## LA INFANCIA, RAZON E IMAGINACION: UN DESAFIO DE LA PEDAGOGIA EN EL NIVEL INICIAL.





### PATRICIA PEREZ

EDICIONES DEL PROYECTO
EDICIONES LAE
Universidad Nacional de San Luis

#### PATRICIA PEREZ

Licenciada y Profesora en Educación Inicial por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Actualmente docente e investigadora en el Departamento de Educación y Formación Docente en temas relativos a las metodologías de la investigación y el sujeto y la multiculturalidad en la formación de educadores de nivel inicial en San Luis.

El dibujo de tapa corresponde a Nicanor Bollatti perteneciente al Jardín de Infantes del Centro Educativo N°8 Maestras Lucio Lucero de la ciudad de San Luis y el mismo ha sido autorizado para su publicación.

# CO-EDICION EDICIONES DEL PROYECTO

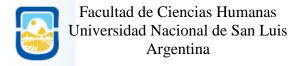
# Proyecto de Investigación Consolidado SECyT 419301 TENDENCIAS EPISTEMOLOGICAS Y TEORIAS DE LA SUBJETIVIDAD SU IMPACTO EN LAS CIENCIAS HUMANAS



#### **EDICIONES LAE**

LABORATORIO DE ALTERNATIVAS EDUCATIVAS -LAE







Pérez, Patricia Gabriela

La infancia, razón e imaginación: un desafío de la pedagogía en el nivel inicial. – 1a ed. - San Luis: el autor, 2008.

E-BOOK.

ISBN 978-987-05-5693-0

1. Pedagogía. I. Título

CDD 370.1

Fecha de catalogación: 22/12/2008

# CO-EDICION EDICIONES DEL PROYECTO

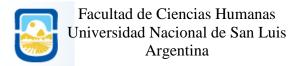
#### Proyecto de Investigación Consolidado SECyT 419301 TENDENCIAS EPISTEMOLOGICAS Y TEORIAS DE LA SUBJETIVIDAD SU IMPACTO EN LAS CIENCIAS HUMANAS



#### **EDICIONES LAE**

LABORATORIO DE ALTERNATIVAS EDUCATIVAS -LAE





2

## **INDICE**

Agradecimientos4
Prólogo5
INTRODUCCIÓN La filosofía bachelardiana de la imaginación como opción epistemológica7
CAPÍTULO I: La infancia y los elementos de la imaginación material18
CAPÍTULO II: La sobreinfancia y la creación en arte y en ciencia44
CAPÍTULO III: Hacia otra pedagogía para el Nivel Inicial60
CAPÍTULO IV: Una micro experiencia de investigación educativa desde otro lugar82
CONCLUSION136
ANEXOS141
BIBLIOGRAFÍA157



#### **AGRADECIMIENTOS**

A mis Directoras de Tesis, Dra. Marcela Becerra Batán y Dra. Liliana Guzmán, por acompañarme en esta tarea intelectual de búsqueda y producción de conocimiento.

A la Prof. Emérito Violeta Guyot, por guiarme, sostenerme y por promover en mí el amor al saber por el saber mismo.

A Marcelo Vitarelli, por el compromiso asumido, el tiempo dedicado, la palabra compartida y la experiencia dada.

Por lo que pude poner en palabras y por lo que no, simplemente gracias.

Desde el marco del PROICO 4-1-9301: "Tendencias epistemológicas y Teorías de la Subjetividad: su impacto en las Ciencias Humanas", el presente trabajo de tesis para acceder al título de la Licenciatura en Educación Inicial, plantea el tema de la razón e imaginación en la infancia y su relación con la pedagogía en el Nivel Inicial. Desde la opción epistemológica de Gaston Bachelard, partimos de un inicial "sentido del problema", desde el que construimos esta pregunta: ¿Las actuales prácticas pedagógicas de los docentes en el Nivel Inicial promueven una dialéctica entre la razón y la imaginación en la formación de una subjetividad, o bien se prioriza uno de estos caminos? En vistas a la construcción de una "problemática" a partir de este problema, se emprende un trabajo teórico que retoma los conceptos fundamentales de la filosofía bachelardiana de la Infancia y de la imaginación material, los vínculos dialécticos entre la imaginación y la razón (la ensoñación hacia la Infancia, el poeticoanálisis, la sobreinfancia y la creación). Desde esta filosofía, se retoma la pedagogía bachelardiana como una pedagogía dualista, dialéctica y complementaria entre imaginación y razón, como una pedagogía del porvenir "hacia" la Infancia. Desde estos desarrollos, planteamos la posibilidad de otra pedagogía para el Nivel Inicial.

A partir de todo lo expuesto, consideramos que las prácticas pedagógicas de los docentes del Nivel Inicial que pudimos analizar, interpretar y valorar, no promueven suficientemente una dialéctica entre la razón y la imaginación. En algunos casos, se cree estar priorizando la imaginación, pero esto no ocurre en los términos de una imaginación que promueva la razón, encaminándose hacia la creación en arte y en ciencia; en otros casos, se cree estar priorizando la transmisión de contenidos "científicos" acordes al nivel, pero esto no ocurre en los términos de una razón que se nutre dialécticamente de las potencias creativas de la imaginación.

No obstante, volvemos a afirmar con Bachelard que otra pedagogía y otro maestro para el Nivel Inicial son posibles. Una otra pedagogía que invite al ensueño inicial a partir de un rico despliegue de la imaginación material y del ensueño, en activo contacto con la

multiplicidad y complejidad de las materias del cosmos, pero que a la vez provoque dialécticamente la emergencia de la interrogación racional, de la inteligencia mordaz que va contra la máscara de lo dado a la percepción y contra las ideas adquiridas y envejecidas.

Otra pedagogía que posibilite la proliferación de imágenes y de ensueños iniciales que serán criticados y desafiados por la razón y sus actos epistemológicos en la construcción de un objeto de conocimiento científico, pero que podrán ser tardíamente recuperados en una sobreinfancia lúcida y joven, capaz de volver a conectar con las fuentes del ensueño y de abrir otras vías para la creación en arte y en ciencia.

Pero una tal pedagogía sólo es posible si hay un maestro que realiza en sí mismo la vigilancia para la ruptura de sus obstáculos epistemológicos y para la difícil construcción de un conocimiento nuevo, como asimismo la decisiva experiencia del poeticoanálisis para conquistar la sobreinfancia. Estos ensayos y experiencias son necesarios para que se operen cambios en la pedagogía del Nivel Inicial, porque en definitiva, no puede haber formación sin reforma del espíritu, con la cual hay que comprometerse singularmente. Este sigue siendo, sin duda alguna, nuestro gran desafío.

Patricia G. Pérez





## **INTRODUCCIÓN**

# LA FILOSOFÍA BACHELARDIANA DE LA IMAGINACIÓN COMO OPCIÓN EPISTEMOLÓGICA

"Que se nos permita entonces soñar sin obstáculos en nuestra juventud, en nuestra infancia, en la infancia."

Gaston Bachelard<sup>1</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>Citado por G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México: FCE, 1989, p. 27.

8

La producción que presentamos a continuación recoge el proceso y su puesta en escritura, de la investigación conducente a la obtención del grado de Licenciada en Educación Inicial<sup>2</sup>, cuya realización tuvo lugar en el marco del Proyecto de Investigación Consolidado 4-1-9301: "Tendencias epistemológicas y Teorías de la Subjetividad: su impacto en las Ciencias Humanas" en la Universidad Nacional de San Luis. Desde la opción epistemológica de Gaston Bachelard, partimos de un inicial "sentido del problema", desde el que construimos esta pregunta: ¿Las actuales prácticas pedagógicas de los docentes en el Nivel Inicial promueven una dialéctica entre la razón y la imaginación en la formación de una subjetividad, o bien se prioriza uno de estos caminos?

En vistas a la construcción de una "problemática" a partir de este cuestionamiento, nos propusimos como objetivos: promover una reflexión filosófica de la dialéctica razón-imaginación en la infancia a partir de los desarrollos de Bachelard, en vinculación con las prácticas docentes en Educación Inicial. A partir de tal reflexión, intentamos generar algunas condiciones que promuevan nuevos modos de configuración de subjetividades de los docentes de Nivel Inicial. Ello nos llevó a avizorar, junto a docentes y alumnos, prácticas pedagógicas promotoras de la dialéctica razón-imaginación en cada niño/a.

Esta investigación apuntó a "precisar" las siguientes hipótesis<sup>4</sup>, en diálogo con una experiencia teóricamente enmarcada: "en la Educación Inicial, las concepciones de los docentes acerca de la Infancia y de la relación entre Razón e Imaginación, determinan las condiciones subjetivas de tales y sus posibilidades de teorizaciones y prácticas, particularmente en el espacio áulico". Dada esta realidad

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Tesis de Licenciatura en Educación Inicial. "La Infancia: razón e imaginación. Un desafío de la pedagogía en el Nivel Inicial", bajo la dirección de las Licenciadas Marcela Becerra Batan y Liliana Guzman. De la defensa del mismo se obtuvo el carácter de Aprobado con Mención Especial y Recomendado para su publicación el 25 de abril de 2006. Resolución N° 4241 de la Facultad de Ciencias Humana, en la Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

Proyecto de Investigación Consolidado, que se lleva adelante desde 1993, bajo la dirección general de la Prof. Emérita Violeta Guyot, perteneciente a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. El mencionado Proyecto se encuentra incorporado al Programa Nacional de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación, bajo el código 22 /H 816.

Dichas hipótesis se enmarcan en los postulados generales del equipo de investigación, y su textualización tiene lugar en: GUYOT, V. "Las prácticas del conocimiento un abordaje epistemológico educación investigación subjetividad". LAE. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina. 2008.

en los docentes de Nivel Inicial en el horizonte de una reflexión filosófica acerca de la Infancia y de la relación Razón-Imaginación, podrían modificarse creativamente las condiciones subjetivas y las posibilidades de teorizaciones y prácticas de dichos docentes.

En tal sentido, se sostuvo que las opciones epistemológicas y las teorías de la subjetividad determinan la interpretación y producción de teorías y las prácticas <sup>5</sup> (particularmente, las prácticas docentes). Dichas prácticas han de ser abordadas en todo el espesor de su complejidad, a partir de un modelo intermedio <sup>6</sup> que permita situarlas en el espacio del aula, al interior de una institución, dentro de un sistema educativo y un sistema social, atravesadas por los ejes: vida cotidiana, teoría-práctica, poder-saber y situacionalidad histórica.

Este modelo, intermedio entre la Filosofía y las Ciencias Sociales, desde los niveles de análisis de las opciones epistemológicas y las teorías de la subjetividad, nos permite poder pensar y hacer de otro modo en Educación Inicial. Partimos entonces situando en el centro de este modelo a la práctica docente, como aquella estructura que imbrica al sujeto docente y al sujeto alumno, mediados por el conocimiento. Estos tres elementos ocupan lugares y funciones dinámicas, de tal modo que las modificaciones de los mismos implicarán cambios en toda la estructura de la práctica docente. En tal sentido, las relaciones que entable el docente con el conocimiento impactará en los modos en que el alumno, a su vez, se vincule con el conocimiento, así como en la relación docente-alumno. Elegimos trabajar en estas vinculaciones de los sujetos con el conocimiento, tratando de promover allí lo que Bachelard nos propone: la emergencia de "actos epistemológicos" que operen como "rupturas" de "obstáculos epistemológicos" y posibiliten la construcción y la constante precisión de nuevos objetos de conocimiento.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Proyecto de Investigación Consolidado, que se lleva adelante desde 1993, bajo la dirección de la Prof. Violeta Guyot, desde la Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Proyecto incorporado al Programa Nacional de Incentivos, código 22 H 516.

En GUYOT, V. "La enseñanza de las ciencias. Un análisis a partir de la práctica docente", capítulo 3, pp. 43 -58, en el libro de la misma autora: "Las prácticas del conocimiento un abordaje epistemológico educación investigación subjetividad". LAE. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina. 2008.

A su vez, esta práctica se halla situada al interior de un microespacio: *el aula*, que ha de ser abordada en la peculiaridad de su micro-espacio y microtiempo, en ese "aquí y ahora" en el que se va desarrollando la práctica docente. Asimismo, esta aula se encuentra dentro de una *institución educativa*, con su particular cultura institucional y con su determinada historia, que da una configuración específica a las prácticas docentes. La institución educativa se inserta en un *sistema educativo*, que brinda las regulaciones legales y técnicas y las normativas que enmarcan las prácticas docentes en una jurisdicción nacional, en función de un proyecto educativo-político explícito. El sistema educativo, por su parte, se ubica dentro de un *sistema social*, en el que se imbrican procesos económicos, jurídicos, políticos y culturales en una determinada formación social.

Todos estos diversos contextos de la práctica docente (aula, institución educativa, sistema educativo y sistema social), se hallan atravesados por determinados ejes. Consideramos primeramente *la vida cotidiana*, concebida a partir de las teorizaciones de Agnes Heller como el ámbito sociológico en el que desenvuelve día a día el estar de unos sujetos, y que implica una trama ideológica de representaciones, ideas y valores que orientan la acción. El cambio que pueda operarse en esta trama de la vida cotidiana implicará, a su vez, un cambio en el mundo de tales sujetos.

