

Niños pintados.

A su manera, el arte dice lo mismo que los niños.
Gilles Deleuze

Las series de niños propuestas por Alejandro Varela ostentan cierta rusticidad, una extraña armonía tonal y una economía cuidada de elementos. Rápidamente, el “tema” asoma entre los recursos pictóricos y grita: “niños solos en la urbe”. El contraste, entonces, no se produce entre el fondo y la figura o entre los colores, sino entre el dramatismo del “tema” y la cautela de la pincelada; como si el pintor intuyera que se trata del cuidado. ¿Cómo mostrarlos? ¿Hasta dónde exponer al “tema”, es decir, en algún punto, a los niños? Preguntas propias de una ética periodística, fotográfica, cinematográfica. ¿Cuál es el interés de la tradición en pintura para estas series? Dejemos esa cuestión a los críticos e historiadores.

Observando la errancia de los gestos infantiles, la económica composición operada para que una seña tenga lugar, cierta indefinición entre niño y ciudad, como dos planos separados por la mínima luz necesaria; podemos afirmar que la representación fácil está tan presente como truncada; que el “tema” es tan evidente como oscuro y que, en definitiva, sabemos tanto sobre él como tan poco nos disponemos a pensar. Las series parecen provocarnos: “sí, son niños solos, ¿y qué?”

Este texto no desconoce la sordera radical que media entre la pintura y el análisis, el carácter de excusa —por no decir capricho— al tomar como punto de partida a los niños pintados para referir la infancia o la niñez. Sin embargo, el clima provisto por los trabajos de Alejandro toca en alguna zona a la reflexión, más por una indignación perceptiva, que por una revelación informativa.

Sumándose a la provocación pictórica, el planteo presente promete tres preguntas y ninguna respuesta. 1. ¿Hay un nivel ontológico pertinente para pensar la infancia? (Agamben); 2. ¿Qué pueden los niños? (Deleuze); 3. ¿Qué ocurre con la modernidad y contemporaneidad de la infancia? (Corea/Lewkowicz).

Al mismo tiempo, una idea recorre los tres puntos: la niñez como instancia de subjetivación. Un niño no es un sujeto, ni mucho menos un sujeto pequeño. No hay menos en un niño que en un adulto, sino otra cosa.

1.

*Como infancia del hombre, la experiencia es la mera diferencia entre lo humano y lo lingüístico. Que el hombre no sea desde siempre hablante, que haya sido y sea todavía in-fante, eso es la experiencia.*¹

La infancia define la experiencia humana, en tanto, según Agamben, se trata de la infancia del hombre. Claro, el hombre (o el Hombre) no designa sino la experiencia moderna de lo humano, la vestimenta que eligió ponerse el homo sapiens en la modernidad —por otra parte, la única que ésta le ofreció.

En el nivel de la experiencia, la infancia aparece como anterioridad no sustancial respecto al sujeto de lenguaje. Empíricamente, el niño más niño es aquel que aun no ha sido atravesado por la adquisición de lenguaje, aquel que se contenta y, de hecho, está contento, con puros signos, en tanto naturaleza lingüística pre-discursiva. Signos dispuestos como cosas, juguetes lingüísticos que se bastan a sí mismos para existir, que no piden articulaciones particulares (discurso), sino actuaciones situacionales. ¿Estamos frente a la materia infantil por excelencia? En ese caso, no se trataría de una etapa en que el niño aun no habría adquirido la capacidad semántica que todo discurso supone, sino de un instante que se repite en cada “etapa” y resuena en cada discurso. Del signo al discurso no hay transición, sino un forzamiento originario, un hiato inevitable —según lee el filósofo italiano en

¹ Agamben, Giorgio, *Infancia e historia*, traducción de Silvio Matón, Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires, 2003.

Benveniste. Cada uno parece contar con lógica propia: por un lado, unos signos siempre iguales a sí mismos y, por otro, las articulaciones necesarias para que algo pueda ser dicho, las frases.

