

Resacralizar la infancia: complejidad y propensión del aprendizaje¹

Silvia López de Maturana

La prevención de la neurosis en el mundo solo será posible cuando aprendamos a cuidar de quien todavía está sano, de quien aun no fue dañado: nuestros niños. Wilhelm Reich

Introducción

Una manera de abrir senderos de renovación en el mundo, para la infancia que llega, es el reconocimiento de la Natalidad, que en términos de Arendt (1996) no es solo el momento del alumbramiento sino la caótica, creativa y permanente capacidad de la infancia para el asombro por cada cosa nueva que se aprende y el gozo con que se realiza. Por eso, los/as adultos/as, cada vez que nos asombramos genuinamente y disfrutamos con intensidad sobre algo o con alguien, recuperamos la infancia y vivimos momentos de Natalidad. Agrega la autora que el abandono de la infancia a su propia suerte implica a los/as educadoras/es, por lo tanto, la educación de la infancia hay que asumirla de manera crítica como acto pedagógico-político para poder re-fundar las estructuras de la sociedad que inferiorizan y deshumanizan al mundo, e incuban prácticas sociales que fragmentan la epistemología infantil porque constriñen las mentes, cuerpos y emociones, ocultan los rostros de los niños y de las niñas y los uniforman con la misma careta impidiendo la renovación constante de la Natalidad.

La complejidad del pensamiento infantil y la propensión a aprender se expresan cotidianamente en los contextos educativos formales e informales. Los primeros son característicos de los espacios y tiempos escolares que ofrecen un contexto de orden y linealidad propios de la lógica secuencial y unidireccional de la escuela, y los segundos, son característicos de los espacios y tiempos educativos que ofrecen un contexto de caos, incertidumbre y emergencias que desafían a los/as niños/as a aprender en el *pluriverso* por donde transita su existencia. De acuerdo al camino por donde se les conduzca, formarán sus percepciones y comprensiones de la vida las que, con alta probabilidad, marcarán las decisiones de su curso vital.

Descubrir la propensión a aprender de los niños y de las niñas es un proceso dialógico, no mecánico, en el que cada educador/a toma conciencia de cómo éstos/as aprenden y cómo pueden recrear lo aprendido. Son los niños y las niñas quienes nos enseñan diariamente puesto que “no podemos validar nuestro poder de enseñar sino que a través de aprender con ellos a preguntar” (Casali, 2017).

Infancia fantástica y poética

A la infancia, que es la más hermosa y afortunada etapa del hombre, se la atormenta de mil maneras, con mil angustias, temores, agobios que provienen de la educación y de la instrucción, hasta tal punto que el hombre adulto, aun

¹ López de Maturana, Silvia (2019) Resacralizar la infancia: Complejidad y propensión del aprendizaje. En Videla, Ronnie (editor) (2019) *Pasos hacia una ecología cognitiva de la educación*. pp. 117-130. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

en medio de la infelicidad... no aceptaría volver a ser niño si ha de sufrir lo mismo que en su infancia ha sufrido (Giacomo Leopardi (1823), en Rodari, 2016).

¿Desde dónde hablamos de la infancia? ¿desde la técnica o desde los afectos, desde lo prescriptivo o desde las relaciones, desde lo informativo o desde la historicidad? No se trata de discriminar entre los distintos lenguajes sino de complementar las diferentes realidades que conforman cada circunstancia cotidiana de la vida de los niños y de las niñas. Eso influirá en las atribuciones y las expectativas que, finalmente, llevarán a las profecías autocumplidas, razón por la cual, tampoco es menor hacernos esas preguntas pues al intentar responderlas podríamos vislumbrar los bloqueos que ponemos, desde sus primeros meses de vida, a muchos aspectos esenciales del desarrollo de los/as niños/as en ese “periodo precioso y sensible de producción, en que nace el impulso de autonomía” (Reichert, 2014).