El segundo eje que tenemos en cuenta se refiere a *las relaciones poder-saber*, concebidas a partir de los desarrollos realizados por Michel Foucault. En este sentido, entendemos las relaciones de poder desde una perspectiva "tecnológica", a partir de la cual los poderes son considerados como las relaciones de fuerza que producen efectos múltiples: sujetos, saberes, verdades y realidades. Desde esta perspectiva, las relaciones de poder se presentan como diseminadas por todo el cuerpo social, atravesando todas las relaciones entre puntos singulares, inmanentes a todas las prácticas, operando de modo cambiante y polimorfo, según tácticas y estrategias, en enfrentamientos múltiples entre poderes y contra-poderes ó resistencias. Particularmente nos interesarán las relaciones de poder que se juegan entre los sujetos de las prácticas educativas, en todos los

contextos antes considerados, como relaciones que producen sujetos en los órdenes del conocimiento, de la acción y de la ética.

El tercer eje que tenemos en cuenta se refiere a *las relaciones entre teoría y práctica*. Este eje nos ha llevado a revisar los más fecundos legados de la historia de la filosofía (Aristóteles, Marx, Foucault), para poder pensar esta relación en términos de "praxis" transformadora de lo existente, y de "relevos" entre puntos teóricos y experiencias locales, que siempre conectan en redes las "acciones de teoría" y las "acciones de práctica". Optar por estas perspectivas en relación a nuestro tema, nos lleva hoy a Bachelard y a su "racionalismo aplicado", para el cual hay siempre un ir y venir incesante entre el momento teórico y el momento experimental, que va inicialmente desde unas teorizaciones a unas experiencias, luego desde estas experiencias a la precisión de las teorizaciones, relanzando así esta dialéctica en la continua construcción y reconstrucción de un sujeto y de un objeto de conocimiento científico.

El cuarto eje que consideramos es la situacionalidad histórica, concebida a partir de la conceptualización que de la misma ha hecho Mario Casalla. En este sentido, podemos abordar la práctica docente en todos sus contextos, como una práctica que siempre se halla inserta en una estructura de contenido histórico, en la cual y desde la cual unos sujetos se proyectan en un movimiento dialéctico, a partir de un pasado que se critica y se niega, desde un presente que se asume como problemático y en vistas a un porvenir que se desea afirmar y hacer nacer.

Este modelo posibilitó poder pensar y operar con las prácticas educativas en el Nivel Inicial asumiendo toda su complejidad. En coherencia con los fundamentos del mencionado modelo, optamos en este trabajo por la filosofía de Gaston Bachelard. Precisamente, esta filosofía nos brindó la posibilidad de pensar la compleja constitución de los sujetos de la Educación Inicial, a partir de lo cual, puede plantearse una pedagogía superadora para el mismo.

La razón de esta posibilidad radica en que la filosofía bachelardiana es doble y dialécticamente complementaria: da cuenta de los procesos de constitución tanto del sujeto de la imaginación como del sujeto de la razón desde la infancia, y asimismo plantea una dialéctica que no excluye ni a la imaginación ni

12

a la razón. A partir de estas concepciones, Bachelard propone una pedagogía que apunta a promover dicha dialéctica en todos los niveles educativos, empezando particularmente por el Nivel Inicial.

A partir de este marco, intentamos "solucionar" un problema. Tradicionalmente, encontramos que los modos de educar, especialmente en el Nivel Inicial, priorizan un camino: o la *Razón* o la *Imaginación*. Según los campos teóricos a los cuales se adscriben tales modos de educar, el nivel inicial promueve o bien una pedagogía de la razón, con un énfasis exclusivo en los procesos cognitivos por sobre las cuestiones afectivas o de la imaginación, o bien una pedagogía que apunta exclusivamente a la imaginación, limitando de este modo el alcance de su creatividad. Esta polarización no favorece una relación dialéctica y productiva o creadora entre ambas instancias, incidiendo en la constitución tanto del objeto como del sujeto de conocimiento; no se promueve ni un conocimiento complejo y pluridimensional ni un sujeto que pueda sintetizar de modo fecundo la Razón y la Imaginación.

Por tal razón, de entre las opciones epistemológicas y las teorías de la subjetividad, se escogieron los desarrollos de Gastón Bachelard, que da cuenta de los procesos de constitución de una subjetividad a partir de la infancia y de las dialécticas razón-imaginación, planteando de este modo una pedagogía dialéctica entre una actividad de la razón diversificada y polimorfa, unida a la actividad creadora de la imaginación en el Nivel Inicial.

En tal sentido, partimos de la complementariedad entre la filosofía bachelardiana de la razón y su filosofía de la imaginación, y consecuentemente, retomamos su "proyecto pedagógico". Este proyecto pedagógico implica ir entrelazando y removiendo las temporalidades complejas de un pasado inmutable y de un porvenir que se asoma. La unidad temporal privilegiada es la del "instante", "tiempo vertical" que se diferencia del "tiempo horizontal" de la vida. Tales instantes, que remiten a "temporadas" guardadas en una memoria de dimensión singular y universal, pueden ser despertados, posibilitando recrear una infancia. Esta *Infancia*, ficticia pero al mismo tiempo real, implica una recreación

G. Jean, Bachelard, la infancia y la pedagogía, México: FCE, 1989, p. 26

del espíritu de la imaginación y de la creación, lo cual no supone una infantilización.

En tales procesos de configuración subjetiva, nos detuvimos particularmente en el despliegue de la "imaginación material" en la infancia, en un efectivo contacto con las materias cósmicas (los "cuatro elementos": tierra, agua, aire y fuego). Dicha imaginación material constituirá por una parte el "capital poético" del adulto, pero también operará como "obstáculo epistemológico" impidiendo a éste construir un conocimiento "objetivo". Ahora bien, si no hay un rico despliegue de dicha imaginación material, no habrá en consecuencia posibilidades creativas en el sujeto adulto. De allí la importancia de estas primeras etapas y de las experiencias pedagógicas en este Nivel.

La recuperación lúdica de la infancia en la adultez posibilita la creación, La *Infancia*, escondida y olvidada en nuestra adultez, necesita ser singularmente renacida y reinventada. En estos desarrollos, se considerarán algunas reflexiones bachelardianas que se agencian singularmente de cuestiones planteadas por el psicoanálisis. Se subrayará particularmente la distinción entre el *sueño* nocturno del inconsciente y la *ensoñación*, en la cual la actividad de la imaginación es el alejamiento de las "primeras imágenes" junto con la lucidez de la mirada que abre la puerta hacia el *asombro* de una manera consciente y diurna. Asimismo, se considerará la dialéctica entre sueño y ensoñación, la dinámica de la "imaginación Poética" y el "Poeticoanálisis", método mediante el cual la Imagen Poética es indagada para promover un advenimiento de la "Sobreinfancia", capaz de recuperar y reconstruir una Infancia en el orden del lenguaje, de la escritura, de la obra científica y/o artística; en definitiva, en el orden de una poesía.

Desde esta perspectiva bachelardiana, dialéctica y revolucionaria, aún no encontrada en las pedagogías del presente, abordamos nuestro problema: las actuales prácticas pedagógicas de los docentes en el Nivel Inicial ¿promueven una dialéctica entre la Razón y la Imaginación en la formación de la subjetividad, o bien se prioriza uno de estos caminos? Si tal dialéctica no es promovida en y desde el Nivel Inicial ¿cómo los docentes de este nivel podemos pensar y hacer de otro modo?

14

En coherencia con el marco teórico presentado, la metodología abordada en la investigación se basó fundamentalmente en dos momentos: el propio del "trabajo teórico" y el de la fase experimental, de carácter cualitativo. Esta metodología<sup>8</sup> engloba un conjunto de corrientes humanísticas-interpretativas, centrándose el interés de la misma en el estudio de los diversos significados de las acciones de los sujetos y el contexto social.

Desde esta perspectiva se pretende reemplazar las nociones de explicación, predicción y control que establece el paradigma positivista por las nociones científicas de comprensión, significado y acción. De esta manera, dicha lógica, penetra en el mundo personal de los sujetos, que busca la objetividad en el ámbito de los significados (cómo interpretan las situaciones, qué significan y qué intenciones tienen) utilizando un acuerdo intersubjetivo dentro del contexto educativo.

Desde esta mirada se cuestiona que el quehacer de los sujetos esté determinado por una serie de leyes generales que sustenten tal acción. Los investigadores que eligen dicha lógica se centran en la descripción y comprensión de todo aquello que es único y particular en el sujeto, a partir del cual se pueda desarrollar el conocimiento científico. Resulta un tanto interesante resaltar este punto para poder dejar en claro que estamos frente a un paradigma que no sólo acepta que la realidad es dinámica, múltiple y holística, sino que al mismo tiempo se la cuestiona, con el fin de ser analizada.

En la instancia del "trabajo teórico", que implica la práctica por la cual se construye una problemática, transitamos los momentos de la "posición", el "examen" y la "solución". En este sentido, en la "posición" ubicamos al problema en el nivel de análisis filosófico-epistemológico a partir de Bachelard, lo cual determinó todo el abordaje. En cuanto al "examen" del problema, se tomaron como instrumentos para el trabajo teórico, los principales conceptos-herramientas de la reflexión bachelardiana. De este modo, arribamos a una "solución",

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Giménez. "*Metodología de la Investigación cualitativa*". Edic. Algibe, 1996.

entendida como las respuestas (provisionales) a la pregunta planteada inicialmente.

Este trabajo teórico se articuló con el momento de las experiencias con docentes y alumnos del Jardín de Infantes del Centro Educativo Nº 8 "Maestras Lucio Lucero" de la ciudad de San Luis, en actividades de "Educación Artística" y "Lengua". Dicho jardín de infantes fue creado el 27 de abril de 1939. Este Jardín de Infantes, de construcción antigua, se encuentra ubicado en el radio céntrico de la ciudad. Los espacios son amplios, tanto los dedicados al juego como los destinados a desarrollar las clases diarias, permitiendo que los alumnos tengan libertad de movimiento. En general, el ambiente físico es muy agradable, limpio y con una decoración en sus patios, aulas y galerías acorde a la edad de los niños que asisten.

La estructura organizativa consiste en tres cargos jerárquicos (director, vice director y secretario), en relación de dependencia la planta docente y por debajo de esta línea el personal de maestranza. Cuenta con 4 (cuatro) secciones para niños de 3 (tres) años de edad, 4 (cuatro) para niños de 4 (cuatro) años de edad, y 4 (cuatro) para los niños de 5 (cinco) años de edad que acuden al mismo, lo que hacen un total de doce secciones. El horario de funcionamiento es en dos turnos, la mañana de 08:45 (ocho cuarenta y cinco) a 13:00 (trece) horas y la tarde de 13:30 (trece treinta) a 16:45 (dieciséis cuarenta y cinco) horas. Año tras año, la necesidad de dar continuidad en los niveles académicos posteriores fué creciendo. En marzo de 1994, tras duras luchas, se crea la escuela con modalidad experimental. Pero es en el año 1998 que completa su ciclo académico con la incorporación del Polimodal que, de acuerdo a su plan de estudios aprobado, establece que es un Bachillerato Orientado en Ciencias Naturales, Salud y Ambiente.

Tras el comentario pertinente y volviendo al tema que nos inquieta, no solo se llevaron a cabo las actividades pensadas sino que también realizamos entrevistas semiestructuradas a las docentes a cargo de las distintas salas del Jardín de Infantes y al personal Directivo responsable de este espacio, indagando acerca de las ideas y de los conceptos en relación con la problemática planteada

15

en esta investigación. En cuanto a las experiencias mencionadas, se explicita que las mismas fueron previamente planificadas en vistas a una "Pedagogía del Porvenir", una pedagogía dinámica y dialéctica entre las actividades de la Razón junto con las actividades creadoras de la Imaginación. De esta forma pretendimos lograr, un cambio en la Educación en el Nivel Inicial, para poder repensar el concepto de Infancia desde una perspectiva profunda que abra nuevas expectativas entre el docente, el conocimiento y el alumno. Las actividades fueron realizadas mediante las Artes Plásticas, en donde por medio de ciertos tópicos ("el universo y yo" y "el planeta y yo"), se intentó promover en los niños la construcción activa de nuevas imágenes y conocimientos. De este modo intentamos estrechar, la dialéctica propuesta por el propio Bachelard, es decir, entre el momento teórico y el momento experimental.

16



## **CAPÍTULO I:**

## LA INFANCIA Y LOS ELEMENTOS DE LA IMAGINACIÓN MATERIAL

"En el último cuarto de la vida es cuando se comprenden las soledades del primer cuarto, y la soledad de la vejez repercute en las soledades olvidadas de la infancia,".

Gaston Bachelard.

Citado por G. Jean, Bachelard, la infancia y la pedagogía, México: FCE, 1989, p. 27.

La filosofía de Gastón Bachelard (1884-1962) es de una profunda originalidad. Puede decirse que con él se inaugura el "giro subjetivo" en Epistemología 10, introduciendo en este campo aquello que explícitamente había sido expulsado del mismo: la cuestión del sujeto. Con su singular estilo filosófico, Bachelard intenta dar cuenta de cómo se van constituyendo dialécticamente el sujeto y sus objetos: tanto el sujeto de la "imaginación material" y sus imágenes, así como el sujeto de la razón y sus objetos de conocimiento científico, siempre con relación a otros sujetos y en una determinada trama social, cultural e histórica.

Bachelard indaga estas dialécticas de mutua constitución entre sujeto y objeto en distintos órdenes: en el de la historia de la humanidad, en el de la historia de un sujeto, así como en las prácticas educativas. Precisamente este último aspecto lleva a Bachelard, en varios lugares de su obra, a delinear una nueva pedagogía en coherencia con sus fundamentos filosóficos. Esta pedagogía bachelardiana, apenas esbozada pero de gran valor, plantea las condiciones de una práctica que debe tornar posible que un sujeto llegue ser activo, crítico, autónomo y creativo, tanto con imaginación como con su razón, en un devenir de enseñanza y formación.

