

# La posición de no saber en la escuela infantil

---

Valeria Bebchuk

"Nos sostienen andamios de tiempos y preguntas."

César López (2005, p. 27)

"No puedo dejar de decir  
que hay idiomas perfectos por descubrir  
y que son olvidados frecuentemente  
en el tedio del tiempo. Y que hay que  
buscarlos  
porque los barcos y las piedras  
tienen abecedarios mejores  
para demostrar que son bellos  
sencillamente,  
sin palabras o esquemas."

Silvio Rodríguez

## Algunas preguntas y la escucha

¿Qué tipo de intercambios verbales se despliegan entre los docentes y los niños y niñas de educación infantil?, ¿sobre qué temas se conversa en las salas de la escuela infantil?, ¿quién o quiénes hacen las preguntas, fijan los tópicos, determinan las fronteras de lo conversable, lo que se dice y lo que no, y en qué momentos? ¿Qué temas interesan a los niños?, ¿de qué quieren hablar?

**Es importante mantener vivas las preguntas, las hipótesis y las teorías de los niños (y también sus fantasías), y seguirlos y estudiar cómo buscan preguntas, respuestas y crean sentido en el mundo; esto forma parte de un proyecto ético basado en una escucha auténtica**

A los cuatro años, mi hija Lilien al regresar del jardín me relató:

*"Nosotros estamos hablando de algo y ella [la maestra] dice: —"¿Me están escuchando?" Dice: —"¡Lola, Lilien!"... como si nos estuviera retando porque nosotras queremos hablar de otras cosas, de otros temas.*

*Por ejemplo nos pregunta: —"¿Qué hicieron el miércoles?"... y nosotros queremos hablar de otras cosas, de otros temas. No queremos hablar de lo que está hablando la señora."*

¿Hay en la escuela infantil momentos para que los niños y niñas conversen en intimidad acerca de **sus** asuntos, compartan un secreto o confidencia sin que un adulto esté mediando, otorgando turnos, resignificando lo que van diciendo desde sus propios marcos conceptuales?

¿Cómo es nuestro modo de conversar con los niños y niñas con los que convivimos?, ¿creemos en lo que nos dicen?, ¿acompañamos sus hipótesis intentando aproximarnos a sus ideas de manera cabal o, en el fondo, estamos esperando el momento propicio para corregirlos, comunicarles "la verdad", transmitirles nuestro saber?

El docente que escucha lo que los niños dicen y pregunta acerca de lo que estos le comunican da lugar a una historia de transformaciones que será la historia de la convivencia entre ellos.

El escuchar del maestro lo lleva a abrirse al relato del otro con el afán de comprenderlo

en los términos de su propia lógica. Es un escuchar a los fines de comprender el mundo de emoción y lenguaje de esa persona, es un intento por captar algún indicio acerca de la cultura de la infancia.

Este escuchar es movido por la emoción de aceptación y reconocimiento de la legitimidad del otro en la convivencia con uno. Al reconocerle al otro su legitimidad emocional y al estar abierto a sus mensajes, se crea un espacio de emociones compartidas en el cual se despliega un mutuo fluir en la emoción y en la razón que favorece el entendimiento recíproco.

La experiencia reggiana surgió como una iniciativa de un grupo de madres que, en la posguerra, se unieron para crear una escuela diferente para sus hijos e hijas, una institución que contradijera la lógica disciplinar del fascismo, una escuela donde los niños y las niñas no tuvieran que obedecer.

Lamentablemente lo más frecuente hoy, en nuestras aulas, es que los niños tengan que obedecer, acatar, cumplir, hacer lo que dicen sus docentes. Maestras y maestros conviven con ellos de una manera tan ciega que los desconocen cabalmente, ignoran sus intereses, sus gustos y preferencias, sus fortalezas y sus potencialidades.

