoles atributos, expectativas, posibilidades, es la primera frontera de la humanidad y también el primer punto de encuentro interpersonal. Sólo existe aquello que se puede expresar en palabras y para que la expresión cobre sentido en el yo y en el otro es necesario ponerse de acuerdo.

El primer hilo que escribe la realidad en el tapiz colectivo es la palabra. Desconocemos el origen de cada término, excepto los más recientes, pero, sabemos que “madre” se dice “madre” porque alguien lo sintió así en su interior, y lo expresó con la fuerza y contundencia necesarias para extender el uso del término. No es el azar, sino la pulsión, la determinación, el uso y el consenso lo que hace significar cada palabra. Así pues, el lenguaje es primero experimentado, vivido, comprendido y compartido. Sin esta primera apropiación que hacemos del mundo, éste no podría ser realidad viva. Así, la ensoñación es el lugar donde los pensamientos se hacen palabra, mediante la contemplación del yo y del mundo en el que éste se ubica. Está vacío de contenidos, pero lleno de encuentros y posibilidades de ser.

Así pues, la palabra es, a la vez, objeto y sujeto de conocimiento, ya que, a través de ella, describimos el mundo, re-creándolo una y otra vez hasta darle sentido en el aquí y ahora. Lenguaje, pensamiento y conocimiento constituyen una única estructura social, son simbólicos y relacionales (Elías, 1990). “Pensamos pensamientos”, y éstos, a su vez, al compartirse y ponerse en valor, construyen el conocimiento que nos permite abarcar el mundo que nos rodea. De este modo, la palabra nos conduce al otro y al yo. Desde que se dice, nos permite explicar y explicarnos a nosotros mismos conceptos y abstracciones, imposibles de capturar, salvo en el marco de un lenguaje compartido. Decir el amor, por ejemplo, es descubrirse a sí mismo rondando una palabra. En este sentido, De Bustos señala que *“El lenguaje como sistema simbólico, no se limita a reflejar el mundo: ningún sistema simbólico lo hace. Su relación es más compleja y dinámica, puesto que cualquier representación es también una recreación de lo representado”* (De Bustos, 2000, 106).

El lenguaje es el medio tipificador por excelencia (Berger y Luckmann, 1972), es decir, define, concreta, explica y construye la realidad social. Nace con voluntad de perdurar en aquello que dice, trascendiendo la propia individualidad, pero además tiene el poder de transformar las emociones en acción, al declarar

intenciones, sellar acuerdos y expresar sentimientos. Cuando hablar se hace complejo o las palabras no son suficientes para expresarnos, aparecen entonces el gesto, el símbolo y la metáfora para sostener y amplificar la representación. De hecho y a menudo, los gestos y los objetos acompañan o sustituyen a las palabras y generando así una transfiguración de la realidad en la esencia del “como si”.

LA FAMILIA, EL HILO DE LA PERMANENCIA

“Seré lo que debiera. Tu pie. Tu mano.” Gelman

De algún modo, nacemos en la fragilidad y en la permanencia de una familia. Nadie puede elegir los hilos que determinan su nacimiento, las coordenadas de ubicación y anclaje que nos ayudan a ser en nosotros mismos y en los otros, pero podemos vivirlas y experimentarlas a través del afecto que nos enlaza. El primer vínculo que establece el niño para satisfacer sus necesidades es el apego. El tiempo de espera, la vulnerabilidad de su ser cuando nace, las señales que emite, le ayudan a llegar a nosotros, no se desplaza, pero consigue “con-movernos”.

Los niños anidan en el interior de una madre, sean esperados o no, se gestan en un interior femenino. Una manera de pensar al niño, es a través del nombre. El primer acto social derivado del nacer es la imposición del nombre. Nuestra historia parte de ahí. Somos nombrados en los sueños, los deseos, las frustraciones, el dolor, el afecto y el recuerdo de nuestros padres o quien nos llamó de un modo y no de otro. A menudo los nombres se adaptan al ser del niño y es frecuente el uso de diminutivos o apelativos cariñosos, como también que éstos cambien en la adolescencia y se adapten a los diferentes entornos.