Ahora bien, no hay sujeto que llegue a ser activo, crítico, autónomo y creativo si no se da primeramente un rico despliegue de la imaginación material en la infancia. Sólo a partir de tal despliegue de la imaginación infantil podrá tener lugar más tarde la creación en arte y en ciencia y, en la cumbre de las posibilidades subjetivas, la sobreinfancia. Precisamente la sobre-infancia es para Bachelard una conquista tardía y difícil, gracias a la cual un sujeto puede volver sobre lo que se le ha sido dado en los instantes y en las temporadas infantiles fundadoras de su ser, para que pueda criticarlo, recrearlo y abrirse a lo nuevo.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Cfr. BECERRA BATÁN, M. Plan de Tesis Doctoral en Filosofía: "Epistemología y subjetividad en Gastón Bachelard". Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Res. 727/03.

19

Estas complejas afirmaciones requieren que nos detengamos, al menos, en tres conceptos bachelardianos fundamentales: la Infancia, la Imaginación y la Sobreinfancia.

Las referencias a la infancia son muy numerosas en la obra de Bachelard. Puede decirse que más bien piensa originalmente un concepto de infancia, antes que preocuparse por relatar su infancia ó la de otros. Tanto en sus obras epistemológicas como en las obras dedicadas a la imaginación, Bachelard generalmente evita todo aquello que podría relacionarse a "recuerdos de infancia" suyos ó ajenos; si excepcionalmente refiere tales recuerdos, es para ir a su problematización filosófica. Con frecuencia, empieza escribiendo "nuestra infancia", y luego escribe "la infancia" sin más.

Y si Bachelard no se detiene en el plano de los recuerdos, es porque el psicoanálisis le ha enseñado que éstos con frecuencia son "encubridores". Asimismo, dichos recuerdos remiten a la infancia como algo pasado, pero para Bachelard la infancia no es algo que ya pasó y que no tiene ninguna actualidad en el presente, sino todo lo contrario. Antes bien, la infancia es un estado, una presencia y un valor permanente, que atraviesa todas las experiencias de una vida.

El valor de la infancia es, además de permanente, dialéctico: por un lado, tiene que ver con la imaginación material, sus imágenes fundantes y su fecundidad artística, pero también tiene que ver con lo que será "obstáculo epistemológico" para un conocimiento objetivo. En este sentido, el valor dialéctico de la infancia nos indica que hay que realizar con ella un movimiento doble y paradojal: perderla para reencontrarla, combatirla para ganarla, conservarla intacta para recuperarla transformada más tarde. Como veremos más adelante, la pedagogía tiene que apuntar a este movimiento de la Infancia en cada sujeto, desde los inicios.

Respecto de este movimiento, Bachelard escribe: "En el ultimo cuarto de la vida es cuando se comprenden las soledades del primer cuarto, y la soledad de la

vejez repercute en las soledades olvidadas de la infancia"<sup>11</sup>. Una especie de vaivén se efectúa así y los extremos de la vida parecen unirse por un instante; así, la infancia es una presencia en la vejez, sólo redescubierta y comprendida cuando se ha recorrido la vida.

Esta constante presencia del niño en el hombre hace que Bachelard desconfíe de ciertas formas de memoria, particularmente de aquella designada como "memoria histórica". En este sentido, nuestro pasado no cuenta como pasado, sino que renace recreado. El pasado no se reproduce, la infancia no se revive, sino que se la reinventa. Bachelard prefiere más bien plantear una "memoria imaginaria", que nos conduce a reimaginar nuestro pasado. La infancia que referimos siendo adultos es entonces una infancia ficticia y real. Ficticia porque es recreada, real porque tiene que ver con las imágenes "primitivas", "verdaderas", "definitivas" y "fundantes" de nuestra subjetividad.

Notemos la importancia de esas reflexiones para toda práctica pedagógica; particularmente para el docente del Nivel Inicial, una pregunta clave surge en este punto: ¿A qué niño, a qué infancia, me dirijo en mis prácticas? ¿Me dirijo al "niño que fui", al "niño que hubiera querido ser"? ¿O más bien me dirijo al "niño que tengo aquí enfrente"? Porque el niño que tengo aquí enfrente es diferente del que fui y del que hubiera querido ser, y sólo puedo reconocerlo como singular y diferente a partir de un retorno a mi propia infancia real, como estado permanente y actual. Pero este retorno a la infancia no significa de ninguna manera infantilizarse, sino que implica una "torna" ó una vuelta, una asunción subjetiva de la infancia en la adultez.

Bachelard denuncia a menudo la simplificación empobrecedora del discurso y de las prácticas referidas a la infancia proveniente de aquellos padres y educadores que parten de una representación errónea de la misma. Pero la infancia siempre se encuentra más allá de estos intentos de simplificación. Al respecto, comenta Jean: "Toda infancia es fabulosa, no se deja influir, como equivocadamente se cree, por las fábulas siempre ficticias que se le cuentan y que

20

Citado por G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México: FCE, 1989, p. 27.

casi no sirven mas que para divertir al que las cuenta. ¡Cuantas abuelas toman por tonto a su nieto! Pero el niño, astuto de nacimiento, halaga la manía de contar las eternas repeticiones de la anciana que cuenta. Con esas fábulas fósiles, con esos fósiles de fábulas, no ríe la imaginación del niño. Ríe con sus propias fábulas. El niño encuentra sus fábulas en su propio ensueño. Fábulas que no cuenta a nadie"<sup>12</sup>. En esta cita, pueden destacarse algunas cuestiones: las "fábulas ficticias" y "fósiles" del adulto que "toma por tonto" al niño son diferentes de aquellas fábulas del ensueño infantil, fábulas secretas que hacen reír la imaginación del niño y provenientes de su ensueño. Pero ¿de dónde surgen estas fábulas y sus ensueños? Surgen de las imágenes primeras de la "imaginación material".

Bachelard distingue una "imaginación formal" y una "imaginación material". La imaginación formal remite a la causa íntima que es causa formal de una creación; la imaginación material, refiere a imágenes que tienen que ver con experiencias directas con las materias del cosmos; materias que son misteriosas, profundas y que constituyen fuerzas inagotables para la imaginación.

Para Bachelard, la "imaginación material" y sus imágenes tienen que ver con el contacto activo y concreto que el niño tiene en su infancia con las "materias del cosmos": el fuego, el agua, el aire y la tierra. Este contacto con las materias del cosmos hace de la infancia ese momento en que todos los hombres son "materialistas". La imaginación material y sus imágenes se van así configurando a través de este contacto del niño con dichas materias cósmicas; contacto en el que también se ponen en juego interrogantes infantiles, primeras hipótesis acerca del mundo y elementos inconscientes. La imaginación material no es una pasiva recepción de datos sensibles ni las imágenes son meras copias de lo dado en la experiencia, sino que la imaginación material ya supone una actividad de descubrimiento y exploración del mundo por parte del niño y las imágenes implican ya un grado de creatividad. La infancia es entonces la edad donde se recogen "las imágenes fundadoras del ser", que más tarde podrán ser restituidas y recobradas cuando, como adultos, "ensoñemos" hacia nuestra infancia. Al

G. Jean, Bachelard, la infancia y la pedagogía, México: FCE, 1989, p. 39.

respecto, escribe Bachelard: "el pasado muerto tiene en nosotros un porvenir: el de sus imágenes vivas, el del ensueño que se abre ante toda imagen recobrada". Además de ser el momento de las imágenes fundadoras, la infancia es también el momento en el que se experimentan y se graban en el inconsciente, las correspondencias entre los sentidos; así, colores, sabores, olores, sonidos y percepciones táctiles se entrelazan singularmente, de modo que unos sentidos remiten a otros.

Estas imágenes y estas correspondencias se dan en una dimensión temporal llamada "el instante", del cual expresa Bachelard: "Todo lo que es sencillo y fuerte en nosotros, todo lo que es incluso durable es el don de un instante". El instante se inscribe en nosotros como una "temporada". En este sentido, todos nuestros recuerdos remiten, no a fechas precisas, sino a las temporadas de la infancia y a sus marcas. Estas temporadas tienen a la vez una dimensión singular y una dimensión universal de modo que (para cada uno y para todos), es en el entramado de las temporadas que se va configurando una "memoria cósmica". Las temporadas, con sus instantes guardados en la "memoria cósmica", harán posible la creación poética en la adultez.

Las imágenes materiales se manifiestan en los sueños y en los ensueños. A partir del psicoanálisis freudiano, Bachelard afirma que el sujeto no es activo constructor de las imágenes del sueño, pues éstas se le imponen y le muestran algo. En cambio, el ensueño es una actividad diurna, por la cual el sujeto se vuelve libremente hacia sus imágenes y las recrea. A partir de Bachelard, puede también pensarse la diferencia entre una "ensoñación inicial" en el niño y una "ensoñación propiamente dicha" en el adulto. En el niño hay, pues, una "ensoñación inicial", básicamente referida a las imágenes de las materias cósmicas: "En el ensueño del niño, la imagen prevalece sobre todo. Las experiencias sólo vienen después" 15. Estas ensoñaciones iniciales se producen en soledad: "... en la soledad, cuando es señor de sus ensoñaciones, el niño conoce

Citado por G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México: FCE, 1989, p. 43.

Citado por G. Jean, Bachelard, la infancia y la pedagogía, México: FCE, 1989, p. 41.

Bachelard, G. La poética de la ensoñación. FCE, México, 1996, p. 155.

la dicha de soñar que será más tarde la dicha de los poetas"<sup>16</sup>. Además, esta ensoñación es libre y "expansiva" de su existencia, pues "Mientras soñaba en su soledad, el niño conocía una existencia sin límites. Su ensoñación no es simplemente una ensoñación de huída. Es una ensoñación de expansión"<sup>17</sup>. Pero la "ensoñación propiamente dicha" es una actividad exclusiva del adulto, quien lúcida y poéticamente vuelve hacia la Infancia y sus imágenes, a partir de lo cual puede crear.

Volviendo a las imágenes materiales, hemos de destacar que éstas remiten a un "inconsciente colectivo" y a sus "arquetipos". En estas reflexiones, Bachelard retoma desarrollos de Carl Jung, para quien un arquetipo es una serie de imágenes que resumen las experiencias ancestrales de vida y de sueños de todos los hombres, y que tiene su raíz en el inconsciente colectivo de la humanidad. Las imágenes son, entonces, "primitivas" y se sitúan "delante" de la percepción.

A partir de estos desarrollos, Bachelard transitará distintos caminos: primeramente, un "psicoanálisis cósmico" de las materias y más tarde, una fenomenología de la imaginación de las materias, que podremos vincular más adelante con el "poeticoanálisis". En este sentido, los cuatro elementos cósmicos forman imágenes arquetípicas a partir de raíces inconscientes de toda la humanidad; imágenes que en consecuencia pueden encontrarse presente de modo semejante en diferentes poetas de distintas épocas. Recordemos: no hay creación poética, ni arte ni ciencia alguna en la adultez si no se ha configurado en la infancia una rica imaginación material.

Bachelard, en sus investigaciones sobre las materias elementales de la imaginación, empieza por el fuego. Más que ninguna otra materia cósmica, el fuego produce en el sujeto una "seducción primera" y definitiva. De esta seducción, no escapan ni "los espíritus más rectos" que son llevados hacia el "redil poético", en donde los ensueños reemplazan a los pensamientos y en donde "los poemas ocultan teoremas".

Bachelard, G. Ibidem, p. 150.

Bachelard, G. Ibidem, p. 151.

El fuego entonces, nos seduce definitivamente y nos hace volver al redil ó a la cuna poética de la infancia. Pero esta vuelta a la cuna poética de ensueños y poemas puede también promover la dialéctica entre ensueños y pensamientos, entre poemas y teoremas. Ahora bien, sin olvidar esta meta, que un sujeto llegue a ser sujeto de conocimiento objetivo, en el texto *El psicoanálisis del fuego*, Bachelard opta por retornar al "redil poético", abandonándose por un instante a los ensueños que son llamas del fuego. Asimismo, en su último escrito publicado en vida: *La llama de una vela*, el filósofo envejecido se abandona a una intensa ensoñación acerca del fuego y la llama, que lo arrastra hacia su infancia y sus orígenes, a la vez que lo remite hacia la infancia de los primeros fuegos del mundo y hacia los comienzos de la vida en el cosmos: "La llama nos conmina a ver por primera vez: tenemos de ella mil recuerdos, soñamos con toda la personalidad y una viejísima memoria en ella y, sin embargo, soñamos en ella como todo el mundo lo recuerda…el soñador vive en un pasado que ya no es solo el suyo, en el pasado de los primeros fuegos del mundo". <sup>18</sup>

En este punto, importa destacar que el fuego "se resiste". Esta resistencia provoca en el niño la configuración precaria de unas primeras "teorías" acerca del fuego de carácter animista. Desde esta interpretación, para el niño el fuego se le presenta, en cualquier circunstancia, como un elemento que muestra su "mala voluntad", como algo que no se deja dominar, que resulta difícil de encender y de apagar. El fuego es, entonces, una sustancia "caprichosa", tal como algunos hombres.

De sus recuerdos de infancia, Bachelard rescata algunos que Jean cita: "A veces mi abuela encendía una rígida caña por encima de la llama, e iluminaba el lento humo que subía a lo largo de la negra chimenea...entonces, yo mismo, como siempre soñaba mas lejos que las palabras de mi abuela, creía que esos pájaros de fuego tenían su nido en el corazón del leño, bien oculto bajo la corteza y la madera tierna. El árbol había preparado, a lo largo de todo su crecimiento, ese

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Citado por G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México: FCE, 1989, p. 48.

nido íntimo que albergaría a los bellos pájaros del fuego. En el calor de una gran chimenea, el tiempo acaba de florecer y de emprender el vuelo<sup>19</sup>.