La infancia es condición del sujeto, en tanto constituido a partir del discurso, pero, al mismo tiempo, retorna como instancia pre-discursiva y, en algún punto, pre-subjetiva. El sujeto se da en el instante mismo de apropiación del lenguaje.

La infancia no es origen, no se la abandona como a un paraíso, no se cae en la adultez. La infancia nos habita y sólo gracias a ese habitar, nos constituimos como sujetos-hablantes-que-deben-adquirir-el-lenguaje. Somos ese pasaje. “Pues justamente el hecho de que haya una infancia, es decir, que exista la experiencia en cuanto límite trascendental del lenguaje, excluye que el lenguaje pueda presentarse a sí mismo como totalidad y verdad.”² Ya que, desde la vereda de enfrente del problema, como bien señala Agamben, todo se reduce a juegos de lenguaje y el sujeto es sólo un decir, un bien decir.

Los niños pintados se desplazan entre movimientos pictóricos, se identifican de hecho con esos movimientos. El gesto que se descubre en ellos parece por un instante despegarlos del cuadro. Nunca dirán, restarán casi mudos, por-decir en el gesto. Entre ese gesto y esta palabra (ni hablar de este texto...) hay un abismo. El vacío que separa infancia y lenguaje. Agamben lo llama *experiencia humana*.

*2. El niño dice continuamente lo que hace o lo que trata de hacer: explorar unos medios, mediante trayectos dinámicos, y establecer el mapa correspondiente. (...) El padre y la madre no son las coordenadas de todo aquello de lo que el inconsciente se apropia.*³

Un niño es una red de recorridos antes que una etapa. Los trayectos anteceden a los roles familiares. De ahí que Deleuze proponga una cartografía antes que una interpretación. ¿Qué se lleva y qué deja en cada trayecto? ¿Cómo atraviesa y cómo es atravesado por cada recorrido?

La niñez es la posibilidad siempre viva de constituirse a partir de una constelación afectiva recorrida. Gatear, caminar, avanzar apoyándose en muebles, paredes y personas por igual, hablar, gesticular, reír. Los haceres del niño son siempre anteriores a los quehaceres del adulto. Les anteceden por no dejarse interpretar con facilidad, por presentar cierto desorden frente a la domesticidad, por mantenerse a salvo de la costumbre y su inercia inherente. Si la miniaturización del rol adulto operada por el juguete puede servir, en manos de un niño, a un nuevo uso, es decir, una apropiación singular o, por qué no, un nuevo viaje, la amplificación con que el adulto intenta representar al niño produce cierto escozor por cuanto relega la potencia infantil a una dimensión puramente imaginaria e incluso grotesca. Cuando el adulto hace el zozzo frente al niño traduce a la niñez como zoncera, recubre por completo la infancia con la mirada adulta, plagada de resignaciones. En cambio, si el niño no se resigna, no es por ingenuo, sino porque no ha aprendido a resignarse.

Tampoco ha aprendido a diferenciar por géneros y especies. Esa percepción infantil hecha de afecciones no es más ni mejor que la división genérica, incluso es tanto menos. Pero, justamente, esa disminución o no saber es el espacio de enunciación posible para un pensamiento. Si los niños son spinozistas, como afirma Deleuze, ello reside en el modo de apropiación a partir del cual se constituyen como agentes de un devenir. La libido se apropia del mundo (imaginario y real) en términos de artículo indefinido, pero lo indefinido no reside en una incapacidad de definición que debe saldarse con el tiempo, sino en un exceso de afecciones que ningún “definido” podría reducir. En el ejemplo de *Mil mesetas*, el caballo se vuelve *un* caballo al ingresar en una relación de devenir con un niño. Es potencia animal que acompaña a la potencia infantil en un trayecto, en lo real de un devenir que hace de cada trayecto

² *Idem* 1.