Pero el niño nombrado, también nos nombra, dice “mamá” o “papá”, “abuelo” o “abuela”, “maestro” o “maestra” y, en cada una de estas palabras, habitan los acentos de cada característica o expectativa. Así, los padres son de una determinada manera, y “los maestros” de otra. Este juego de nombres y rasgos permite al niño vivir y elaborar su propia realidad. De este modo, por ejemplo, cuando un niño es maltratado, suele ser evitativo, bien porque no espera ser atendido o porque desea no ser visto. De manera similar, un niño amado, espera del contacto una suerte de expectativa.

La niñez debería tener un lugar en la permanencia de la familia. Ocupar un lugar es diferente a tener un lugar. Quien ocupa es ubicado, quien tiene, sin

embargo, pertenece y es. Las coordenadas espaciales pueden estar armoniosamente situadas, pero, si no se habitan, no son. La diferencia reside en el cuidado y la atención que se presta al niño, el que sea de calidad es importante, pero debe existir en el día a día y darse por supuesto. Sólo así, desde ese saberse centro de “un otro”, se pueden dibujar las fronteras del propio ser. Nacemos del interior de una madre, pero nos construimos en los encuentros. Nuestra naturaleza sensible y frágil, lo determina así. Sin los otros, sabemos que sobrevivir no sería posible.

Las familias habitan en un lugar y son hijas de un tiempo, el que sea así es importante, ya que permiten al niño imbricarse en la realidad que le toca vivir, la socialización ha de tener sentido y para ello, ha de estar ubicada en unas coordenadas determinadas.

En un principio, durante la primera infancia, el niño aprende a nombrar el mundo que percibe y ve, a través de los ojos de su familia, de un modo determinado, pero, ese mundo concreto y preciso, si es aprendido en un entorno flexible, podrá ser modificado (nunca cambiado por completo) en socializaciones posteriores. La posibilidad de poder introducir cambios, sino de sentido, si de dirección, es importante, ya que garantiza la adaptación a las diferentes transformaciones sociales.

Antes, el mundo giraba lentamente sobre sí mismo, y la rigidez de patrones favorecía la inmovilidad social, a la vez que hacía innecesaria la existencia de instancias socializadoras capaces de adaptar la niño a nuevas realidades, sin embargo, hoy en día, el tiempo y el espacio se contraen y se expanden a una velocidad tal, que la capacidad de adaptación es una necesidad. Por primera vez, la línea de continuidad temporal se ha roto, el pasado no siempre explica el presente, y el futuro es una entelequia cambiante y difícilmente medible. En este sentido, las familias han de ubicar a los niños en un mundo estable y flexible al mismo tiempo, con referentes que les sean propios. La escuela y los otros ámbitos en los que viven son puente hacia esa adaptación, así pues también han de nacer de la flexibilidad.

LA ESCUELA, EL HILO QUE BORDA EL CONOCIMIENTO

“Las palabras sueñan que se las nombran.” Libbrecht

A pesar de que la escuela es la instancia que legitima aquello que se debe aprender (Bourdieu y Passeron, 1996), es también un lugar para ser niño. La infancia

es el principal habitante de la escuela, su razón de ser, su esencia. Sin embargo, aunque todo lo educativo está pensado para y por el niño, en realidad éste no es más que un mero destinatario de aquello que se piensa. Ciertamente, parece el protagonista del discurso pedagógico, pero interviene de modo indirecto.

En la escuela todo está pautado y organizado, tiempos, espacios, agrupamientos, contenidos, todo. Y esa pauta, en ocasiones, no permite que el maestro escuche, sienta y viva el interés del niño. De algún modo, todas las reglamentaciones que ordenan la enseñanza, impiden que la improvisación que nace del deseo del niño, se atienda. Ciertamente, las últimas reformas legislativas han incluido la inteligencia emocional en esa especie de transversalidad (in)-concreta de las programaciones educativas, pero pedir a las emociones que se manifiesten en determinados momentos o lugares, es casi imposible, son ingobernables, no pueden preverse.

