



**La formación de subjetividad en la niñez
–entre los 10 y los 11 años–**

**TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGISTER EN
FILOSOFÍA**

**ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN FILOSOFÍA
UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO**

**PRESENTADO POR:
EDGAR HERNÁN MAHECHA LANCHEROS**

**DIRECTOR
ADOLFO CHAPARRO AMAYA**

SEMESTRE I, 2020.

Agradecimientos

Nada de lo expuesto a continuación habría sido posible sin los niños y niñas con quienes trabajo, a ellos y ellas, a mis profesores, colegas, amigos y familiares, mi más sinceros y profundos agradecimientos. Cada uno desde su aporte en mi camino hizo esto posible, de igual manera, gracias al profesor Adolfo Chaparro por sus reflexiones y correcciones que fortalecieron el cuerpo teórico de esta investigación.

Índice.

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
 <u>ORIGEN DE LA NIÑEZ</u>	 <u>9</u>
DEL INDIVIDUO ONTOGENÉTICO A LA LECTURA DE LA REALIDAD.	12
EL CUERPO COMO MEDIO LÓGICO DE RELACIÓN.	17
 <u>LA INTERSUBJETIVIDAD</u>	 <u>21</u>
EL SUJETO DESVINCULADO.	23
EL SUJETO RETICENTE	25
EL SUJETO ONÍRICO	26
EL SUJETO CONGRUENTE	28
EL SUJETO EN LA ESCUELA	29
LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS Y EL LENGUAJE.	39
 <u>EL JUEGO COMO INVENCION</u>	 <u>45</u>
EL JUEGO Y EL ESQUEMA CORPORAL	48
LA MANIFESTACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD.	54
 <u>CONCLUSIONES</u>	 <u>60</u>
 <u>BILBIOGRAFÍA</u>	 <u>68</u>

RESUMEN

El presente artículo tiene como finalidad revisar la forma cómo se construye la subjetividad en la niñez. Para esto, pretendo desarrollar mi hipótesis de trabajo en cuatro apartados. En el primero revisaré el fenómeno de la niñez a la luz de la teoría de Simondon y, de qué manera puede ser concebida como una forma de individuación biológica comenzando en el cuerpo constituido como primer *médium*, teniendo en cuenta otros conceptos centrales en el autor. En el segundo apartado me referiré a la familia y la transformación que el infante, ahora niño o niña, presenta desde su encuentro con la escuela. Para ello describiré casos de estudio y los contrastaré con lo expuesto en el primer apartado

En el tercer capítulo se integrarán los análisis anteriores, desde la lupa del concepto de invención propuesto por Simondon y su relación con el juego como estrategia didáctica que posibilita la construcción y la percepción de la realidad. Por último, presentaré algunas conclusiones.

Palabras claves: niñez; individuación; transducción; juego; invención; subjetividad; cuerpo.

INTRODUCCIÓN

Simondon es uno de los pensadores más originales y menos conocido en el campo de la epistemología y la filosofía de la ciencia. Su mayor aporte fue haber descubierto en los procesos de individuación una integración de las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu. Para el autor, aquello que hace único a un individuo depende tanto de la forma como de la sustancia, esto es, que la teoría de la individuación se nutre tanto del hilemorfismo como del sustancialismo. En otras palabras, el sujeto existe de manera transversal en las gradaciones que hay entre materia, forma y espíritu (cfr. Ibid, 2009, 231).

En su trabajo es fundamental la noción científica de información; entendida como algo inmaterial, pero con propiedades estructurantes, que reúne a seres vivos en general, seres humanos y seres artificiales en un mismo grupo, replanteándose y disolviendo las diferencias típicas entre el pensamiento y la acción. El individuo propuesto por Simondon depende de realidades previas, a las que denomina preindividuales, mostrando que (i) hay procesos que ocurren en la superficie de algunos cuerpos físicos, (ii) otros procesos que van del interior al exterior del cuerpo biológico, así como (iii) procesos transindividuales que se subsumen en el ámbito de lo espiritual.

En términos epistemológicos Simondon dirige su atención al estudio de la imagen del pensamiento, que define como un *pensamiento en devenir* lo que obliga, paradójicamente, a entender que es un pensamiento sin imagen en la medida en que los pensamientos son, para él, flujo de información, pero sobre todo a entender que, el pensamiento es un proceso encausado y no causal, que hace parte de los procesos de individuación del sujeto y que no es el origen de dicha individuación ni lo que hace único al individuo. Así, el pensamiento participa en la definición de lo que el mundo es, pero no hace que el mundo sea, esto separa la teoría de Simondon, de otras corrientes de pensamiento modernas (cfr. 2009, 490-491).

El sujeto definido por Simondon no es un cúmulo de sucesos y acciones, tampoco de pensamientos o ideas originarias; es un sujeto en constante devenir que hace de estos la técnica de su construcción subjetiva, lo que logra que su propuesta teórica y metodológica sea tomada por filósofos como Gilles Deleuze, quien lo aborda desde la noción de

individuación y la dialéctica de la máquina, Foucault desde la técnicas y tecnologías de producción del sujeto, y Bachelard desde la imagen símbolo, entre otros contemporáneos.

De otra parte, para Simondon, el sujeto ético y moral es un sujeto que no atiende al deber ser, ya que nunca es el mismo sujeto, por el contrario, puede ser capaz de valorar y adaptarse a cada situación. Al ser un sujeto en constante devenir, inmerso en un proceso que lo excede, el sujeto nunca se repite, evoluciona y se transforma con cada realidad a la que se enfrenta, con cada momento que vive y lo interpela.

Para Simondon, la filosofía ya no puede estar centrada en el hombre “en sí” despojado de sus relaciones con la naturaleza y con su propio hacer, por lo cual no podemos ignorar su existencia técnica; esto es, el conjunto de procedimientos, reglas, normas o protocolos que tienen como objetivo obtener un resultado determinado y efectivo, a su vez, requiere destrezas manuales e intelectuales y el uso de herramientas y conocimientos aplicados.

El concepto de individuación que propone Simondon está ligado a las modificaciones de estado que según él sufre la materia, estas atraviesan en el individuo los niveles físicos, vitales y psíquico-colectivos, y nos obliga a entender que es en el devenir y en la singularidad donde el sujeto se individúa. Esto supone que no existan individuos como objetos aislados, sino inmersos en realidades preindividuales, transindividuales o intersubjetivas, a través de las cuales se realiza la singularidad del sujeto (cfr. 2009, 462).

Dentro de los postulados de esta investigación, la niñez se considera como una de estas realidades a las que refiere Simondon. Individuar es resolver un problema existencial. En la niñez todos los problemas son existenciales y relacionales, pues, definen para el niño lo que es en esencia, desde lo que puede o no *hacer*. El juego es un buen ejemplo ya que, en el juego, se establece una forma de relación con la realidad, lo que ubica a los sujetos en relaciones múltiples y heterogéneas, como lo propone Hugo Zemelman (2010, 315) y estas son las relaciones, que nuevamente insertan al individuo en la individuación. Siguiendo lo propuesto por Simondon, Zemelman reconoce que el individuo se debe a una pertenencia colectiva que procura un intercambio afectivo entre personas.

En esa línea se encuentran los postulados de Donald Winnicot (2002, 75). Para este autor, el juego es un momento relacional, es decir un proceso de agrupación del niño en el que es

posible la individuación. El juego se inscribe como mediador, cuya facilidad de adaptación une el régimen con el resultado, es decir, la reglamentación de una actividad y las aptitudes del operador (individuo). Así, la individuación como proceso encierra una posibilidad tangible para poder definir la subjetividad en la niñez desde los comportamientos propios de esta etapa, de manera clara en diferentes grupos poblacionales. Lo que se pretende no es hacer de este postulado una camisa de fuerza para comprender el fenómeno del juego, pero si entenderlo como fenómeno para la comprensión de la existencia en la niñez.

En síntesis, se trata de comprender los procesos psicológicos superiores propuestos en su momento por Vygotsky (Wertsch, 1995, 49) y a través del tejido de relaciones que surgen en las interacciones e intercambios del proceso la individuación y a partir del lenguaje que las hace posibles. Tal como lo propone Arboleda (2019, 17) el encuentro con el otro no ocurre en el vacío, existen realidades previas, como las propuestas por Simondon que tejen la posibilidad de la interacción con otros. Dicha interacción se da a través de lo que Corral (2015, 41) define como esquema e imagen corporal, esto es, la acción subjetivizada del individuo considerada en su motricidad y en la inserción de la acción a través de códigos en el grupo. En todos ellos, con distintos componentes y modos de aproximación, queda establecido un criterio de relacionamiento sin el cual no es posible comprender los procesos de individuación, el cual estará mediado por los comportamientos, el género y la edad.

A partir de esa coincidencia, se pretende hacer un aporte desde la filosofía a los procesos educativos de la escuela primaria en Bogotá, específicamente en el contexto donde se desarrolla la observación y la praxis misma de la enseñanza. Pues lo que se pretende es evidenciar que existen procesos de pensamiento lógico y relacional en esta edad, que pueden aportar a la construcción de un currículo escolar y, a nuevas formas de enseñanza que tengan como objetivo partir de la forma como se construye el conocimiento en la niñez y no desde lo que los adultos pensamos que los niños y niñas deben hacer.

La niñez coincide con el inicio de la vida escolar, es una etapa que el sujeto vive entre los siete y once años de edad y en su proceso se encuentra la escuela primaria como eje central del proceso formativo y evolutivo del individuo. Este individuo ha culminado o se encuentra en proceso de consolidar los procesos de desarrollo propios de la primera infancia. Según Howard Gardner (2003) los comportamientos propios de la primera infancia pueden

extenderse durante los dos primeros años de la niñez, es decir, entre los siete y ocho años. Durante estos primeros años, el niño manifiesta comportamientos que pueden estar ligados a la primera infancia (Cfr.:110). Ello implica que el niño aún se encuentra dentro de una percepción onírica de la realidad.

Por el contrario, en la presente investigación nos centraremos en el análisis de los dos últimos años de la niñez, 10 y 11, en los que considero, se reflejan las dinámicas propias de esta etapa del desarrollo. El juego, el diálogo, las riñas, el comprender al otro desde la percepción de sí mismo, el comparar habilidades, saberes y la mimesis. Es decir ¿cómo se manifiesta la subjetividad en la niñez?, ¿Cómo se origina en la constitución del cuerpo y se consolida en los procesos psíquicos del individuo?, ¿Cómo se transita de lo biológico a lo psíquico, a través de lo que Simondon denomina *individualización* e *individuación*?

Así las cosas, en el primer capítulo se hará un ejercicio reconstructivo de los conceptos que se consideran claves para esta investigación. En el segundo se analizarán de manera descriptiva casos de estudio a la luz de la teoría de Simondon. Por último, en el tercer capítulo se tomará lo expuesto en los dos primeros para generar una integración de los elementos previos a partir de la noción de juego, que traducido al lenguaje de Simondon, supone entrar en el terreno de la invención.

Origen de la niñez

El individuo niño/niña tiene un origen biológico que posteriormente se enriquece con las lecturas psíquicas que él/ella mismo/misma hace de la realidad. Al estar arrojada en el mundo, la niñez encierra una forma particular de relacionarse con lo existente, de comprenderlo y apropiarlo; también, de modificarlo en la medida de sus posibilidades.

El individuo entonces tiene su génesis en la realidad, es materia y naturaleza de esta, sin embargo, las relaciones e interacciones que propone, van más allá de su cuerpo y de las dinámicas biológicas que encierra. Para comprenderlo mejor revisaremos el concepto de individuación propuesto por Gilbert Simondon.

Para el autor, el mundo físico y biológico contienen *energías potenciales y relacionales*, lo que dejaría ver que todo cuerpo físico, contiene un pulso energético propio y, él mismo intercambia energía con cuerpos cercanos, creando así, sociedades que forman estructuras más complejas, las cuales dan un “salto” que transforma estas estructuras físicas en cuerpos biológicos.

Este cuerpo biológico es la base de la especie humana, sufre procesos *morfogenéticos*, los cuales evidencian las diversas etapas de desarrollo por las que atraviesa; va de lo embrionario al cuerpo humano constituido.

Las energías potenciales y relacionales están presentes en la unidad absoluta, entendida en lo biológico como la célula, hasta la infinita pluralidad, que se comprenderá como el órgano y/o el cuerpo del individuo constituido. Así, la relación supone una necesidad energética desde estos dos niveles por otro cuerpo, sujeto y/o individuo.

Es decir que, toda unidad siente atracción hacia otro cuya energía potencial la invite a relacionarse y a construir estas estructuras mayores, que posibilitan el desarrollo de tejidos y órganos en el ser viviente biológico. Para el humano, existe entonces una realidad previa, constitutiva de sí que lo torna en individuo, pero, supone a su vez que el individuo tiende a ser parte de la estructura colectiva social.

El cuerpo biológico reconoce símiles y los integra a su estructura o los diferencia depreciándolos dependiendo del *quantio*, es decir, del nivel energético que este cuerpo posea

depende de su masa, longitud y tiempo. Este proceso puede apreciarse claramente en el desarrollo embrionario, el cual ocurre desde la fecundación hasta el nacimiento del nuevo ser humano (cfr.: Simondon, 2009, 234)

El ser viviente producto del proceso embrionario, tiene un desarrollo fetal (masa), ocupa un espacio en la naturaleza (longitud) y tiene una durabilidad durante un ciclo determinado (tiempo). Al tener una duración precisa, la niñez puede entenderse como una de las etapas individuadas del sujeto, pues el niño, es diferente del adulto, del infante, del adolescente y del viejo. La noción que el niño tiene de sí es diferente a la de los otros, quienes coexisten con él. Para comprender mejor este fenómeno revisaremos el proceso de desarrollo del individuo humano de la infancia a la niñez.

La noción de individualidad es aplicable a varias etapas y por ende el proceso de individualización es el proceso de desarrollo del individuo mismo. Dentro del proceso de individualización, el primer momento histórico de esta ocurre cuando en la primera infancia el individuo es reconocido como especie, en este caso humana; así, se separa de las otras especies existentes en la naturaleza y evidencia rasgos y comportamientos propios, por lo que “el mismo ser puede existir a niveles diferentes: el embrión no está individualizado al mismo nivel que el ser adulto” (Simondon, 2009, 229).

Lo que constituye dicho proceso en una realidad preindividual, es que cada individuación genera una realidad preindividual que servirá a su vez para las individuaciones siguientes. Es decir, mientras la individualización configura al sujeto desde procesos biológicos particulares, la individuación se surte de los tiempos que dichos procesos tienen para configurarlos como realidades previas a su manifestación.

Postularla como una realidad general de las individuaciones sería apelar a un principio de individuación. Así, en lo originario, es decir previo a, residen las singularidades, que justamente por serlo no pueden formar un conjunto definible. Por tanto, el humano como individuo se divide en etapas y fases que ocurren como realidades preindividuales y sirven de sustento a la individuación que es permanente. Así la niñez, puede, en principio, considerarse como una de estas etapas en el proceso de individuación del sujeto humano.

Por lo anterior podemos decir que, sí estas son las condiciones para que exista un proceso de individuación, la niñez puede ser considerada como uno de los procesos individuantes del sujeto. La niñez posee dichas características, lo que la define, en principio, como un proceso de individuación.

El hecho mismo de que el individuo en la niñez ha sido gestado por humanos, hace que su condición sea diferente a la del resto de especies. Para Builes “el ser lo constituye una realidad pre-individual que es una carga de energía potencial que aún no ha adquirido forma pero que es susceptible de ser desplegada en parte, y una realidad ya individuada representada por los individuos” (Builes et al. 2017, 4). Este nivel de individuación es determinado por la forma como los adultos de la especie se relacionan con el nuevo integrante. Así, se determinan hábitos y formas de relación que están determinadas por las necesidades e imposibilidades del infante.