Mi hija me decía:

*"Yo como soy tan buena alumna, obedezco. Mira, en los jardines y en las salas,*

*todas las maestras son así: que a los nenes y a las nenas las obligan. Encima no entienden que podemos hacer nuestras cosas solos."*

Estos maestros que se ciñen a su planificación hermética, no pueden vislumbrar que esta los encorseta, los priva de creatividad, posibles emociones, sorpresas o alegría. Conducen así a los grupos de niños con los cuales conviven por un recorrido que ellos predeterminan. Es lo que Alfredo Hoyuelos llama "el vía crucis".

Mi hija continúa con su relato:

*... No nos dan nuestro tiempo, no entienden que nosotros somos chiquitos. ¡Sólo nos tenemos que tomar nuestro tiempo, ellos [los maestros] no nos tienen que decir el tiempo que tenemos que tomarnos! Nuestras maestras siempre están haciendo eso. Dice: —"Guarden todo rápido porque vamos a hacer no sé qué, vamos a dibujar con tizas o jugar en la casita" o cosas así... Yo me tomo mi tiempo y la seño me dice: —"¡dale!"*

*Mira, el primer día que fui, me fue muy bien, pero ahora me está yendo muy mal.*

Malaguzzi (2001) decía que la experiencia de la educación es como la de una especie de detective que sigue las pistas de los niños y niñas. Pistas inciertas por lo que no hay una gran declaración inicial de objetivos y contenidos curriculares para conseguir con los niños, sino una gran capacidad

de escucha y observación para develar cuáles son los objetivos que los niños y niñas se proponen realizar en las experiencias del aprendizaje, que son, en parte incontrolables por el adulto y, por lo tanto, no pueden ser predispuestos a priori.

Desde la posición interrogativa, el pedagogo está en un constante aprendizaje en la convivencia y esto es de ayuda para quien aprende, dado que es más fácil mostrarse ante alguien que es sensible, comprensivo, receptivo y abierto, a su vez, a nuevos aprendizajes.

Quien intenta aprender, experimentar, explorar el mundo, puede equivocarse o fracasar en lo que se propone, pero igual va a convivir libre y espontáneamente con el maestro que opera desde la posición de no saber porque esta posición implica una disposición a una apertura y a una curiosidad genuina que se expresa en un escuchar atento y respetuoso. Esto implica abrirse más y más a los significados, explicaciones y comprensiones de las niñas y los niños con los que convivimos diariamente.

Aprendiendo y desaprendiendo, pensando en una dirección y luego en otra, el maestro se mantiene activo y conectado con su interlocutor.

La pregunta conversacional propone genéricamente: ¿cuál es tu idea?, ¿qué te parece esta idea?, ¿te gusta este punto de vista?, ¿te resulta útil esta explicación?, ¿te ayudaría verlo de esta manera?, ¿es factible

entenderlo así?, ¿hay margen para preguntarse esto y aquello?, ¿te inspira algo esta idea?...

Las "invitaciones de convivencia" transmitidas en cada pregunta conversacional abren el espacio del diálogo. Querer saber me conduce a preguntar. Después de preguntar empiezo a saber y al escuchar la respuesta quiero saber más, motivo por el cual vuelvo a preguntar. Así me dejo llevar hacia donde está emocionalmente el niño, hacia sus 'tópicos' y ahí, junto a la infancia, estoy atenta, escuchando, indagando y dialogando.

Esta posición, esta actitud de respeto ante la infancia, debería plantear un desafío a nuestra experiencia (cómo y qué preguntar). "Pues toda experiencia radica en una apertura hacia lo verdaderamente ajeno" (Trías, 1992, 48).

No pregunto camuflando mi saber, disimulando que sé la respuesta. Pregunto de manera genuina, auténtica, aquello que desconozco.

Humberto Maturana (1999) denomina preguntas *banales* a esa serie de falsas interrogaciones que les hacemos a los niños y las niñas, preguntas que no son tales porque ya conocemos la respuesta.

Dice el poeta cubano César López (2005, 89)

"Repiten la pregunta  
en una retorcida interrogante para incitar  
la pretendida afirmación"

Cuántas veces durante una misma jornada les preguntamos aquello que ya sabemos, cuántas veces les hacemos la trampa de convertir nuestras certezas en preguntas, sin abrirnos, luego, a sus respuestas.