Las tareas educativas continúan ligadas a la producción visible y concreta del alumno, al hacer, sin embargo, vivimos en una sociedad interconectada que no produce nada concreto, salvo servicios intangibles. El mundo ha cambiado, pero la escuela continúa parcelando saberes, implementando tareas individuales y favoreciendo el trabajo de pupitre, organizando el movimiento del niño dentro de unas coordenadas horarias y espaciales concretas, sin tener en cuenta las necesidades y la naturaleza de la infancia. De esta manera, a la vez que adelantamos el inicio de la escolarización, aceleramos los aprendizajes, cuando el niño debe estar centrado en la experimentación concreta de su propio mundo, de su propio cuerpo, de su propio yo, le empujamos a lo abstracto, a la inconcreción de códigos simbólicos no experimentados. Así, los niños, aprenden produciendo un objeto o trabajo visible, cada uno el suyo, en un tiempo y espacio determinados, induciéndole un interés que no parte de sí mismo y reforzando externamente dicha producción. Por suerte, en la escuela, existen maestras capaces de captar la esencia de cada niño, admirando ese “no hacer” que favorece otro tipo de crecimientos invisibles, ligados al tapiz colectivo. Los vínculos emocionales, el silencio ensimismado, la lentitud y el descanso son necesarios.

Nunca tanto como en la infancia necesitamos la mirada del otro, su tiempo, sus manos, su ser. En este sentido, aunque la escuela dicta aquello que se ha de aprender, es, precisamente, la mirada del maestro la que hace la diferencia en cada aprendizaje, al distinguir al niño en su individualidad, otorgándole un lu-

gar propio en el todo que nos une. El yo y el mundo que nos acompañan, a lo largo de toda la vida, son construcción social. Pero, en medio de tanta albanilería, la familia y las primeras maestras colocan las piedras angulares de los significados que establecemos y depositamos en nuestros actos. El magisterio es pues arquitectura del ser humano.

LOS DEDOS DEL BORDADOR, LA MAGIA DE LAS PUNTADAS

“Mi abuela, mientras me enseñaba a bordar, me hablaba de la vida como un tapiz infinito del que desconocíamos absolutamente todo. Decía que los hilos se enlazaban, de tal modo, que sólo se entendía el conjunto a través de las generaciones.” Vita Martínez Vérez

Nacemos a un mundo que nos es dado. Formamos parte de él, sin poder evitarlo. Los hilos que tejemos, pese a ser nuestros, no nos pertenecen. No son elección, sino herencia social, cultural y participativa. Son la materia prima del “nos-otros” cultural y antropológico del que somos habitantes. No los elegimos, nos eligen, nuestra única certeza reside en el recorrido de la aguja. Bordamos, sí, pero sin saber por entero cual es el alcance de cada puntada respecto al conjunto del entramado social.

La vida, nuestra vida, es un tapiz infinito del que desconocemos absolutamente todo. Cada persona constituye, en sí misma, un entramado infinito de variables, hasta el punto de que cualquier hipótesis podría ser cierta en nosotros. Conocemos el aquí y el ahora, pero la relación que se establece entre los tiempos verbales, los adverbios, las preposiciones, los complementos circunstanciales, las interrogaciones y las puntadas de los otros, es algo incognoscible, e incluso inabarcable. A menudo, los hilos se entrelazan de tal modo que el diseño global de aquello que tejemos sólo se entiende a través de las generaciones. No obstante, pese a no escoger los hilos, ni la parte del tapiz que tejemos, desde niños elegimos una forma de coser que nos define y nos enlaza a la vida y al encuentro de aquellos otros bordadores que dibujan el tapiz colectivo. Esa forma de tejer es precisa, a la vez, que intangible. A menudo se concreta en aspectos como las palabras que elegimos, los silencios que hacemos, el tono de voz, el movimiento, la ocupación del espacio.

Los niños saben de la importancia de sí mismos, e intuyen la presencia de los otros, pero, en la fase de preeminencia del yo, propia de la infancia, es difícil

comprender la vida en relación. Ayudarle a dibujar el mapa del “nos-otros”, como cartografía sensible del cuerpo social, es el objeto del poema visual escrito en el lienzo comunitario que promovieron las escuelas unitarias de Coirós (A Coruña) y que ahora se relatan en los siguientes apartados. Así surgió la metáfora del tapiz de la vida, un juego relacional del que todos somos parte.

NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA: TEJIENDO EL TAPIZ DE LA VIDA

“Destápanse, niñas y niños, señoras y señores, compañeras, compañeros: ofrézcanse, júntense, para que aparezca y resplandezca el artista que cada uno lleva adentro, ése que pinta o escribe o alza casas o inventa jardines o hace magias o cocina alegrías, y así cada yo emprenda su viaje hacia el nosotros, y juntos seamos capaces de crear el gran poema de nadie, que es obra de todos.” Eduardo Galeano

Una manera de implicar a la comunidad educativa en el juego de los significados compartidos, puede ser a través de proyectos o manifestaciones artísticas que se sustentan en un relato colectivo basado en los acontecimientos, símbolos y procesos de vida que concurren en el contexto educativo como singular “entramado de biografías”. De esta manera el arte, como estado de encuentro (Bourriaud 2007), permite dar visibilizar y ofrecer un relato de sus posibilidades. Desde esta propuesta relacional, la comunidad educativa se representa como lugar de narratividad pues cada persona realiza aportaciones que se consideran valiosas por ser únicas e irrepetibles. Cada gesto, imagen o significado, pueden ser el hilo invisible que sirva para tejer el sentido de la narración que se comparte en el espacio-metáfora como lugar simbólico para la celebración del ser juntos. Así, los objetos, las imágenes y las palabras son representación y memoria de estos procesos como mediadores en la construcción compartida de significados y la creación de procesos colectivos de esperanza.

Con esta finalidad, en el mes de mayo de 2015, las maestras de las escuelas unitarias de Coirós, solicitaron a los alumnos y a sus familias que colaborarán en la representación de la comunidad, partiendo de la aportación de una imagen u objeto que fueran significativos para el niño y que pudieran ser enlazado a “esos otros”, compañeros, maestras, familias, que lo vinculan y “cosen” al tejido social de la comunidad de

referencia. Para ello, se construyó como soporte inicial, un gran tapiz o lienzo del tamaño aproximado de una pared del Centro Social de la localidad. En el transcurso del proyecto, se fueron cosiendo con hilo rojo los objetos que aportaron los niños, las maestras y otras personas de la comunidad. El hilo rojo simboliza, según una leyenda japonesa, el destino ya que este hilo invisible conecta a aquellas personas que están destinadas a encontrarse, incluso a pesar del tiempo, lugar o circunstancias. El hilo puede enredarse o tensarse hasta el infinito, pero nunca se romperá.

Desde este relato comunitario, construido a través de la metáfora del tapiz de la vida que nos incluye y permite un lugar para Ser a través de otros, se propuso crear juntos un proyecto de juego para compartir el significado de pertenecer a la escuela como metáfora de vida de relación. Así, el día del encuentro final, cada persona fue explicando el porqué de la elección del objeto y de su vínculo con otros objetos y palabras. En ocasiones, los niños elegían en función de una afinidad personal con otro niño o niña, pero en otros recorridos y uniones del hilo rojo, las razones fueron la relación significativa del otro objeto al cual cosían el suyo. Expresaron con sus propias palabras y gestos, el sentido de sentirse pertenecientes o vinculados a alguien. Así, integrando diferentes aportaciones individuales, invitamos también a las familias a compartir una narración con las vivencias que identifican la escuela como lugar para generar vínculo en la idea de enlazarnos-vincularnos-tejernos-anudarnos los unos a los otros y ser conscientes de que pertenecemos al relato común del nosotros. La escuela será siempre ese tapiz para coincidir en un pensamiento y donde cada hilo (quienes somos en relación a otros) colabora en la construcción de un dibujo que nos incluye a todos.