La niñez evidencia dichas particularidades que permanecerán a lo largo de la existencia del individuo y que de alguna manera reflejarán su esencia. El infante que ha dependido de sus padres ahora ha desarrollado habilidades comunicativas y de supervivencia mínimas que le posibilitan la subsistencia lejos de ellos, al menos por un tiempo finito.

En síntesis, el individuo nace como integrante de una especie, en este caso humana, luego es portador de un género, lo que supone que su sexualidad le determinará de forma particular, en principio, desde lo biológico, diferenciándolo de otros individuos de su especie, estando la individualización compuesta por una tríada que la rige de forma estructural: individuo-especie-género.

Este primer aspecto de la teoría de Simondon será reconocido como la individualización, que está en el orden de lo *óntico*. Esto supone que el individuo se rige por la triada antes mencionada, en otras palabras, al aparecer en la realidad cada individuo define un origen, el cual lo determina como integrante de una especie, al ser reconocido dentro de esta debe definir un rol en principio; para los humanos el genital determina el primer rol del humano, así su género condiciona la forma como este individuo se relaciona con la manada.

Esta individualización, existe en la realidad y es perceptible, ya que, se manifiesta de forma evidente al poseer materia y corporeidad, haciendo de ésta una individualidad particular que se adhiere a la general, por tanto, se definirá en palabras del autor como *ontogenético*.

Del individuo ontogenético a la lectura de la realidad

Ahora, este individuo *ontogenético* que ha heredado características fisiológicas y genéticas, posee la capacidad de percibir y relacionarse con la realidad de manera particular, lo que supone, que gracias a su origen *ontogenético* ha desarrollado un sistema de percepción que es orientado por el cerebro, y este será afectado por todo aquello con lo que el sujeto interactúa.

El sistema nervioso es la parte central de este sistema de percepción y es el encargado de regular la forma como las percepciones del mundo exterior afectan el cuerpo del individuo; a su vez debe transformar dichas percepciones en información que luego es interpretada por el cerebro, para ello funciona a través de tres momentos operativos: percepción, afectividad y transducción.

La percepción es la captura de la información de la realidad a través de los órganos de los sentidos, esta no es completa, pues cada órgano perceptivo captura un fragmento de la realidad que luego es complementado por lo que captura el otro, así lo que percibe el ojo izquierdo es diferente a lo percibido por el derecho, ya en el cerebro estas percepciones se complementan y generan la totalidad de lo percibido. (Cfr.: Simondon, 2009, 309)

A su vez, la afectividad es un proceso neuronal que es captado a través del sistema nervioso y se relaciona con sentimientos y sensaciones que el individuo reconoce, es decir, el individuo asocia ideas o construcciones cognitivas a estas sensaciones que interpelan al cuerpo mismo y que provienen de los estímulos del mundo exterior (cfr.: Simondon, 2009, 237), por tanto, la afectividad es una característica relacional del individuo con el contexto, es lo que une a este con la realidad y le permite interpellarla y comprenderla.

De manera simultánea ocurre la transducción, que implica un cambio de estado que sufre la información que ha sido captada por la afectividad, en otras palabras, el sujeto recibe los estímulos sensoriales del mundo exterior, sin embargo, estos no son llevado al cerebro de forma directa, cambian su estado y se transforman en datos que viajan como paquetes de

información dentro del sistema nervioso, luego al llegar al cerebro esa información nuevamente sufre una transformación y se consolida como imágenes de la realidad.

La transducción no posee una unidad cognitiva que reúna todas las facultades y determinaciones previas del sujeto, sino la capacidad para enlazarlas, relacionarlas y conectarlas entre sí, en una lógica que trasciende sus componentes. En cada sujeto y en cada época de la vida es distinta la creatividad de la transducción, pero no deja de ser un elemento que está en devenir, creando nuevas posibilidades de individuación. Supone esto que, en el cerebro, los diferentes datos que son captados por el sistema nervioso a través de los sentidos son integrados permitiendo así que el individuo construya su lectura de la realidad.

El sistema nervioso, como sistema de percepción, juega, para Simondon, un rol fundamental dentro de este proceso de afectividad; así “la transducción es efectuada por la afectividad y por todos los sistemas que juegan en el organismo el rol de transductores a diferentes niveles” (Simondon, 2009, 234) por lo que, el sistema nervioso será el encargado de recibir y transmitir la información que el cuerpo requiera para su durabilidad y sobrevivencia.

El sistema nervioso central, orientado por el cerebro, es un vinculante de interioridad y exterioridad del individuo. Recoge las impresiones del medio y las transforma en información que vincula al individuo con aquello que percibe. Es así como, el papel del sistema nervioso vincula la interioridad del individuo, su forma de reconocerse y reconocer el mundo y la exterioridad que éste vive.

Así la transducción funciona en dos niveles: por un lado, (i) abre al individuo a las múltiples opciones y estímulos de la realidad y por el otro, (ii) cierra al sujeto en un momento íntimo interno, de posibilidades finitas. Este proceso ocurre de manera simultánea en el individuo, pero nunca ocurre dos veces frente a un mismo fenómeno, lo que hace que exista una relación simétrica complementaria en los dos niveles del proceso.

El cerebro en últimas es el que determina la forma y el tipo de afectividad que el individuo recibe; sin embargo, en la infancia estos estímulos y su comprensión aún se encuentran en desarrollo. Durante la niñez el individuo humano debe desarrollar, por ejemplo, sus procesos motrices finos, gruesos y su coordinación óculo-manual, formas primarias de percepción y

relación con el ambiente que determinarán, en última instancia, su forma de percibir la realidad.

El individuo humano posee un cerebro que organiza todo proceso nervioso y neuronal, al igual que el ciclo biológico que tiene lugar dentro del cuerpo biológico. Así, la afectividad determinará la forma como este opere. El cerebro cuenta con zonas receptoras y motoras: “una gran parte de los lóbulos frontales sirve para la asociación entre las áreas receptoras y motrices” (Simondon, 2009, 238). En el cerebro, percepción y sensación, se unen para generar una lectura de la realidad que el individuo vive.

Según Simondon (2009), el cerebro cuenta con niveles de afectividad: una i) afectividad instantánea: localizada en el infundíbulo del tálamo y se conoce como *diferenciación* y una ii) afectividad relacional: es activa y se encarga de los productos elaborados por la actividad integradora y eficiente, caracteriza al individuo en su vida singular. Esta última, es la que define la identidad del sujeto y se le denomina *integración*. (Cfr.: 239-240)

La afectividad es transductiva en la medida en que se moviliza entre datos singulares y particulares, estableciendo relaciones comparativas entre los mismos, lo que le permite construir una temporalidad que fragmenta el tiempo en instantes a voluntad y en la cantidad que requiera, pero captando una continuidad de lo que le sigue o le precede; una relación de distinción y continuidad. Aquí se construye la identidad del ser viviente.

La identidad transductiva está hecha de la temporalidad del individuo, por ende “puede ser fragmentado en instantes tanto como se quiera, o captado como una continuidad” (Simondon.2009.239). A lo que refiere es a la capacidad de la identidad de existir dentro de momentos separados y continuos, es decir, sirve de puente entre lo que había, lo que hay y lo que puede haber; genera así conciencia de en qué momento de su historia se encuentra el individuo, por tanto, la identidad será posible gracias a la memoria, esta posibilitará la transductividad de la esencia del sujeto, por la temporalidad de su existencia.

El simple acto de que en la niñez el individuo sea consciente de que cumple años, que existe una cronología corporal que le muestra su proceso evolutivo, hace del ejercicio de la memoria un recurso valioso y recurrente en la niñez. En esta etapa es casi una obsesión el ser reconocido para poderse reconocer. El niño que mira el álbum familiar pregunta ¿este soy

yo?, ese simple gesto verbal torna la experiencia de observar la fotografía un ejercicio de interiorización del sujeto que se reconoce desde su historia y su individualidad. Esta realidad que es el sujeto y que aun siendo separado en instante conserva un algo en común, es posible gracias a la memoria y la forma como se organiza la información a través de los procesos de integración y diferenciación.

El sujeto recibe información del medio ambiente, debe organizarla y la jerarquiza, por lo que ésta ingresa como datos singulares, que luego en el cerebro completan una lectura simultánea de la realidad, es decir, diferencia la información. De tal suerte, el objeto posee un contenido, conjunto de elementos y procedimientos que lo constituyen como fenómeno dado, por lo que el sujeto define la forma, que es la estructura u organización del contenido.

La diferenciación va de la unidad del conocimiento a la pluralidad de la acción; en tanto que la integración va de la pluralidad de la acción a la unidad del conocimiento. En otras palabras, aquí el sujeto está arrojado en el mundo influenciándolo y dejándose influenciar por él, todo sucede en paralelo y ninguno de los dos, sujeto y objeto, puede existir sin el otro.

Esta diferenciación, a la que aduce Simondon, no prioriza conocimiento ni acción, ambas son interdependientes, lo que implica que acción y conocimiento son unidades de la conciencia del individuo, pero que están vinculadas de manera orgánica, como una especie de acople que conecta la acción y la percepción, base del individuo ontogenético.

Será este el primer rasgo que separe la niñez de la infancia. Mientras el infante afecta de manera directa todo aquello que lo rodea sin generar, en principio, conciencia sobre ello; en la niñez no sólo influye el medio, en apariencia, tiene la posibilidad de reconocer la forma y la medida en que es influenciado por aquel e, inicia el proceso para poder determinar el alcance de la afectividad que el contexto tiene en su percepción de la realidad.

El infante percibe subordinando su percepción a la acción. El infante que lleva todo a su boca para comprenderlo, que desgarrar y arroja las cosas, en contraste con la niña que observa la flor, su olor, su color y la ondulación que tiene con el viento. Que imita el ave para comprender la forma de su existencia, la razón por la que vuela, en un acople entre visión y movimiento.

El infante también golpea con el lápiz las superficies en busca de las cualidades del objeto, para posteriormente aprender a generar improntas en las paredes con el mismo. Este uso se ha interiorizado y ahora se dispone a incluirlo de manera objetiva y racional dentro de formatos establecidos y con contenidos específicos. Estos contenidos pueden ser las vocales, las consonantes o frases, párrafos y oraciones que cuenten algo.

Para el autor, esta forma de relacionalidad implica que, juntos, sujeto y objeto, estén reunidos en un simbolismo, es decir que “cuando un sujeto quiere expresar sus estados internos, recurre a esta relación, por intermedio de la afectividad, principio del arte y de toda comunicación” (Simondon, 2009, 237). En primera instancia, la afectividad se ubica en zonas del cerebro que reaccionan de forma inmediata, o sea, por estímulos momentáneos como un golpe, y segundo, crea lecturas complejas que pasan de lo fisiológico a formas abstractas, como el lenguaje.

Si bien, la niñez no es capaz aún de dominar el lenguaje simbólico, no supone dejar de ser influenciado; además que pueda crear símbolos sin dimensionar la profundidad de los mismos. De tal suerte, la niñez es el inicio del individuo en la racionalidad, pues apropia y emplea signos de forma coherente y determinada para describir y relacionarse con los objetos de la realidad.

Mientras en la diferenciación el individuo reconoce el fenómeno que lo acontece y reacciona a este por estímulo y respuesta, en la integración, él mismo reconoce los fenómenos múltiples del mundo que ocurren consigo, es decir, fluye dentro y establece un ritmo propio, haciendo de estas dos acciones la base de la individuación. Por ende, la niñez se inserta dentro de este flujo. Su limitante está en reconocer la vastedad y profundidad de aquellos fenómenos de la realidad, sin dejar de lado la posibilidad de afectarse con ellos y apropiarlos, aún de manera superficial.

La afectividad juega un papel determinante en la construcción de conocimiento, pues va más allá del tránsito de energía neuronal y se convierte en datos que posibilitan el ejercicio de la razón. Es así como “la base de la unidad y de la identidad afectiva está, por tanto, en la polaridad afectiva gracias a la cual puede haber allí relación entre lo uno y lo múltiple, entre diferenciación e integración” (Simondon, 2009, 237). La diferenciación permite al individuo comprender los niveles, zonas y formas de estimulación.

La diferenciación sobreviene a través de una baja afectividad, que implica una simple reacción nerviosa, en contraste con una superior afectividad, que involucra el reconocer sentimientos humanos y por tanto un ejercicio racional. A esto Simondon denomina *simbolismo poético* y según él, lo que quiere decir es que, existe un mixto de actividad y de conocimiento, en donde “toda relación de ideas pasa por esta relación afectiva” (Simondon, 2009, 237). Se diferencia del primer simbolismo, en la medida en que aquí ya intervienen fuentes de la razón. Ninguna idea puede ser concebida sin el ejercicio afectivo psíquico.

El psiquismo actúa como recurso de interpretación de una realidad previa (biológica) y aportando al ser una nueva realidad (psíquica/razón), así, se torna en ontológico, pues el proceso psíquico definirá la esencia que permanece dentro de la identidad del sujeto y, aunque ésta sufra cambios dentro del proceso de individuación biológica, los mismo estarán determinados por la individuación psíquica, que a su vez es constante.

El cuerpo como medio lógico de relación.

El cuerpo en la niñez es la fuente de información y relación que posibilita todo proceso psíquico y biológico en el niño. El cuerpo es la manifestación del sujeto que se articula con todo aquello que interactúa. El cuerpo de la niñez se inscribe de manera orgánica en el ejercicio de la interacción con el otro, el símil, el niño y la niña, el adulto, el padre y la madre, con el que se comparte el aula, el parque, la calle y la casa; también, con la mascota y todo objeto de la realidad percibible en la niñez.

Hasta ahora la acción ha sido reemplazada por el tránsito de información al interior del individuo, es decir, la niña que observa la flor o imita el ave, ha interiorizado la información que proviene de estos objetos, así construye las representaciones que luego tiende a imitar y comprender.

Al no haber acción, ya que ésta ha sido reemplazada por el tránsito de información, ocurre, según Simondon, una estatización de la afectividad, es decir que, la idea que se hará de un objeto no cambia durante este proceso; transforma la información del sistema nervioso en

ideas que se representan de forma significativa en el cerebro. En esta significación, el tiempo vital no influye, por lo que se convierte en una artificialidad, una abstracción.

Esta nueva individuación, que ocurre a nivel psíquico, es afectividad directa, propia del cuerpo biológico que ha sido reemplazada por información, es decir, por una afectividad indirecta, que ocurre en un ciclo cerrado y no admite nueva acción o información mientras ocurre. Lo vital no es un principio para lo psíquico, lo vital posee ya su organización y depende en gran medida de lo psíquico para seguir ocurriendo.

La individuación psíquica va de lo *preindividual* a lo colectivo, es decir, que parte de lo construido por el cuerpo biológico a una realidad *transindividual*, que contempla el aspecto de lo real en todas sus dimensiones. Es así como la individuación de las realidades preindividuales está asociada a una pluralidad del viviente.

La individuación contiene una propia temporalidad que determina la forma como se significa dicha percepción. El presente será en esta individuación, la causa relacional entre el pasado y el futuro. Lo psíquico se entenderá como “la actividad de construcción de sistemas de integración” (Simondon, 2009, 310) lo que implica que, el tiempo se torna presencia del presente, haciendo que el pasado y el futuro devengan en dimensiones.

El concepto de vida estará mediado por la individuación psíquica, es así como “el individuo vive en la medida en que continúa individuándose, y se individua tanto a través de memoria como a través de la imaginación” (Simondon.2009.310) por lo que, transforma las percepciones en fenómenos psicológicos que le permiten significarlas y dotarlas de sentido dentro de su propia narrativa interna. Por tanto, la memoria es la encargada de guardar un momento como significativo u olvidarlo por poco relevante.

Esta pluralidad torna al cuerpo un eje de relaciones que es atravesado por ellas. Estas relaciones son reinterpretadas y reconfiguradas en intercambios constantes entre sujeto-contexto-sujeto, en donde el cuerpo como el primer *médium*, dispone las formas como el sujeto debe relacionarse, en la medida en que esta relación ocurre y el alcance que la misma tiene para el sujeto, el objeto y la realidad.