En la conmovedora belleza de este poema, el lector puede experimentar algo de la visión bachelardiana acerca de la niñez. Es decir, que si Bachelard, trae a veces sus propios recuerdos y sueños, es porque en éstos están las "imágenes verdaderas". Las imágenes primeras de la infancia son las verdaderas imágenes; tienen su propia verdad, son la verdad para un sujeto. No se trata aquí de una verdad científica, sino de la verdad de la imagen primera, fundamento último de cualquier verdad subjetiva. Aunque más tarde sea preciso rectificar estas imágenes primeras para acceder al conocimiento científico, ellas poseen su verdad intrínseca y son una fuente inagotable de creación.

En otro de sus recuerdos y sueños infantiles referidos al fuego, Bachelard nos remite a otra cuestión: la correspondencia entre los sentidos. Al respecto, rememora y recrea: "En las fiestas del invierno, en mi infancia, se elaboraba aguardiente. Mi padre echaba en un gran plato aguardiente de orujo de nuestra viña. En el centro colocaba terrones de azúcar partidos. En cuanto el fósforo tocaba la punta del azúcar, la llama azul descendía haciendo un ruidito sobre el alcohol extendido...era la hora del misterio y de la fiesta...después de tal espectáculo, las confirmaciones del gusto dejan recuerdos imperecederos. Para un bebedor de aguardiente, ¡Que pobre, fría y oscura es la experiencia de un bebedor de té caliente!". <sup>20</sup>

En esta cita, las imágenes del fuego concitan a todos los sentidos: la vista, el oído y sobre todo, el gusto. Tras el espectáculo misterioso de la preparación del aguardiente al calor de una llama azul, el bebedor bebe un agua rica, ardiente y colorida, que el gusto no olvidará. Estas correspondencias entre sentidos no hallan su fundamento en una explicación científica válida para todos los casos, sino que se fundan en una experiencia "material" singular, que deja marcas imperecederas en el inconsciente de un sujeto. Nuevamente subrayamos que esta experiencia material será más tarde cuestionada por la experiencia científica, pero se necesita

Citado por G. Jean. Ibidem, p. 49.

25

Citado por G. Jean. Ibídem., p. 50.

de estas primeras experiencias para que luego se las pueda cuestionar. Aquí nos referimos a un punto central en la doctrina bachelardiana y en su pedagogía: todo conocimiento primero, por científicamente "falso" que sea, es necesario para la construcción del saber racional.

26

Aquí también destacamos, aquello que Bachelard denomina "el Complejo de Prometeo". Retomando esta figura de la mitología griega (aquel que, desobedeciendo mandatos divinos, roba el fuego a los dioses y se lo entrega a los hombres y recibe por ello una eterna condena), Bachelard elabora esta noción, de gran relevancia en la constitución del sujeto de conocimiento y de hondas implicancias pedagógicas. Bachelard subraya que los miedos infantiles de quemarse con fuego provienen ante todo de prohibiciones sociales, son los padres y los educadores quienes imponen "no tocar" y "no jugar" con el fuego. De modo que para el niño, atreverse a tocar y jugar con juego implica una desobediencia a un mandato social, un acto de autonomía, una experiencia que supone dificultades y por la cual puede llegar a pagar el precio de una quemadura, pero que es necesaria para comprender mejor al fuego y "saber" de él tanto ó más que los adultos. En el niño que roba fósforos para encender un fuego, se juega este "Complejo de Prometeo", que reúne en sí todas las tendencias que empujan a un niño a saber más que sus padres o más que sus maestros. En este Complejo se fundamenta lo que Bachelard llama "la pedagogía del contra": saber y conocer tanto ó más que nuestros padres y maestros exige ir "contra" sus mandatos, transgredirlos para conquistar activa y autónomamente el conocimiento.

La constitución de la imaginación material en la infancia se vincula también con otro elemento cósmico: el agua. Para Bachelard, el agua simboliza y encarna un principio femenino, antagónico con respecto al fuego. Y así como el fuego llevaba al hombre a su cuna poética, el agua es un elemento que lleva al hombre a su destino, y al niño en su infancia, a un devenir siempre renovado.

De todas las imágenes de la infancia en su devenir, la del agua es la imagen del agua "madre". Esta agua tiene rasgos especiales, provenientes de su carácter femenino: puede mecer, mece como una madre. El agua, entonces, nos devuelve a nuestra madre; aquella que, más que la vida, nos ha dado el "fluido

esencial" de la imaginación. El agua nos vuelve a la madre no solamente porque simboliza la leche materna, sino porque nos lleva a soñar con el "regazo maternal". Así, Bachelard, nos invita a ensoñar hacia las imágenes del agua, en su carácter "matricial" del ser. Estas imágenes remiten, pues, al amor a la madre como el primer principio activo de la proyección de las imágenes; fuerza que se apodera de todas las imágenes para ponerlas en la perspectiva humana más segura, la perspectiva maternal. Otros amores vendrán, pero esos amores no podrán destruir la prioridad histórica de nuestro primer amor, que anima todas las imágenes y todos los amores.

Bachelard también muestra etapas y "grados sucesivos de profundidad inconsciente" en la imaginación material del agua. En un primer grado, todo líquido es agua; en un segundo grado, toda agua es leche. Con estos grados, la raíz inconsciente de los sueños se modifica; mientras que en el primer grado las raíces de los sueños llegan hasta la superficie y se sitúan entre el consciente y el inconsciente, en el segundo grado las raíces de los sueños calan más profundamente en el inconsciente mismo. A partir de estas raíces, cambian las obras de la imaginación: las imágenes. Todas ellas se develan, en última instancia como provenientes de una zona profunda siempre activa, a partir de la cual la imagen material de la leche se descubre como la base de todas las imágenes del agua.

Con estos agenciamientos teóricos del psicoanálisis, Bachelard intenta mostrar que toda imagen del agua remite a la imagen material de la leche maternal. A partir de esta postración, en un audaz giro epistemológico, Bachelard pasa de esas imágenes al lenguaje. En este pasaje, el lenguaje del niño se vincula con el inconsciente: si éste, como indica Lacan, está estructurado como lenguaje, la leche aparece como "el primer sustantivo bucal". En estas articulaciones teóricas, el lenguaje se presenta como una experiencia materialista: la leche es la sustancia primera y el lenguaje tiene que ver con esta sustancia, de modo tal que éste enraíza en definitiva en una experiencia con la leche materna, el lenguaje sería algo así como una "deglución invertida" de esta leche. Hay pues, experiencia con las materias elementales y a partir de ello, estructuración del inconsciente

como lenguaje. Podría pensarse que esta experiencia primera con las materias constituye entonces un "prelenguaje" que posibilitará el lenguaje. El orden de estas experiencias es para Bachelard el siguiente: el fuego es la prueba, el agua es el alimento, el aire es el espacio, y la tierra es la intimidad.

28

Ante el agua, el niño experimenta tendencias y pulsiones contradictorias: por una parte, aquellas que apuntan a dominar el agua y por otro, aquellas que apuntan a someterse a ella. En esta relación entre el niño y el agua, mediada por la imaginación infantil y con la presencia de pulsiones contradictorias, Bachelard encuentra representaciones de carácter antropomórfico y animista. El niño, cuya conformación física es aún pequeña y débil, se para frente a las aguas del río ó ante la inmensidad del mar, y cree de modo omnipotente poder dominar las aguas con sus órdenes. Bachelard destaca que la fuerza de la imaginación infantil se vincula con la debilidad corporal del niño, de modo tal que a mayor debilidad y endebles de su cuerpo corresponde una mayor fuerza de su imaginación. De estas afirmaciones se siguen consecuencias para la pedagogía, la cual debe plantearse como una pedagogía dinámica de la energía espiritual, de la energía onírica, que no dejará de influir en el vigor físico. Al respecto, Bachelard escribe "¿...quién no ha visto al borde del mar a un niño linfático que da ordenes a las olas? El niño calcula su orden para proferirla en el momento en que la ola va a obedecer. Adapta su voluntad de potencia con el periodo de la onda que lleva y retira sus olas sobre la arena. El construye en si mismo una especie de cólera diestramente ritmada en la que suceden una defensiva fácil y un ataque siempre victorioso. Intrépido, el niño persigue a la ola...desafía a la mar que se va huyendo, de la mar que regresa. Todas las luchas humanas están simbolizadas en este juego de niños". El niño que "da órdenes" al mar aprende a triunfar ante la resistencia de las cosas del mundo natural. En estas acciones, el niño cobra cierta confianza en sí mismo, al imaginar que actúa sobre el mar y que comparte íntimamente las cóleras y las tempestades del océano.

Citado por G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México: FCE, 1989, p. 54.

Subrayamos, pues, que en el efectivo e íntimo contacto del sujeto con el agua, puede experimentarse al mundo como aquel "adversario" que responde a la provocación del sujeto. La provocación es entonces una noción para poder comprender el papel activo de nuestro conocimiento acerca del mundo: no conocemos el mundo mediante un conocimiento pasivo y quieto, sino que vamos constructiva y cuestionadoramente hacia las materias, particularmente hacia el agua, intentando vencerlas y dominarlas. Al respecto, además de la figura del niño pequeño y débil que intenta "vencer" al gran mar y su furia, también puede mencionarse al "pequeño nadador", ese héroe precoz que vence sus miedos al aqua y se zambulle temerosamente en ella, respondiendo al llamado del aqua, como quien salta hacia lo desconocido. Bachelard propone que restituyamos estas primeras y dramáticas experiencias de iniciación: cuando un niño abandona los brazos de sus padres para ser lanzado en un elemento desconocido como es el aqua de un río ó de un mar, siente miedo y terror, pero también curiosidad. El que ríe con una risa burlona es el padre; si el niño se ríe, lo hace con una risa forzada, obligada y nerviosa. Después del salto a lo desconocido, la risa del niño se recupera con franqueza por ser iniciado al aqua. Estas experiencias primeras de la natación son ambivalentes: en ellas hay placer y dolor, alegría y pena, sufrimiento y goce. Asimismo, estas experiencias implican sentimientos de orgullo y de victoria, porque se ha vencido a unas aguas, que podían ser violentas, coléricas y furiosas. Pero también podemos encontrar otros sentimientos a partir de experiencias con aguas violentas, tales como la cólera, el resentimiento, la terquedad y la irritación.

Por otra parte, así como el fuego, el agua es para el niño un elemento de fascinación, de devoración y de exaltación íntima que impulsa a la creación. Esta asociación del agua y del agua del mar con la exaltación y el impulso a la acción, vinculan al agua con una ética de la voluntad. De este modo, en la imaginación hay un dinamismo del comportamiento, por el cual el niño encuentra en sus sueños materialistas acerca del agua una motivación inconsciente capaz de promover acciones creadoras.

30

A partir de Bachelard, también puede decirse que cada psiquismo está singularmente marcado por su relación principal con uno de los cuatro elementos cósmicos, y es por esta marca que el sujeto en su adultez podrá llegar a ser poeta, científico ó filósofo. En este sentido, puede hablarse particularmente de un "psiquismo hidratante", por el cual un sujeto podrá devenir "poeta del agua" ó filósofo del agua. La imaginación material del agua caracteriza un psiquismo, un tipo de imaginación particular y un tipo de destino; destino de imágenes, de ensueños y destino de transformación de un ser, a partir de la profundidad y la intimidad del elemento acuoso.

Las imágenes materiales del agua no tienen la consistencia y la solidez de las imágenes materiales de la tierra, así como carecen de la vida vigorosa de las imágenes materiales del fuego. Más bien, las imágenes del agua también remiten a la transitoriedad y al devenir de las sustancias que cambian, que se disuelven y se mueren. Las aguas fluyen y corren sin cesar. El agua, en su continuo correr, tiene que ver así con la vida y con la muerte cotidiana: las aguas son a la vez "aguas de vida" que hacen nacer desde sus profundidades y también "aguas de muerte", aguas que finalmente nos reciben y nos abrazan al concluir el viaje y la aventura de la vida que se va, cuando navegamos hacia el río de la muerte.

Pero también las imágenes del agua remiten a la claridad y a la frescura. Las "aguas primaverales" tienen frescura, esa frescura que experimentamos al lavarnos las manos en un arroyo. El agua se vuelve frescura de primavera para la naturaleza, en la canción del arroyo fresca y clara, en todas las aguas que ríen, en las cascadas ruidosas. Esas risas parecen ser el lenguaje de la naturaleza, como si en el arroyo la naturaleza fuese una niña que canta, habla, ríe y nos hace despertar. Al respecto, Bachelard escribe: "Feliz aquel que es despertado por la fresca canción del arroyo, por una voz real de la naturaleza viva. Cada nuevo día tiene para él la dinámica del nacimiento ¿Quién nos dará el despertar natural, el despertar en la naturaleza?"<sup>22</sup>.

En este punto, destacamos por otra parte que, para la imaginación material, resultan fundamentales las experiencias de *combinación* del agua con las otras

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup>Bachelard, G. *El agua y los sueños*, México: FCE, 1998, p 57.

materias cósmicas. El agua, único elemento líquido de la imaginación, es precisamente el elemento más favorable para ilustrar estas combinaciones: el agua "asimila", "atrae" y "recibe" materias que son contrarias. Nos encontramos con una auténtica "química" del niño y del sentido común. Para esta química de la experiencia básica, el fenómeno de la disolución de los sólidos es uno de los principales fenómenos.