³ Deleuze, Gilles; *Crítica y clínica*; traducción de Thomas Kauf; Editorial Anagrama; Barcelona; 1997.

un viaje. ¿Por qué si el niño no hace una lectura zoológica del caballo, a veces hacemos una lectura “pedológica” del niño? Desde el punto de vista de la potencia el niño es el viajero de una geografía afectiva, de una memoria terrenal

La comparación entre el arte y los niños debe su pertinencia al modo en que, en ambos casos, los trazos y trayectos definen una consistencia interna legible a través de una cartografía afectiva y relacional. La intimidad de un niño no está plagada de fantasmas, sino de trayectos. Los fantasmas, tal como los niños se los representan, vienen de afuera y abonan la función protectora de los adultos. Del mismo modo, la “intimidad” de una pintura no está hecha de los fantasmas del pintor, sino de direcciones internas que arman terrenos de color, de textura, de líneas, de luz. Por ejemplo, en las series de niños de Varela, el papel higiénico está dispuesto sobre la tela para la construcción de un rostro infantil cuyos límites están dados por la materialidad de los recursos pictóricos. Aventurarse allí es la tarea específica del pintor.

*3. Lo que el niño puede, lo que el niño es, se verifica fundamentalmente en la experiencia del mercado, del consumo o de los medios: puede elegir productos; puede elegir servicios; puede operar aparatos tecnológicos; puede opinar; puede ser imagen.*⁴

La modernidad pensó a la infancia al lado de la locura. Ese principio de ciudadano que era el niño bien estaría en condiciones de no aprender su rol, de no dejarse esculpir por los dispositivos disciplinarios.

¿Qué ocurre en una instancia en que las mediaciones propias de ese universo estudiado por Foucault pierden eficacia? Al parecer los vínculos se construyen ahora de a dos o más, pero no ya de a tres. Al caer la mediación representativa, los vínculos quedan librados al azar de sus encuentros, choques y desencuentros. Estamos ante la emergencia de cierta lógica artesanal de los lazos, como respuesta a la pérdida de una forma mayor de articulación y contención. Vínculos que se organizan a pequeña escala y por cortes situacionales, frente a la retirada de la escala estatal y el corte institucional.

La actualidad de la infancia es definida de este modo por un diagnóstico que centra su atención en el desfundamiento de las condiciones modernas y la subjetividad afín. La perplejidad asoma como punto de partida y, al mismo tiempo, como método, ya que, lejos de ser abandonada como si se tratase de la primera etapa en la constitución de un nuevo saber, es incorporada a la investigación. Así, la mirada perpleja se transforma en paradójica guardiana de cada intento por pensar nuestras condiciones.

En principio, en relación a lo que queda de las instituciones educativas, Cristina Corea plantea que “el exceso de saber encubre la imposibilidad de los dispositivos actuales de escuchar de modo genuino la voz del niño.” Es decir, que la niñez parece estar atrapada entre la sordera escolar y la escucha y captura del mercado que le devuelven la única imagen particular de usuario (consumidor, opinador, espectador).

En uno de los trabajos de Alejandro dos niñas parecen compartir el título del cuadro: “Allá vamos”. ¿Pero se trata de una afirmación o de una pregunta? ¿Cómo podrían conocer tan claramente su destino? En todo caso la afirmación resultaría una contradicción en sus términos, ya que de conocer tan precisamente su futuro próximo, las niñas estarían por ello mismo esperando su cumplimiento efectivo. En ese caso deberíamos corregir el título —no sin cierta cuota de insolencia—: “Allá estamos”. Ahora bien, si cambiamos el signo de nuestra corrección, el resultado puede ser también diferente: “¿Allá vamos?”. Es el tono específico de casi todas las series presentadas por Alejandro. Entre la pregunta, propia de los niños, y cierto

⁴ Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio; *Pedagogía del aburrido*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2004.

conocimiento angustiado ligado a la mirada resignada del adulto, se construye un clima extraño.

¿Podrá la niñez, como instancia de la experiencia, plantear su pregunta? ¿Qué quedará de esos chicos que hacen señas, solos o entre ellos, en la urbanidad chata pintada apenas detrás de sus espaldas? La infancia no es una etapa que se supera de una vez por todas, pero, según el clima extraño planteado por la provocación pictórica —y teniendo en cuenta algunos títulos—, el riesgo de su extinción hace peligrar la vitalidad de su pregunta.