El objeto posee un contenido, conjunto de elementos y procedimientos que lo constituyen como fenómeno dado, por lo que el sujeto define la forma que es la estructura u organización

del contenido. Este contenido es determinado por el *hilemorfismo* que el objeto posea. El objeto poseerá una forma y una materia que proyectará al medio. El individuo se dota de pregnancia por dicho hilemorfismo, lo que implica que se signifique de cierta manera y sea percibido por los otros con quienes interactúa.

Al ser el cuerpo el medio lógico de las relaciones, toda interacción de razonamiento de la niñez empieza por la comparación; compara su peso, su tamaño y apuesta a poder comprenderlo desde allí. Este ejercicio se ve en el parque, en donde la niñez se enfrenta a la inmensidad del pasamanos, a la altura de la cancha y se reta a superarlos, en medio de este proceso, surge una forma de conceptualización propia de la niñez; la kinesis como esquema conceptual.

Esta organización de procesos cognitivos a través del movimiento le permite comprender las formas, los tamaños y las direcciones de aquello a lo que se enfrenta. En un ejercicio de lateralidad, la niña se ubica en el espacio, lo apropia y lo estructura de acuerdo a las posibilidades de sus músculos, de su respiración y de los recorridos que allí puede desarrollar. La niña comprende que el ave está en el cielo y ella en el suelo, que la flor es pequeña y ella grande, que el lápiz se agarra con la mano y sirve para comunicar.

La motricidad y el movimiento tanto en la infancia como en la niñez, influyen en el comportamiento y la forma de aprehensión. La diferencia radica en que, mientras el infante desarrolla la habilidad de su cuerpo, la niñez puede pasar esta experiencia a información concreta y expresarla mediante signos, es decir, mediante el lenguaje y de manera coherente.

El cuerpo como *médium* genera las primeras interacciones en la niñez y en la infancia con otros, es allí donde la afectividad se presenta como un plano importante de la construcción subjetiva del niño. Emotividad y sensibilidad recogen las interacciones del niño con todo aquello que lo rodea, por lo que, la familia y la escuela serán los dos primeros epicentros de las interacciones más importantes dentro del ejercicio subjetivo del individuo humano en sus primeros años de vida.

Por tanto, la memoria reúne esa carga de emotividad y afectividad en imágenes mentales, a las que denominamos recuerdos. Estas imágenes tienen la función de significar la experiencia

del sujeto, pero también de servirle de puente entre lo que experimenta y lo ya vivido, puliendo los procesos de diferenciación e integración que el individuo vive en la niñez.

Por lo anterior es importante que revisemos de qué forma estas interacciones afectan al niño y a la niña y, cómo pueden aportar a la estructura misma de su subjetividad a la luz de la teoría de Simondon. En otras palabras, de estas interacciones dependerá en gran medida del proceso de subjetivación en la niñez.

La Intersubjetividad

El primer encuentro que el sujeto tiene con la realidad sucede con la madre y la familia; la familia dice Winnicott “es el primer agrupamiento, y es de todos el que más cerca está de ser un agrupamiento dentro de la personalidad individual.” (1996, 151). La familia es la primera en dotar de sentido la existencia del individuo. Durante la primera infancia el individuo es imitación y dependencia de los padres.

Al momento de nacer, el infante es dependiente de la relación con la madre. Desde el acto mismo de ser amamantado se desprende su posibilidad de vivir. El infante desarrollará con el tiempo un vínculo con la madre, que más tarde se transformará a extenderse al padre y demás integrantes de la familia. Será reconocido como miembro de; individuándose de manera colectiva en diferentes niveles de afectividad.

Este vínculo será el que posibilite la consolidación del primer *socius* del sujeto, la familia, como *médium* de relación del individuo, proporcionará los primeros cuidados para que el concepto de vida, expuesto por Simondon, tenga origen.

Dentro de los procesos de construcción intersubjetiva del individuo, la familia cumple un rol vinculante con el contexto: “la familia orienta hacia agrupaciones diversas que amplían cada vez más hasta alcanzar el tamaño de la sociedad local y de la sociedad global.” (Winnicott, 1996, 162). En la familia se gesta la primera necesidad y capacidad asociativa y comunitaria del individuo, que luego evolucionará en la niñez con el ingreso a la escuela.

La familia será la primera forma de conciencia del individuo consigo y con el *socius*. Para Simondon (2009) “la relación entre la conciencia y el individuo supone un ejercicio transductivo de la afectividad como *causalidad* y *emotividad*.” (Simondon, 2009, 366) Lo afectivo está determinado por causa de las acciones y los sentimientos y/o emociones que se provoquen en el individuo.

Mientras el niño como individuo es considerado *miembro de (socius)* por los padres, la dinámica establecida por la familia (*médium*) será la que posibilite esta capacidad asociativa y comunicativa que el individuo potenciará en la niñez, para hacer parte del contexto de la

escuela. Por tanto, los sentimientos y emociones serán los que inviten al sujeto a acercarse a la realidad.

Sentir y relacionarse, en apariencia, son la finalidad del individuo, por lo que la finalidad del psiquismo parece ser percibir, así “el individuo se individua en la medida en que percibe seres” (Simondon, 2009, 366). Esta individuación forma parte de un sistema que conforma y define la realidad del individuo, lo comprende, ligándolo consigo mismo y con el mundo, a través de su interacción con otros seres.

La familia entra dentro de este campo de percepción, como *médium* vinculante del individuo; la familia será entonces el segundo *médium* del individuo en la niñez. Un *médium* mayor al del cuerpo, pues estará estructurada por las formas de relación entre los cuerpos del niño y sus padres. La familia supone el primer ejemplo de formas de relación y comunicación para el niño y la niña; compone las primeras estructuras comunicativas, afectivas y transductivas del individuo.

La familia es quien enseña al infante y al niño a reconocer y administrar sus emociones, a la vez que sus reacciones, a regularlas y acoplarlas de manera armónica con aquello que lo evoca y lo interpela. Si no existe una relación de armonía con la familia, el individuo en la niñez y la infancia, atrofia y dificulta su forma de relación/acción con el medio. Los individuos son poseedores de *pattern*, esquemas que han quedado como herencia biológica de la familia, pero también de la interacción con ésta. Son estos esquemas los que direccionan la forma de comportamiento de los individuos en la niñez.

Para los fines del presente artículo, revisaremos cuatro casos, de niños y niñas, cuyas familias al parecer han determinado formas de comportamiento y relación en ellos complejas y diversas. Considero que plantean una forma de individuación que se pueden observar en diferentes grupos sociales.

Los casos tienen la característica de ser situaciones recurrentes en las escuelas públicas y, en mis años de experiencia como docente, veo que se repiten de manera sistemáticas como esquemas de comportamiento, por tanto es importante analizarlos y comprender cuál es su aporte a la lectura de la subjetividad en la niñez.

El sujeto desvinculado.

Dentro de los comportamientos observados, uno de los que se evidencia es el sujeto desvinculado. El primer caso evidencia la forma como se manifiesta dicha personalidad y las consecuencias que trae a la construcción subjetiva del individuo a la luz de la teoría de Simondon. Así las cosas:

1. Para Sofía de 10 años (grado cuarto), la familia es un grupo compuesto, en su mayoría, por mujeres. Allí la ausencia de hombres es notoria, pues sólo han participado en la concepción de los niños y niñas que hacen parte de dicha familia. La familia se compone de una bisabuela materna, una abuela materna, dos tías y la madre de la menor.

La relación de Sofía con su madre está desconectada; no hay una comunicación constante ni asertiva entre las dos. A su vez, la madre no permanece mucho tiempo en casa, debido a que, para sostener a sus hijas, debe emplearse en dos trabajos diferentes.

La relación con la madre aquí, supone un ejercicio de carencias emotivas y afectivas, donde la identificación con el grupo se da, por el género. Existe una carencia de afecto y emotividad, que no posibilita vincular el núcleo familiar más allá, del simple hecho de compartir un territorio, el hogar, o un origen biológico. Esto lleva a que la niña tenga comportamientos en los que demanda la aceptación de sus pares y en el que también entra en conflicto constantemente con quienes convive.

Según lo planteado por Simondon, en este caso, no sería posible la aparición de la emotividad, pues su relación es causal, simplemente las une, en apariencia, el hecho biológico de la gestación. La niña parece sentir la ausencia no sólo física, también emotiva con la madre, es decir, la interacción cuántica de sus individualidades no posibilita el ejercicio afectivo y emotivo de la individuación.

La emoción depende de lo colectivo para actualizarse y *re*-crearse en pro de la afectividad coordinada del sujeto. Aquí aparece una nueva individuación, puesto que se requiere que las afecciones se transformen en percepciones y así devengan como mundo afectivo. Esto hace que el ser del sujeto adquiera un *plus* que posibilita el nacimiento de la percepción.

Gracias a esto, el ser que posee órganos de los sentidos, puede orientarse dentro del mundo según diversas polaridades, así “la sensación corresponde al cuestionamiento del ser por el

mundo del ser en tanto ser individuado” (Simondon, 2009, 382). El ser tiende a reaccionar de una manera definida a los estímulos exteriores, racionalizándolos e integrándolos a su individuación como sujeto, en vez de actuar por simple reflejo.

Si la primera interacción vinculante del individuo es con la familia, la ausencia de la familia deviene en una carencia a la hora de integrar y percibir el medio. Si no hay una percepción de seres que induzcan la afectividad emotiva, el individuo se va a encontrar desconectado de aquello que lo podría interpelar.

En el caso de Sofía la desvinculada, la ausencia de la madre y su falta de un lazo emotivo no permite que la niña de 10 años, genere lecturas acordes del mundo, se relacione con otros, ni comunique aquello que la interpela de manera espontánea y abierta.

A través de la afectividad es como el mundo adquiere múltiples lecturas e interacciones, que divergen, teniendo como base las respuestas coordinadas de la sensación. La sensación es lo que orienta al sujeto a través del mundo: “La estructura del mundo sensorial, y por consiguiente también del tropismo que le corresponde, es la díada indefinida de lo cálido y lo frío, de lo pesado y lo liviano, de lo oscuro y lo claro” (Simondon, 2009, 383).

El origen o la manifestación primera de la sensación está en el seno materno, en la relación con la madre y la familia. Al momento del amamantar, la madre se vincula al hijo, son unidad en una intersubjetividad que está ligada a la acción de amamantar, en una relación de bienestar para ambos.

La madre es necesitada por el niño, esto eleva su rol de madre a una fuente de significación, cuya finalidad es figurar la existencia del niño o la niña. Por otra parte, el niño o la niña, que depende del seno, suponen una conciencia mínima de su existencia. Esta relación con el paso de los años evoluciona; tanto el niño como la niña, requieren de la madre para comprender las posibles formas de relación y afectividad que existen en la naturaleza. Esta relación llena de significado la vida en la niñez.

El tropismo del amamantar se encuentra en la búsqueda de lo cálido, del saciar la sensación de vacío, de encontrar resguardo a la inclemencia del medio, que aún es inexplicable, pero completamente vivencial para el infante. Esto nos lleva al segundo caso de análisis.

El sujeto reticente

La reticencia es otro de los rasgos que se evidencian dentro de las formas de comportamiento en la niñez. Para Ingrid ser reservada en cuanto a sus relaciones, le posibilita comprender de mejor manera los escenarios en los que interactúa y las cosas que la interpelan, por tanto:

2. Ingrid es la segunda de tres hijos, es quien manifestó desde temprana edad tener deficiencia cognitiva, por lo que su familia, compuesta por padre y madre, se volcó a realizar el proceso necesario para conocer el tipo de discapacidad cognitiva que la menor presentaba.

Mantiene una relación acorde y un núcleo familiar estable que, ha unido esfuerzos para hacer el acompañamiento a la menor. Su relación con los padres es la esperada, hay comunicación y diálogo constante y los mismos muestran el interés esperado en la escuela.

En este caso, la familia cobija a la niña, posibilitándole comprender su situación y forma de relación con la realidad. El apoyo de la familia, supone un gran avance en los procesos formativos de la menor, pues gracias a estos, ha podido desarrollar habilidades acordes a su edad, que han posibilitado su desempeño en la escuela y en la familia.

En ambos casos la familia como origen de la intersubjetividad incita al individuo a relacionarse de una forma particular con el colectivo. Allí la afectividad y la forma como se procese la información que ésta provee, posibilitará o no, intercambios significativos entre el individuo y el colectivo.

El individuo es un ser que aparece cuando hay significación, es decir, por él aparecen las significaciones y estas a su vez aparecen en él, por lo que “el individuo es un ser que deviene, en el tiempo, en función de su estructura, y que es estructurado en función de su devenir” (Simondon, 2009, 390) Lo colectivo será el espacio donde el sujeto desarrolle su estructura.

Esta estructura determinará su ciclo de vida, deviniendo en el tiempo y, por último, la relación entre lo colectivo y su ciclo de vida, establecerá su devenir como la triada sujeto-humano-individuo, de la individuación. La significación estará presente en la potencia del sujeto para aportar a lo colectivo.

Para Ingrid la reticente, lo colectivo está representado en un grupo finito de personas, dicho grupo no tiene tendencia a crecer ni a reducirse, sólo a mantenerse, lo que supone que, a futuro, los integrantes y las formas de relación de este grupo sólo sean reemplazadas por

nuevos integrantes que ocupen roles y funciones similares a los ya existentes, guardando las transformaciones necesarias por la edad.

Para Hugo Zemelman los sujetos son siempre sujetos situados en relaciones múltiples y heterogéneas, las cuales conforman el espacio que los determina en la naturaleza, que se traduce en primer lugar, en “el surgimiento de la necesidad de ocupar un espacio en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas, lo que se acompaña de la conformación de una subjetividad particular”. (2010, 317)

Zemelman igual que Simondon, supone que el individuo desde que nace requiere de la unión con otros sujetos. Esta unión es la que posibilita la configuración de la subjetividad, que depende de la pertenencia a dichas colectividades. Relaciones interpersonales, que llevan al individuo a confrontarse persona a persona, en intercambios afectivos y emotivos.

El sujeto onírico

Esta forma de entender la subjetividad nos lleva al tercer caso. Para Carlos el onirismo es su forma de relación con la realidad, aunque comprende en qué situación, lugar y cronología se encuentra, permanece cautivo por comportamientos imaginativos y fantasiosos propios de la infancia. Así pues:

3. Carlos es un estudiante de grado quinto de primaria, hace parte de un núcleo familiar común en su contexto, compuesto por padre, madre y hermano. Al ser el hijo menor, goza de atenciones y cuidados que parecen mantenerlos en zonas de confort y de poco riesgo, para su integridad, pero también para su desarrollo como individuo. Las relaciones de afecto han generado problemas en el desarrollo individual de los hijos. Al ser padres consentidores, proveedores y afectivos con sus hijos, no han permitido que estos construyan una personalidad que les permita soportar las dinámicas sociales de su contexto.

Carlos el onírico, de diez años (grado cuarto), ha experimentado siempre, un nivel de sobreprotección que lo ha alejado de los procesos de desarrollo acordes a su edad. Es decir, Carlos ha crecido en una ilusión de seguridad, afecto y confort creada por los padres, quienes creyeron que esto alejaría a sus hijos de las problemáticas propias de su contexto.

Al no tener contacto con nuevas formas de comportamiento y percepción, Carlos desconoce su propia capacidad para resolver situaciones problema. Permanece aislado de otros niños de su edad, alejado de todo ejercicio intersubjetivo, lo que no ayuda a que se interroge por aquello que podría aportar a la individuación de sí.

Así, lo interpersonal no lo toca, no lo estimula e inhibe su participación activa en el grupo social. El problema que subyace es que, lo interpersonal interroga nuevamente al ser, presenta cuestionamientos propios del ser mismo; ya no son los objetos de la naturaleza a los que se enfrenta el sujeto. La subjetividad de Carlos no se ha consolidado, pues él mismo no reconoce de lo que es o no capaz si se enfrenta a otros individuos.

