



Capítulo I

EL LLAMADO, A LA TRAVESÍA

“Como siempre, y más que siempre —quién sabe—, la palabra poética será una balsa que nos mantenga en la superficie”.

—Liliana Bodoc, La literatura en los tiempos del oprobio

Un hada en la plazoleta

Cada año comenzaba de la misma manera y, sin embargo, nunca era igual.

A comienzos de agosto llegaban las nuevas niñas y los nuevos niños del preescolar acompañados por sus familias, vistiendo uniformes impecables que todavía no guardaban memoria de juegos, manchas de pintura o rodillas raspadas. Algunos arrastraban maletas que parecían demasiado grandes para sus cuerpos pequeños, mientras las ruedas tropezaban con las piedras de los senderos. Pude observar que el avance del nuevo equipaje se entremezclaba con la alegría y la incertidumbre, emociones propias de quienes están a punto de empezar algo nuevo en sus vidas.

El preescolar ocupaba un lugar privilegiado dentro del colegio. Rodeado de árboles, jardines y pequeños caminos, parecía conservar todavía algo del ritmo pausado de la naturaleza. Desde la plazoleta central podían verse las

lomas cercanas, escuchar el canto persistente de los pájaros y sentir el movimiento del viento que atravesaba los corredores abiertos. Muy cerca florecía el Jardín de los Seres Alados, un mariposario abierto que habíamos creado junto a niñas y niños de otras generaciones. Allí las orugas nos enseñaban pacientemente que toda transformación necesita tiempo, asunto que las personas adultas solemos olvidar.

Entre lantanas, verbenas y otras plantas que atraían mariposas, la infancia que acompañábamos aprendía a mirar despacio, a esperar, a maravillarse. Aquel jardín no era solamente un proyecto ambiental; lo habíamos construido como una declaración pedagógica que nos recordaba cada día que crecer no consiste en llegar rápidamente a algún lugar, sino en habitar con atención los procesos que nos transforman.

Después de algunos años de mucho trabajo colectivo, nuestro preescolar se parecía más a un pequeño territorio de exploración que a una institución educativa. Los senderos invitaban a recorrer, los árboles a observar, los jardines a detenerse, y los distintos espacios parecían guardar las huellas de quienes habían pasado antes por allí. Los lugares también educan: sus formas, sus ritmos, los encuentros y preguntas que propician participan silenciosamente en la construcción de quienes los habitan.

Aquella mañana, como tantas otras, las familias se reunían en la plazoleta central esperando el inicio del nuevo año escolar. Las niñas y los niños llegaban desde jardines infantiles pequeños; venían de espacios íntimos donde casi todos los rostros eran conocidos. Muchas y muchos habían compartido varios años con las mismas maestras y con sus grupos de compañeras y compañeros. Por tal motivo el ingreso al colegio grande representaba una experiencia significativa tanto para la infancia como para quienes la acompañaban. Algo quedaba atrás y algo nuevo comenzaba a desplegarse.

HABITAR EL MISTERIO

Las personas adultas parecían percibir con claridad la magnitud de ese momento. Algunas madres intercambiaban preguntas y comentarios mientras observaban atentamente a sus hijas e hijos. Algunos padres alternaban entre las conversaciones y las fotografías. También había abuelas, abuelos y otras figuras de cuidado que intentaban registrar cada detalle de la mañana, como si presintieran que aquello que estaban viviendo merecería ser recordado mucho tiempo después. Las niñas y los niños, en cambio, parecían ocupados en otros asuntos. Observaban los árboles, seguían con la vista el vuelo de las mariposas, exploraban los rincones de la plazuela y reconocían a otras niñas y niños que también llegaban por primera vez.

En escenas como esta la infancia posee una forma particular de acercarse a lo desconocido. Las personas adultas solemos buscar explicaciones, queremos saber qué ocurrirá, quién estará a cargo, cuáles serán las reglas y qué se espera de nosotras. Sin embargo, la infancia vital suele comenzar por otro lugar: antes de comprender, observa; antes de nombrar, establece una relación; antes de construir explicaciones, se deja afectar por aquello que encuentra. Mientras las personas adultas intentamos organizar el mundo, la infancia conserva durante más tiempo la capacidad de escucharlo.

...Y entonces... en medio de aquella atención dispersa y curiosa, apareció un hada...