Esas combinaciones imaginarias solo reúnen dos elementos, nunca tres. La imaginación material une el agua y la tierra, el agua y el fuego, la tierra y el fuego y a veces, el agua y el aire. Pero nunca, en ninguna imagen natural, se ve la triple unión material del agua, de la tierra y del fuego ni la de los cuatro elementos. Tales sumas resultan contradictorias para una imaginación material, pues ésta necesita elegir siempre una materia, privilegiándola en todas las combinaciones. Si aparece una unión ternaria, podemos estar seguros de que se trata de una imagen hecha con ideas. Las verdaderas imágenes, las imágenes del niño y las imágenes de la ensoñación, son unitarias o binarias.

La razón de ese carácter binario ó dualista de la mezcla de los elementos por la imaginación material es que esa mezcla es siempre un "casamiento": dos sustancias elementales se unen, se sexualizan. En el orden de la imaginación, para dos sustancias, ser opuestas es ser "de sexos opuestos"; si la mezcla se opera entre dos sustancias femeninas, una de ellas se masculiniza para dominar a su pareja. En la imaginación material, toda unión es un casamiento, y no hay casamiento entre tres.

Bachelard nos brinda un ejemplo de estas bodas cósmicas entre un líquido y el fuego: "...cuando el alcohol flamea, en una noche de fiesta, parece que la materia estuviera loca, parece que el agua femenina ha perdido todo pudor entregándose delirante a su dueño el fuego". En estas imágenes, vemos la presencia de una ensoñación profunda, antigua y esencial, referida a una alianza entre elementos contrarios: el agua extingue el fuego como la mujer apaga el ardor; ambos elementos se desean sexualmente y se contradicen y al unirse en una "humedad caliente", se inicia el tiempo de la creación de nuevas materias.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Bachelard, G. Ibidem, p. 149.

El agua también se vincula con la noche y con el día: por su parte, la noche puede penetrar y opacar las aguas en sus profundidades, puede provocar estremecimiento y miedo con sus fantasmas, puede atemorizar con el movimiento de sombras y reflejos sobre el agua. En cambio, a la luz del día, los fantasmas de la noche tienen miedo y se alejan, corriendo sobre las aguas. Otras veces, el agua y la noche se unen en la dulzura; para un alma en paz, parecería que el agua y la noche juntas tienen un perfume en común, parecería que la sombra húmeda tiene un perfume fresco.

De estas experiencias de combinaciones de elementos, también destacamos las experiencias materiales con el agua y con la tierra, particularmente en los juegos infantiles de amasado. En tales juegos, con la ayuda del agua, el niño va dando forma a ciertas materias, imprimiéndoles a las mismas el lenguaje de sus dedos. Estas actividades van siempre acompañadas de una viva actividad de la imaginación infantil, que imaginaría el encuentro entre la tierra y el agua como absorción y fusión.

La unión del agua y de la tierra da como resultado "la pasta", que constituye uno de los esquemas fundamentales del materialismo. La pasta nos da una experiencia primera de la materia. Quien amasa, imagina y sueña que es el agua la que primeramente actúa sobre la tierra, que son el agua y la tierra los elementos que tienen el poder de ligar sustantivamente. Quien amasa, va teniendo así las experiencias de "lo viscoso" y de la "masa", en el difícil intento de formar, deformar y modelar sus sueños.

En estas experiencias, vista y tacto, visión y acción sobre la materia se unen. He aquí al *homo faber*, al que Bachelard propone pensar desde su filosofía de la imaginación material. Desde esta perspectiva, la mano se nos aparece como teniendo sueños e hipótesis, ayudando a conocer la materia en su intimidad. Ahora bien, estas hipótesis difieren de las hipótesis científicas, porque se asientan sobre la experiencia básica y porque el trabajo del amasado no tiene cortes ó rupturas, sino que se desarrolla rítmicamente a partir de un "sueño continuo". Este trabajo de amasado implica ensoñaciones, voluntad de "penetrar" en la sustancia, acción del *homo faber* y de su mano "geométrica" que inscriben en la masa

33

dinámica y ambigua una nueva duración, una nueva sustancia. Esta acción modeladora no consiste sólo en una atribución de formas sobre una materia que resiste a la acción modeladora, sino que también implica una causa material positiva y actuante.

Por otra parte, la imaginación material encuentra en el agua la materia "naturalmente pura", aunque también pueden hallarse aguas que han devenido impuras. Así, el agua se ofrece como un símbolo a partir del cual se desarrolla una psicología y unos sueños, que pueden referirse al agua clara y fresca como al agua pura, purificadora, escasa y buena, ó bien pueden referirse al agua oscura, salada y amarga como al agua impura, mala y capaz de provocar maleficios. Con relación a la pureza y la impureza del agua, Bachelard destaca una ley básica de la imaginación material: la sustancia tiene un carácter activo en sí y por sí misma, tiene una voluntad de acción. En tal sentido, el agua pura purifica, renueva, rejuvenece, energiza, cura y trae el bien, mientras que el agua impura ensucia y trae el mal. La Infancia marcada a partir de estos contactos materiales con el agua tiene una viva actualidad y un futuro: el de sus imágenes y ensoñaciones.

En la Infancia, hay también contacto con otro elemento cósmico: la tierra. En su obra *La tierra y los ensueños de la voluntad* (1947), Bachelard vincula la tierra con dos cuestiones capitales en la formación de un sujeto: la acción del niño que trabaja sobre las materias y la intimidad del niño que sueña, el "díptico" del trabajo y el descanso. Las experiencias e imágenes referidas a la tierra tienen entonces que ver con dos tipos de ensueños, que Bachelard se propone abordar: los "ensueños activos que nos invitan a actuar sobre la materia" y los ensueños que nos hacen regresar a "los primeros refugios" y a "las imágenes de la intimidad" de la Infancia, los ensueños de extraversión y los de introversión. Tras distinguir estos dos tipos de ensueño, Bachelard los articula, pues "En definitiva, todas las imágenes se desarrollan entre ambos polos, viven dialécticamente de las seducciones del universo y de las certidumbres de la intimidad"<sup>24</sup>.

En cuanto a los ensueños activos que promueven una acción sobre la materia, Bachelard considera primeramente la dialéctica de lo duro y lo suave,

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Bachelard, G. *La tierra y los ensueños de la voluntad*. FCE, México, 1996, p. 16.

presente en todas las imágenes de la tierra. La tierra es, siempre e inmediatamente, un elemento *resistente*. Con relación a las materias duras, Bachelard aborda "la imaginación de la energía" y su dialéctica vinculación con la voluntad, la voluntad de trabajo contra las materias duras. En relación a las materias blandas, Bachelard aborda "las imágenes de la pasta". Entre la imaginación de las materias duras y la de las materias blandas, se encuentra la síntesis de la "materia forjada" y las imágenes de la forja. Tras ello, Bachelard examina algunas imágenes y ensueños, tales como los ensueños de piedra, las imágenes del metalismo, el ensueño de las sustancias cristalinas, las imágenes de la perla y de la alhaja. Luego, Bachelard se detiene en la "psicología de la gravedad", que abarca la psicología "aérea" referida al "vuelo" y la psicología "terrestre" referida a "la caída".

En cuanto a los ensueños, Bachelard menciona las imágenes referidas al "fondo" de las cosas, las imágenes de la intimidad y del reposo, las imágenes del "refugio". De todos estos desarrollos, rescataremos aquellos que resultan de mayor interés para nuestra indagación: las imágenes de lo duro y de lo suave y las actividades con las pastas moldeables. Referiremos luego la imagen del refugio que es la imagen de la casa.

Al considerar la imaginación de las materias duras y las materias blandas, Bachelard vincula esta imaginación con los ensueños de una "voluntad de poder material", presentes ya en el niño. Estos ensueños de la voluntad orientan el trabajo activo sobre y "contra" las materias que provocan, para conquistarlas y transformarlas mediante la fuerza humana. Dentro de la imaginación de las materias blandas, consideramos especialmente "la pasta". En este punto, Bachelard retoma lo ya desarrollado en el texto *El agua y los sueños*, en donde ya se había referido a los ensueños que se forman en el trabajo de amasamiento.

Ahora, Bachelard comienza su reflexión destacando que la mezcla del agua y de la tierra es, para la imaginación material, una lucha ambivalente entre un elemento activo, dominante y un elemento pasivo, dominado. La pasta, ejemplo de estas mezclas, es primordialmente una "pasta imaginaria" en la imaginación de cada uno, una pasta ideal que sintetiza de modo perfecto y óptimo la resistencia y

la flexibilidad. Esta pasta imaginaria se vincula singularmente con el *cogito* amasador: "... hay una manera de cerrar el puño para que nuestra propia carne se revele como esa pasta primigenia, esa pasta perfecta que resiste y cede a un mismo tiempo"<sup>25</sup>; en este *cogito* amasador, el sujeto se sueña como siendo para sí mismo una pasta: su propia materia es su acción y su pasión, él es la materia de su propio devenir a partir de algo primigenio.

Las experiencias felices que tienen que ver con "meter las manos en la masa" ó en la pasta suave van también configurando este *cogito* amasador, que sueña con crear sus propias imágenes y que, al amasar, suaviza sus cóleras y se vuelve menos agresivo y más generoso. Además, si este meter las manos en la pasta suave es realizado junto a otro, ello contribuye a edificar una relación más auténtica: "La pasta trabajada en pareja nos muestra como hermanos de trabajo". El cogito amasador, entonces, se amasa a sí mismo y amasa su mundo.

Si por otra parte consideramos la vinculación de la pasta con el fuego en la cocción, encontraremos otros valores imaginarios. El aporte de un nuevo elemento: el fuego, trae el tiempo como factor decisivo en la individualización de una materia: "El tiempo de cocción es una de las duraciones más circunstanciadas, una duración sensibilizada finamente. La cocción es así un gran devenir material, un devenir que va de la palidez a lo dorado, de la pasta a la costra". De aquí la importancia formativa para los niños de las experiencias en la cocina junto a una cocinera, pues en tales experiencias se forma la "imaginación culinaria", mientras se espesan salsas, se mezclan ingredientes sólidos y líquidos ó duros y blandos en busca de la consistencia deseada, se cocina a fuego. Privar al niño de estas experiencias es privarlo de unas imágenes y unos sueños de gran valor: "Apartar al niño de la cocina es condenarlo a un exilio que lo aleja de sueños que no conocerá jamás. Los valores oníricos de los alimentos se activan siguiendo su preparación. Cuando estudiemos los sueños de la casa natal veremos la

Bachelard, G. La tierra y los ensueños de la voluntad. México, FCE, 1996, p. 94.

Bachelard, G. Ibidem, p. 98.

Bachelard, G. Ibidem, p. 99.

persistencia de los sueños de la cocina. Estos sueños se hunden en un remoto arcaísmo. ¡Feliz el hombre que, de niño, 'rondó alrededor' del ama de casa!"<sup>28</sup>.

Al respecto, Jean cita al propio Bachelard, cuando éste se acuerda del "tiempo de la mermelada": "ahí estaban las cerezas sin hueso, en soperas llenas. Los dedos ya se pegan un poco, signo agradable de que los frutos están bien maduros. Luego el jugo se aclara en el gran caldero de oro. El cucharón es rosado, las avispas zumban; si llega un ocioso, todo le parecería pegajoso, desagradablemente pringoso: la cocina, llena de objetos, le parece sucia al mismo tiempo en que ella forma parte, debido a tantos objetos, de la estética del jarabe". Actualmente, en las ciudades y en los sectores sociales medios y altos, muchos niños no conocen más que las cocinas frías y automáticas, donde ya no se hacen las mermeladas en calderos de cobre. Sin embargo, existen otros ámbitos donde todavía se cocina de un modo más artesanal.

Por tal razón, el filósofo propone que los niños no pierdan el contacto con todo lo que tiene lugar en la cocina: la cocción, los olores, los vapores, los pasteles cuya pasta se dora, los gratinados que se arrugan, las carnes que salpican y la mayonesa que va cobrando consistencia en el batido. Al respecto, George Jean comenta: "la pedagogía de Bachelard es aquella que enseña a hacer la mayonesa a mano, en una época en que parece mas sencillo comprarla ya hecha en un frasco". 30

Para Bachelard entonces, los lugares en que los que mejor se aprende, son los lugares en donde se presentan las materias en su transformación: la cocina, las herrerías, los talleres, las canteras. Poco de esto tiene lugar en la escuela, y debiera tenerlo. El profesor de ciencias Gastón Bachelard sabía que el conocimiento científico comienza en la cocina y no en los libros.

Por otra parte, Bachelard distingue el amasamiento del modelado. De este último, sólo destaca los "primeros tanteos" propios del "sueño del modelado", cuando la mano soñadora imprime inicialmente su presión constructora en una

Bachelard, G. Ibidem, p. 100.

G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México: FCE, 1989, p. 67.

G. Jean, Bachelard, la infancia y la pedagogía, México: FCE, 1989, p. 68.

materia que invita a modelar. Este sueño del modelado nos vuelve hacia la Infancia, fecunda en sus posibilidades. El soñador que modela se ajusta a sus ensueños íntimos y a través de sus manos, sus emociones fluyen dinámicamente hacia la pasta modelada.

En su referencia a las materias de la suavidad, Bachelard no desconoce la importancia de lo que el psicoanálisis ha descubierto del niño en su etapa anal, su relación con las heces y las posibles fijaciones a esta etapa. Pero Bachelard intenta más bien mostrar que la imaginación implica una evolución de las imágenes que puede ir más allá de las fijaciones infantiles.