Por tanto, Carlos el onírico prefiere juntarse con chicos menores a él, jugar los juegos de fantasía propuestos por ellos y cuando se relaciona con niños de su edad, se aferra a los gustos de estos para poder integrar sus dinámicas dentro del juego; es decir, si se juega a pelear, Carlos el onírico integra súper poderes inexistentes al juego, simula los sonidos y crea un rol dentro del juego que le permite usar esto sin romper la dinámica del grupo. Es su necesidad de interacción lo que lo lleva a esto, pues es consciente de su necesidad de interrelación con otros sujetos.

Lo interpersonal es al otro individuo, en tanto ser que lo cuestiona, por lo que “la relación con el otro nos interroga como ser individuado; nos sitúa y nos enfrenta a otros en tanto ser joven o viejo (...) hombre o mujer.” (Simondon, 2009, 394). Se es en relación al otro, ser hombre en relación al ser mujer y viceversa. Esta pertenencia a colectividades es reconocida por la familia, que ya ha interiorizado la necesidad del infante de enfrentar un nuevo grupo social, otras individualidades que, como la suya, entrarán a participar dentro de la construcción de sentido del individuo en cuanto al *médium* y a su ser. Esto último es de lo que carece la familia de Carlos y que lo ha llevado a su comportamiento onírico, este bisustancialismo¹ que produce la individuación.

Estos dos universos de bisustancialismo se confrontan para construir lo colectivo de la sociedad a partir de la especie, el género y lo que implica ser en el mundo. Sus extensiones, duraciones y longitudes buscarán marcos comunes de referencia que, posibiliten la

¹ Aduce en Simondon a la carga de realidad y significación que un sujeto tiene. La existencia del sujeto entre forma y espíritu.

construcción de lo colectivo de forma transductiva, y así, desborde lo singular y los una en lo intersubjetivo.

La familia como marco común y referencia, debería acoplar a los individuos que la integran, es decir, la familia se vuelve un órgano de relaciones que, les posibilita a los individuos dentro de ella crear vínculos que van de lo personal a lo interpersonal. Son colectivos de cooperación, que se sustentan sobre la base de la emotividad.

El sujeto congruente

Esta forma de familia y de individuación se percibe en el cuarto caso de análisis. Existe dentro de los comportamientos en la niñez una forma de congruencia con la realidad, es decir una forma de acople armónico con aquello que se vive, este es el caso de Sandy, una niña que ha logrado desarrollar comportamientos que se consideran afines a su edad.

4. Sandy es una estudiante de grado quinto, hace parte de una familia extensa, compuesta por seis personas. Es la segunda de cuatro hijas y, su familia, manifiesta los comportamientos propios de un núcleo presente y activo de forma positiva en el proceso formativo de sus hijas. La madre es quien se encarga de las labores del hogar, mientras su padre se emplea como tendero en el barrio donde residen. Este tipo de empleo ha posibilitado la constante presencia de los padres. Sin embargo, la madre ha debido iniciar su búsqueda laboral, pues debido al tamaño del núcleo familiar, los ingresos que recibe el padre son insuficientes para la manutención. Por lo que, entre las hijas y los padres ha iniciado un proceso de cooperatividad, en el cual las responsabilidades del hogar se han dividido.

Sandy la congruente, de once años (grado quinto), hace parte de un núcleo familiar extenso, que ha consolidado un grupo cooperativo en la que cada miembro cumple un rol y una función determinada, explotando sus capacidades y no designando responsabilidades al azar o por capricho de los padres. Es decir, la familia ha tenido la capacidad de notar las cualidades de cada niña y las ha potenciado dentro de la dinámica del grupo familiar.

La relación entre las hijas, el padre y la madre no supone un ejercicio de subordinación, lo que la hace una muestra clara de un sistema social estable y de alguna manera rentable para cada individuo que lo integra. Sandy la congruente es percibida por su familia por sus capacidades y habilidades y desde ellas aporta a la construcción del *socius* familiar.

Existe una importancia de su ser dentro de la percepción de la familia, lo que posibilita una individuación desde lo colectivo y hacia la significación del ser mismo. No es una simple percepción del otro, pues el ejercicio mismo demanda que en este caso “percibir una mujer como mujer no es hacer entrar una percepción en los marcos conceptuales ya establecidos, sino situarse uno mismo en relación a ella” (Simondon, 2009, 394). Situarse en la percepción del otro sin dejarse de lado, comprendiendo que el individuo hace parte del colectivo, depende de éste, pero no puede ser alienado por el mismo.

La significación dentro del grupo supone uno de los momentos cumbres en el proceso de individuación, pues “es una cierta expresión, una cierta significación lo que hace que esta mujer sea esta mujer” (Simondon, 2009, 395) Trae consigo un inmanente de significación el cual yo percibo y, por ende, la reconozco en tanto deviene mujer ante mí y me permite devenir hombre o mujer ante ella.

Este individuo en devenir, que ha resultado de la interacción con la familia, ahora debe abandonar el refugio de la misma, e integrarse a un nuevo *socius*, un grupo de extraños, de individuos cuyas cargas y significaciones interactúan con él y ella en el ámbito de la escuela, nuevo *médium* para el sujeto.

Se suelta la mano del padre/madre y con este gesto se inicia la travesía en un mundo nuevo, un mundo en el que el yo dependerá del tú, del nosotros, del ellos y ellas, del todos y todas. Se abandona la seguridad del hogar, del nido, del yo.

El sujeto en la escuela

Suena el timbre, es hora de ingresar, de compartir un nuevo espacio con desconocidos y otros más. Se mira con temor, el mundo es inmenso, una gran jaula en la que nadie parece prestar atención, se sueltan las primeras lágrimas, se pide a mamá, se grita ¡no quiero estar acá! Hacia ti corre un extraño, una figura descomunal, que con una sonrisa pretende hacerte hablar. Es la profesora dicen unos, soy la profesora dice ella, ¿eres la profesora? - pregunta él.

Rápidamente se organizan grupos, se forman filas e inicia la aventura de la escuela. Ya no estamos en la casa, gritan por allá, y todos atentos inician a escuchar. Bienvenidos todos y todas a este nuestro lugar, hoy vamos a conocernos y empezaremos a estudiar.

La niñez es el primer ciclo de formación escolar. Se encuentra dentro de los procesos de desarrollo como el segundo espacio en el que acontece otra forma de evolución cognitiva y biológica del ser humano. De ésta se desconocen las dinámicas y los procesos mentales, sociales y cognitivos propios.

La niñez como proceso relacional e intersubjetivo, juega un papel fundamental en el desarrollo del sujeto. Es la primera vez que el sujeto humano moderno, en su historia, abandona la familia y se interpela con un contexto completamente desconocido. Aquí el niño y la niña reconocen el mundo desde un diseño a su escala, pues las mesas de trabajo, los baños y demás espacios que hacen parte de la escuela, están direccionados a posibilitar una relación motriz afable a su estatura (Imagen 1).



Imagen 1: niños de grado cuarto en el salón de clase.

Como se ve en la imagen 1, la escuela se ha orientado hacia la disposición de objetos a escala de la niñez, las sillas, las mesas de trabajo y el tamaño de los muebles, son cercanos y están contruidos con relación a la escala corporal de los mismos.

La escuela encierra la clave de la apropiación que el niño tiene de la realidad, pues desde la escala de los objetos presentes, el niño y la niña pueden construir una visión del mundo cercana con su *médium*. El cuerpo se torna en el primer eje relacional de esta etapa y en una forma individuante del sujeto que resultará en procesos cognitivos y relacionales, completamente diferentes a los conocidos por la psicología y la pedagogía.

Lo colectivo entrará dentro de esta forma de relacionalidad que el cuerpo en la niñez demanda. La interacción con otros individuos, símiles en tamaño y edad, supone que el niño enfrente nuevas formas de apropiación de la realidad, pues, el individuo está direccionado a lo social, a la interacción con otros de su especie, género y en este caso edad, manteniendo la triada especie-individuo-género.

Lo social se establece en el límite que está entre lo dentro del grupo y lo fuera del grupo; es decir, entre lo que encierra y define la actividad social. Simondon postula dos conceptos para hablar de lo social, el *in-group* y el *out-group*. El *in-group* o grupo abierto es el cuerpo social del sujeto, una personalidad social que se extiende hasta los límites de dicho grupo. Cuando el sujeto se aliena cae en el *out-group* o grupo de exterioridad, imposibilitando la expansión social de la personalidad del sujeto. Es así como lo social se enmarca en estas dos posibilidades, a riesgo de que el sujeto considere el *out-group* como grupo abierto. (Cfr.: Simondon, 2009, 436-440)



Imagen 2: grupo de estudiantes que departen durante la hora de descanso.

En la imagen 2 se puede apreciar un grupo de estudiantes amigos, quienes a diario comparten la hora del descanso en el colegio, ellos se han constituido como *in-group*, pues encuentran en ellos una posibilidad de interactuar y construir aquella personalidad colectiva a la que refiere Simondon. (Cfr.:2009,439)

Lo que se evidencia en la imagen 2, es que el niño tiene una necesidad y disposición casi orgánica a la interacción y la creación de grupos sociales. En la niñez no existen las prevenciones ni los filtros sociales que los adultos desarrollan y emplean; la niñez se

comunica e interactúa de forma directa con otros y sólo en el proceso de interacción, en un sistema de relaciones, es que los lazos se construyen.

El sistema de relaciones considera lo individual y lo social como enfrentamiento directo, aquí “lo social no es un término de relación: es sistema de relaciones, sistema que implica una relación y la alimenta” (Simondon, 2009, 439). El individuo solo entra en relación con lo social a través de lo social, haciendo de la interioridad grupal una dimensión de la personalidad individual, por ende, existe como zona de participación alrededor del sujeto.

El individuo se alimenta de la interacción social, pues allí descubre nuevas facetas de sí, de su comportamiento, de temas de discusión, de bromas, de sabores; es decir, estructura toda una forma de percepción que resulta en un proceso de individuación, que se comparte con el colectivo, con el *in-group* al que pertenece.

Por otra parte, el *out-group* supone un ejercicio de aparente alienación en la niñez; allí, para el niño, lo social se sustancializa, es decir, se materializa y significa. En el caso de la desvinculada y el onírico, la familia es un grupo que pone en situación de *out-group* a los niños, pues los aliena de las dinámicas mismas de la familia y los orienta dentro de comportamientos que no parecieran ser los requeridos por los niños.

Así, en el ejercicio de la escuela estas formas alienantes reaparecen. El niño y la niña deben enfrentarse a la escuela con las herramientas sociales que la familia ha dado, por ende, la escuela se torna en un campo en donde el *médium* no se puede manifestar ni relacionar de manera armónica y donde la percepción y nivel de afectividad del contexto, la escuela no surte el impacto que se espera.



Imagen 3: estudiante que permanece aislado del curso.

Lo que evidencia la imagen 3 es un hecho recurrente en la escuela, el ejercicio alienante del *out-group*. Este estudiante debió reiniciar su proceso escolar en grado cuarto, la mayoría de sus compañeros han estado juntos los últimos dos y tres años; lo que ha hecho que no encaje dentro del curso al que fue asignado.

En muchos casos la edad y los comportamientos de los estudiantes impiden que los mismos puedan integrarse en el grupo, al colectivo. Así la escuela lo aliena, impidiéndole un acercamiento certero a su individuación. El caso de este estudiante es muy parecido al de la desvinculada; ausente de los procesos sociales que la escuela propone imposibilitando la interacción del niño, o al menos intuir los caminos de la interacción colectiva en la escuela.



Imagen 4. Otro grupo de amigos durante el descanso.

Para Carlos Gil la escuela es “de carácter situacional y relacional; es dinámica, tensionante y abierta.” (2017, 39). La escuela como lugar de intercambios, esto significa y permea al sujeto, posibilitándole influir ser influenciado por las dinámicas de ésta (Imagen 4).

Sin embargo, para que la escuela pueda permear y ser relacional, el niño debe estar en la capacidad de interactuar abiertamente con otros, de ceder sus caprichos por el bien del grupo y, aportar de manera activa y dinámica a las interacciones. Esto sólo es posible con las ocurrencias de los niños, con el juego y la disposición a respetar las reglas de éste, a lo que nos referiremos en el siguiente capítulo.

En el caso del onírico y la desvinculada, las relaciones intersubjetivas tienden a una simetría, lo que implica que haya una relación de poder subyacente en su intercambio con otros

individuos “que afecta a cada uno de sus miembros de diferentes formas al llevarse a cabo, generando políticas y situaciones de sumisión, de dominio particular y de resistencia” (Gil, 2017, 45). Para estos la escuela es el *out-group* en donde no se sienten representados, ni ven la posibilidad clara de manifestarse desde la apropiación de la misma. En el caso de Carlos *el onírico*, permanece sometido a la voluntad de sus compañeros, mientras Sofía *la desvinculada*, entra en conflicto constante porque ningún compañero sigue sus caprichos.

Estas formas de alienación suponen un reto para el docente y la escuela; esta como constructo social, debería sugerir formas de intercambios que posibiliten la inclusión de aquellos niños y niñas que no se insertan ni se sienten cercanos a sus dinámicas. Sin embargo, el volumen de estudiantes que maneja, no posibilita en la actualidad, responder de manera eficiente a estos retos.



Imagen 5: Sandy leyendo a un grupo de amigas, durante una clase.

Caso contrario con Ingrid la reticente y Sandy la congruente (Imagen 5), para ellas la escuela es el lugar en donde sus habilidades y formas de percepción han encontrado auge. Aunque

su grupo social es limitado cuentan con compañeros y amigos que las acogen, además les hacen sentir que lo que piensen resulta significativo.

La congruente y la reticente han encontrado en el *socius* formas de significación que las hacen pertenecientes a lo colectivo en la escuela; las ha recogido y les ha permitido potenciar todo aquello que son y piensan, así, la creencia en sí y en el grupo ha posibilitado su individuación desde el *socius* mismo.

La escuela como epicentro del *socius* “manifiesta la cosmología de lo social, todas sus convicciones, motivaciones y creencias.” (Murcia, 2019, 52). La escuela es un lugar de relacionalidad, de lo intersubjetivo, de lo colectivo y lo individual, es un lugar donde la creencia en sí, en el contexto y en el otro, permite y posibilita una individuación.



Imagen 6: estudiantes que explican a otros la forma de desarrollar un ejercicio.

Dentro de las dinámicas de la escuela, está el compartir lo que se sabe, la imagen 6 evidencia esto. Tres estudiantes, de diferente grado y edad, explican a sus compañeros la forma de resolver un ejercicio de clase.

Este tipo de experiencias e imágenes también son habituales en las dinámicas de la escuela sobre todo por parte de estudiantes que manifiesten comportamientos de congruencia o reticencia. Se valora lo que el otro sabe y hace, pues en la niñez se desarrolla la capacidad de

reconocer la habilidad del otro, se acaba la competencia en algunos aspectos e inicia el compartir.

El profesor participa de este ejercicio abriendo los canales que le permitan al niño explicar a su compañero, pero también, dejando que el niño explique desde su percepción del ejercicio y el contenido de la información. Aquí sucede uno de los primeros ejercicios de apropiación conceptual que separa la niñez de la infancia. El niño que explica a sus compañeros ha logrado comprender la lección, pero también, entregársela a sus compañeros en un lenguaje y de forma cercana a ellos.

El ejercicio académico ahora sale de la abstracción del profesor y se inserta en lo colectivo desde lo colectivo, el niño lo referencia y se referencia desde la explicación a su compañero. Esta agencialidad del niño en cuanto al conocimiento supone la base de la construcción cognitiva durante esta etapa y sólo es posible y viable dentro de la escuela.

La creencia es la individuación a gran escala de lo colectivo, es decir, es el conjunto latente de referencias con relación a las cuales pueden ser descubiertas significaciones para los individuos. Sin embargo, no es la base de la existencia de los grupos, los consolida, pues “la creencia es la personalidad producida en la individuación del grupo” (Simondon, 2009, 445)

El conocimiento, puede entonces, considerarse como mito, pues el aprendizaje supone un paradigma dentro de la escuela. Como mito será esta creencia colectiva y la opinión la creencia individual. Haciendo del aprendizaje aquello común entre los niños y las niñas en esta etapa del proceso de crecimiento.