Quién no le ha mostrado fotos de un álbum familiar traído a la escuela infantil por el propio niño o niña, mientras le preguntaba ¿aquí quién está?, ¿quién es este?, señalándolo a él o ella, o a sus padres a quienes también conocemos...

Observemos el siguiente ejemplo.

La maestra reúne a niños y niñas de tres años en el suelo, les dice a todos que se sienten "como indios"— es decir con las piernas cruzadas— y se sienta en una sillita.

Hay una invitada esa mañana: una madre. Todo está dado para que algo bueno suceda, más aún cuando, para mi sorpresa, la mamá extrae de su bolso un pequeño gatito!

Pero la magia no sucede. Veamos qué ocurre...

Docente: ¿En el cuerpo, qué tiene?... Pelos.

Docente: ¿Y saben qué come?... Comida para gatos.

Docente: ¿De qué color es arriba?

Una niña: *Negro*.

Docente: No, es...

Otra niña: *Gris.*

Docente: Sí, muy bien, gris.

Docente: Bueno, ¿lo vieron bien? Ah! la cola, miren qué cola larga que tiene.

Tal como señala Alfredo Hoyuelos (2004, 122) "recogiendo las ideas de los niños y las niñas, el adulto puede transformar su propia cultura a partir de los valores o del punto de vista que tienen los niños y niñas sobre la sociedad y la cultura".

Desde una posición de no saber el maestro invita a aprender escuchando, invita a abrirse preguntando e invita a reflexionar dudando. Está en la continua búsqueda que entrañan la indagación y el desciframiento compartidos.

Durante esa búsqueda puedo invitar al Otro a participar de la fluidez de un mundo en el que se transforman la emoción, la conversación y el significado. En cambio, cuando se me apaga la emoción de la invitación, se despierta en mí el discurso de la exigencia.

Algunas conversaciones inspiran la reflexión, en cambio otras, la traban. Las primeras, son llamadas conversaciones *generativas*. Se trata de un preguntar y un responder desde la mutua aceptación, quienes forman parte de esta conversación desarrollan un sentido de pertenencia. Esta se forma y se mantiene en el proceso de preguntarle y responderle a un hablante a quien se considera copartícipe

en la creación de la realidad conversacional (José Bebachuk, en prensa).

Si presento lo que "yo sé" como una afirmación irrefutable, como una verdad que emana de la Ciencia, dicha afirmación conlleva la exigencia de ser obedecido ante lo cual mi interlocutor probablemente se someterá. *Ante la demanda de exigencia o de control no hay posibilidad de colaboración.* Este es el espacio de las conversaciones restrictivas, que disminuyen o anulan la libertad reflexiva (Maturana, 1999).

## Invitación al diálogo

En cambio, si lo que transmito es una invitación al diálogo, a la co-reflexión y, por ende, a la convivencia en la reciprocidad, en el respeto mutuo, entonces fluiremos en la colaboración.

Al permanecer pendiente y dependiente de la respuesta del otro, mi saber queda a merced de mi interlocutor: sólo puedo saber junto con su aporte, sólo puedo saber con él y, en esa medida, vamos elaborando *un saber compartido*.

La emoción y el lenguaje de la convivencia se prolongan en la emoción y el lenguaje de la indagación. De este modo, mi invitación busca convertirse en "*busquemos*" y "*separamos*", *esto es, en un saber intersubjetivo*.

En la convivencia escolar mi pericia se vuelve accesible y aceptable para el otro a través

de la pregunta conversacional. Lo que sugiero indagar lo ofrezco en la pregunta. En cuanto el niño o la niña aceptan la pregunta, algo se abre en ellos y los inspira.

Si la pregunta es respondida con un punto de vista u opinión, este puede dar lugar a una coincidencia o a una discrepancia. En el caso de una discrepancia no conviene porfiar ya que se trata de un desacuerdo en el contenido. No hay acuerdo porque los observadores estamos en diferentes dominios cognitivos y de experiencia.