En resumen, el tapiz se concibió pues como un juego simbólico en comunidad y a través del entramado de objetos y palabras que representaron al colectivo a través de esa necesaria intersubjetividad que es la vida de relación. También decir la escuela, desde cada uno, se concreta y encarna en la palabra. Y todas las palabras ofrecidas y tejidas para el proyecto conformaron un nosotros pleno de sentido pues son también escritas en y mediante los otros para ser piel-hilo-entramado-envoltura-cuerpo-vínculo-silencio del entramado de la vida. Y enlazados en el espacio concreto del lienzo, pero “infinito” en el tiempo como metáfora del devenir a través de generaciones a las que nos sentimos unidos por un hilo invisible. Cada participante del tapiz, niño o adulto, se sintió vinculado desde su

propio relato a un símbolo que se construye desde el nosotros y por tanto, nos construye a todos.

Así, a los educadores nos (con)mueve la conciencia de educar a través de las artes y para la vida. Y a todos y todas, nos ofreció la posibilidad de (con)vivir juntos una experiencia de arte de participación que invitaba a compartir, expresar y reconoce lo que cada día aportamos a la Comunidad Educativa y son materia prima de lo extraordinario para representar la vida.

Nuestro total agradecimiento a los niños y niñas y a las familias de las escuelas unitarias de Educación Infantil de Coirós de Arriba y Fontelo-Ois (A Coruña) y a sus maestras: Concepción Fernández Torices y M^a Olga Abella Pérez. A Laura Reimúndez Viña y Pilar Alarza Bermúdez por su especial colaboración para hacer posible el tapiz y soñar la continuidad del proyecto.

NARRATIVAS VISUALES DE LA EXPERIENCIA DE JUEGO

Describimos, en narrativas visuales, los momentos extraordinarios de juego compartido a través de la presencia del tapiz de la vida y los significados que se elaboraron mediante diferentes lenguajes simbólicos que se manifiestan desde la palabra, el cuerpo y los objetos. (Las narrativas tienen las fotos al final.)

NARRATIVA 1. > Olga, una de las maestras unitarias y anfitrionas, desmadeja el hilo rojo durante la experiencia de encuentro. Los niños y niñas se entienden desde el gesto y la corporalidad en un juego compartido y generan espontáneamente un espacio de envoltura y confianza.

Olga nos describe uno de los momentos del encuentro y el juego: *“Recuerdo el comentario de una de las niñas de la escuela cuando le expliqué que en el tapiz íbamos a unir los objetos, pensamientos y palabras que nos representaban con un hilo rojo y que también ataríamos el hilo en la mano izquierda ya que es el lado donde está el corazón. La niña respondió que era normal que el color del hilo fuera rojo porque si los objetos, pensamientos y palabras salían desde el corazón, el hilo tenía que ser necesariamente de color rojo como la sangre”*. Así, el lugar donde metafóricamente habitan las emociones, fue re-cuerdo y conciencia del juego como celebración compartida y la presencia del símbolo fue significativa para su relato.

NARRATIVA 2. > En un comienzo, Conchi solicita a los niños y niñas de la escuela que compartan el sentido del objeto que han aportado desde su hogar y la expli-

cación, con sus propias palabras, de con quien lo han conectado a través del hilo rojo. Sara (5 años) expresa con emoción y alegría el significado de su aportación. Daniel (3 años), lo hace posteriormente y la maestra dialoga con él en la proximidad de la palabra, pero también en el gesto y la expresión del cuerpo. Antón y Simón (4 años) y Gael (3 años), comentan juntos la historia de su objeto y lo que significa para ellos sentirse unidos o enlazados con los demás a través del hilo. El adulto les acompaña como imprescindible referente afectivo y hace de “memoria” para destacar las ideas más importantes que explican para ellos mismos y para los demás.

NARRATIVA 3. > Lucía, Carmen, Brezo, Aldara y Sara (5 años) crean un espacio de intimidad y relación con el adulto mientras escuchan a los demás niños y niñas. La situación favorece la posibilidad del encuentro y el permiso a través de la mirada y el ser mirado, el tacto y el pensamiento. Las niñas hablan con Vita y en el hecho de preguntar y responder, construyen el juego lingüístico donde se sitúa la esencia del “como-si”: evocar lo que no está presente. A través del pensamiento mágico, proponen una identidad al adulto que les promete un encantamiento para *“atraer el buen tiempo y puedan así ir a la playa en el fin de semana”*.