A partir de estas cuestiones, Bachelard propone una educación que brinde al niño en su justo momento un trabajo sobre materias plásticas adecuadas: "La educación debe entregar a tiempo al niño las materias de plasticidad determinada que más convienen a las primeras actividades materialistas. De este modo se sublima la materia por la materia". Pero, lamentablemente la enseñanza en las escuelas elementales se basa en conceptos y ofrece muy poca variedad de materias plásticas a los alumnos. Ante este estado de cosas, Bachelard invita a estudiar más profundamente la imaginación material, lo cual nos permitiría determinar más finamente "edades materiales" que orientarían mejor las prácticas educativas.

En tal sentido, estas prácticas deberían ofrecer primeramente un extenso período de trabajo sobre la pasta, para luego pasar a tratar con materias más sólidas: "...la imaginación se encuentra mejor tras haber vivido un período de trabajo plástico bastante largo. Quien manipula la pasta tempranamente tiene posibilidades de seguir siendo buena pasta. El paso de lo suave a lo duro es delicado"<sup>32</sup>. De este modo, el niño que se enfrenta con las "pastas moldeables" aprende poco a poco a sobrepasar el gusto de lo viscoso por lo viscoso, del lodo por el lodo, del excremento por su blandura, llega a la etapa en que intenta transformar y crear, hasta animarse a desafiar a las materias duras.

Bachelard, G. La tierra y los ensueños de la voluntad. Op. Cit. p. 124.

Bachelard, G. Ibidem, p. 125.

38

Frente a las materias duras que le ofrecen resistencia, la "imaginación modeladora" del niño se torna "imaginación agresiva". Esta imaginación no ha de confundirse con la agresividad psicológica, sino que implica una actividad dinámica por parte del niño, un ir contra las resistencias de las materias duras, procurando "entrar en el interior" de estas materias, con la ayuda de herramientas. Por y con la herramienta, el niño domina la materia. Pero no podría adquirir esta fuerza, capacidad y talento si no hubiese utilizado la herramienta para transformar la materia.

Desde esta observación, George Jean delinea algunas ideas para las prácticas pedagógicas. Para empezar, conviene que el niño adquiera el hábito de manipular las herramientas para cortar, cerrar, tallar, ahuecar y clavar sin un objetivo utilitario, sino por el acto mismo de enfrentarse a la materia. Hay aquí toda una filosofía del trabajo manual, que se articula alrededor de esas ideas: "la imaginación entonces rompe o une, arranca y suelda. Basta con dar a un niño sustancias variadas para que surja el poder dialéctico del trabajo manual. Hay que conocer esas fuerzas primeras en los músculos del trabajo para luego medir la economía en las obras reflexionadas". El trabajo manual es, desde esta perspectiva, una expresión muscular, una expresión del dinamismo, de la energía y de los ensueños de la voluntad humana. En esta actividad, el niño prueba sus fuerzas contra las materias.

El niño, entonces, tiene que experimentar activamente las consistencias y las resistencias de las materias suaves y de las materias duras, para poder ir descubriendo o, mejor dicho, ir inventando las materias. Esto tiene lugar en tanto el niño manipule las materias, se dirija hacia ellas imaginando, soñando y creando. Las materias, por su parte, se "entregarán" en su intimidad solamente al sujeto que se enfrente contra la inercia del mundo.

Todas estas actividades implican un conocimiento del mundo. No se trata de un conocimiento intelectual, sino de un conocimiento basado en el "hacer", porque el trabajo con las materias está acompañado de una multitud de imágenes, de interrogaciones, de primeras hipótesis, de ensueños, de representaciones

 $<sup>^{\</sup>rm 33}$  G. Jean, Bachelard, la infancia y la pedagogía, México: FCE, 1989, p. 72.

inconscientes, que más tarde en la vida, después de una meditación "poética", el niño convertido en adulto podrá recuperar como potentes imágenes amplificadas.

Por otra parte, de las reflexiones acerca de la tierra que Bachelard nos brinda en el texto *La poética del espacio*, rescatamos la conquista del espacio por parte del niño y las imágenes de "la casa del recuerdo". Por un lado, el elemento de la tierra está vinculado en el niño con la conquista del espacio. En este sentido, el niño que aprende a caminar parte a la conquista de su territorio, con la conciencia de que tiene sus pies sobre la tierra. La primera educación implica entonces, antes de cualquier intento por saber, la conciencia de una verticalidad, la voluntad infantil de imprimir sus huellas contra y sobre las materias sólidas. A partir de esta verticalidad, se abren para el niño todas las referencias espaciales de su mundo.

Por otro lado, la tierra está estrechamente ligada a un lugar primordial: la casa natal de la infancia, esa casa que será, cuando el sujeto llegue a la adultez, "la casa onírica" y "la casa del recuerdo", aquella a la que siempre se vuelve cuando un peligro acecha, aquella en donde un sujeto experimentó alguna vez el sentido de la "intimidad absoluta". Al respecto, Jean comenta que, para Bachelard, lo esencial de los ensueños de la intimidad "...se sitúa en la casa onírica: la casa natal. En nosotros vive una casa onírica, elegimos un rincón oscuro de la casa natal, una pieza secreta. La casa natal nos interesa desde las mas remota infancia porque es la prueba de una protección mas lejana"<sup>34</sup>. Tal protección es la madre, el vientre materno. El retorno a la casa natal es, entonces, más que una imagen simbólica; es una imagen materialista, nutrida de recuerdos. El retorno a las imágenes poéticamente recreadas, es el retorno a la madre, en un reencuentro imaginario y verdadero.

En esta casa natal hay toda una poética de los rincones, de los espacios secretos y sombríos. Cada vez que el sujeto busca protección y abrigo, va hacia algún sitio secreto y oscuro que ha creado en esa casa natal y onírica. Si la casa natal nos interesa desde nuestra infancia, es porque nos protege. Esta casa es primordialmente "onírica", porque es la casa de la infancia en la que se

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México: FCE, 1989, p. 76.

materializan y se conservan todos los sueños de una vida. Bachelard encuentra preocupante que muchos niños de hoy viven, de distintas maneras, en casas sin rincones, sin lugares secretos. En las grandes ciudades, los niños viven en pequeños departamentos en donde no es posible jugar a las escondidas y en donde hay menos ocasiones de encontrar guaridas en donde soñar y sentirse feliz, al abrigo del mundo hostil.

Vinculado a los rincones, puede verse un interés infantil por los relatos en que se habla de subterráneos, antros secretos y cavernas. Estos sitios remiten a los miedos infantiles, que son los verdaderos miedos que se sienten cuando "el rincón" propio no existe, o no se lo puede encontrar. Aún en el adulto, cuando éste recuerda fielmente los miedos de la infancia, los experimenta como actuales y ante ello, intenta buscar un refugio en los rincones de su casa onírica.

Este miedo del niño esta ligado a la dialéctica del sótano y del desván, de lo alto y de lo bajo. El sótano y el desván pueden ser los ámbitos de las desdichas imaginarias, que a menudo dejan marcado a un inconsciente para toda la vida. En el análisis de los miedos infantiles Bachelard distingue dos tipos de angustia y de valor, con relación al sótano y al desván: "¿iría el niño con la misma actitud al sótano y al desván?, ¡son tan distintos los mundos en uno y otro! De un lado las tinieblas, del otro la luz; en un caso sordos sonidos, y en el otro, sonidos claros. Los fantasmas de abajo no tienen las mismas voces ni las mismas sombras. Las dos moradas no tienen la misma tonalidad de angustia. Así, resulta bastante raro encontrar un niño que sea valeroso en los dos sitios."

En cuanto al desván, Bachelard señala que aquí el niño vive la soledad: "en el desván se viven horas de larga soledad, horas tan diversas que van desde el enfurruñamiento hasta la contemplación. En el desván experimentamos…el berrinche sin testigos. El niño oculto en el desván goza con la angustia de la madre: ¿Dónde esta ese berrinchudo?"<sup>36</sup>. Pero para el niño el desván, como lugar en donde se conservan desordenadamente gran cantidad de "cosas viejas", puede llegar a ser como un museo. En este desván-museo, el niño puede activar

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México: FCE, 1989, p. 80.

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México: FCE, 1989, p. 81.

ensueños sobre el pasado familiar, sobre aquel tiempo cuando los antepasados eran jóvenes. Para Bachelard, el "desorden" del desván es onírico. Las verdaderas casas del recuerdo, las casas a las que nuestros sueños nos llevan, se resisten a cualquier tipo de descripción ordenada y exhaustiva. Del presente se puede decir todo, pero del pasado no. La casa primera, la casa onírica, siempre conserva su caos y su penumbra, lo que nos impide iluminarla y ordenarla totalmente. Quienes, por su parte, viven en casas iluminadas y ordenadas, les resulta difícil soñar.

Estas reflexiones pueden promover otras prácticas. En los Jardines de Infantes, los docentes pueden revalorizar el rincón de la "casita" instalada en el aula, como un lugar mágico en donde cada niño, aún los más tímidos, pueda encontrar refugio, motivos para despertar ensoñaciones, estímulos para hablar y expresarse de diversas maneras. En las Bibliotecas infantiles, los rincones de lectura de libros son, con frecuencia, esos sitios en los que los niños buscan una posición replegada para leer y contemplar ilustraciones. En ambos sitios, siempre el niño busca sus rincones, sus refugios íntimos y secretos para imaginar y ensoñar.

A partir de estas reflexiones, también pueden repensarse las prácticas de la enseñanza de la historia. Los docentes que intentan enseñan historia a niños a través de documentos, de objetos del pasado y de la vida familiar, subrayan el interés de los niños por esas cosas aparentemente "muertas", que hablan de vidas de seres que ya no están. Puede pensarse entonces en que los docentes apelen a su creatividad para brindar a los niños un acceso al "desván de las historias reconstruidas", al "desván del tiempo recreado y reconstruido". En estos desvanes, la reunión de una multiplicidad heterogénea y desordenada de elementos podrá comenzar a cobrar sentido para los niños, desde búsquedas e inquietudes de su presente que enlace con un pasado y abra un futuro, a través de imágenes materiales y ensueños que promueve toda casa del recuerdo.

Al concluir este Capítulo, destacamos nuevamente que la Infancia es, para todos y para cada uno, el tiempo de la imaginación y del ensueño inicial vinculado con las materias cósmicas. Al decir "para todos", destacamos que la Infancia tiene

una dimensión universal, que se especifica singularmente "para cada uno". Pero, para todos y para cada uno, la Infancia no es meramente una época de la vida que dejamos atrás, sino que constituye un estado duradero y de valor permanente: "Por alguno de sus rasgos, la infancia dura toda la vida. Vuelve a animar largos sectores de la vida adulta, 37. Se da entonces, "... la permanencia en el alma humana de un núcleo de infancia, de una infancia inmóvil pero siempre viva..."38. Esta Infancia puede estar olvidada, pero nunca suprimida, puesto que permanece viva en el alma humana. Si esto es así, ¿qué importancia tienen estas reflexiones para plantear una pedagogía de la imaginación y de la razón desde el Nivel Inicial?

Bachelard, G. *La poética de la ensoñación*. Op. Cit., p. 39. Bachelard, G. Ibidem, p. 151.



## CAPÍTULO II:

LA SOBREINFANCIA Y LA CREACIÓN EN ARTE Y EN CIENCIA

44

Al concluir el Capítulo anterior, nos preguntábamos cómo reanudar con la Infancia, en camino a plantear una pedagogía de la imaginación y de la razón desde el Nivel Inicial. A esta primera cuestión, Bachelard responde: "Guardamos en nosotros una infancia potencial. Cuando vamos tras ella en nuestras ensoñaciones, la revivimos en sus posibilidades, más que en la realidad. Soñamos con todo lo que podría haber llegado a ser, soñamos en el límite de la historia y de la leyenda"<sup>39</sup>. La infancia puede, entonces, ser revivida en su potencial a través de la ensoñación poética. En este Capítulo entonces, ahondaremos en las nociones y conceptos bachelardianos de "ensoñación" (particularmente aquella del adulto que tienden a la infancia), "poeticoanálisis" y "sobreinfancia", a partir de los cuales plantearemos la posibilidad de la creación en arte y en ciencia. A su vez, iremos mostrando que las cuestiones abordadas implican una original concepción filosófica del tiempo y de la formación del sujeto.

"Nuestros recuerdos se ubican así en el zodíaco de la memoria, de una memoria cósmica que no necesita las precisiones de la memoria social para ser psicológicamente fiel",40 Gaston Bachelard.

Ante todo, retomamos algunas distinciones ya consideradas. Recordamos así que Bachelard distingue entre sueño y ensoñación: mientras el *sueño* nocturno es inconsciente, la *ensoñación* es una actividad consciente y diurna, lúcida y asombrada, que recrea constructivamente las imágenes. En el sueño no hay "cogito soñador", en cambio en el ensueño sí lo hay: "... mientras que el soñador del sueño nocturno es una sombra que ha perdido su yo, el soñador de ensoñación, si es un poco filósofo, puede, en el centro de su yo soñador, formular un cogito. En otras palabras, la ensoñación es una actividad onírica en la que

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> Bachelard, G. *La poética de la ensoñación*. Op. Cit., p. 153.

Bachelard, G. Ibidem, p. 178.

subsiste un resplandor de conciencia. El soñador de ensoñación está presente en su ensoñación "41".