Decir que la opinión del alumno es una equivocación significa que la escucho desde un dominio de realidad diferente de aquel en que tiene lugar y donde es válida.

Aún más, ante un desacuerdo en el contenido, no pondré en juego algo del tipo "quién tiene razón" o "quién es el experto aquí". Por consiguiente, no es sensato sentirse amenazado en la identidad docente o en la seguridad por el desacuerdo en el contenido. No rotular la experiencia del otro como "irreal", "falsa" o "incorrecta" es el primer paso que da el maestro para aceptarla como base de un nuevo dominio consensual (Maturana, 1997).

Si existiera para mí algún motivo valedero —que no fuera mi arrogancia—, en lugar de corregir o retirar mi opinión puedo proponerle a mi interlocutor lo siguiente:

"mantengamos en pie las dos opiniones y pensemos en el pro y en el contra de cada una". La pregunta brota de la curiosidad y, al emerger, no es sólo "palabra pensante" sino también y, principalmente, *emoción invitante*. La pregunta es apertura de lo dicho, es aceptar la línea narrativa del hablante y desplegarla para saber más. Disfrutemos de este diálogo que mi colega y amiga Luciana Luccarda mantuvo con Mariano, de 2 años de edad:

Luciana: ¿De dónde saliste tan lindo, Mariano?

Mariano: *De acá* (señala su sala porque acababa de salir de allí y se dirigía al patio).

Luciana: ¿Qué, vos naciste acá?

Mariano: *No, nací en Temaikén*<sup>1</sup>.

Luciana: ¿Ah, naciste en Temaikén?

Mariano: *Sí*.

Luciana: Con los animales...

Mariano: *No, no, no. Con mi mamá, mi papá, Agus y Jimena* (sus hermanas).

Luciana se siente algo confundida por este comentario. Pasa caminando Emma una niña de 5 años y lo mira, se detiene, entonces Luciana la invita a participar de la charla.

1. Temaikén es un zoológico privado ubicado en Escobar, Buenos Aires, Argentina.

Luciana: Mariano dice que nació en Temaikén.

Emma se muestra sorprendida, su cara pareciera decir "¿cómo puede ser?". Se queda pensando.

Luciana: Y vos Emma, ¿dónde naciste?

Emma: *En la clínica.*

Luciana: Pero él nació en Temaikén.

Emma: *Su papá debe trabajar ahí.*

Luciana: Mariano, ¿tu papá trabaja en Temaikén?

Mariano: *Mi papá no trabaja en Temaikén.*

Emma: *Entonces no sé.* Dice y se va.

Observemos que Luciana no hizo un comentario del tipo "¿estás seguro?, ¿te parece que un niño puede nacer en un zoológico?", sino que creó un espacio vacío y un tiempo de silencio para que, en este caso Mariano, dispusiera según su preferencia. También es importante destacar la invitación a participar de la charla a otra niña y darse la oportunidad de ver cómo ella también acepta la legitimidad de lo que Mariano está narrando. Pero eso no fue todo porque a Luciana le intrigó saber por qué Mariano sostenía que había nacido en Temaikén, entonces le contó lo conversado a la madre que, sonriendo, le dijo: *"la primera vez que nos sacamos todos juntos*

*una foto luego de que él nació, estábamos en Temaikén"*.

Al preguntar destituyo mi juicio y lo preguntado queda en suspenso a la espera de la palabra del interlocutor. Por esto, la pregunta es, ante todo, "*una invitación de convivencia*" que le dice al interlocutor: "busquemos, pensemos, exploremos"; es además una invitación a crear un saber compartido, intersubjetivo (José Bechuk).

"El otro se convierte en un legítimo otro con el que puedo conversar. Nacen la amistad, el respeto mutuo, la colaboración. Se hace imposible exigir sumisión. El universo se transforma en un multiverso donde muchas realidades —dependiendo de los distintos criterios de validez— son igualmente válidos" (Maturana, 2004).