Descendió por la escalera exterior del edificio principal con una urgencia que detuvo las conversaciones. Llevaba alas, una varita y una expresión de preocupación que parecía genuina.

—¿Han visto al Capitán del Viento? —preguntó con su vocecita aguda.

Algunos niños sonrieron abriendo ampliamente sus ojos, algunas niñas caminaron hacia el hada. Otras personas buscaron con la mirada el lugar del cual acababa de aparecer.

El hada volvió a mirar alrededor, esperó un momento y preguntó de nuevo:

—¿Alguien ha visto al Capitán del Viento? Necesito encontrarlo. Tengo un mensaje urgente para él.

Algo comenzó a desplazarse por la plazoleta. Las miradas viajaban ahora hacia la parte más alta de la loma, hacia los jardines, hacia los corredores, como si el Capitán del Viento pudiera aparecer en cualquier momento.

Nadie parecía tener demasiada prisa por resolver qué era lo que estaba aconteciendo; lo importante estaba ocurriendo en otra parte: en la espera, en la expectativa compartida, en esa atención tan particular que aparece cuando una historia comienza a desplegarse y todavía no sabemos hacia dónde nos llevará.

Pasaron algunos minutos cuando apareció una pequeña embarcación sobre una de las lomas cercanas. Algún niño o niña lo vio primero, luego otra persona, y así las voces comenzaron a multiplicarse.

—¡Allá está!

—¡Mírenlo!

—¡Es el Capitán!

Desde la distancia éste levantó una mano en señal de saludo, y sin apuro descendió hacia la plazoleta. Cuando llegó, el hada le entregó afanosamente una carta en la que decía que tres capitanas solicitaban su ayuda para encontrar una nueva tripulación de aprendices de marinero. Necesitaban niñas y niños capaces de emprender una expedición por mares desconocidos. Este sería un viaje lleno de misterios, aventuras y descubrimientos.

La carta fue leída por el Capitán en voz alta. Algunas niñas se acercaron un poco más, algunos niños no le apartaban la mirada.

Las consejeras de alta mar, quienes les acompañamos desde el inicio de la jornada, encarnábamos el asombro y el deseo por conocer a estos seres que habían aparecido, invitando a niñas y niños a escuchar sin temor. Aunque todo seguía en el mismo lugar, la mañana ya no era exactamente la misma, algo se había abierto, y ante la pregunta del Capitán por quién quería asumir la misión, no quedó ningún brazo sin extender :“¡Yoooooooo!” Sin dudarlo, niñas y niños tomaron rápidamente sus equipajes, y casi sin despedirse de los adultos que también estaban con bocas y ojos muy abiertos, se armó una gran fila que fue conducida por el Capitán del Viento hacia los muelles de las futuras embarcaciones donde les esperaban las Capitanas de Alta Mar.

Todavía no había mapas y nadie conocía los nombres de los territorios que aparecerían más adelante, porque las aventuras permanecían ocultas en los meses por venir; sin embargo, la invitación había sido ya lanzada, y una comunidad entera comenzaba a caminar hacia ella.

Cuando la realidad se ensancha

Durante mucho tiempo regresé a aquella mañana en la plazoleta. No porque hubiera ocurrido algo extraordinario en el sentido habitual de la palabra: nadie presencié un milagro, ningún acontecimiento espectacular alteró el curso de la jornada. Quienes observaban la escena desde cierta distancia probablemente habrían visto a un grupo de niñas y niños reunidos alrededor de unas maestras y psicólogas que daban la bienvenida al nuevo año escolar mediante una actividad cuidadosamente preparada. No obstante, quienes estábamos allí percibíamos que algo más estaba sucediendo; se hacía visible en la forma en que las niñas y los niños levantaban la mirada hacia la montaña buscando al Capitán del Viento, en la atención con la que escuchaban cada palabra pronunciada por el hada y en los pequeños grupos que empezaban a formarse espontáneamente para comentar lo ocurrido, quienes permanecían

en silencio observando como si intentaran comprender de qué manera aquella historia recién llegada encontraba un lugar dentro de su propia experiencia.

La plazoleta seguía siendo la misma, las mariposas seguían volando de flor en flor, la montaña permanecía allí donde siempre había estado, y sin embargo el lugar parecía haber adquirido una nueva profundidad, como si algo se hubiera abierto y la realidad hubiese ganado espesor.