Los niños juegan y ese es su *hacer* específico. De hecho, si hay algo tal como un pensamiento infantil, éste debe ubicarse del lado de ese hacer. “Juego, luego existo”. No se trata de una versión miniatura (de juguete) del *Cogito*, sino del modo en que los chicos se configuran entre sí, con los adultos, con los animales, con las cosas y con las palabras. El juego es una actividad configurante, supone un colectivo y produce un espacio de enunciación pensante.

¿Cómo constituírnos a partir de ese *hacer* que es el juego? Jugando no se vuelve a la niñez, por el contrario, la niñez retorna como potencia renovadora.

La televisión ve en el la niñez una oportunidad para la venta. El niño, entonces, es un usuario independiente, antes que un espectador desprotegido. Por otra parte, la misma televisión ofrece como producto envasado cierta representación del niño que, en alguna medida, se desmarca de la representación moderna de la infancia. El niño espectáculo es aquel cuyos atributos o habilidades lo transforman, ya no en un pequeño adulto, sino en un pequeño que hace el adulto. Este niño excepcional es valorado porque a pesar de sus carencias constitutivas (según la versión moderna del niño), logra estándares preformativos similares a los de un adulto medio o mediocre.

El niño espectáculo sorprende por su semejanza al adulto y, más aun, al adulto medio. Este par, niño-excepcional/adulto-medio, contenido en el niño espectáculo no es más que un nuevo monstruo producido por nuestra época, sucesivo de aquel otro encarnado por el niño-trabajador. De la explotación infantil a la espectacularización del niño, el mundo adulto en el capitalismo —un capitalismo también adulto— despotencia la infancia.

Un nuevo mundo se nos impone y nos impone también aprender, pero resulta que aprender ya no es lo mismo. No volvemos a ser alumnos, no hay regresión. La novedad reside en que para aprender es necesario inventar los modos de habitar situaciones que, en principio, sólo nos deparan perplejidad. El paradigma crítico de la educación fue enunciado en una lúcida frase —que, por otra parte, no podía ser otra cosa que lúcida— de Ortega Y Gasset: “Enseña a dudar de lo que enseñas”. Contemporáneamente y con menos pretensiones, sólo nos queda aprender a aprender; “Y de cómo alguien se autoriza sin representación: eso es hoy un niño.”⁵

Apéndice: ¿Cómo preguntan los niños?

La pregunta de un niño es insistente. Es la pregunta como insistencia. Un niño quiere preguntar y no necesariamente le interesan las respuestas. Pregunta pero no quiere saber. Para un niño preguntar no significa avocarse a un saber; preguntar es antes un *hacer*. Además, si hay pensamiento infantil, éste está más cerca del *hacer* que del saber. Las respuestas cansadas de los padres dejan ver el desfase entre el entusiasmo de la pregunta, del preguntar en cuanto *hacer*, y la respuesta desde lo sabido que ya no *hace*. Y es que para el adulto la pregunta aparece como signo de duda de ese Yo pequeño y carente de respuestas. Para un adulto toda pregunta sin respuesta resulta dramática en la medida en que denuncia algo irresuelto. La pregunta retórica, por ejemplo, expresa, cuando no tragedia, fatalismo. La pregunta infantil no tiene nada de retórica y a veces supone respuestas bastante obvias. En esos casos

⁵ *Idem 3*

los niños preguntan sonriendo e incluso buscando complicidad. Estamos al borde de la ironía, figura que desmiente la imagen ingenua de la infancia. La ironía consistiría en preguntar lo obvio dejando ver el carácter obsoleto de la respuesta. Una pregunta que *hace* y una respuesta que sólo dice vaciada de toda efectividad. La pregunta, en ese punto, habita un límite, casi se responde sola, casi no es una pregunta en sentido lingüístico, es casi un puro *hacer*.

Ariel Pennisi
Cocinero, investigador independiente en filosofía
y ciencias sociales, docente.