Desde la posición de no saber no niego todo lo que estudié, aprendí y experimenté. Lo que sé no me salva de lo que no sé. Simplemente trato de ser modesto en cuanto a lo que creo que sé (Malaguzzi, 2001, Harlene Anderson, 1992). Aquello que leí, escuché y asimilé es un saber para ensayarlo en el diálogo, o sea, un conocimiento tentativo que le ofrezco al otro para la reflexión.

Moverse en la interrogación significa aprender a desaprender. Y desaprender es el distanciamiento (crítico o intuitivo) de lo aprendido de tal modo que lo que circula como saber pedagógico, psicopedagógico

o psicológico se vuelve preexperiencia, pre-conocimiento y preconcepto.

Desaprendo cuando aprendo del otro en la aceptación de mi incompletud y de mi ignorancia dejando que prevalezcan mis ganas de entenderme con el otro. Desaprendo cuando me despego de hipótesis, explicaciones y terminologías convalidadas para encontrar plausibilidad, razón y pertinencia en el decir del otro.

Esto me vuelve permeable a la lógica y a la emoción de los niños y las niñas y me transforma en aprendiz en tanto reconozco al interlocutor como experto. Como aprendiz, el maestro, acepta que le enseñen y que le corrijan opiniones, descripciones y explicaciones.

Doy lugar al desapego cuando, desde la modestia, pienso acerca de mi apego a esta opinión, a esta hipótesis o a este saber. En este desapego que es el desaprendizaje se crea un espacio para el saber del otro.

Desde la posición interrogativa escucho lo que me trasmite el interlocutor como una acuñación reciente, como algo dicho por primera y última vez. De este modo acepto estar siempre en el comienzo despertando a un nuevo relato.

Por el hecho de ubicarme en una posición de no saber no me convierto en una tabula rasa ni en un espejo. Lo que sé y valoro está conmigo, e identificarlo me servirá para no encauzar la conversación exclusivamente sobre la base de

lo que 'yo sé' o de lo que 'yo quiero'. Mis expectativas, certezas y valores se vuelven oportunidades para indagar el mundo de expectativas, certezas y valores de mis interlocutores.

El poeta argentino Roberto Juarroz (1994, 87) lo expresaba de este modo:

"Siempre nos salva el no saber,  
aquello que burla nuestras redes,  
la rosa que por su cuenta se fuga del rosal,  
la figura que huyó de la fotografía,  
el beso que no pudimos dar a nadie.

El no saber no es un desconocimiento.  
El no saber es un refugio,  
el asilo del conocimiento que no tiene  
referencia,  
el conocimiento que no es la noticia de algo  
sino tan sólo una noticia del ser."

Quiero comprender qué les preocupa a los niños y niñas con los que convivo, cuáles son sus búsquedas, qué cuestiones prefieren, en qué deciden recibir ayuda. Cómo perciben y describen su mundo, qué reflexiones hacen acerca de lo que sienten y viven.

Así se vuelve crucial la forma en que escucho y entiendo: ¿oigo qué es literalmente lo que el hablante me dice?, ¿u oigo lo que, según mi saber teórico, pienso que me dice?

En la convivencia escolar mi escuchar se torna elocuente: apunta a formar un hueco, una cavidad en la cual, al resonar los relatos y los diálogos, se vuelven posibles el



asombro y la reflexión ante lo cotidiano. Desde un silencio atento y a la medida del hablar del otro puedo brindar una 'hospitalidad absoluta'. "El silencio es también una pregunta" (Juarroz, 1994, 95).

## La posición de interrogación

Desde la posición de interrogación nuestra brújula es aquello que nos están diciendo los niños y niñas. Nos situamos en la posición de ser siempre informados y a medida que aceptamos sus relatos y opiniones, mantenemos un contacto continuo con el mundo de emoción, significado y comprensión que los niños han creado y están creando en la conversación.

Lo que podemos alcanzar de este modo es una forma de comprensión que funciona en el trasfondo de nuestras relaciones comunicativas a través de la cual nos comprendemos como un '*nosotros*'. Es una comprensión práctica que se experimenta desde adentro de las relaciones dialógicas.