También a partir de Bachelard, pudimos establecer una distinción entre una "ensoñación inicial" en el niño, relacionada con la imaginación de las materias cósmicas, y la "ensoñación propiamente dicha", que es una actividad del adulto por la cual éste recrea poéticamente las imágenes de la Infancia. Intentaremos mostrar que la ensoñación propiamente dicha del adulto se vincula dialécticamente con la ensoñación inicial del niño, de modo tal que, sin ésta, aquélla no podría tener lugar.

Aquí nos referimos entonces a la "ensoñación poética" como ensoñación propiamente dicha hacia la Infancia. Esta ensoñación no es para Bachelard una mera huída fuera de lo real, una pendiente por la cual la conciencia descendería por un mal declive, distendiéndose, dispersándose y abandonándose. Por el contrario, en la ensoñación poética hay una toma de conciencia del lenguaje, hay una claridad y un vigoroso devenir psíquico de crecimiento, y en estos procesos se viven, se crean y se recrean imágenes poéticas y se las comienza a escribir: "La ensoñación que queremos estudiar es la ensoñación poética, una ensoñación que la poesía lleva hacia la buena inclinación, la de una conciencia que crece puede seguir. Esta ensoñación es una ensoñación que se escribe o que, al menos, promete escribirse"<sup>42</sup>. De la ensoñación poética, Bachelard también señala que ésta despierta y armoniza todos los sentidos; que, a diferencia del sueño, no es algo que se cuenta sino algo que se escribe y que, al escribirse, se vuelve una ensoñación transmisible e inspiradora capaz de provocar "resonancias" y "repercusiones" en los lectores.

Con relación a la sobreinfancia, nos interesa particularmente un rasgo que Bachelard señala en la ensoñación poética: al asumir las imágenes con su potencial de futuro, las ensoñaciones poéticas nos permiten alejarnos de lo establecido, ampliar nuestra vida y confiar en nuestras posibilidades de crecimiento dentro del universo: "Veremos que algunas ensoñaciones poéticas

Bachelard, G. Ibidem, p. 226.

Bachelard, G. Ibidem, pp. 16-17.

son hipótesis de vidas que amplían la nuestra poniéndonos en confianza dentro del universo ... Un mundo se forma en nuestra ensoñación, un mundo que es nuestro mundo. Y ese mundo soñado nos enseña posibilidades de crecimiento de nuestro ser en este universo que es el nuestro. En todo universo soñado hay un futurismo, 43.

46

Ahora bien, no puede haber ensoñación poética en la adultez si antes no hubo una ensoñación inicial en la niñez; asimismo, esta niñez puede ser retomada porque, en cuanto Infancia viva, tiene actualidad y futurición. El ensueño poético implica entonces un enlace entre el pasado, el presente y el futuro, ya que la Infancia es un estado permanente, y las primeras imágenes materiales han quedado plasmadas en el "instante".

Las ensoñaciones poéticas son entonces, ensoñaciones hacia la Infancia. Estas ensoñaciones no tienen que ver ni con las narraciones, nuestras ó de otros, acerca de nuestra infancia, ni con las historias ni con las memorias socialmente construidas en torno a las infancias. Más allá de las narraciones, de las historias y de las memorias, está la Infancia siempre viva, que debe ser reimaginada y reinventada en instantes poéticos.

Encontramos las manifestaciones de esta Infancia siempre viva en las imágenes de la infancia retomadas por las imágenes de los poetas. Con la ayuda de estas imágenes de los poetas, volvemos a conectarnos con las soledades de la infancia, nos reencontramos con la belleza del mundo y con la libertad del ensueño infantil, regresamos a las ensoñaciones de la infancia, despertamos a la Infancia olvidada.

Ahondar en esta cuestión exige detenernos en el "triple lazo" de la ensoñación poética, conformado por la imaginación, la memoria y la poesía. Para Bachelard, las dialécticas entre hechos y valores, realidades y sueños, recuerdos y leyendas, proyectos y quimeras, hacen que el pasado no sea algo estable y siempre rememorable de modo idéntico. Imaginación y memoria constituyen, desde los inicios, un "complejo indisoluble". Los recuerdos son, entonces, imágenes de la ensoñación; recuerdos sin fecha asociados a "estaciones totales"

\_

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Bachelard, G. Ibidem, p. 20.

que marcan una infancia: "Nuestros recuerdos se ubican así en el zodíaco de la memoria, de una memoria cósmica que no necesita las precisiones de la memoria social para ser psicológicamente fiel".

Aquí no se trata de la memoria exacta y fiel de hechos percibidos en el pasado, ni de la memoria social y sus recuerdos contados y repetidos, sino que más bien se trata del pasado y del recuerdo de estaciones que aparecen en la ensoñación como imágenes poéticamente recreadas: "El pasado recordado no es simplemente un pasado de la percepción. Puesto que recordamos, el pasado aparece ya en la ensoñación por su valor de imagen. Desde el origen, la imaginación colorea los cuadros que querrá volver a ver... Para revivir los valores del pasado hay que soñar, hay que aceptar esa gran dilación psíquica que es la ensoñación... Entonces imaginación y memoria rivalizan para darnos las imágenes que tienen de nuestra vida".

En este punto, son de gran ayuda los poetas, pues gracias a las imágenes poéticas que nos brindan es posible, no simplemente recordar, sino más bien reencontrar los "núcleos de infancia" en esos recuerdos que remiten a las soledades de las iniciales ensoñaciones cósmicas, donde apretadamente se anudan imaginación y memoria. Con sus imágenes, los poetas nos invitan a forzar el tiempo, para ir al pasado, reinventarlo en el presente reimaginando la Infancia y así, abrir otro futuro: "Una gran paradoja se enlaza con nuestras ensoñaciones hacia la infancia: ese pasado muerto tiene en nosotros un futuro, el futuro de sus imágenes vivas, el futuro de ensueño que se abre delante de toda imagen recuperada". Las cuestiones aquí esbozadas nos llevan a los siguientes puntos, donde nos detendremos en el poeticoanálisis y en la sobreinfancia.

Como ya dijimos, Bachelard reflexiona acerca de la ayuda que nos brindan los poetas para imaginar, recordar, poetizar la Infancia o para ensoñar hacia la infancia: "¿Quién nos ayudará a encontrar en nosotros el mundo de los valores psicológicos de la intimidad? Cuanto más leo a los poetas, más encuentro

Bachelard, G. Ibidem, p. 178.

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> Bachelard, G. Ibidem, p. 159.

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> Bachelard, G. Ibidem, p. 170.

consuelo y paz en las ensoñaciones del recuerdo... Naturalmente, el poeta no nos

48

Retomando y a la vez polemizando con el psicoanálisis, Bachelard propone como método al "poeticoanálisis", porque considera que la Infancia se analiza mejor a través de poemas y de ensueños poéticos diurnos que a través de recuerdos, de hechos y de sueños nocturnos. Este método nos propone ir a la lectura de los poetas, porque en sus poemas podremos encontrar imágenes que nos conduzcan al onirismo original de nuestros ensueños de infancia. Así, gracias a la lectura de los poetas y a las imágenes de sus poemas, podremos ir a las imágenes materiales del ensueño infantil y recrearlas en el ensueño poético, volver al lenguaje del niño y a su poesía primitiva para arribar a una sobreinfancia, que retomará creativamente las posibilidades de la infancia para realizar algo nuevo con ellas: "... tendremos que despertar en nosotros, mediante la lectura de los poetas, gracias, a veces, a una única imagen poética, un estado de nueva infancia que va más lejos de los recuerdos de nuestra infancia, como si el poeta nos hiciera continuar, terminar una infancia que no se realizó totalmente ... Los documentos poéticos que reuniremos deben entregarnos ese onirismo natural, original, sin nada previo, el onirismo de nuestras propias ensoñaciones de infancia"<sup>48</sup>.

Referiremos brevemente las cuestiones del lenguaje del niño y su "poesía primitiva", para poder entender mejor cómo un poeta llega a escribir sus poemas, y cómo las imágenes de estos poemas pueden resonar y repercutir en un lector que toma el camino del poeticoanálisis. Recordemos que cuando consideramos la emergencia del lenguaje como "deglución invertida" del agua materna, Bachelard ponía en relación la imaginación material con el lenguaje. El lenguaje de la Infancia entonces tiene que ver con las primeras experiencias e imágenes de los

<sup>47</sup> Bachelard, Ibidem, p. 159-160.

Bachelard, G. Ibidem, p. 160.

elementos cósmicos. En este sentido, y dado que el lenguaje poético y sus imágenes recrean el lenguaje y las imágenes de la Infancia, Bachelard puede afirmar que las imágenes poéticas constituyen el "lenguaje joven", son "la infancia del lenguaje" reconquistada en la poesía del adulto.

A partir de la emergencia del lenguaje, Bachelard destaca en el niño su encanto y su alegría cuando va descubriendo el nacimiento de vocales, los diptongos, las sílabas. A partir de aquí, tienen lugar toda una serie de juegos lingüísticos infantiles, que pueden observarse en los niños: murmullos, gorgeos, entonaciones de emociones diversas. En estas voces de su infancia, el niño encuentra la dicha de hablar, se abre al placer de este primer hablar que se encuentra en los orígenes de la poesía. Pero todos estos juegos lingüísticos cesan cuando irrumpe una palabra aún más inicial que dichos juegos: "el grito" de rabia del niño. Hay aquí una especie de *cogito* gritado, un sujeto que se afirma como sujeto ante otro: "*El juego lingüístico cesa cuando el grito vuelve con sus potenciales iniciales, con su rabia gratuita, claro como un cogito sonoro y enérgico. Grito, luego soy una energía*". El grito, manifestación del cuerpo en la voz, lleva el sello de la persona profunda y aún en la edad adulta, conserva la huella del niño y siempre se hace presente en una poesía. El grito es así "la palabra viva".

El lenguaje primitivo como deglución invertida, el grito, los juegos lingüísticos, las palabras y sus vínculos con las materias cósmicas, con la imaginación material y con los ensueños iniciales, permiten a Bachelard postular una "poética primitiva" de la Infancia. Ahora bien, no hay una continuidad sin rupturas entre esta poética primitiva y la poética del adulto. Es necesario primeramente que la poética primitiva entre en contradicción con el lenguaje aprendido, se aliene y se pierda en él, para que más tarde pueda ser recuperada a través de la ensoñación poética. Por esta razón, para Bachelard la primitividad poética se reconquista sólo tardíamente, cuando el sujeto puede romper con el lenguaje aprendido, con lo que de él ha sido cultivado y normalizado en la escuela, con los maestros. Al respecto, comenta Jean: "Así es como el niño, sin saberse portador de un lenguaje que es la poesía primitiva, queda reducido al estado

Citado por G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México: FCE, 1989, p. 87.

infantil y su lenguaje es imitación. Por eso la primitividad en la poesía es tardía"<sup>50</sup>. Por esta primitividad tardíamente alcanzada, el lenguaje se recrea o mejor dicho, se crea.

Constituye entonces, un desafío para la pedagogía del Nivel Inicial promover la dialéctica entre la primitividad poética y el acceso a la cultura, entre el lenguaje de la poesía primitiva y el lenguaje aprendido al interior de las instituciones educativas y de la sociedad, de modo tal, que esta dialéctica no acalle ni destruya totalmente a la poesía primitiva, sino que conserve lo esencial de la misma para que se lo pueda rescatar más tarde. El lenguaje aprendido y el lenguaje escolar con frecuencia impiden que se conserven en el niño el grito y su dinámica, no resguardan la primitividad de un lenguaje que nos afirma como personas, en contra de todos los conformismos aprendidos. Para Bachelard, sólo los poetas son capaces de devolvernos ese lenguaje primario de la poesía primitiva. Un poeta llega a ser poeta, cuando reconquista la primitividad poética. Es por esa reconquista, que apela precisamente al lenguaje inaugural de las imágenes que nos trae un poema, esas imágenes tienen la potencia de resonancia y repercusión en los lectores que propone ir por el camino del poeticoanálisis. En este ir por el camino del poeticoanálisis, se procura el advenimiento de la sobreinfancia.

Por tal razón, para Bachelard, hay que distinguir entre una infancia "vivida" y una Infancia como "estado". La primera se vive en un medio social, cultural e histórico, de ella podemos elaborar relatos y narraciones, inexorablemente está perdida y no puede volver. En cambio, la Infancia como estado es la infancia que puede volver y recuperarse, aunque muy tarde. He aquí, precisamente, la sobreinfancia. Al respecto, Bachelard escribe: "Así, es muy tarde en el curso de la vida cuando se venera verdaderamente una imagen, al descubrir sus raíces más allá de la historia fijada por la memoria. En el reino de la imaginación absoluta se es joven muy tarde. Hay que perder el paraíso terrenal para vivir verdaderamente

<sup>&</sup>lt;sup>50</sup> G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México: FCE, 1989, p. 89.

allí, para vivirlo en la realidad de las imágenes, en la sublimación absoluta que trasciende toda pasión<sup>51</sup>.

Para Bachelard, en la Infancia se reúnen todas las posibilidades de una existencia. Sin embargo, muchas de estas posibilidades se quedan a mitad de camino de su realización. Al respecto, nos dice: "De niños, éramos pintor, modelador, botánico, escultor, arquitecto, cazador, explorador. ¿Qué fue de todo eso? Sin embargo, en plena mitad de la madurez, hay un modo de recuperar esas posibilidades perdidas… Ese modo es la literatura".