Por una parte, Rodari (2016), aludiendo a uno de los Fragmentos de Novalis (1772-1801), se pregunta si hablamos desde la “Lógica” o desde la “Fantástica”: “Si tuviésemos una Fantástica, así como tenemos una Lógica, estaría descubierto el arte de inventar”. Rodari creó su propio “Cuaderno de Fantástica” donde anotaba las maneras en que ponía en movimiento las palabras para hacer nacer sus historias. Esa práctica la trasladó a su trabajo con los/as niños/as a quienes les pedía que escribieran, por ejemplo, ¿Qué ocurre si el abuelo se transforma en un gato? De esa manera, el tema fantástico se transformaba en el punto de arranque de las historias y la imaginación. Los/as niños/as, a través del juego, comenzaron a inventar y relatar cuentos, a deformar y explorar todas las posibilidades de las palabras “en sentido fantástico” y a estimular su libertad personal de “hablantes” para, de esa manera, cultivar el anticonformismo.

“¡Sé educado, sé ordenado y sé piadoso!” Era la moralina que los adultos colonizadores emitían para someter a los/as niños/as y ordenarles que fuesen buenos, limpios y no respondones (Benjamin, 2017)². El mismo autor da el ejemplo del cuento “Pedrito el Desgreñado”: “Salgo un rato, estate acá, sé bueno, juicioso y pío hasta que vuelva, hijo mío, y no te chupes el dedo porque entonces —¡ay, qué miedo!— vendrá a buscarte, pillastre, con las tijeras el sastre y te cortará —tris, tras!— los pulgares, ya verás”. Así como éste podemos encontrar muchos otros cuentos con la misma intencionalidad moralizante, como el del niño al que le divierte salir a la calle durante los temporales y un día, como castigo, se lo lleva el viento.

Existe una cierta concordancia entre los castigos moralizantes y el conformismo domesticador de algunas escuelas donde se aprende, desde el primer año de escolarización³, a no hacer preguntas, a buscar más certezas que incertidumbres, a memorizar estereotipos y a complicar y dificultar los propios procesos de aprendizaje, lo

² En “Pedrito el Desgreñado” (‘Die Geschichte vom Daumenlutscher’) de Heinrich Hoffmann (1845). *La Historia del Pequeño Chupa-dedo*, donde una madre advierte a su hijo que si sigue chupándose el dedo vendrá un sastre y le cortará los dedos; lo que sucede al final del cuento: *Se abre la puerta y de un salto, entra en la casa, al asalto, el terrible sastre aquél que venía en busca de él. Con la afilada tijera le corta los dedos —¡fuera!— y deja al pobre Conrado, llorando desconsolado. Cuando mamá vuelve al hogar, Se lo encuentra - ¡puro llorar!- ¡Sin pulgares se quedó, el sastre se los cortó!*

³ Se entiende la escolarización como la repetición de relaciones preestablecidas y la educación como la creación de relaciones posibles, probables y realizables (Calvo, 2016).

que termina por transformar el aprendizaje connatural en una tarea ardua, dificultosa y aburrida, donde el deseo de aprender da paso a la obligatoriedad y al sentimiento de incapacidad y de pesimismo. Sin embargo, son pocas las ocasiones en que nos preguntamos sobre el sentido de la escolarización que nos modela socialmente (Calvo, 2016; Romano, 1998) y que cada día afectan e inciden en los significados que los niños, niñas y educadores/as construyen desde la escuela.

Para Benjamin (1989) es una situación de inculcación del “patrimonio cultural” por parte de adultos burgueses que se rigen por la “pedagogía colonial” que perturba la delicada fantasía de los/as niño/as. Muy distinto a lo que se espera sea la educación de la infancia *Hoy*, como una promesa a futuro y un proyecto para incrementar la humanidad, razón por la cual son los jardines infantiles y las escuelas quiénes debiesen garantizar el incremento humano y mitigar el impacto negativo de la escolarización. No se trata de crear otro “mundo feliz” al modo de Huxley, sino de apelar al sentido democrático de la educación para que nadie sea “esclavo” (Rodari, 2016).