Es un crear experiencias coordinadas, consensuales y recurrentes que podrían sacarnos del "embotamiento" de la sensibilidad. Baudelaire, cuando describía la caída en el tedio, en la monotonía, en la falta de curiosidad, en la falta de capacidad para captar lo nuevo, para adentrarse en terrenos desconocidos, para conectar con la alteridad, hablaba de que el hombre moderno tenía la sensibilidad embotada.

"Vivimos en un escenario en el que estas conductas repercuten de manera negativa generando colectivamente embotamientos similares a los descritos por Baudelaire: falta de búsqueda, falta de capacidad de confrontación, falta incluso de curiosidad o asombro" (Argullol y Trías, 1992, 76)

Es importante mantener vivas las preguntas, las hipótesis y las teorías de los niños (y también sus fantasías), y seguirlos y estudiar cómo buscan respuestas y crean sentido en el mundo. Esto forma parte de un proyecto ético más amplio consistente en el establecimiento de una cultura en la que los niños y las niñas sean considerados seres humanos de pleno derecho, dignos de ser escuchados, y en la que no impongamos nuestros propios conocimientos y categorizaciones antes de que los propios pequeños hayan planteado sus preguntas y hayan formulado sus propias hipótesis (Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence, 1999).

Al aceptar aprender de cada niño o niña, el maestro renovará su modestia y, a partir de esta, su apertura hacia los otros. En tanto aprendiz, no sabe dar soluciones a los problemas de la infancia, pero no elude la responsabilidad de inspirar el diálogo, la reflexión y la colaboración.

Pensamos que conviene desplegar esta conexión y sustentar esta coherencia con los niños a fin de compartir con ellos el mundo de emoción en la búsqueda, a medida que lo vamos generando en nuestro vivir.

## Bibliografía

---

- ANDERSON, Harlene y GOOLISHIAN, Harry (1995). *“El cliente es el experto: un enfoque de la terapia del no saber”*. Sistemas Familiares N° 11, Buenos Aires.
- ARGULLOL, Rafael y TRIAS, Eugenio (1992). *El cansancio de occidente*. España, Ediciones Destino.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Meter; PENCE, Alan (1999). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, España. Editorial GRAÓ.
- HOYUELOS, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona. Rosa Sensat-Octaedro.
- JUARROZ, Roberto (1994). *Decimocuarta Poesía Vertical*. Buenos Aires, Argentina. Emecé Editores.
- LÓPEZ, César (2005). *Silencio en voz de muerte*. La Habana, Cuba. Editorial Letras Cubanas.
- MALAGUZZI, Loris (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- MATURANA, Humberto y VERDEN- ZOLLER, Gerda (1993). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago. Chile, Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.
- MATURANA, Humberto (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago, Chile. Dolmen Ediciones.
- MATURANA, Humberto (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago, Chile. Dolmen Ediciones.
- MATURANA, Humberto (2004). *Del Ser al Hacer. Los Orígenes de la Biología del Conocer*. Chile. J. C. Sáez editor.
- RINALDI, Carla (2001). *La escucha visible*. Novedades Educativas, Año 4 N° 33. Argentina. Pág 23 a 29.

## Resumen

---

La posición de no saber en la escuela infantil se presenta como una invitación: generar en la convivencia con los niños y niñas un nosotros por medio de conversaciones generativas que abran el espacio al diálogo y la aceptación de la legitimidad emocional de la infancia.

*Palabras clave:* conversaciones generativas, emoción invitante, legitimidad emocional, posición interrogativa.

**Abstract**

---

**A** not knowing stance in kindergarten is an invitation and that is creating an us in the daily interaction with the children through generative conversations that allow for dialogue and the acceptance of the legitimacy of children's emotions.

*Key words:* generative conversations, appealing emotion, legitimacy of emotions, questioning stance.

**Valeria Bebhuk**

Licenciada en Ciencias de la Educación

CABA Argentina

valericitos@hotmail.com