La opinión personal del estudiante radica en su capacidad de transmitir a sus compañeros lo que ha comprendido de la lección, pero también, depurarla y sintetizarla, guardando sólo los rasgos que considere pertinentes para su mejor y mayor comprensión; el niño actúa como puente, es decir, el niño que comprende la lección ahora la explica a quienes no y así se construye un conocimiento colectivo desde las posibilidades mismas en la niñez.

El grupo elabora mitos y los individuos expresan opiniones que corresponden a este, haciéndolos, en palabras de Simondon, lugares geométricos de las opiniones (cfr. Simondon, 2009, 446). La opinión es aquello que el individuo puede expresar con relación a un algo

exterior preciso, mientras el mito es una reserva indefinida de juicios posibles y posee un valor de paradigma.

Por tanto “mitos y opiniones son la prolongación dinámica y estructural de las operaciones de individuación del grupo” (Simondon, 2009, 446). Para que esto se produzca, dicha individuación ya no debe ser actual, es decir, se torna en abstracción, supone esto que parten de la interacción entre individuo e individuo, pero que se vuelcan como ideas en la psique individual y colectiva del grupo, por ende, actúan como formas de actualización de la significación del individuo y el grupo.

El individuo se actualiza en el grupo y en la información que éste le suministra desde la afectividad, que sólo es posible dentro de la interacción con los otros. Hacer parte del grupo no siempre precisa que sea de forma positiva o armónica, el debate, la riña, el desacuerdo y la confrontación, hacen parte de las formas en las que lo colectivo se manifiesta.

Dentro del sistema de creencias de la niñez está el de la habilidad del otro. Hay quienes consideran que la forma como un compañero realiza un objeto o una actividad, de alguna manera es más elaborada que la propia, por ello, existen estudiantes que explican a sus compañeros, esto último, determina la relación interindividual en la niñez.

La relación interindividual del grupo “va de individuo a individuo; no penetra en los individuos” (Simondon, 2009, 450). Lo interindividual es la relación directa entre individuos, sin embargo, esta es superflua y no supone algo más que un simple encuentro, pues no se torna en un acontecimiento que de alguna manera condicione o signifique al individuo como ser social, es más, no lo integra a ningún grupo.

Lo transindividual es una relación en un nivel superior, “la acción transindividual es la que hace que los individuos existan juntos como elementos de un sistema” (Simondon, 2009, 450), demanda la significación misma del individuo desde la interacción con otros, esto hace que él mismo se sienta perteneciente al grupo, que manifieste y se represente a través de este y con este.

Lo transindividual va de individuo a individuo, les permite coincidir, haciéndolos comunicarse a través de significaciones, es decir, en relaciones de información. Al participar en estas relaciones de información el individuo crea una relación colectiva entre emisor y

receptor, descubre que, “la significación del mensaje que proviene de un ser o de varios seres, es formar con ellos lo colectivo” (Simondon, 2009, 457). De tal suerte que, el individuo en la niñez, aprende a individuarse en lo colectivo, reconociendo e integrando aquello que el grupo le aporta a su subjetividad.

Este tipo de fenómenos modela el cuerpo y la psique de los seres en tanto individuos. Sin embargo, el sujeto no es el colectivo, solo le posibilita comprender que no es individuo cerrado o aislado (alienado). En este nivel de individuación, el niño y la niña tienen conciencia de sus diferencias corporales, sin embargo, no son limitantes en cuanto a su interacción.

En la niñez el niño y la niña, son conscientes de aquello que los hace particulares, o en principio generar esta conciencia, lo que supone una conciencia de su subjetividad. Esta determina su forma de relación, “es ciertamente en tanto individuos que los seres se relacionan unos con otros en lo colectivo, sino en tanto sujetos” (Simondon, 2009, 462). Ya no se es sólo por pertenecer a una especie, se es en la medida en que se construye una complejidad de interacciones, percepciones, emotividad, transductividad, es decir, que percibo, que muestro mi intención al mundo y me inscribo en una realidad psicosocial.

Dentro de este proceso, la adaptación juega un papel fundamental en la realidad psicosocial propuesta por Simondon. Roldán Builes considera que la adaptación juega un papel determinante dentro del proceso de supervivencia del individuo. La adaptación, dice, es “un proceso biológico y psicológico que tiene efectos en lo colectivo, mas no llega a ser tan general como la individuación, que es un principio del ser, además de ser también un proceso” (Builes, 2017, 10). Este proceso es lo que le permite al niño y a la niña comprender la diferencia entre la escuela y el hogar.

El niño desarrolla la capacidad de adaptación a toda nueva situación, pero no como proceso estructurante en su personalidad, sino como habilidad social, lo que supone esa intensión para aprender, es reforzada y complementada por dos agentes: uno interno y otro externo. El interno será el uso del lenguaje y el externo la interacción con otros.

En ese sentido, los procesos internos, psicológicos de la niñez tal como lo postula Simondon, tienen rasgos de codependencia en las interacciones sociales, que, a su vez, están determinadas en gran medida por la realidad interna del sujeto y su proceso psicológico.

Los procesos psicológicos y el lenguaje.

Para Vygotsky existen procesos psicológicos que son superiores y demandan un ejercicio complejo dentro de la subjetividad del individuo. Según el autor, los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales; es decir, el lenguaje es un mediador entre la experiencia y la comprensión psíquica del mundo; “el uso del lenguaje (abstracción) permite vincular objetos y acciones más allá del uso y/o material” (Wertsch, 1995, 49). El uso del lenguaje supone que el niño y la niña que interactúan con otros descubran formas de relación a través y desde el lenguaje.

El lenguaje en la niñez es la forma primera en que se inician las relaciones. El *socius*, ya no es la acción, como ocurre en la infancia. Ahora lo que el niño y niña requieren es el acto comunicativo verbalizado, es decir, un intercambio directo de información que manifieste esa intención de quien lo emite. El niño que juega necesita escuchar la voz de su compañero cuando le pide permiso para jugar con él, que lo invita a pasar el balón o seguir las normas del juego, que lidera y da instrucciones o hace recomendaciones sobre el mejor desarrollo del juego.

El lenguaje es aquello que permite al sujeto empírico recibir afectividades emotivas desde el mundo exterior, transformándolas en información, pero esta información depende en gran medida de la formación que el individuo en la niñez ha hecho de la realidad, y así comprenderlas y devolverlas de forma lógica al mundo; que interactúe con otros. El lenguaje se torna en el ejercicio intersubjetivo por excelencia en la niñez, pues se desarrollarán formas, sentidos, intenciones y palabras “código” dentro del habla, que posibilitarán una mejor comprensión entre los individuos de la niñez.

La especie ha evolucionado para poderse comunicar desde el lenguaje y, en la niñez, el individuo no es ajeno a esta práctica. Ahora bien, el lenguaje y su uso implican una forma

particular de comprender la realidad. El intercambio lingüístico sólo es posible con quienes manejan los mismos códigos del emisor, es decir, la individuación del sujeto depende de la forma como éste comprenda la realidad, haciéndola dinámica y constante, por lo que “cada pensamiento, cada descubrimiento conceptual, cada surgimiento afectivo es una reanudación de la individuación primera.” (Simondon, 2009, 391) El ser como objeto y sujeto provienen de esa realidad *pre-colectiva* (familia) que teje relaciones entre los seres, diferenciándolos y relacionándolos bajo condiciones similares en la individuación.

La adaptación supone la puerta de entrada a la individuación en la niñez, se presenta al ingresar a la escuela, pues el niño y la niña se enfrentan al colectivo y la necesidad de la constante comunicación e interacción. Existe una intención por parte del individuo en la niñez por generar acoples en este nuevo contexto y socializar su percepción de la realidad.

La intención de adaptación que surge en la niñez refleja el actuar del ser empírico, pero esta intención sólo puede comunicarse a través del lenguaje. Como afirma Simondon: “el sujeto como resultado de una individuación que él incorpora es medio de los a priori; el sujeto como medio y agente de los descubrimientos progresivos de significación en las señales que llegan del mundo él es principio de lo a posteriori.” (2009, 391). Mientras el ser individuado es trascendental, el ser individualizado es empírico, accede a la individuación desde lo colectivo y a través del lenguaje.

El ser trascendental es él mismo elección, una elección que se funda en el ser empírico, lo que quiere decir que el sujeto no es el resultado de sus elecciones, es por las elecciones que ha tomado y, sus elecciones, son producto de la emocionalidad del ser empírico. Tanto lo empírico como lo racional son la base de individuo simondiano, pues no existen como dos entes disociados. Solamente la dualidad posibilita la existencia del sujeto, es decir, aunque tienen orígenes y formas de manifestación completamente diferentes, los dos componentes existen simultáneamente dentro del individuo. El empírico es quien está en la realidad desbordante del mundo exterior y el otro permanece en la psique dentro de la realidad concreta; así sensibilidad y razón actúan en pro de la constitución del sujeto que actúa en lo colectivo de la realidad.

A esta dualidad Simondon la definirá como bisustancialismo: “ese mixto de individuación e individualización que es la personalidad, es el principio de la relación diferenciada y

asimétrica con el otro” (2009, 392), lo que concretamente es lo humano es este mixto. El ejercicio del lenguaje es una individuación, pues actúa como paradigma de la comunicación, lleva consigo la carga contenida de la transductividad en la psique, mientras que los acontecimientos de la vida diaria y su emotividad hacen parte del proceso individualizante.

Es decir, yo siento de manera particular y diferencial al resto de individuos que integran el colectivo, sin embargo, transmito aquello que siento y pienso a través de los códigos de lenguaje establecidos por este colectivo. Así, la afectividad se torna transductiva en datos objetivos, que se comunican desde el paradigma que supone el lenguaje, lo cual implica que hay actividad que parte de un centro del ser, estructural y funcional, y se extiende en diversas direcciones a partir de ese centro, como si múltiples dimensiones del ser aparecieran alrededor de ese centro. El lenguaje trasciende lo individual del sujeto y lo conecta a lo colectivo, insertándolo en las dinámicas propias de su especie, obligándolo a generar formas de conciencia y percepción que van más allá de la acción, pues lo cognitivo es un componente determinante dentro del ejercicio comunicativo del niño.

En esta parte, es el docente como agente mediador, el que enseña al niño y la niña la forma de mediar con sus pares. La mediación y la interacción social son constructos culturales que dependen del contexto y las dinámicas propias del grupo allí establecido. El niño y la niña en la escuela fortalecen su conciencia en relación al otro, tejen sentidos, formas de relación y comprenden que existen diversas formas y modos de relacionarse, como personas en la realidad que ocupan. Ser en relación al otro, ser hombre en relación al ser mujer y viceversa, aquí estos dos universos de bisustancialismo se confrontan para construir lo colectivo de la sociedad a partir de la especie y el género. Ser en el mundo implica que sus extensiones, duraciones y longitudes encuentran marcos comunes de referencia que posibiliten la construcción de lo colectivo de forma transductiva, esto es, de modo que desborde lo singular en la riqueza de lo intersubjetivo.

El docente, como agente portador del lenguaje, debe dominar los códigos elaborados de la teoría y a su vez comprender los signos y códigos de comunicación de sus estudiantes, pues es él quien debe tender el puente entre ambos sistemas de comunicación. Su proceso de individuación encuentra en la docencia ese paradigma que le permite evolucionar como sujeto y así, enriquecer su esencia a través de la enseñanza misma. Por tanto, lo intersubjetivo

en la escuela “es un encuentro de dos por el que la existencia de ambos (educador y educando) adquiere una nueva dimensión, la define y la constituye como humana” (Arboleda, 2019, 27). El papel que cada uno cumple refiere formas concretas de comunicación que abordan posibilidades infinitas, el docente reconoce la experiencia del niño con el mundo (Imagen 10) y la integra dentro de su práctica, lo que posibilita el enriquecimiento mutuo, en el que educador y estudiante se conectan en torno a la escuela.

Así, la educación será aquel hecho vinculante entre el docente y el estudiante “la acción educativa es una relación de alteridad, una relación con el otro; es la irrupción de alguien en mi vida que rompe y quiebra la soledad de mi “yo” (Arboleda, 2019, 27). El yo aislado del niño se reconfigura en la escuela por su interacción con otros y otras que, como él, requieren de un contacto con los objetos de la realidad.



Imagen 7: Profesor ayudando a consolidar la propuesta de su estudiante.

Esta ruptura no es posible sin el papel mediador del docente. Como facilitador, la función del docente es comprender y utilizar las herramientas existenciales del estudiante, fortalecerlas y brindar nuevas que le posibiliten acercarse al colectivo, desenvolviéndose en la escuela como *socius* de la educación. La escuela permea esta posibilidad, ya que “el encuentro con el otro no se da en el vacío, en “tierra de nadie”, sino en una circunstancia (contexto) concreta de la existencia del otro, en la única manera de vivir que tiene cualquier ser humano” (Arboleda, 2019, 30).

La escuela es el lugar en el que la niñez desarrolla su capacidad asociativa, intersubjetiva y comunicativa, posibilitando una nueva forma de individuación desde el encuentro con el otro.

La escuela, como *médium* de lo colectivo, supone relaciones e intercambios que complejizan la existencia del individuo, lo insertan dentro de la dinámica de la intersubjetividad, forzándolo a desarrollar las habilidades del lenguaje que le posibiliten relaciones armónicas con la nueva realidad.

La escuela supone un espacio de interacción directa e indirecta entre individuos y posibilita la construcción de subjetividades que tienen procesos de individuación, que van de lo colectivo a lo interindividual. En la niñez, el individuo puede construirse dentro o fuera de los esquemas de interacción que propone la escuela y el grupo social, sin embargo, gracias a la acorde interacción que se tenga con la familia, el niño y la niña podrán desarrollar las habilidades comunicativas mínimas para generar procesos de interacción con otros.

En la escuela estos procesos se refuerzan, se enriquecen o se agudizan permitiendo que el niño se vincule o no al grupo social. Es en esta vinculación que la individuación tiene lugar, el sujeto enriquecido por la interacción con pares. Así el ejercicio intersubjetivo demanda de la comunión con otros individuos, aquí entra el docente como mediador de la interacción del niño y la niña con otras personas, pero también con el conocimiento. El lenguaje supone uno de los intercambios más complejos durante esta etapa del proceso de individuación; el lenguaje es el articulador de la experiencia del conocimiento, permea las relaciones sociales, complejizando los intercambios y obligando al individuo en la niñez a resolver esquemas de interacción que van más allá del comportamiento.

Por lo anterior la escuela encierra un papel paradigmático en la construcción del individuo como sujeto, pues es en la escuela que el individuo durante la niñez aprende a comunicar su realidad y la flexibiliza para compartirla con otros. De no ser esto posible, el individuo termina aislado del grupo, alienándose de la experiencia misma del crecer, reduciendo su capacidad comunicativa, el lenguaje se torna torpe e incongruente con situaciones y acciones, lo que sólo cerca al sujeto en su visión del mundo y no le permite compartirla ni conectarla con la de otros.

Lo que expresa la boca no se relaciona con lo que el cuerpo hace y la percepción que los otros tengan sólo hará que el individuo se anule, por eso es relevante el trabajo del docente. El docente como mediador tiene la misión de corregir estos comportamientos, de enriquecer

estas habilidades lingüísticas, haciendo que el individuo durante la niñez aprenda a usarlas en pro de su integración al grupo y su crecimiento como sujeto.

El juego como invención

Para Simondon, en *Imaginación e Invención* (2013), la imagen tiene un origen motriz, que repercute en la construcción psíquica del sujeto. El sujeto biológico tiene percepciones (motrices-sensoriales) que posteriormente son cargados de evocaciones por lo psicológico. Las imágenes son una construcción mental que “no corresponden a diferentes tipos de realidad, sino a etapas de una actividad única sometida a procesos de desarrollo” (Simondon, 2013, 9). Lo psicológico y lo psíquico están contenidos en lo biológico del individuo humano y, estos tres planos, son simultáneos dentro del proceso de subjetivación del ser. La imagen será una realidad intermediaria entre lo real y los procesos de invención.