Todos los niños y todas las niñas, cualquiera sea su origen y circunstancia de vida, propenden a aprender y a vivir de manera alegre y juguetona, informal, sinérgica y holísticamente gracias a que miran y escuchan todo lo que ocurre en sus entornos, lo que les permite, gracias a su propia epistemología, movilizar los conocimientos para crear estrategias con inocencia y genialidad que, muchas veces, los/as adultos/as, no vemos. “En nuestras escuelas se ríe poco” dice Rodari (2016), aludiendo a las escuelas que quitan la diversión del aprendizaje, la virtud liberadora de la palabra, y aniquilan la Fantasía en la vida infantil.

Eso ocurre porque en muchas escuelas hay poca diversificación de experiencias y no se aprovecha el carácter lúdico del aprendizaje informal cuyas particularidades epistemológicas son diferentes a la de los contextos educativos formales. Por ejemplo, podríamos poner atención a los creativos diálogos y juegos de los/as niños/as, fruto de la imaginación, el significado gozoso, el sentido lúdico y la creatividad contextual, en cuyos contextos una mesa es una casa, una caja es una nave espacial, una escoba es un caballo. Para un niño pequeño la mesa es una casa a su medida, distinta a la casa de los/as adultos/as, y una silla es cualquier artefacto de su imaginación que puede empujar, volcar, arrastrar de un lado a otro y probar su propia fuerza, incluso, la puede castigar si se golpea con ella: “¡silla mala!” (Rodari, 2016).

La mesa, la silla, la caja, la escoba, son objetos que a los/as adultos/as se nos presentan rutinariamente y ni siquiera reparamos en ellos, excepto que algo altere su funcionamiento. Pero para los/as niños/as, son posibilidades maravillosas de exploración experiencial que les permite conocer, imaginar, hipotetizar y simbolizar ya que hacen un uso fantástico de todo lo que atesoran. De esa manera, aprenden que abriendo el grifo corre el agua, pero aquello no les impide creer que “del otro lado” hay un “señor” que pone el agua en el tubo para que ésta pueda salir del grifo. Lo relevante de este asunto es que al adulto le corresponderá saber cuándo es el momento de darle información sobre el grifo o dejar que siga imaginando lo que hay detrás del grifo, o ambas cosas (Rodari, 2016).

Por su parte, Larrosa citando a Sloterdijk (2000) señala que la construcción y renovación del lenguaje y del mundo al que llegamos en nuestra primera infancia es la “Poesía”, es decir, la búsqueda de lo poético del lenguaje humano, más allá de considerarla un medio de comunicación y de entenderla sólo como género literario, sino

como “una lengua que no da una pertenencia sino que absuelve de toda pertenencia”. Aquello contradice la otra manera de llegar al mundo, que podríamos llamar lo “no poético”, donde todo está predeterminado y fijo, donde sabemos de antemano lo que hay que hablar y decir. El mismo autor agrega que educar es crear poesía en tanto renueva y abre posibilidades y no solo transmite y aplica lo dado, por lo tanto, implica desligarnos de lo preconstituido, “de las tradiciones envenenadas, de las afiliaciones y las identidades, de los modos de vida nocivos” (Larrosa, 2000).

Cómo mantener la intensidad del estado de infancia

La novedad radical del nacimiento de un niño y de una niña es alteridad pura (Larrosa, 2000, Pulino, 2017), todo lo que aprenda, piense y sienta lo hará desde lo que mira, escucha, huele, gusta, toca. No viene listo/a para saber qué hacer en medio de lo que le rodea y va configurando su identidad, epigenéticamente, gracias a las personas con las que comparte en su entorno próximo,

“quiénes le van a presentar el mundo y a socializarlo en él. [...] Tendrá que inmiscuirse en diferentes tipos de relaciones tamizadas por la historia, la sociedad y la cultura, donde, se espera, que mantenga su originalidad y singularidad, atributos connaturales del ser humano” (Arendt, 1996).