Con frecuencia las personas adultas observamos experiencias como estas preguntándonos si las niñas y los niños creen o no creen en aquello que se les propone. ¿Pensaban realmente que existía el hada? ¿Creían que el Capitán del Viento habitaba las montañas que rodeaban el colegio? ¿Confundían la ficción con la realidad? Estas preguntas hablan más de nuestras inquietudes adultas que de la experiencia infantil; a las niñas y los niños parecía interesarles otra cosa: la carta, la misión, el misterio.

Aquello que observábamos en el preescolar dialogaba de manera profunda con preguntas que me acompañaban desde mi formación universitaria como psicóloga. Durante el pregrado participé en la constitución de la línea de investigación Desarrollo y Simbolización de la Universidad del Valle, un espacio en el que explorábamos el lugar que ocupan el juego, los símbolos, la cultura y la imaginación en los procesos de desarrollo humano. Muchas de las experiencias que años después encontrarían una forma concreta en este preescolar, con este equipo de profesionales en particular, estaban ya presentes en aquellas conversaciones que buscaban comprender cómo las personas construimos significado y cómo los mundos simbólicos participan activamente en nuestra constitución como sujetos.

Entre las lecturas que orientaban estas reflexiones, la obra de Donald Winnicott ofrecía una comprensión especialmente fecunda. Al desarrollar la noción de espacio potencial, Winnicott (1971) describe un territorio intermedio que no pertenece por completo al mundo interno ni al mundo externo. Se trata de una zona de experiencia donde emergen el juego, la

creación, el arte, los símbolos y la vida cultural.

Lo que resulta particularmente valioso de esta propuesta es que desplaza una preocupación característica del pensamiento adulto: la necesidad de decidir si algo es real o imaginario. En el espacio potencial esa pregunta pierde centralidad porque lo importante es la experiencia que allí se hace posible. Cuando un niño convierte una rama en varita mágica o una niña transforma una caja de cartón en embarcación, no estamos frente a un error de percepción, tampoco frente a una confusión entre fantasía y realidad. Lo que acontece es algo mucho más interesante porque es la emergencia de un espacio donde la imaginación amplía las posibilidades de relación con el mundo.

Algo semejante ocurría aquella mañana ya que la pregunta sobre la existencia del hada terminaba perdiendo importancia frente a aquello que su aparición permitía inaugurar: la curiosidad, la espera, la expectativa compartida, la posibilidad de imaginarse formando parte de una tripulación, la experiencia de sentirse convocadas y convocados por una historia que recién comenzaba. Los niños y las niñas consentían la disposición a ingresar en un territorio simbólico compartido, a habitar un espacio donde las cosas podían contener más significados de los que habitualmente les atribuíamos, y donde el mundo parecía dispuesto a revelar nuevas capas de sentido.

Las reflexiones de Gaston Bachelard ayudan a profundizar esta comprensión. Cuando escribe sobre la imaginación no presenta esta como una potencia destinada a producir fantasías alejadas de la realidad. Por el contrario, la imaginación aparece como una fuerza capaz de intensificar nuestra relación con el mundo, en la medida en que las imágenes poéticas permiten descubrir dimensiones de la experiencia que permanecían ocultas bajo la familiaridad de lo cotidiano. Gracias a ellas aquello que creíamos conocer se vuelve nuevamente digno de atención (Bachelard, 1957).

Creo que por este motivo la llegada del hada no reemplazó la realidad cotidiana del colegio. La montaña siguió siendo montaña, el viento continuó

HABITAR EL MISTERIO

atravesando los jardines, la plazoleta permaneció en el mismo lugar. Pero todo ello comenzó a resonar de otra manera. La montaña parecía más profunda, el viento más elocuente, la espera más significativa, la mañana más viva. La realidad se había ensanchado y con ella se ampliaban las posibilidades de quienes la habitan.

Las niñas y los niños que aquella mañana escucharon al hada no estaban simplemente iniciando un nuevo año escolar: ingresaban a un territorio simbólico compartido donde los objetos, los lugares, las historias y los encuentros cotidianos podrían adquirir nuevos significados. Un territorio donde las preguntas tendrían tanto valor como las respuestas y donde la imaginación no funcionaría como un escape de la realidad sino como una manera de profundizarla. Nuestra apuesta era invitarles a descubrir que el mundo es siempre más amplio, más vivo y más misterioso de lo que alcanzamos a percibir a primera vista.