La imagen corporal es el resultado de un estímulo directo que define la forma de existencia del sujeto. No hay mediador entre la experiencia y el sujeto. Es la experiencia quien condiciona al sujeto como a priori. Este ser que está deviniendo humano está enmarcado por el impulso inconsciente de la vida o la muerte, aquí la imagen “muestra preadaptaciones pero no adaptaciones” (Simondon, 2013, 26) por lo que, el individuo soporta el medio y depende completamente de esta etapa del proceso. La imagen juega un papel determinante en el desarrollo subjetivo de la niñez, pues el niño y la niña se comprenden desde la imagen, se observan desde lo que pueden llegar a hacer, desde su comportamiento, desde la interacción con otros, lo que supone formas de invención práctica y simbólica.

La niñez como individuación, depende en gran medida del ejercicio psicomotriz para suceder, lo que conlleva una intención inventiva que posibilite la apropiación del mundo. Esta proyección inventiva comporta esquemas y formas de percepción y apropiación de la realidad que determinan un simbolismo poético, el mismo que determina lo intersubjetivo en el individuo desde el esquema corporal, y hace de la kinesis un esquema conceptual.

Se imagina un objeto, luego se vuelca esta imagen al presente modificando así la estructura y las condiciones de la operación actual. Aquí “la anticipación y la previsión no bastan (...) es preciso que esta anticipación retorne al presente modificando la estructura y las condiciones de la operación actual” (Simondon, 2013, 158) . La invención se entiende,

entonces, como una retroalimentación constante entre el sujeto y el objeto, y será la base de la evolución de los objetos y las imágenes.

Se necesita un lugar en el que haya órdenes diferentes y así se instaure el sistema de transferencias propuesto por la invención. El lugar será una situación binaria, pues “la invención es el descubrimiento de mediación entre esos dos órdenes, mediación gracias a la cual el sistema de acción del sujeto puede lograr asidero sobre la producción del resultado mediante una acción determinada” (Simondon, 2013, 160). La acción y el resultado como situación binaria supone que sin la primera la segunda no existe.

La capacidad inventiva reside entonces, en la posibilidad que tiene una representación abstracta de expandirse en múltiples posibilidades. En el juego estas posibilidades están marcadas por el uso que se puede hacer del objeto, la plasticidad que éste contenga, pero también al uso que le pueda dar a la imagen que percibo.

La invención contiene un ejercicio cognitivo, es mediación entre el instrumento y la finalidad u objetivo que se persigue. Es gracias a la espontaneidad de las conductas que contiene el origen de los elementos motores que sirven, a su vez, de sistema de recepción de datos perceptivos, pues por estos elementos motores se constituye una imagen mental activa que sirve de solución a problemas.

Para Simondon la percepción funciona de forma ondulatoria, pues, funciona a través de la transmisión en forma de datos de todas las sensaciones que los sentidos capturan de la realidad. Allí la percepción existe gracias a dos procesos: i) información: cuantitativo y homogéneo (objetivo) y ii) forma: cualitativa, homogénea e indeterminada (subjetivo). La información está sobresaturada, pues funciona por la intensidad de datos transmitidos: “la información es entonces lo que permite al sujeto situarse en el mundo” (Simondon, 2009, 359). La información posee un coeficiente de intensidad al que se denomina *pregnancia*, lo cual supone que todo objeto tiene un nivel propio de afectividad, que define una forma, la que, a su vez, esta mediada por el número de señales que emite y la calidad de las mismas, por tanto, la forma estará determinada por la frecuencia y la cantidad de información que la afectividad envía a la psique.

Al descubrir una compatibilidad entre la dualidad que genera la percepción del objeto, el sujeto es mediador entre ésta y la forma final que dará al objeto, la apropiación, por lo que “la percepción no es la captación de una forma, sino la solución de un conflicto, el descubrimiento de una compatibilidad, la invención de una forma” (Simondon, 2009, 349). La invención, modifica la forma como se relacionan el sujeto y el objeto, del mismo modo, la estructura que rige al sujeto y la estructura que rige el objeto también es modificada

Lo anterior obliga a que el proceso mismo de la percepción sea integración; por tanto “el psiquismo no es ni pura interioridad ni pura exterioridad, sino permanente diferenciación e integración” (Simondon, 2009, 366). La invención es la re-creación de la forma dentro de la psique del sujeto, es decir, se construye el sentido del objeto de forma racional, lo que determina poder comprender su estructura ontológica y la función que cumple en la realidad.

La imagen perceptiva es entonces una imagen vinculada a una especie de empatía del objeto con aquella tendencia que el sujeto experimenta en su interacción con el mismo, por lo que, “el objeto se modifica en la representación perceptiva de manera conforme a la tendencia implícitamente introducida por el sujeto” (Simondon, 2013, 94). El sujeto reconoce las posibilidades matéricas y plásticas del objeto, lo manipula y así lo modifica y produce nuevas formas del objeto. Por ejemplo, en el caso de la piedra, el sujeto imagina en ella una capacidad “elástica” que le permite convertirse en ladrillo y luego en muro y así en edificio.

En el reconocimiento de las posibilidades matéricas del objeto, hay una influencia de lo imaginario sobre la percepción actual, se produce un cambio de orden de magnitud del objeto percibido, se pasa de la versión no-significativa a la versión significativa (Cfr.: Simondon, 2013, 95). De esa forma, el humano tiende a reconocer posibilidades de lo humano en los objetos, es decir, los reconoce con relación a su escala y necesidades.

Cuando el niño explica un fenómeno esta habilidad parece existir en su relato, si quiere hablar de una altura se empina en las puntas de los pies y estira sus manos para generar una representación consistente de lo que quiere decir, del mismo modo, al explicar la flexibilidad de un objeto como una cuerda, el niño parece ponerse en el lugar de dicho objeto y con su cuerpo muestra la forma y el tipo de flexibilidad que dicho objeto posee. A este aspecto Simondon le atribuye, la posibilidad de múltiples posibilidades de estructuración subjetiva.

(cfr.: Simondon, 2013, 96). Esto quiere decir que, una materia puede adoptar una forma que le es coherente o no.

La pregnancy como resultado de esto, es la cualidad que torna a una imagen en símbolo. Toda imagen que pueda contener pregnancy se torna simbólica, pues representa un hecho trascendente para el sujeto, es ese sentido Simondon llama “símbolos a las imágenes-recuerdos que resultan de un intercambio intenso entre el sujeto y una situación” (2013, 11). El sujeto da algo de sí a la realidad presente en la situación, por lo que su recompensa es una imagen con un nivel de intensidad tal que le permitirá reactivar dicha realidad.

El juego y el esquema corporal

Para la niñez, beber, comer, caminar, saltar o el número de dedos en la mano tienen un valor taxonómico que determina, a su vez, una forma de actuar. Sin embargo, no existe una prevalencia entre percepción y motricidad, es decir “las imágenes de movimiento no tienen siempre por contenido la anticipación de conductas inscritas en el programa específico de coordinaciones hereditarias” (Simondon, 2013, 42). En la especie humana el desarrollo motor es contemporáneo al perceptivo y no se encuentra supeditado, pues permanecen en constante referencia entre sí.

El juego puede configurarse como paradigma de comportamiento, pues “las conductas de juego y las actividades en vacío pueden interpretarse al menos de manera parcial a partir de esta génesis a contrapelo de las secuencias de comportamiento” (Simondon, 2013, p.45), implicando que, en la especie humana las conductas instintivas aparecen también de manera invertida y pueden reclutar objetos substitutos en y para el juego. El comportamiento adopta principios de polaridad, que se direccionan según gradientes, esto supone que no son homogéneos, sino que “cada etapa (...) desemboca al final del ciclo en un comportamiento definido, que podría bastarse a sí mismo si no fuera solamente un momento de una génesis más vasta” (Simondon, 2013, 46).

La discontinuidad de la acción motriz durante el juego puede suponer un aporte a la personalidad en la niñez, pues, aunque no es permanente, tampoco es desechada, se debe interiorizar en la memoria y, al igual que la personalidad, posibilita una cierta coherencia en las elecciones en la niñez. El juego orienta el comportamiento del sujeto, pues “no es

solamente un gesto motriz incoordinado, una agitación, sino también una organización <<gestaltizada>> de movimiento” (Simondon, 2013, 47). La niña o el niño que juega, debe tener un soporte objetivo que pueda de alguna forma propiciar aprendizajes que resulten trascendentes en las conductas definitivas, sin que estos dejen de ser sistematizaciones parciales del comportamiento.

En esta parte del proceso se construye el esquema corporal del sujeto, el mismo que supone “la representación que cada uno se hace de su cuerpo, y que sirve de referencia en el espacio.” (Simondon, 2013, 49). Nace la conciencia corporal y con esta la comprensión de la realidad a través de las sensaciones y emociones. Esto posibilita al organismo actuar de forma transductiva con dicha información, es decir, aquello que se siente y se percibe, corresponde con aquello que el cerebro decodifica, lo que supone una imagen semiconcreta de las posibilidades del cuerpo y su organización.

Gracias a este esquema corporal, el sujeto puede ponerse en el lugar del objeto, ponerse en su situación, hacer del cuerpo un objeto que guarda referencia con el esquema que se ha asimilado de corporalidad; interviene entonces la imaginación. Esta es una forma de apropiación de la realidad experimentada por el sujeto, así, el movimiento que se imagina es aquel que el cuerpo puede desarrollar.

Dentro de las conductas de comportamiento existen, según Simondon, fenómenos de imitación, lo que supone una “forma de aprendizaje que no supone espontaneidad ni la preexistencia de una imagen motriz en el sujeto, que reproduce un movimiento, una actitud característica” (2013, 48). Este tipo de comportamientos pertenecen a un ejercicio altamente sensible y se perciben más frecuentemente en la actividad reproductiva.

La imagen motriz está compuesta por lo físico y lo psíquico, como aspectos de la realidad. Son idénticos en su esencia, es decir, la realidad última está compuesta en su totalidad por una única sustancia. Por tanto, la imagen tiene una carga afectivo-emotiva, aquí “se produce un verdadero mundo mental donde se encuentran regiones, dominios, puntos clave cualitativos a través de los cuales el sujeto posee un análogo del medio exterior” (Simondon, 2013, 26). La construcción de sujeto es a posteriori, es decir, la imagen afectivo-emotiva es lo que queda cuando la experiencia se termina.

Es así como el sujeto contiene un análogo de la realidad exterior que puede materializar después de forma objetiva, pues “el mundo de las imágenes a posteriori parece ser el principio de las reflexividades amplificantes capaces de rehacer idealmente la génesis de los acontecimientos y de la historia a partir de un número limitado de marcas dotadas de una valencia particular” (Simondon, 2013, 30). Eso implica que, al recibir los estímulos exteriores, el individuo forma su imagen particular de la realidad, y la realidad a su vez está determinada por el nivel de afectividad que se le otorgue.

No todos percibimos de igual manera un objeto o vivencia, cada uno de estos condiciona y determina un nivel de influencia en los individuos, algo traumático para uno, puede resultar alegre para otro. Esa carga de sentido y significación supone la valencia con la que la imagen se forma al interior del sujeto y es por esta que la imagen se torna más o menos elaborada en psique.

Se organizan las imágenes como analogías de un universo más elaborado, por tanto, contienen el movimiento a priori endógeno de lo biológico y la heterogeneidad de lo percibido, estas aportan en proporciones iguales de energía proveniente del medio con el que se interactúa. La lectura proveniente de los órganos de los sentidos contiene la misma carga energética que la variedad de percepciones que se tengan de aquello que existe en la realidad.

Al terminar la acción, el sujeto construye una temporalidad de aquello que vivencia. Aquí la imagen toma un tinte que va de la pena a la satisfacción. Nuevamente se clasifica por polos de atracción: “es el momento en que el individuo siente más fuertemente motivaciones que lo llevan a la acción; y siente que es el origen de sus conductas” (Simondon, 2013, 32). Aparece una sensación de libertad en el sujeto, es decir, es incoativo, pues designa el inicio de la acción subjetiva en el individuo humano.

Existe una carga cultural en las imágenes, estas provienen del exterior y la cultura es otro componente de la realidad. En la niñez esta carga cultural influye significativamente en el comportamiento del individuo, pues a través de la mimesis y la imitación², el niño apropia nuevas formas y comportamientos dentro de su esquema corporal.

²Para Simondon la mimesis es una experiencia significativa relacional, mientras la imitación es un esquema técnico que produce imágenes.

La imagen afectivo-emotiva es evocativa en la medida en que contiene una proyección amplificante, es decir, ésta se percibe, según Simondon, en la capacidad amplificante que tiene la imagen sobre la realidad, por ejemplo, el contenido fantástico y maravillosos de los superhéroes “cada tipo de estado de espera suscita algo maravilloso que le corresponde” (2013, 62). Reside en esta proyección amplificante un valor intuitivo, el cual se desprende de las potencialidades actuales de la experiencia convertida en imagen.

Aquí no hay una experiencia directa con el objeto, sino una anticipación de dicha experiencia, lo que supone la evocación de las múltiples imágenes ya registradas, pues no existe información directa sino indirecta, de tal suerte, son a priori que permiten la inserción del sujeto en su medio. Este tipo de imagen afectivo-emotiva es la base de la subjetividad en la niñez, pues el cuerpo ha interiorizado imágenes y esquemas corporales, que van a determinar el comportamiento y las formas de relación en la niñez. Aunque son resultado y dependencia de la mimesis, hay un ejercicio de razón allí, pues supone una apropiación y reelaboración de la imagen mental del movimiento.

La kinesis como esquema conceptual se alimenta de estas imágenes, las potencia dentro de la estructura del comportamiento en la niñez, salen a flote en el juego y se van insertando poco a poco en las dinámicas del individuo, manifestando su subjetividad en la forma particular como éste las apropia. La razón kinestésica se manifiesta a través del esquema corporal y la imagen corporal, por lo que la imagen afectivo-emotiva, supone una condición primordial para la construcción de estos.

Sin embargo, éstas no ocurren de manera aislada, requieren de la aceptación del colectivo, pero también de espacios en los que puedan tener suceso. Así el niño y la niña dependen de éstos para insertarse en el medio, pero también es en este medio, la escuela, el *socius*, lo colectivo, donde toman relevancia.

La inserción de la niñez en el medio parece depender de estas imágenes, no actúa según la experiencia directa en la mayoría de ocasiones; según he observado, actúan dependiendo las potencialidades de la situación que suponen. Por ejemplo, un niño que ha sido reprendido por comer en clase no dejará de comer, lo hará tratando de no ser sorprendido, pues intuirá que si es visto nuevamente será reprendido, por lo que desarrollará nuevas actitudes y comportamientos que le permitan continuar con el hábito de comer en clase.

De tal forma toda percepción afectivo-emotiva genera un *pattern*, el cual a su vez tiene una conexión a priori con los estímulos del cuerpo biológico, por lo que “estas configuraciones son entonces, para las conductas instintivas, análogas a los conceptos para las conductas más elaboradas fundadas sobre aprendizajes” (Simondon, 2013, 78). Los aprendizajes funcionan como una especie de enmascaramiento de las conductas humanas, es decir, disfrazan las necesidades instintivas con objetos.

Este enmascaramiento actúa como liberador de dicha conducta instintiva que se representa en un objeto. La imagen se somete a una especie de evolución que dará paso a una noción de conciencia que es un aspecto de lo colectivo, pues constituirán cánones dentro del funcionamiento de lo social. Tales estereotipos culturales son la primera forma de *socius* del niño, un *socius* intra-perceptivo que refiere una imagen gestaltizada de la realidad: “la imagen intra-perceptiva juega siempre el rol de modelo, del <<pattern>> de mayor generalidad al cual es relacionado el conjunto de señales incidentes” (Simondon, 2013, 86). Esta categoría psíquica secundaria no es solamente la imagen del objeto, comprende en sí, lo efectivamente nuevo por relación a este saber, es decir, une la imagen del objeto y la nueva información en una sola imagen.