Los niños y las niñas no pueden permanecer quietos/as porque, entre otros, son plenitud de intensidad, curiosidad, preguntas, colaboración, juego. Sin embargo, los/as adultos/as no siempre se preguntan si aquello que les enseñan es de su interés, por ejemplo, si Ana aprende como Ana y Pedro como Pedro, en vez de pensar que todas aprenden como María o todos como Juan. Tampoco se preguntan por qué explican de la misma manera a todos/as. Si descubrieran cómo los/as niños/as establecen las relaciones cuando aprenden y el momento en qué toman conciencia de que están aprendiendo los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sin duda, serían distintos. “Mamá, me di cuenta que ahora quiero aprender” le dice un niño a su madre cuando salió de una escuela con un maestro explicador y entró a otra donde encontró a un maestro emancipador (Rancière, 2008). “Las palabras que el niño aprende mejor, aquellas de las que absorbe mejor el sentido, de las que se apropia mejor para su propio uso, son aquellas que aprende sin maestro explicador” (Ranciere, 2008), por eso, la tarea de quien enseña siempre ha sido la de ser y provocar alteridad (Skliar, 2018).

Los niños y las niñas son capaces de establecer relaciones complejas si solo dejamos que fluyan y se desparramen por los entornos que los circundan. Conforman totalidades sinérgicas cualitativamente diferentes a la enseñanza unidireccional y dicotómica de la escuela que las inhibe y estigmatiza (Fondecyt No 1110577)⁴, sometiendo “la pureza de lo prístino del alma infantil ante el mundo adulto lineal y preestablecido” (Di Girólamo, 2017). Si aquello sucede, la curiosidad infantil puede inhibirse hasta anquilosarse, porque los/as niños/as, que no son indemnes al poder del/de la adulto/a, pueden alejarse del gusto por explorar, experimentar, relacionar y equivocarse, hasta terminar, a costa de desilusiones,

⁴ Muchas de las ideas que forman parte de este texto han sido investigadas en el proyecto Fondecyt N° 1110577. *Complejidades educativas emergentes y caóticas en la escuela lineal*. Patrocinio: CONICYT (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile). Institución: Universidad de La Serena. Periodo: 2008-2009. También fue profundizado en el proyecto DIULS (Dirección de Investigación de la Universidad de La Serena). 2017- 2019. Folio: PR16221: *Propensión a aprender y desarrollo de funciones cognitivas*.

por creer que memorizar un contenido es el único recurso para aprender y que, en la escuela, ya no se puede fantasear. Así terminan sometiéndose, reproduciendo lo prestablecido y perdiendo su propensión creadora, lo que “afecta proféticamente a los pequeños porque no hallan continuidad entre su curiosidad infinita y las prácticas docentes escolarizadas, que los fuerzan a repetir lo que le enseñan” (Calvo, 2016).

Los niños y las niñas no buscan hacer preguntas ni dar respuestas “inteligentes” sino que éstas responden, según Agamben (s/r), al interés y curiosidad en su estado de *experimentum potentiae*, ese estado mágico, espiritual, corporal, emocional, cognitivo, donde mente, cuerpo y espíritu configuran una gramática social de plenitud, inocencia y genialidad autónoma y emergente que nos muestran que todos/as los/as niños/as propenden a aprender. Ellos/as viven su propia potencia y son su propia posibilidad. El *experimentum potentiae* va paulatinamente desapareciendo cuando choca con el aparato escolar que todavía mantiene y se sostiene en una gramática de poder, distribución jerarquizante de los saberes y disciplinamiento de subjetividades.

Niños y niñas preguntones/as

Los/as niños/as ante cualquier objeto o hecho siempre preguntan ¿qué es eso?, ¿por qué se llama así?, ¿para qué sirve?, ¿de dónde viene?, ¿por qué es así?, ¿por qué se corta la luz?, ¿cómo se hacen los libros?, ¿dónde está el arco iris?, ¿por qué los caracoles viven en los jardines? Hacen tantas preguntas geniales a partir de la inocencia genuina y el asombro porque están descubriendo la naturaleza y el mundo. Cada pregunta, dice Flores (2017), es un gozoso éxtasis, donde sujeto y objeto se cancelan en el presente mismo.