Jugar también es salirse de uno mismo pues el juego está íntimamente relacionado con el placer, la diversión y el “abandono” del tiempo reglado o eficaz. Todo ello significa ir hacia lo distinto o separarse de uno mismo en pos del otro para el encuentro y la posibilidad de Ser.

NARRATIVA 4. > Al finalizar el encuentro, Carmen, Brezo y Aldara (5 años) unen los objetos a través de nudos en la parte posterior del lienzo mientras recuerdan el significado que han expresado otros niños y niñas. Al mismo tiempo, Carmen se asoma para recordar cada historia escuchada mientras la maestra y los demás niños le hacían preguntas sobre ellos y su significado. Apareció así una interesante situación donde la acción lúdica es generadora de creatividad para el encuentro y la comunicación entre iguales y con el adulto. El sentido de esta creatividad es una consecuencia de la situacionalidad y del reglaje propio del juego.

NARRATIVA 5. > Los diferentes objetos (juguetes, de uso personal o sencillamente guardados por su simbología) expresan su significado a través de un escri-

to: “amigas para siempre”, “el primer juguete que me regalaron”, “recuerdos y consejos paternos que unen generaciones”. Los botones son permanencia en la memoria de la abuela que enseñó a abotonar con amor.

NARRATIVA 6. > Sara (4 años) y Laura (Graduada en Bellas Artes que colaboró amablemente en el proyecto) comparten un instante de complicidad en la comunicación para unir bien los objetos del tapiz. Luego, observan y comentan juntas los recorridos que unen cada símbolo.

NARRATIVA 7. > Personas de la Comunidad Educativa realizan su aportación al tapiz del hilo rojo de la vida: familias, invitados, etc. Marián y Sacha (actores del Teatro Calavera) colocan un objeto significativo de su representación: una taza de infusión que utilizan en su actuación.

CONCLUSIÓN NARRADA

A través de la metáfora del tapiz de la vida para las relaciones y el encuentro con otros, se ofrece un lugar privilegiado para el juego simbólico compartido en el ámbito educativo. Así, a través de cuerdas, hilos, botones o redes, el encuentro es posible mediante el juego de conectar y ser conectados por el vínculo de cada historia de vida representada por palabras (escritas, bordadas o cosidas), imágenes y objetos. El juego es también la celebración del tiempo compartido en la escuela para Ser juntos. Es y será, a través de la metáfora, el tapiz que significa la vida de relación. Y a medida que se desarrolla la capacidad para simbolizar, el niño se hace pertenecer al juego más aún para hacer real esa representación simbólica.

Mediante el juego, el niño adquiere su ser más propio y adquiere conciencia de sí mismo y un compromiso con otros que aceptan jugar con libertad. Por ello es compleja la aplicación del juego al contexto educativo pues lo lúdico evita toda intención utilitaria y búsqueda de la eficacia.

Esa dimensión lúdica será siempre patrimonio del ser humano que juega la vida.

Como conclusión narrada, Conchi, una de las maestras unitarias, nos regaló este precioso relato: Un niño de la escuela, (Joel, 4 años) reingresó a los pocos días en el hospital, convaleciente de una meningitis vírica. Fue necesario ponerle vías para administrarle medicación y hacerle analíticas. Durante esos días de preocupación para todos, el recuerdo de la metáfora del tapiz permaneció “atado” a su pequeña muñeca, pues una de las vías se la sujetaron con una venda que

llevaba un hilo rojo en los bordes.

En ese momento, exclamó:

Joel: *Mira, mamá, el hilo de la vida.*

Mamá (para mantenerlo entretenido): *¿Ah, sí? ¿Y qué es eso del hilo de la vida?*