La percepción de estado, aquella que depende de un momento y lugar específico, posibilita no sólo la comprensión de objetos, también la comprensión de lugares desde la extensión de lo percibible. El lugar deja de ser reconocido como centro de actividades, evoluciona al igual que lo hace el objeto, esta vez en una forma de apropiación del mismo que se reconoce como territorio. En el caso de la niñez, este comportamiento es habitual al llegar a un lugar, no sólo desarrolla una actividad, que podría resultar estéril en cuanto a la posibilidad de apropiación, sino que apropia el entorno desde sus acciones y formas de interactuar con todo lo que allí acaece, lo torna en una realidad enumerable y manipulable, según la imagen que se tenga de dicho lugar.

El juego entonces pasa al plano de lo psíquico en forma de comprensión, así el niño y la niña que juegan realizan procesos de razonamiento comunes al juego. Por ejemplo, al jugar a las escondidas en el patio de descanso, el niño busca lugares en los que considera que ningún compañero lo podría encontrar. Este simple acto contiene una de las estructuras más complejas del razonamiento infantil, pues debe imaginar cuáles lugares son adecuados, por

qué lo son, en cuáles lugares se ocultó antes y si lo encontraron o no, además de suponer una forma de comportamiento que debe mantener para no ser descubierto.

El niño que juega, aunque entre en conflicto con los otros, participa en eventos de agrupación y creación de creencias, lo que le permite, desde el juego, individuarse a través del ejercicio intersubjetivo y así construir una subjetividad propia de la niñez, la cual demanda procesos inventivos dentro de su relación con los objetos y la realidad.

Para Winnicott el juego de los niños se vincula estrechamente con la concentración en el adulto. Es decir, el niño que juega tiene una relación esencial repetida y creadora con la realidad (Cfr. 2002, 65), entonces el juego invita al individuo en la niñez a relacionarse con otros, a hacer parte del grupo, a crear sentidos y conexiones que posibiliten la individuación.

Para Gardner, el niño, aunque sigue esquemas establecidos, propone formas de apropiación que de alguna manera le permiten desde la expresión y la invención construir un relato de sí mismo, este relato tiene un vínculo estrecho con el juego, pues es la percepción misma que el niño tiene de sí, de su esquema corporal. (Cfr.: 2003, 29)

Gracias a este esquema corporal el sujeto puede ponerse en el lugar del objeto, ponerse en situación como si el objeto fuera una extensión del cuerpo, lo que implica siempre una referencia al esquema corporal del sujeto. Por tanto, “los movimientos que pueden ser imaginados son aquellos que corresponden a una aplicación posible del esquema corporal humano, resumen exhaustivo y organizado de las intuiciones motrices” (Simondon, 2013, 50). Esto se ve de forma clara en el juego, pues se convierte en un paradigma de apropiación de la realidad en la niñez.

El infante que juega a ser conductor no solo es el conductor, también, el auto o avión que dirige, así “el esquema se extiende hasta la animación interna de los objetos de unos más inmediatamente ligados al comportamiento” (Simondon, 2013, 51). El organismo aparece entonces, como fuente primordial del *apriori*, pues adopta la forma de anticipaciones de movimiento e imágenes motrices que en el caso de la niñez evolucionan con la aparición del lenguaje, se tornan en intención.

Esta intención consolida la percepción que el individuo en la niñez tiene del medio, pues supone una lógica en la relación que se tiene con éste. La percepción supone la existencia de

una situación en la que “operan sistematizaciones efectuadas desde el punto de vista del sujeto que domina su relación con el medio” (Simondon, 2013, 30). Así, la imagen *a priori* es una intuición motriz.

La imagen *a priori* supone un impulso vital en el cual yace un centro activo de espontaneidad, el cual se irradia sobre la pluralidad de las situaciones y de los objetos; en otras palabras, el sujeto no es pasivo frente a todo aquello que lo afecta, sino que debe reaccionar a todo estímulo exterior.

Al ser materia y tener una forma que adopta experiencias y las integra a su sistema de información y comportamiento, el cuerpo hace que la experiencia surja como modalidad de la imagen. Una esquematización abstracta de la clasificación hecha por la reflexividad propia de la percepción, lo que implica que la transferencia acontece de manera análoga y de nivel en nivel.

Esto sugiere que, el esquema corporal esté compuesto por una materia que es la naturaleza del individuo y a su vez proyecte una imagen que será la imagen de este esquema corporal que posibilita la forma del individuo.

Así el cuerpo en la niñez mantiene un esquema corporal y éste a su vez refiere una imagen corporal que el niño desarrolla de sí y la proyecta dentro de todo ejercicio motriz en el juego, lo que demuestra que la acción de jugar, demanda una conciencia corporal integrada, diferenciada y por ende transductiva. En síntesis, el juego como experiencia y forma de conocimiento transmite datos que son diferenciados y categorizados por el individuo, para posteriormente ser integrados y así, generar su lectura de la realidad desde el juego.

La manifestación de la subjetividad.

Para Corral (2015) el esquema corporal y la imagen corporal “no señalan coordenadas del espacio físico objetivo, sino que constituyen más bien maneras motrices de la acción subjetiva de cada individuo” (41). El individuo manifiesta su subjetividad a través de aquella forma de percibir y de relacionarse con lo que percibe; esta es la base de la individuación en la niñez.

Una subjetividad en la que la cognición es interdependiente de la acción, de la manera de estar en el medio. Juntas, acción y cognición, son la base de la forma de razonamiento en la niñez. Esta kinesis como esquema conceptual supone una forma de apropiación de la realidad, lo que la torna inventiva.

Así las cosas, existe un nivel avanzado de relación entre el organismo, el medio y la acción, a través de la recepción de señales. Por tanto, “existe así una semiología de las actitudes corporales propias a cada especie, según un sistema de acción” (Simondon, 2013, 41). El juego no escapa a este sistema de signos, que sirve en la niñez, para la comprensión de toda actividad humana.

El juego como forma de individuación obliga al individuo en la niñez a interactuar con otros, pero también consigo mismo, es una interacción constante entre lo interno y lo externo, que posibilita diálogos entre lo que se hace, se dice y se piensa, por lo tanto, el juego se convierte en dinamizador de la subjetividad en el individuo. El juego es una interacción a otros niveles: entre persona/persona; persona/objeto/persona y objeto/persona. Lo que supone un ejercicio relacional e intersubjetivo en el que, el individuo que juega, debe comprender la forma de juego del otro y así integrarla a la suya, obligándolo a mediar entre sus intereses y los de los demás. Por ende, el juego obliga al individuo a disponer de toda personalidad existente en él, enfrentándolo a la crisis del ejercicio intersubjetivo.

Dentro de este proceso de crisis sucesivas, el sujeto requiere de otros sujetos para completar su subjetividad, por lo cual “La génesis del individuo no es una creación, es decir un advenimiento absoluto del ser, sino una individuación en el seno del ser” (Simondon, 2009, 399). El individuo no da cuenta de todo aquello que contiene, solo de aquello que afecta sus emociones, es decir, aquello que observa una la ley moral o un juicio verdadero.

En la niñez el juego abre la puerta a este proceso de individuación, pues posibilita que el individuo manifieste su subjetividad desde la interacción y, es aquí, donde la kinesis como esquema conceptual aparece en todo su esplendor, pues el movimiento del cuerpo es lo que permitirá que tenga suceso dicha génesis. Aunque el individuo tiene una génesis ontogenética resultado de un proceso embrionario, sigue siendo un “real incompleto”, pues demanda de la interacción con otros individuos para complementar su comprensión de sí y de la naturaleza.

Para que el juego de paso a la individuación, el niño debe comprender cómo jugar. El juego requiere de una coreografía, una duración y unas reglas específicas, es decir, el juego se torna en un marco de referencia que condiciona formas de intercambio en los individuos, además de que ocurre en lugares particulares, con características específicas. El juego hace del cuerpo un canal por donde fluye el sentido del mismo. Se moviliza, posibilitando la interacción y la construcción de lo colectivo desde los individuos en la niñez. El juego como forma de aprendizaje dispone de todos los conocimientos del niño en torno a una actividad, esta actividad está en el orden del simbolismo poético.

El cuerpo como médium será aquello que le posibilite al individuo comunicarse con los otros individuos para comprender su naturaleza y la realidad del mundo en una lectura completa y enriquecida por la experiencia misma. El cuerpo, médium, es la herramienta predilecta por la niñez, pues en el juego el niño y la niña aprenden la forma correcta de jugar, cómo regular su fuerza y su carácter para poder hacer parte del juego con el otro.

Aquí yace la individuación, pues el juego coreográfico de la niña que imita al ave para comprenderla, se ha interiorizado y en la escuela es un catalizador de formas de relación. El jugar supone que, la coreografía que el juego demanda, hace parte de la estructura psíquica de quien juega y su cuerpo y toda intención afectiva y disposición muscular están al servicio de esa intención de jugar.

Esta intención es transductiva en la niñez, pues compone la realidad, en la medida en que cambia de valor, uso y sentido de lo aprendido, de lo imitado, lo significa en nuevas formas de uso y relación. Extrae lo que asocia al dinamismo de su porvenir, torna esta experiencia heterogénea que se aleja de su pasado individual, es decir, la torna relacional. La realidad individual existe por transductividad psicológica: “existe en el sujeto psicológico el despliegue de una realidad a la vez continua y múltiple” (Simondon, 2009, 410). La transductividad de lo simultáneo es individuación; y a su vez, supone un orden transductivo de lo sucesivo, es decir de la individualización.

Existen procesos lógicos y racionales en el individuo al interactuar con otros, que en la niñez permiten comprender cuando se juega bien o mal, pero también, cuando el juego demanda comportamientos y habilidades que debe potenciar y desarrollar, esto supone un

reconocimiento del individuo, en la niñez, dentro del juego, pero también dentro del *socius*, lo que marca la diferencia en pertenecer al *in-group* o al *out-group*.



Imagen 8: grupo de niños que juega, mientras otro niño los observa.

El individuo en la niñez comprende que aquello que juega responde a dinámicas específicas (Imagen 8), pues, a esta lectura integra sus experiencias anteriores, sus deseos y lo que observa que ocurre mientras juega: “la realidad psicológica es precisamente la instauración de esta reciprocidad a la cual puede darse el nombre de reflexión” (Simondon, 2009, 410). El viviente integra su experiencia pasada al presente, por tanto, la psique contiene una temporalidad propia, que le permite desde la memoria organizar todo evento experimentado por el sujeto y construye un hilo conductor entre dichos eventos.

La capacidad inventiva reside entonces, en la posibilidad que tiene una representación abstracta de expandirse en múltiples posibilidades. En el juego, estas posibilidades están marcadas por el uso que se puede hacer del objeto, la plasticidad que éste contenga, pero también al uso que le pueda dar a la imagen que percibo.



Imagen 9: Niño imitando a un súper héroe.

Tomado de: <https://www.dresoop.es/disfraz-spiderman-musculoso-para-nino.html>

En la imagen 9, el niño que imita al superhéroe apropia una postura, en este caso la del personaje y la emplea luego en un juego que demanda su total concentración, es decir, ha descubierto que la pose del superhéroe tiene una plasticidad motriz que le permite resolver una nueva situación a la que se enfrenta al momento de jugar (Imagen 10).



Imagen 10 Juego de canicas

Dicha representación evoluciona en formas mucho más complejas de relación y ejecuciones, por tanto, la actitud inventiva es una formalización simbólica que teje un mundo abstracto de representaciones de objetos y fórmulas de relaciones que actúan como reserva de las mediaciones. El aula puede transformarse, adquirir la plasticidad topológica donde las relaciones entre individuos y aprendizaje generen nuevas complejidades.

Dentro del juego, el niño desarrolla formas de intuición que le permiten razonar sobre el juego mismo, esto también lo usa dentro del aula de clase para poder comprender todo aquello que se le enseña. Por tanto, la intuición posibilita los procesos de razonamiento y de invención e individuación en el niño y la niña. Para explicar la intuición, Builes propone que al aproximarnos al conocimiento disponemos de la percepción, y gracias a la percepción gestáltica, podemos captar un gran número de datos sutiles y tomarlos en cuenta sin tener

que nombrarlos o enumerarlos, captando así relaciones complejas entre ellos. Este es fruto de un proceso fisiológico natural que podemos denominar intuición, el cual es asimismo un resultado que toma la forma de imagen-símbolo. (Cfr.: 2005/2009, 13-14)

Si la intuición se desarrolla en el juego y es por éste que se genera una conciencia corporal, quiere decir que el juego tiene una potencia inventiva hasta ahora desechada en la niñez. Pues desde la misma imagen corporal se desprende un esquema que influencia el comportamiento y la forma de comprender la realidad. Así, el juego se torna en un eje de relaciones que posibilita los procesos vitales y psíquico-cognitivos, los cuales son la base de la individuación y que pueden, al menos en esta etapa, permitir comprender la formación subjetiva en la niñez.

El juego, en conclusión, abre la puerta al devenir en la niñez, haciendo de la forma de jugar la singularidad que el niño y la niña requieren para individuarse colectivamente, pues posibilita no sólo la consolidación del proceso subjetivo, también la modificación del estado mismo del ser en la niñez. En definitiva, el juego se instaura en la niñez como una especie de tecnología del ser, que posibilita la construcción subjetiva, brindando las herramientas para dicho proceso y permitiendo, a su vez, que modifique el contexto para acoplarlo a su modo de subjetivación.

CONCLUSIONES

El cuerpo, fuente de información y relación que posibilita todo proceso psíquico y biológico en el niño, es el *médium* del individuo por excelencia y funciona como realidad previa a las nuevas formas de relación y comunicación que se desarrollan en la niñez con la familia y los demás individuos y objetos que componen la realidad.

Por lo anterior, el cuerpo se constituye como el eje de la individuación, la que se sabe es un proceso físico, biológico (vital) y psíquico-colectivo. Dicho proceso implica una modificación de estado, es decir, cada uno de estos estados funciona como realidades, las cuales en el caso de la física y la biológica son realidades *pre-individuales*, pues se refieren al individuo como unidad y a su proceso mismo de transformación. La psíquico-colectiva es una realidad *transindividual*, lo que quiere decir que es una realidad que atraviesa a los sujetos en colectivo, que une a los individuos en formas de percepción mediante esquemas establecidos a los que se denomina paradigmas.

Esta modificación de estados permite el devenir del individuo en una singularidad, éstas son las condiciones base para que exista la individuación y por ende la construcción subjetiva, la que enmarca el proceso mismo de la individuación. Esto quiere decir que, la singularidad no es el individuo, el individuo actúa como realidad previa al proceso de singularización de sí, pues son las acciones y su comprensión de las mismas las que determinarán dicha singularidad. Por ende, el individuo es la unión de los procesos de individualización e individuación que ocurren en un cuerpo humano.

Al ser portador de energías potenciales y relacionales el individuo se comprende como unidad, se individualiza y posteriormente interactúa con otros individuos creando mecanismos de interacción y comunidades que signifiquen su particularidad misma. Esta intención de relacionalidad permanece en potencia infinita, es decir, siempre está dispuesta a construir nuevas formas y sentidos en la interacción con otros individuos y objetos de la realidad.

Para que eso sea posible el sujeto debe comprender que él o ella como individuo es una realidad previa constitutiva de sí, lo que implica reconocer el proceso mismo evolutivo de su cuerpo y su pensamiento, la forma como se ha desarrollado y cómo concibe y percibe el

mundo. En últimas, se refiere a la capacidad que el individuo tiene para generar conciencia de su propia existencia, comprenderse y aceptarse.