Es tal el éxtasis que algunos seres vivos producen en los niños, como los caracoles en el jardín, que se olvidan del resto del mundo. En este caso solemos decir: ‘el niño se pierde en su mundo’, desafortunadamente esta observación se acompaña con otra: ‘como pierde el tiempo’. Lo que no vemos es que el proceso desencadena una serie de preguntas porque aquí los niños son trastocados en su ser mismo (*ibid.*).

Los niños en estado de infancia pueden ‘perder el tiempo’ en asuntos inútiles y en divagaciones sin provecho. Eso es lo que esperamos de ellos y eso mismo es lo que deberíamos ofrecer o posibilitar o, al menos, no impedir (Skliar, 2017).

¿Qué piensa y cuáles son las relaciones que hace Pablo de cinco años cuando pregunta por qué los caracoles viven en los jardines?, ¿o Ana cuando pregunta por qué ladran los perros?, ¿Cuál es la lógica implícita de su pensamiento?, ¿Qué vemos de simiente en ese pensamiento infantil?, ¿Preguntan sólo por saber o porque algo trastoca todo su ser? Cuando preguntan se expresan libre y genuinamente y su propensión a aprender no encuentra obstáculos para su desarrollo salvo que se encuentren con el “maestro explicador” (Rancière, 2008) que en su afán por hacer que comprendan la lógica adulta a través de explicaciones vacías de sentido e interés, terminan por anquilosar su maravillosa y espontánea creatividad. La lógica de algunos/as adultos/as parte del supuesto de que los/as niños/as hacen muchas preguntas para saber algo que no conocen o porque algo se les ha olvidado, lo que muestra el desconocimiento de la enorme potencia epistemológica que se esconde detrás de cada pregunta.

Si bien, no deja de ser cierto, es riesgoso pensar que esas son las razones que

motivan las preguntas de los/as niños/as, porque en la escuela se podría inculcar la idea de que son las únicas preguntas que se podrían formular (Flores, 2017), lo que contribuiría a incubar dentro de la cultura escolar el germen de la enfermedad “paidogénica” provocada por el mismo sistema educativo (Ferguson, 1991).

En ese contexto, nos encontramos con la dolorosa paradoja humana que deteriora la propensión al aprendizaje del ser humano y que consiste en la gran capacidad para aprender y a la vez la misma capacidad para inhibirla. Tenemos “un cerebro dotado de infinita plasticidad y capacidad de autotranscendencia, pero igualmente susceptible de ser entrenado para observar una conducta auto-limitadora” (*ibid.*).

Otros/as adultos/as, en lo cotidiano, piensan que las preguntas de los/as niños/as carecen de sentido al no encontrarles aplicación práctica e inmediata como sucede con sus propias preguntas cotidianas, por ejemplo, ¿dónde están las llaves?, ¿dónde dejaste tu mochila?, ¿ya hiciste la tarea?. La acción performativa del lenguaje, señala Flores, conlleva mucho más que eso y nos muestra que los niños y las niñas poseen la habilidad de maravillarse con sus propias preguntas, algo que no hacen los adultos. “Así como la razón adulta se atrinchera y elabora un marco epistemológico que la define, del mismo modo la niñez vive un marco epistemológico que la configura” (Flores, 2017).

Las pautas que configuran la cultura escolar no consideran a la pregunta como base del entendimiento y muchos niños, niñas y educadores/as no hacen y no se hacen preguntas en la escuela, incluso actualmente en que los medios tecnológicos de información entregan un terreno fértil para la indagación y la re-creación, que paradójicamente los sume en el facilismo y la mecanización. Sin embargo, reaccionan de manera distinta fuera de la escuela donde las preguntas extra muros escolares surgen rápidas y fluidas. La curiosidad sin límite, el juego y la creatividad son “atractores” de lo imprevisto y de los desafíos, donde no existe una meta fija o un orden regular y previsible para caminar, sino un sendero desconocido, aleatorio e imprevisto, que tiende a autoorganizarse de manera sorprendente y que se pierde por la influencia negativa de un modelo paradigmático de concebir el aprendizaje (Calvo, 2016).