A medida que avanzaban los años y nuevas generaciones llegaban a la plazoleta para iniciar sus travesías, veía llegar a cada niña, a cada niño, ya habitando un mundo poblado de relatos e imágenes propias. Construir mundos simbólicos en la escuela dejó de parecerme una elección pedagógica. Empezó a parecerme, simplemente, lo único posible.

Antes de llegar a cualquier institución educativa, las niñas y los niños ya habitan universos poblados de relatos, personajes, imágenes y símbolos, escuchan historias familiares que les ayudan a comprender quiénes son y de dónde vienen; inventan refugios entre las sábanas, convierten una piedra en tesoro, una rama en espada, una caja en embarcación; conversan con animales imaginarios, exploran territorios desconocidos y crean personajes capaces de acompañar sus miedos, sus deseos y sus preguntas. Los mundos simbólicos no aparecen con la escuela sino que la escuela llega a un mundo simbólico que ya existe.

Por esta razón las experiencias que construíamos junto a la infancia encontraban una resonancia inmediata en sus maneras de habitar el mundo,

pues no se trataba de introducir algo ajeno a ellas y ellos, ni de superponer una historia sobre la experiencia cotidiana; lo que intentábamos era reconocer una capacidad que ya estaba presente y ofrecerle un territorio donde pudiera desplegarse, complejizarse y encontrar nuevas formas de expresión. Aquello que aparecía en los juegos, en las conversaciones, en los dibujos o en las preguntas de las niñas y los niños encontraba un lugar donde continuar creciendo. Los personajes, los viajes, los misterios y las expediciones no eran elementos añadidos desde afuera, sino que nacían de una comprensión de la infancia, como una experiencia profundamente vinculada a la construcción de significado y a la creación de mundos posibles.

En la línea de investigación Desarrollo y Simbolización, más que entender a las niñas y los niños como receptoras y receptores de información, nos interesaba comprender cómo construyen sentidos y significados, cómo es la apertura sensible a sus experiencias y cómo llegan a constituirse como sujetos en relación con otras personas y con el mundo que habitan. Estos intereses continuaron acompañándome mucho tiempo después del pregrado y de cursar una maestría en psicología clínica. De alguna manera, las experiencias que años más tarde se desplegarían en este preescolar nacieron allí, en el encuentro entre la reflexión teórica y una inquietud persistente por comprender las condiciones que favorecen la constitución subjetiva durante la infancia.

Con frecuencia pensamos que los aprendizajes más importantes ocurren cuando alguien adquiere un conocimiento nuevo. Sin embargo, la experiencia de acompañar a niñas y niños me enseñó que algunos aprendizajes decisivos acontecen de otra manera: ocurren cuando una historia permite nombrar algo que todavía carece de palabras, o cuando una imagen ayuda a acercarse a una emoción difícil de comprender, es decir, cuando permiten al símbolo organizar una experiencia que hasta entonces aparecía fragmentada y, con mayor potencia, cuando una comunidad comparte un relato capaz de reunir preguntas, deseos y experiencias diversas dentro de un mismo horizonte de sentido.

HABITAR EL MISTERIO

Los mundos simbólicos cumplen precisamente esa función. No sustituyen la realidad sino que la organizan, la amplían y la vuelven habitable.

En esta vía, los viajes, los personajes y los territorios que construíamos con el equipo de profesionales pretendían constituir una arquitectura de sentido capaz de sostener experiencias complejas a lo largo del tiempo, mucho más que responder a recetas metodológicas o estrategias para captar la atención de la infancia; por eso la metáfora del viaje fue ocupando progresivamente un lugar central en esta búsqueda.

Toda infancia se encuentra atravesada por movimientos permanentes; hay territorios que deben abandonarse y otros que esperan ser descubiertos. Hay encuentros, despedidas, temores, desafíos y transformaciones. También hay momentos en los que se necesita orientación, y otros en los que resulta necesario aventurarse más allá de lo conocido. En virtud de ello, la imagen del viaje permitía reunir estas experiencias dentro de una narrativa compartida en la que las niñas y los niños llegaban a una expedición, mucho más que a un simple salón. Encontraban una tripulación, más que compañeras, compañeros y maestras. Y se encontraban, sobre todo, con misterios, desafíos y preguntas que requerían ser exploradas colectivamente, más allá de las actividades escolares.