Joel: *El hilo que tenemos todos y que nos une.*

En su muñeca derecha, aún llevaba atado el hilo rojo. Joel siguió tirando de la vida y se anudó bien fuerte al entramado. Tejió y fue tejido en un relato compartido de palabras y silencios que dice el nosotros desde la metáfora. Pilar, su madre, nos regaló estas palabras: *Siempre he pensado, que cuando llegamos “aquí” todos tenemos una tarea a realizar y una vez que cumplimos con ella, cambiamos de plano, de planeta, de dimensión.... de realidad. A lo largo de nuestra vida, mientras tratamos de realizar la tarea que nos es asignada, aparecen personas con las que existe una “extraña” pero bonita conexión, y empatizamos con ellas de una manera muy especial. Muchas veces me he preguntado el motivo de esa conexión y la respuesta me la dio mi hijo Joel (5 años) cuando con él y su maestra de escuela, Conchi, llegó a mí el “hilo rojo de la vida”. Ese hilo rojo, está presente en nuestras vidas y cuando se tensa nos acerca a esas personas que tienen que estar en ese mismo momento junto a nosotros. Gracias a que Joel tiró y tiró y tiró del hilo rojo aquellos días que estuvo en el hospital, aparecieron en mi vida Vita y Javier. Ahora estamos “hilados”.*

Muchas gracias.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2008). *El Placer y el Displacer en el Juego Espontáneo Infantil. Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol. 3, p. 167-188
- Bachelard, G. (1982). *La poética de la ensoñación*. Madrid, S.L.: Fondo de Cultura Económica de España
- Bauman, Z. (2007). *Pensando Sociológicamente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Berger, P.L. y Luckman, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrurtu
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara
- Bourriaud, N. (2007). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editores.
- Chacón, P.; Sánchez-Ruiz, J. y Belda, N. (2011) *La lógica poética. Una fenomenología del pensamiento artístico*. Arte, Individuo y Sociedad, 23(1), 9-18

- Cyrulnik, B. (2002). *El encantamiento del mundo*. Barcelona: Gedisa
- Cyrulnik, B. (2016). *Nadie sabe definir la felicidad*. Recuperado de El País Digital http://elpais.com/elpais/2016/03/22/actualidad/1458665067_836852.html Consultado el 27 de marzo de 2016 a las 10:00
- De Bustos, E. (2000). *La Metáfora. Ensayos interdisciplinarios*. Madrid: S.L. Fondo de Cultura Económica de España
- De Miguel Álvarez, I. (2012). *Investigación/Arte/Vida: entre intersticios, procesiones y progresiones. Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* Vol. 7, 27-40
- D'Ors, P. (2012). *Biografía del Silencio*. Madrid: Siruela
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península
- Gadamer, H.G. (2012). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme
- Galeano, E. (2012). *Hijos de los días*. México D.F.: Siglo XXI
- Gelman, J. (2007). *Pesar todo. Antología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España
- Heidegger, M. (1978). *Qué significa pensar*. Buenos Aires: Editorial Nova
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Lakoff, G., Johnson, M. (2004). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra
- López Fdez. Cao, M. (2012). *Sentirse en casa. Ariadne: un proyecto para la inclusión de personas migrantes a través del arte. Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 131. Vol. 7, 119-139
- María, M. (1993). *Antología Poética*. O Idioma. A Coruña: Espiral Maior
- Montero, A. (2008). *Funciones religiosas del deporte y de la educación física*. A Coruña: INEF Galicia Universidade da Coruña
- Santos, M. (2008) *Escuelas fuera de la escuela*. Recuperado del enlace: <https://madalen.wordpress.com/2008/12/15/masg/> Consultada el 7 de marzo de 2016 a las 14:00
- Winnicott, D.W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa



NARRATIVA 1.



NARRATIVA 2.



NARRATIVA 3.



NARRATIVA 4.



NARRATIVA 5.

Artículo concluido el 20 de Marzo de 2016.
 Fechas: Recepción 25.03.2016 | Aceptación 28.07.2016



NARRATIVA 6.



NARRATIVA 7.

Martínez, V. (2016). *El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida*. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 5(2), 54-70. Disponible en <http://www.reladei.net>



Vita Martínez Vérez
 CEIP Ánxel Casal-Monte Alto, España
vita.martinez.verez@gmail.com

Profesora de Educación Secundaria en el CIFP Ánxel Casal-Monte Alto y Tutora Centro Asociado UNED-A Coruña (A Coruña, España). Doctora en Sociología por la Universidad de A Coruña, Diplomada en Trabajo Social y Licenciada en Sociología por las Universidades de Santiago de Compostela y Pontificia de Salamanca.