Empatía pedagógica

Cuando el proceso educativo escolar, que subyuga a los/as niños/as, oculta la *estética* de la educación, es decir, la experiencia, la emoción, el deseo, la pasión, el sentimiento y el gozo por preguntar, “las relaciones interpersonales se hacen funcionales, las metas comunes no se logran definir o, si acaso esto ocurre, se esfuman rápidamente a causa de la acción competitiva entre unos y otros” (Roldan, 2015). Se ocultan los rostros y se opaca su brillantez, se restringen sus posibilidades a espacios y tiempos programáticamente limitados y a tantos otros *cosificadores* que los aíslan de las posibilidades de ser los creadores de su propio mundo.

Una suerte de apatía pedagógica lleva a gran parte del profesorado a mantener un ambiente homogéneo, controlado y sin sorpresas dentro de una zona de confort sin sobresaltos, cuyo ambiente es propicio para la rutina y la enajenación. Por ejemplo, los/as estudiantes siguen repitiendo patrones y cumpliendo profecías que refuerzan su autoimpuesta incapacidad para aprender, lo que les margina a un contexto de desesperanza aprendida y de inhibición de la propensión al aprendizaje.

Parte del anquilosamiento de la propensión a aprender se debe al resultado de esas

prácticas culturales de parcelación del saber y de la separación forzada entre la escuela y su cotidianeidad, por ejemplo, somos los/as adultos/as quiénes creamos los espacios y los tiempos para que los niños y las niñas jueguen, escribimos los libros dirigidos a ellos/as, creamos las películas que ellos/as ven, y por sobre todo, les hacemos escuelas para educarles, separando experiencias dentro y fuera de las aulas “de modo que se conviertan en algunos de nosotros” (Larrosa, 2000). Eso debería llevarnos a reconocer la gran brecha que existe entre el plano ético y pragmático que se observa en la escolarización, y a comprender por qué es tan difícil tender puentes entre lo que necesita aprender un/a niño/a y lo que otros/as deciden lo que tiene que hacer.

Las fisuras de esta situación son impredecibles y remiten a la mentalidad sumisa de muchos/as adultos/as que no exploran las situaciones que acontecen en el mundo infantil, las aceptan superficialmente y configuran el mundo a partir de patrones preestablecidos difíciles de erradicar puesto que ya forman parte de las mismas estructuras cognitivas que los construyeron. Nos entrapamos en la “falsa conciencia” de creer que actuamos de manera autónoma en nuestra vida cotidiana, sin darnos cuenta de que nuestras elecciones forman parte de un mundo pre-formado donde aceptamos dócilmente todo lo que vemos, leemos y escuchamos. Como la sumisión y la pasividad cognitiva otorgan seguridad, no hay disenso ni conciencia crítica, por lo que tampoco se ven las consecuencias. “Nadie puede desear una cosa de la que no tiene noticia, de la que nunca ha oído hablar” (Romano, 1998).

Volver a la infancia

Una de las tareas urgentes es sacralizar la infancia para construir una nueva ética de su existencia, por ejemplo, rescatarla de la lógica de la vida adulta, liberarla del yugo sancionador y punitivo de muchas escuelas que la invisibilizan y la convierte en cifras, estándares y categorías, y devolverle el *Aion*, ese tiempo de asombro e intensidad profunda de vida, no mensurable, donde la existencia humana es plena y gozosa (Skliar, 2018).

Los niños y las niñas nos sorprenden continuamente cuando estamos atentos a sus voces y a sus acciones, de otra manera, no dejan de ser solo seres traviesos o graciosos e, incluso, molestos. A través del juego crean, inventan, imaginan, sueñan en un contexto de incertidumbre y aprendizajes informales que van caracterizando su mundo alegre y lúdico. Eso podría llevarnos a pensar la educación de la infancia desde otras posiciones éticas. Por ejemplo, garantizar, como punto de partida, el gozo por aprender, construir la relación con el/la otro/a desde la alteridad, trascender los discursos técnico-especializados de las escuelas, dar cobijo y no desigualdad. Es imperativo preguntarnos cómo piensan los/as niños/as y qué les gusta, si les estamos convirtiendo en seres humanos/as activos/as y conscientes del puesto que ocupan en la vida o en receptores/as pasivos/as de nuestro conocimiento a nuestra imagen y semejanza. Necesitamos un desarrollo humano genuino para que nuestros/as hijos e hijas habiten un mundo en el que quieran vivir sin las tiranías de la libertad ni de la autoridad (Freire, 2006), en donde puedan tomar su propias decisiones en un marco de alteridad continua y respetuosa y no de sometimiento a las decisiones y mandatos de otros/as, sino desde la complicidad y el respeto al otro y a la otra con quiénes, desde que nos miramos, somos mutuamente responsables porque aquello nos incumbe “Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago” (Levinas, 2012).