El reconocerse implica comprender que el cuerpo como realidad previa es el resultado de los procesos de transferencia genética, por lo que se reconoce como *ontogenético*, pues su origen está dado por la gestación misma y el proceso embrionario. Esto supone que, por tener una herencia genética, el individuo percibe de una manera particular. Sus órganos y sistema nervioso se han construido con base en la carga informativa de su ADN, ahora bien, al tener esta formación particular la manera como absorberá la información y la integrará estará también determinada por esta herencia y por la formación que su cuerpo biológico haya tenido.

En medio de este reconocimiento el individuo conforma una triada estructural, su propia realidad. Esta triada está marcada dentro del proceso mismo de la individualización y es la conciencia sobre sí como individuo, que integra una especie y que tiene un género. Más aún, la triada individuo, especie y género, regirá no sólo su estructura biológica y corporal, también determinará la actividad del sistema nervioso central. El cerebro es quien ordena los procesos del sistema nervioso central. Es en el cerebro donde, según Simondon, ocurre la transductividad psíquica: “la relación del organismo con el mundo se hace a través de la fluctuación autoreguladora del comportamiento, esquema de diferenciación e integración más complejo que el mero aprendizaje por reflejos” (Simondon, 2009, 306) Eso significa, básicamente, que el cerebro caracteriza, categoriza, relaciona y diferencia la información obtenida por el sistema nervioso.

El sistema nervioso tiene un nivel de afectividad instantánea que funciona como diferenciador de la información que este recibe, es decir, esta afectividad que se manifiesta en niveles bajos de intensidad, tiene la función de catalogar el tipo y la forma de la información que el cuerpo recibe. En contraste existe una afectividad relacional, que supone niveles altos de intensidad cuya función es la de integrar en el cerebro la información que se recibe, así mismo, modifica su estado y la manifiesta en forma de conocimiento.

Esta transducción psíquica tiene la función de desarrollar conocimiento, es decir la razón. Esto implica que, al reconocer los sentimientos como cualidades de lo humano, se genera conciencia de los procesos de causalidad y emotividad en el individuo. Este momento del

proceso se denomina como *simbolismo poético* y va de lo preindividual –la realidad biológica y vital del individuo– a lo transindividual, o sea, al proceso psíquico colectivo o intersubjetivo.

En este marco se reconoce la existencia de la niñez como proceso de individuación, por lo que el cuerpo como fuente de información y relación que posibilita todo proceso psíquico y biológico, se entiende en esta investigación como el proceso de agencialidad por el cual el niño manifiesta su subjetividad. Toda experiencia en la niñez es un proceso mediado por el cuerpo y su interacción con la realidad, los objetos y los individuos. En la niñez cada experiencia supone una crisis existencial, que obliga al individuo de la niñez a recomprenderse a partir de aquello que ha experimentado, es decir, a comprender la experiencia como un continuo y una posibilidad de devenir.

La memoria juega un rol relevante en este proceso psíquico, pues es la encargada de dar sentido a las acciones de la niñez. Es el primer momento de la existencia del individuo donde se comprende la realidad de forma cronológica, no sólo se la enuncia, se entiende la magnitud de la experiencia pasada, la forma como interacciona con la presente y la manera como puede influir en la futura.

La memoria será determinante en el proceso identitario del sujeto pues posibilitará la transductividad de la esencia del sujeto, por la temporalidad de su existencia. Es decir, la memoria es lo que permite al individuo que mantenga cierta esencia que le posibilita su particularidad. Por lo anterior, la memoria es la contenedora de la esencia del sujeto.

Para la niñez el ejercicio perceptivo funciona desde la relación directa con el objeto, así el objeto y sujeto deben convivir de manera casi simbiótica, pues no se conforma simplemente con manipularlo. Por eso mismo, la reconstrucción del objeto/experiencia en la psique juega un papel fundamental.

Esto hace de la percepción un mixto que organiza dichas intensidades dentro de la relación sujeto-mundo-sujeto, donde cada forma tendrá un nivel diferente de intensidad, posibilitando, por ende, su percepción diferenciada. El cuerpo del niño, entonces, es el eje de relaciones por excelencia en la niñez. El cuerpo como objeto supone una carga de

significación y, está dado por ésta de formas de relación e interacción, que conceden a los objetos externos al cuerpo formalizaciones simbólicas.

En síntesis, la percepción es afectada por un objeto que se transmite como paquete de información y que tiene un coeficiente de intensidad y es éste el que genera una impresión de la forma del objeto, entonces, la imaginación como modo de recepción transforma las señales de información en imágenes, concretizadas en objetos. Así, la niñez concretiza esta realidad desde la articulación lógica en la narrativa y el uso del lenguaje, apropiando la realidad desde lo descriptivo y literal.

Para el niño o la niña, el pedir que lo vean realizar algo es constante y común. En el parque la expresión “mírame” hace parte de su forma de comunicación y autorreconocimiento. Desde esta simple pero potente exigencia, el niño es consciente de que existe, que tiene un lugar en la realidad y que es percibido y reconocido por quien lo observa, pero que, a su vez, requiere de ser percibido para sentir que es reconocido. Así, el rol fundamental de la familia en los primeros años de vida será brindar este reconocimiento al niño, pues de éste se desprenderá el *pattern* que dotará de pregnancia la imagen y el esquema corporal del infante que ha devenido niño.

En la niñez se desarrollan formas y comportamientos que dilucidan la singularidad de cada individuo. Lo que denominamos personalidad, no es otra cosa que la manifestación de la singularidad en la niñez, pues la personalidad demanda la evidencia de aquello que permanece en la cronología de la memoria, la personalidad es el resultado de la unión del pasado y el futuro de la experiencia en el presente y la forma como esta se manifiesta a través del esquema corporal.

El primer objeto intermediario es el cuerpo. Las estatuas y los monumentos son imágenes imaginadas (imágenes) de los ancestros, imitaciones de la memoria colectiva “la memoria suministra normas a través de la imagen, e induce la imitación mimética tomando el cuerpo como intermediario” (Simondon, 2013, 149). Los objetos como imitaciones del individuo, buscan extender su existencia en la realidad, generar un relato y construir una memoria y un recuerdo de aquel a quien imitan.

Se revive la imagen de quien se recuerda a través de la imitación. El tiempo y el ambiente en el que se interactuaba, con quien se recuerda; todo vuelve a ser representado desde el relato. Sin embargo, cada quien menciona un aspecto que complementa y construye la imagen evocada desde el recuerdo.

A pesar de lo expuesto anteriormente no se piensa en imágenes, la imagen no es un *a priori* de la razón. La imagen es el resultado de la necesidad y la intención de comunicar, de interactuar y en la niñez el cuerpo se constituye como imagen frente al poco dominio que se tiene del lenguaje.

El cuerpo como imagen desarrolla mecanismos de comunicación. Es con el cuerpo que el niño explica el movimiento, la forma y la escala de los objetos, este, como medio lógico de relación se torna en el lenguaje de la niñez, pues es a través del esquema corporal que se interioriza información y se integra en el actuar, que sirve como base de la comunicación. Pero se expresa de manera lógica, lo que implica que se desprende de un esquema conceptual desde la kinesis, pues su medio mismo es el cuerpo.

Entonces, hay una realidad intermediaria entre el organismo como realidad autosuficiente y el mundo exterior como realidad desbordante, donde estos objetos móviles son sometidos a manipulación, organización y por ende forman instrumentos o un territorio. Es esta realidad desbordante la que se comprende desde la inter-acción con el cuerpo.

La imagen se convierte en una prótesis del individuo (cfr.: Simondon, 2013, 19), pues, es la proyección de su pensamiento y de su forma de comprender el mundo. En la niñez, es la imagen la que se desarrolla como forma de conocimiento y a su vez es la que posibilita el desarrollo lógico del lenguaje, ya que funciona como refuerzo, como una onomatopeya de aquello que se quiere comunicar.

La imagen funciona como prótesis orgánica en la niñez, guarda una mística que posiciona al individuo en un nuevo estado, refuerza su singularidad, pues, es con la imagen corporal que el niño y la niña se comunican, se enfrentan a la realidad y la comprenden de forma lógica y coherente; por ende, se crea un sistema de significación, una forma de lenguaje desde la acción corporal que resulta en la individuación del sujeto en la niñez.

En la niñez se manifiesta la invención en la apropiación y modificación que la imagen de la realidad sufre dentro del esquema corporal del niño/niña. La imagen como soporte de la subjetividad del niño, le posibilita resignificarla dentro de su forma particular de representación, de manifestación y expresividad.

En la niñez la interacción con el objeto demanda un adiestramiento del mismo a la forma del cuerpo, es decir, se modula el uso del objeto según las necesidades y posibilidades del esquema corporal mismo, así se genera una impronta en el mismo y se apropia desde la posibilidad del individuo que lo manipula. Es decir, se es inventivo a la hora de apropiarse del objeto, por lo tanto, la apropiación no existe, en vez de esto existe una nueva forma de uso, si no se reconfigura el uso del objeto mismo.

Por lo anterior, se comprende que la actitud inventiva es una formalización simbólica que teje un mundo abstracto de representaciones de objetos y fórmulas de relaciones que actúa como reserva de las mediaciones. El niño comprende que existen dos lugares en los que él como *individuo relacional* habita, la casa y la escuela; a su vez, cada uno de estos contextos contiene dinámicas propias que los determina como territorios que pueden ser envueltos dentro de esta significación y a su vez ésta ha sido producida por el lenguaje.

El niño entiende que la información contiene significaciones que lo representan y a su vez lo configuran dentro de la realidad, es decir, el lenguaje como medio de representación del sujeto a través del discurso supone una herramienta de simbolización de sí y de significación ante los otros. Esto le permite modular y gobernar realidades amplias, complejas y potentes y, tornarlas en cercanas y simples, haciéndolas posibles para sí. Estas realidades se comprenden de forma lógica en la interacción misma con el cuerpo y se manifiestan desde el lenguaje verbal y corporal de forma lógica, desde la producción de relatos. Es en el relato en donde, durante la niñez, se encuentra la posibilidad de manifestar la forma como se comprende la realidad.

Así, aunque no hay producción de símbolos por parte de los niños, si hay un proceso de apropiación de los mismos. En la niñez el sujeto comprende que se puede simbolizar a través de los objetos y las acciones que son extensiones de sí, imágenes prótesis, que lo representan y le permiten configurarse a través y desde los otros y los objetos. Por lo que la niñez encierra

un capital inconmensurable para la subjetividad como la primera forma en que el individuo comprende la realidad y de sí, gracias a su interacción con el *grupo*.

La interacción contiene una carga cultural que ha sido apropiada en el esquema corporal; el niño acude a esquemas de representación funcionales que le posibiliten un acercamiento al objeto y a la capacidad evocativa que este tiene. Así mismo, necesita apropiarse esquemas existentes para poderse manifestar a desde y a través de estos, pues su construcción subjetiva en este momento no le permite otra cosa que ser inventivo con lo existente. Si bien no parecer tener aún la suficiente capacidad para producir símbolos, esta no implica que no los pueda usar.

La forma como sucede la percepción en la niñez depende de la forma como el esquema corporal se haya desarrollado, es decir que la motricidad y la forma como en la niñez se apropien los elementos formales, depende del desarrollo mismo del cuerpo del individuo. Esa apropiación supone una significación de lo apropiado y, trae implícito un realismo que lo eleva a la categoría de símbolo.

El símbolo supone un realismo implícito. Se constituye como un *a posteriori* de la experiencia del sujeto, implica pues, que engendre aprendizajes de un tipo particular. Estos aprendizajes no son simplemente motores o representativos, demandan estar asociados a modalidades del comportamiento, en otras palabras “las pertenencias de una persona están en cierta medida en relación simbólica con ella” (Simondon, 2013, 150). Estímulos que han formado parte del medio donde el individuo se desenvuelve, que tienen “valencia”. Por tanto, se pueden complementar o sustituir por algo de igual valor.

El objeto puede evolucionar y también la forma de representarlo; esta evolución está condicionada por las relaciones que el individuo establezca con este. De igual modo sucede con los individuos y la percepción que se tiene de ellos. El sujeto está en la capacidad, ya en la niñez, de dotar de intención y sentido no sólo los objetos de la realidad, también las relaciones que entabla con sus compañeros de clase. La niñez puede significar y dotar de sentidos las cosas y las personas y en esta medida, se inserta en el uso del símbolo como forma de manifestación y aunque no los produce puede emplearlos.

Así las cosas, el individuo vive en la medida en que continúa individuándose, pero también se individúa en la medida en que usa la memoria, a través de esta es posible la individuación al igual que a través de la imaginación, la cual en la niñez depende en gran medida del cuerpo y su relación con la realidad. En la niñez el individuo transforma las percepciones en fenómenos psicológicos que le permiten significarlas y dotarlas de sentido dentro de su propia narrativa interna. Esta narrativa se da de forma particular desde la corporalidad misma.

Por tanto, aquello se denomina como “literalidad” no es otra cosa que una forma rica de posibilidades de relación y comprensión de la realidad que, a través del cuerpo y el esquema corporal, reflejan los procesos de razonamientos de los niños y las niñas durante los 10 y 11 años de edad, es decir, la kinesis como esquema conceptual. Esas formas de percepción delimitan una forma de existencia particular, unas técnicas de producción de la subjetividad que se han pasado por alto y que demandan ser reconsideradas por la pedagogía y la filosofía.

Es imperativo que comprendamos la niñez más allá de la adultez en potencia. El niño es un individuo que tiene formas propias de comunicación e interacción, tiene la capacidad de construir comunidad y aunque se le instrumentalice y se le coarte, puede razonar y producir lógicas consecuentes con su forma de percepción. Todo este conjunto complejo de agenciamientos, transducciones y razones es también, una invitación a los maestros a ponernos en el lugar de la escucha, con el propósito de entender la manera en que la niñez se manifiesta y así, poder construir una sociedad más ecuánime y solidaria, en donde el niño/niña sea considerado como cuerpo sensible y perceptivo, como agente lúdico y como sujeto de conocimiento, en una constante transducción creativa de sus determinaciones y sus capacidades.

BILBIOGRAFÍA

Libros:

Giroux, H. (1998). *Los profesores como intelectuales*. Editorial Paidós. Barcelona.

Gardner, H. (2003). *Arte, mente y cerebro*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Simondon, G. (2009). *La individuación*. Editorial Cactus. Buenos aires.

_____ (2013). *Imaginación e invención*. Editorial Cactus. Buenos aires.

Winnicott, D. (1996) *El hogar, nuestro punto de partida*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

_____ (2002). *Realidad y juego*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Wertsh, J.(1985) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Editorial Paidós. Barcelona.

Yaglis, D. (2003) *Montesori: La educación natural y el medio*. Editorial Trillas. México.

Artículos:

Arboleda, J. La educación es un encuentro con el otro. *Revista redipe*. Vol. 8, núm, 6, diciembre, 2017, pp. 21 -24. Disponible en:
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/290/287>

Builes, I. Manrique, H. & Henao, C. Individuación y adaptación: entre determinaciones y contingencias. *Revista Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*. Vol. 51, núm, 2, febrero, 2017, pp. 121-131. Disponible en:
<https://doi.org/10.5209/NOMA.55009>

Corral, A. Apuntes para un análisis filosófico de la percepción del propio cuerpo. *Revista Pensar el arte hoy: el cuerpo*. Vol.1, núm, 1, 2015, pp. 23-46. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Bogotá. Colombia.

Gil, C. M. G. Educación, subjetividades y pensamiento crítico. *Revista Boletín Redipe*. Vol. 6, núm, 7, julio, 2017, pp. 38-46. Disponible en:
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/278/275>

Murcia, N. La escuela con mayúscula. Re-conocer-Re-conocernos. *Revista Boletín Redipe*. Vol. 8, núm, 7, julio, 2019, pp. 51-60. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/775/714>

Escala Abreviada de Desarrollo para la niñez. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/Escala-abreviada-de-desarrollo-3.pdf>. Ministerio de salud. Bogotá Colombia.

Zemelman, H. Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Revista Polis*. Vol. 9, núm, 27, abril, 2010. Disponible en: <http://journals.openedition.org/polis/943>