Buscábamos construir y participar en territorios de experiencia en tanto lugares simbólicos donde las niñas y los niños pudiesen ensayar formas de relación consigo mismas y consigo mismos, con otras personas y con el mundo. Territorios donde el cuidado, la curiosidad, la cooperación, la autonomía, la amistad y el asombro dejaban de ser conceptos para convertirse en experiencias vividas. Esto hizo que emergiera en mí la pregunta por la clase de mundo que comenzaba a existir cuando una comunidad decidía habitar juntas y juntos una historia y fue la que terminó acompañándome durante los años siguientes.

Lo que se estaba tejiendo

Mientras las tripulaciones seguían mapas, descifraban mensajes, exploraban territorios desconocidos o cuidaban los jardines que encontraban en el camino, algo más ocurría simultáneamente, que no aparecía en los mapas y ninguna expedición podía nombrar completamente; algo que constituía el verdadero horizonte de aquellas travesías y que estaba tejiendo una manera de habitar el mundo.

Las niñas y los niños llegaban con historias familiares, sensibilidades, preguntas, deseos, temores y formas particulares de relacionarse con otras personas. Cada quien traía consigo una trama singular que había comenzado a construirse mucho antes de llegar a la plazoleta. La apuesta consistía en ofrecer condiciones para que esa continuara desplegándose, encontrando nuevos vínculos, nuevas preguntas y nuevas posibilidades de expresión, mucho más que en moldearla según una forma predeterminada o conducirla hacia un ideal de infancia previamente definido.

Esa trama tiene un nombre en el lenguaje de la psicología: subjetividad.

La subjetividad es una construcción viva que emerge en el encuentro con otras personas, con la cultura, con los símbolos y con las experiencias que habitamos; no es algo que pertenece exclusivamente al mundo interior de una persona. La subjetividad es una trama en permanente movimiento, tejida por afectos, memorias, relatos, vínculos y experiencias compartidas; no es una esencia fija ni una identidad terminada.

Esta comprensión se alejaba de ciertas perspectivas educativas que entienden el desarrollo infantil como un proceso orientado principalmente hacia la adaptación. Adaptarse, por supuesto, forma parte de la vida, todas las personas aprendemos a movernos dentro de contextos culturales, familiares e institucionales específicos. Sin embargo, las preguntas que orientaban nuestro trabajo no giraban alrededor de cómo lograr que las niñas y los niños se ajustaran exitosamente a un entorno determinado; las interrogantes

elaboradas en equipo eran mucho más complejas: ¿Cómo acompañar la emergencia de sujetos capaces de construir una relación significativa consigo mismos, con las demás personas y con el mundo? ¿Cómo favorecer experiencias que ampliaran sus posibilidades de sentir, imaginar, pensar, crear y vincularse? ¿Cómo cuidar las condiciones para que cada quien pudiera desplegar una voz propia sin perder su capacidad de encuentro con otras personas?

Dado que estas preguntas atravesaban silenciosamente cada una de las travesías que construíamos, los mundos simbólicos resultaban tan importantes; no porque hicieran más entretenida la vida escolar o se orientaran a facilitar determinados aprendizajes —como algunas familias se empeñaban en creer—, su importancia residía en otro lugar. Los símbolos ofrecen territorios donde la experiencia humana puede ser vivida, compartida y elaborada colectivamente; permiten acercarse a preguntas complejas sin reducirlas a explicaciones, haciendo posible que aquello que todavía no encuentra palabras pueda expresarse mediante imágenes, relatos, personajes, objetos o situaciones que condensan múltiples significados.

Cuando una niña se identificaba con una exploradora que debía atravesar un bosque desconocido, un grupo intentaba resolver un misterio; cuando una tripulación se organizaba para cuidar un jardín, habitaba una experiencia que podía resonar con desafíos, emociones y preguntas presentes en su propia vida, y en tales eventos los símbolos operaban como puentes entre la experiencia individual y la experiencia colectiva, entre el mundo interno y el mundo compartido, entre aquello que podía decirse y aquello que apenas comenzaba a sentirse. De ahí que las experiencias más importantes rara vez coincidían con lo que habíamos planeado cuidadosamente: ocurrían en los márgenes, en los encuentros, en las conversaciones inesperadas, en los conflictos que obligaban a inventar nuevas formas de relación, en los momentos en que una niña encontraba el valor para compartir una idea que había guardado para sí, en la ocasión en que un niño descubría que podía cuidar de otra persona, en fin, en la mañana en que una pregunta transformaba el rumbo de toda una expedición.