A modo de Conclusión

Mucho aprenderíamos si pudiésemos conocer y analizar, más allá de la superficie, la información que emana de las preguntas y respuestas de los niños y de las niñas, la visión y comprensión del mundo que crean cuando establecen relaciones, la mayor parte inconsciente, y las primeras experiencias vitales. Nos enseñarían respecto a cómo conocen, elaboran y comunican esos saberes aprendidos informal y caóticamente y podríamos encauzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una manera más significativa y trascendente. Los programas de formación inicial de profesores/as podrían encauzar sus miradas hacia los primeros años de vida porque *volver* a la infancia implica recuperar el asombro, la inocencia y la genuina alteridad que nos esperanza en los intentos de desescolarizar la escuela.

Para lograrlo, podríamos apoyarnos en la propensión a aprender de los niños y las niñas, su curiosidad permanente, la experimentación, la configuración de patrones y las inferencias intuitivas. De esa manera, podríamos activar y no anquilosar sus potencialidades para conseguir que sigan descubriendo por sí mismos/as el deseo de aprender (Calvo, 2017). Si la escuela continúa invisibilizando la propensión a aprender de la infancia, será difícil que actualicen sus potencialidades y salgan del círculo vicioso de la rutina escolar. Necesitamos resacralizar las infancias, es decir, que vuelvan a recuperar lo que tienen de sagrado.

Pensar una educación como una experiencia, como un espacio de preguntas, de pensamientos, de ideas. Alojarse el privilegio de dudar y no cerrar los sentidos con certezas, posibilitará que la caída del telón sirva para señalar el comienzo de una nueva función (Kuperman, 2017).

Referencias Bibliográficas

Agamben, G. *Para una filosofía de la infancia*. s/r Arendt, H (1996) *La crisis en la educación, en Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Calvo, C. (2017). ¿Por qué deja de asombrar la propensión a aprender de los niños y las niñas? En *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

(2016) *Del Mapa escolar al territorio educativo*. 6a Edición. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Casali, A. (2017). La escuela y la capacidad del niño para preguntar... y aprender. En *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Di Girólamo, C. (2017) La dis-lógica de las preguntas y respuestas infantiles: curiosidad, caos y anti-caos. En *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Ferguson, M. (1991). *La Conspiración de Acuario. Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo*. Buenos Aires: Troquel.

Flores, P. (2017). Una mirada a la epistemología infantil desde la perspectiva de sus preguntas. En *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Freire, P. (2006) *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

Kuperman, M. (2017). Cae el Telón. En *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Larrosa, J. (2000). O enigma da infância. In Larrosa, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.

Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. España: Ediciones Sígueme. Pulino, L. (2017). Infancia, lenguaje y tiempo: reflexiones. En *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Rancière, J. (2008). *El Maestro ignorante*. Barcelona: Laertes. Reichert, E. (2014). *La infancia sagrada*. Barcelona: Ediciones La Llave.

Rodari, G. (2016). *La gramática de la fantasía*. Barcelona: Editorial Planeta.

Roldan, O. (2015). Tras el rostro del sujeto borrado por la estandarización y las cifras. En *Inclusión en la vida y la escuela: Pedagogía con sentido humano*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Romano, V. (1998). *La formación de la mentalidad sumisa*. Madrid: Endymion.

Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc Libros.

(2017) Querer preguntar, desear responder: la conversación ente niños y niñas en estado de infancia (Prólogo). En *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.