La subjetividad se iba tejiendo precisamente allí, en esos pequeños movimientos que modifican la manera de relacionarse consigo mismo, con las demás personas y con el mundo. Las perspectivas contemporáneas sobre la subjetividad coinciden en señalar que llegamos a ser quienes somos a través de una compleja red de relaciones.

No existe un sujeto aislado que primero se constituye y luego entra en contacto con otras personas. Nos constituimos en el vínculo, en la cultura, en la experiencia; nos constituimos en relación con aquello que nos afecta y nos transforma.

Mirado desde esta perspectiva, los viajes, los personajes, los mapas y los territorios fueron siempre los hilos visibles de un tejido más profundo: un tejido orientado por la convicción de que la educación participa activamente en la construcción de subjetividad en tanto crea condiciones de posibilidad, abre experiencias, ofrece encuentros, cuida preguntas, sostiene vínculos, y acompaña a las niñas y los niños en la tarea siempre inacabada de construir una relación singular con la vida.

Preservar el misterio

Toda infancia llega al mundo cargada de preguntas. Algunas encuentran palabras rápidamente; otras permanecen durante años buscando la forma de ser nombradas: ¿Quién soy? ¿Quiénes son estas personas que me rodean? ¿Qué lugar tengo entre ellas? ¿Por qué existe la tristeza? ¿Por qué existe la alegría? ¿Qué significa crecer? ¿Qué significa perder? ¿Qué significa amar?

La mayoría de estas aparecen mucho antes de que las niñas y los niños puedan formularlas con claridad. Se expresan en los juegos, en los silencios, en las historias que piden escuchar una y otra vez, en los personajes que les fascinan, en los temores que regresan por las noches y en las preguntas aparentemente sencillas que irrumpen en medio de cualquier conversación. Educar tiene algo que ver con la manera en que acompañamos las preguntas que todavía no saben nombrarse. A lo largo de este capítulo he intentado

mostrar cómo los mundos simbólicos ofrecían un territorio para acercarnos a estas; no para responderlas de una vez y para siempre, ni para conducir a las niñas y los niños hacia interpretaciones correctas de la realidad, sino para permitir que permanecieran vivas porque sabemos que las preguntas importantes rara vez admiten respuestas definitivas.

Las experiencias más significativas de la vida suelen compartir una característica común: exceden las explicaciones que intentan contenerlas. Hay algo en ellas que continúa desplegándose mucho después de que creemos haberlas comprendido; nadie puede explicar completamente qué ocurre cuando una niña descubre que su voz tiene valor para otras personas. Tampoco resulta sencillo nombrar aquello que se transforma cuando un niño encuentra el coraje para atravesar un miedo, alguien experimenta la alegría de sentirse parte de una comunidad o una pregunta permanece acompañándonos mucho tiempo después de haber aparecido por primera vez. Hay acontecimientos que no caben enteramente dentro de una explicación y creo que es precisamente allí donde comienza el territorio del misterio.

En este punto no me refiero a aquello que se opone al conocimiento ni a una oscuridad que deba disiparse, hablo de esa dimensión de la existencia que siempre desborda nuestras categorías, de aquello que ninguna teoría logra agotar por completo, de esa zona fértil donde la vida continúa desplegándose más allá de lo que alcanzamos a comprender. Por ello declaro que preservar el misterio no significa renunciar al pensamiento, sino reconocer que comprender no es poseer, que conocer no es dominar y que explicar no equivale a clausurar. Las niñas y los niños parecen saberlo con una naturalidad que las personas adultas solemos perder. Se acercan al mundo con una mezcla de curiosidad, asombro y disponibilidad. Preguntan para obtener respuestas, pero también para permanecer en relación con aquello que les sorprende.

HABITAR EL MISTERIO

Durante aquel primer año de este preescolar, las niñas y los niños se convertían en aprendices de marinería, navegaban aguas diversas, aprendiendo a reconocer las corrientes de sus propias emociones y las de quienes compartían el viaje. Algunas aguas resultaban serenas, otras se agitaban inesperadamente. Había jornadas luminosas y días en los que la niebla parecía dificultar toda orientación. No buscábamos enseñarles qué debían sentir ni tampoco convertir las emociones en contenidos escolares; la invitación consistía en aprender a escuchar las aguas: reconocer sus movimientos, descubrir sus matices, habitar sus transformaciones. Para este propósito, los cuentos tradicionales se convirtieron entonces en compañeras y compañeros de viaje. Los relatos originales de los hermanos Grimm aparecían como islas dispersas a lo largo de la travesía. Cada historia ofrecía una geografía simbólica distinta: bosques oscuros, senderos inciertos, criaturas extrañas, pruebas difíciles y transformaciones inesperadas. Escuchaban aquellas narraciones sin necesidad de traducirlas inmediatamente a explicaciones; las imágenes hacían su trabajo silencioso encontrando resonancias distintas en cada persona, acompañaban preguntas que apenas comenzaban a crecer.

Junto a los cuentos viajaba también la palabra poética. Los poemas, las narraciones breves y los textos que compartíamos abrían otra forma de conocimiento. Allí donde las explicaciones buscaban aclarar, la poesía invitaba a permanecer, donde los conceptos delimitaban significados, las imágenes ampliaban la experiencia. Las palabras dejaban de ser únicamente vehículos de información para convertirse en lugares donde la imaginación podía demorarse y el corazón encontrar resonancia. Fue precisamente la fuerza de esa palabra poética la que permitió a las tripulaciones enfrentar uno de los desafíos más memorables de la travesía. Al final de uno de aquellos recorridos descubrieron la existencia de una cueva donde se guardaban los mayores tesoros conocidos. Sin embargo, la entrada estaba protegida por un dragón imponente que impedía el paso a cualquier visitante.

Durante semanas imaginaron distintas maneras de acercarse a él. Algunas propuestas apelaban a la fuerza, otras a la astucia. Poco a poco comenzaron a

descubrir que ningún combate abriría las puertas de aquella cueva, la única posibilidad consistía en conquistar el corazón del dragón.

Y, para lograrlo, recurrieron a aquello que habían aprendido durante el viaje: le leyeron poemas, le ofrecieron historias, le compartieron “palabras del corazón”, le entregaron imágenes capaces de conmover. Así, poco a poco el dragón comenzó a transformarse hasta que finalmente permitió el ingreso a la cueva de los tesoros. Solo entonces las niñas y los niños descubrieron que aquel tesoro había estado a su lado desde el comienzo: la cueva era la biblioteca.

El mayor misterio de esta historia, para mí, fui yo misma: aquel dragón gruñón era esta psicóloga jugadora. Sin saberlo, había entrado al mundo del teatro de sombras para recrear momentos únicos. Esos momentos se convirtieron en mis propios tesoros, los que todavía me relumbran en el corazón — y me devuelven, una y otra vez, al mismo viaje, como quien vuelve en espiral a lo que nunca termina de recorrer. Así son las vivencias que de verdad nos transforman: no se cierran ni se agotan en el momento en que ocurren, sino que siguen llamándonos de vuelta, cada vez desde un lugar distinto, revelándonos algo que la primera vuelta no alcanzó a mostrarnos.

Ese regreso constante también fue transformando mi manera de comprender el conocimiento y aún hoy me parece difícil encontrar una imagen más precisa para nombrar aquello que intentábamos construir. El conocimiento no significaba algo que debía conquistarse mediante la obligación o el rendimiento. Se parecía más a un territorio que se abría cuando una relación había sido posible. Así, la lectura no era una tarea sino una aventura. La biblioteca no era un depósito de libros, sino una cueva habitada por tesoros, y la palabra no era únicamente una herramienta para aprender, sino una fuerza capaz de transformar el mundo.

Después de muchos meses recorriendo mares interiores y exteriores, algo comenzó a aparecer lentamente en el horizonte: la promesa de una tierra aún

HABITAR EL MISTERIO

desconocida que las niñas y los niños todavía no podían ver con claridad (y lo cierto es que nosotras tampoco), pero sabíamos que nos dirigíamos hacia ella. Una tierra donde las preguntas sembradas durante el viaje podrían seguir creciendo. Un territorio donde la imaginación, los vínculos, el cuidado y el asombro encontrarían nuevas formas de desplegarse.

Aunque el año lectivo terminaba, quedaba la promesa del reencuentro en un lugar donde la travesía dejaría de consistir únicamente en navegar entre aguas revoltosas para comenzar a habitar Terranova. Hacia allí nos dirigimos ahora.