En este sentido, y vinculándola con el poeticoanálisis, podría decirse que la lectura de los poetas ha de servir para promover "la escritura", entendida ésta como la creación que retoma posibilidades que despuntaron en la Infancia; posibilidades que entonces no podían realizarse porque era necesario perderlas para reencontrarlas. Ahora, la literatura permite al adulto *escribir* el cuadro, *escribir* la escultura, *escribir* la aventura, etc. y con ello, ser pintor, escultor ó aventurero por unas horas, gestar gozosamente obras que lo devuelven a los tiempos maravillados de la Infancia y a sus sueños reales y verdaderos. De este modo, la escritura se convierte en ese "gesto" por medio del cual se recuperan los poderes creadores de la niñez. En síntesis: *"La literatura es una función de suplencia. Devuelve vida a las oportunidades perdidas"*<sup>53</sup>.

En este punto, nos preguntamos: ¿Pueden tener lugar otras prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial, si sus docentes no intentan conquistar la sobreinfancia? Para promover otra pedagogía de la imaginación y de la razón en el Nivel Inicial, resulta decisivo que los docentes de este Nivel educativo se atrevan a ensayar en sí mismos el poeticoanálisis en vistas a la sobreinfancia, que los docentes se animen a "leer" para "escribir", recuperando la creatividad y los sueños de su infancia, de la Infancia. Sólo por medio de este ensayo, podrán promover otras prácticas con sus alumnos y podrá tornarse efectiva otra pedagogía para dicho Nivel.

G. Jean, Bachelard, la infancia y la pedagogía, México: FCE, 1989, p. 98.

Bachelard, G. *La tierra y los ensueños de la voluntad*. Op. Cit, p. 110.

<sup>&</sup>lt;sup>53</sup> Bachelard, G. Ibidem, p. 110-111.

52

Para Bachelard, la raíz de toda creación es la ensoñación poética, y ésta remite a la ensoñación inicial de la infancia, vinculada a la imaginación material. Será, entonces, creativo en arte, aquel sujeto que ensueñe poéticamente hacia la Infancia, que tienda a la sobreinfancia.

Ahora bien, la creación no está dada, sino que se construye y se conquista, superando los automatismos del lenguaje, las imágenes esclerosadas y las formas impuestas. Recordemos que para Bachelard ya hay actividad del sujeto en la imaginación material, puesto que ésta no constituye una mera recepción pasiva de las materias percibidas, hay también actividad en la ensoñación inicial del niño y con más profundidad, la hay en la ensoñación poética del adulto. Toda creación en arte se retrotrae a las fuentes de las primeras imágenes, que constituyen un "capital poético" para la creación estética de la vida adulta.

Este "capital poético" de la Infancia no permanece inalterable, sino que el mismo entra en contradicción con los procesos de formación implicados en el acceso del niño a la cultura y a la sociedad a través de las instituciones educativas que tienden a conservar lo establecido como valioso para una sociedad. El adulto que ensueñe hacia su Infancia deberá "de-formarse" y "re-formarse" para poder recuperar aquel capital poético primigenio, a partir del cual tenga lugar el acto de creación sin pasado: "... el acto poético no tiene pasado, no tiene al menos un pasado próximo, remontándose al cual se podría seguir su preparación y su advenimiento"<sup>54</sup>. En esta recuperación de la Infancia, se remonta el tiempo cronológico de la vida, y se vuelve poéticamente a aquellos "instantes" fundadores del ser.

En primer término, consideramos la creación de la poesía. La imagen poética es un acontecimiento del *logos*, es emergencia, novedad y origen que promueve todo dinamismo psíquico creador de ser y de lenguaje en el ser hablante. La imagen poética surge subjetivamente en una conciencia soñadora, pero puede impactar transubjetivamente, cuando un poema llega a otro sujeto y lo capta por entero, repercutiendo en la profundidad de su existencia y resonando en su entero estar en el mundo. Esto se vincula con lo que antes llamábamos el

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> Bachelard. G. *La poética del espacio*. FCE, México, 1975, p. 7.

poeticoanálisis y la sobreinfancia: "Se trata, en efecto, de determinar, por la repercusión de una sola imagen poética, un verdadero despertar de la creación poética hasta en el alma del lector. Por su novedad, una imagen poética pone en movimiento toda la actividad lingüística".

53

Desde los ensueños poéticos hasta la ejecución de un poema, se da una dialéctica entre el espíritu que proyecta un poema y el alma que inaugura una forma y la habita: "Para hacer un poema completo, bien estructurado, será preciso que el espíritu lo prefigure en proyecto. Pero para una simple imagen poética, no hay proyecto, no hace falta más que un movimiento del alma". Este movimiento del alma propio de la imagen poética se da en el instante, que es a la vez instante poético e instante metafísico. En este sentido, afirma Bachelard: "La poesía es una metafísica instantánea. Ella debe dar, en un breve poema, una visión del universo y el secreto de un alma, un ser y cosas, todo a la vez". A partir del silencio, el poeta produce su instante complejo y destruye la continuidad simple del tiempo. Esto es lo que Bachelard llama "el tiempo vertical" de la poesía; tiempo detenido, complejo, ambivalente, plural, que libera las cadenas del tiempo horizontal, que lleva a romper con los marcos sociales, los cuadros fenoménicos y los marcos vitales de la duración, tiempo formador de personas y de formas.

Si consideramos la creación en las artes plásticas, vale todo lo dicho hasta aquí: su raíz en la ensoñación poética y en definitiva, la imagen poética. En tal sentido, un artista plástico como el pintor, no pinta imágenes al modo de sustitutos de la realidad sensible, ni la luz que pinta es un reflejo de la luz del mundo exterior. Más bien, las imágenes de un pintor son sus imágenes poéticas, en las que la luz encuentra el singular enfoque de su visión creadora.

Como todo creador, el pintor recrea los ensueños cósmicos que unen al hombre con los elementos materiales de su imaginación. Para el pintor, el color es una fuerza que crea y que actúa en la materia, viviendo un intercambio de fuerzas entre la materia y la luz. Además, para el pintor, el color tiene una profundidad que

Bachelard, G., p. 14.

Bachelard, G. Ibidem, p. 13.

Bachelard, G. *La intuición del instante*. Ediciones Siglo Veinte, Bs. As, 1980, p. 115

se desarrolla en la intimidad: si juega con un color oscuro, es para destacar una sombra, para crear en su obra de arte un sueño de profundidad íntima. Bachelard escribe: "Durante su trabajo, el pintor maneja sin cesar sueños situados entre la materia y la luz, sueños de alquimista en que suscita sustancias, aumenta luminosidades, retiene tonos demasiado brutalmente brillantes, determina contrastes en que siempre se pueden descubrir luchas de elementos, de lo cual son testimonio los dinamismos tan distintos de los rojos y los verdes" 58.

En la creación, el pintor descubre las fuerzas de los colores, en lo figurativo y en lo abstracto y se advierte que las cosas no sólo se pintan y se dibujan, sino que más bien nacen con el color. Así, el pintor encuentra, en un elemento material fundamental, el color de su obra de arte. Bachelard escribe: "Si la contemplación de la obra de arte quiere encontrar los orígenes de su creación, debe acoger a las grandes opciones cósmicas que marcan tan profundamente la imaginación humana"<sup>59</sup>. Los elementos materiales de la imaginación: el fuego, el agua, la tierra y el aire son el principio de toda creación artística.

En el caso del pintor, pero también del dibujante y del grabador, Bachelard subraya el diálogo entre la materia y la mano. Estos artistas tienen algo en común con el trabajador, el obrero y el artesano: empiezan sus obras con un ensueño de la voluntad que dinamiza sus manos y que tiende a luchar contra la adversidad de las materias (el papel, la madera, el cobre, etc.).

Esa conciencia de la mano que trabaja está particularmente presente en el oficio del grabador. El grabado nos aporta imágenes de despertar de esta conciencia: no es sólo el ojo el que sigue la imagen, la imagen del ojo lleva asociada la imagen manual y es esa imagen manual la que verdaderamente despierta el ser creador en nosotros. Toda mano es aquí conciencia de una acción humana creadora.

En el grabado además, quedan los trazos de los movimientos de la mano, trazos que trabaja la materia y que dan a cada forma su fuerza, su ser dinámico. Por eso Bachelard afirma que, si el paisaje del poeta es un estado de ánimo, el

G. Bachelard, El derecho de soñar, México: FCE, 1997, P. 40.

<sup>&</sup>lt;sup>59</sup> G. Bachelard, *El derecho de soñar*, México: FCE, 1997, P. 43.

paisaje del grabador es un carácter de la voluntad, una acción de actuar sobre el mundo. El grabador pone a todo un mundo en marcha y provoca las fuerzas que duermen en el universo para crear las formas. Provocar es su manera de crear. Todo creador de formas reivindica con razón el poder de habitar íntimamente las formas que crea. Pero mientras que el poeta habita sus imágenes y el pintor se declara como el principio radiante de sus matices, parecería que, en su toma de posesión, el grabador estuviera en una rebelión constante. Antes de la obra, durante y después de ella, hay ciertas cóleras que actúan sobre sus ojos, sus dedos y su corazón. Todo grabado es un testimonio de una fuerza, es un sueño de la voluntad constructiva. Es en esas fuerzas íntimas descubiertas en las cosas las que dan al objeto, su peculiar relieve.

El grabador nos permite así encontrar valores de fuerza, en el estilo en el que el pintor nos enseña el valor de una luz. Esos valores de fuerza están en el relieve del grabado, mediante los escasos recursos del negro y del blanco y en las formas habitadas por un movimiento. El paisaje que el grabador nos brinda es un acto meditado, un acto realizado en la materia con una voluntad de poderío y dominio y con lenta energía, con una lentitud que nos entrega la inspiración de fuerzas que promueven a actuar rápido. Un paisaje grabado es así una lección de poder que nos introduce en el movimiento y en las fuerzas del hombre y del cosmos.

Puede decirse entonces que la creación en arte exige una vigorosa actividad de la imaginación material y del ensueño infantil a partir del contacto con las materias cósmicas. Tras disciplinamientos, pérdidas y olvidos, el ensueño poético hacia la Infancia y sus imágenes poéticas, abrirán las puertas a la creación artística. No hay artista si antes no hubo niño que experimentara con las materias cósmicas, que imaginara y que ensoñara.

En este punto, nos hacemos otra pregunta: ¿Podemos privar a los niños del Nivel Inicial de experiencias con las materias y del contacto con obras de arte? ¿Puede un docente de este Nivel privarse de emprender alguna actividad artística que lo modifique subjetivamente y lo haga ensoñar hacia su infancia, más allá de de sus actividades áulicas?

56

La obra de Bachelard no sólo se mueve en el eje de la imaginación, sino que también aborda el eje de la razón. En este sentido, los textos epistemológicos de Bachelard intentan dar cuenta de cómo un sujeto llega a ser sujeto de conocimiento científico. Entre los procesos de la imaginación y los procesos de la razón hay a la vez dualismo, complementariedad y dialéctica.

Desde esta perspectiva, podemos decir que, para Bachelard un sujeto puede ser sujeto de conocimiento científico y correlativamente construir un objeto de conocimiento científico, si previamente ha operado una "ruptura epistemológica" con los "obstáculos epistemológicos". Este llegar a ser sujeto de conocimiento científico supone la dialéctica entre el maestro y sus alumnos, en donde los obstáculos epistemológicos son a la vez "obstáculos pedagógicos".

Ahora bien, lo que antes hemos llamado las imágenes de la imaginación material, los ensueños del niño, las imágenes poéticas y los ensueños hacia la Infancia, constituyen fuertes obstáculos epistemológicos para la construcción del conocimiento científico, aunque a la vez son un valioso "capital poético" para la configuración de toda obra de arte. Lo que posibilita el arte, impide el avance del conocimiento científico.

Ante esta contradicción, Bachelard plantea una respuesta superadora. Partimos para ello del concepto de "obstáculos epistemológicos": "... en el mismo acto de conocer, íntimamente, aparecen, por una especie de necesidad funcional, pausas e inquietudes. Aquí mostraremos causas de estancamiento e incluso de regresión, descubriremos causas de inercia a las que llamaremos obstáculos epistemológicos" 60. Para Bachelard, estos obstáculos no son externos sino íntimos, tienen que ver con cuestiones afectivas e inconscientes que causan confusiones, frenos, inmovilidades y hasta regresiones en la vida del conocimiento. Ahora bien, estos obstáculos son necesarios para que funcione el conocimiento, porque siempre se conoce "contra" un conocimiento anterior: "De hecho, se conoce contra un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal hechos, remontando lo que, en el propio espíritu, impide la espiritualización"61.

<sup>&</sup>lt;sup>60</sup> Bachelard, G. *Epistemología*. Ed, Anagrama, Barcelona, p. 187.

<sup>&</sup>lt;sup>61</sup> Bachelard. Ibídem, p. 188.

Este movimiento del *contra* puede ser estudiado en un sujeto, así como en la historia de la ciencia. En ambos niveles, puede detectarse la presencia de obstáculos tales como: la experiencia básica, el lenguaje común, la opinión, 1as ideas adquiridas, el obstáculo sustancialista, el obstáculo animista, el obstáculo del conocimiento general, entre otros.

Sin embargo, desde el punto de vista de la creación poética, estos obstáculos epistemológicos que impiden y frenan la construcción del conocimiento científico, constituyen un "capital poético" atesorado en la Infancia. ¿Cómo la creación puede ser obstáculo y posibilitador? Tocamos aquí la naturaleza dialéctica del obstáculo, la cual se remite a la dialéctica entre razón e imaginación. Según estos movimientos, las imágenes materiales, la imaginación y los ensueños iniciales han den tener un rico despliegue en la Infancia, luego han de ser contradichos y negados por la experiencia científica y han de poder ser reencontrados en la adultez, tras reformas y pérdidas, a partir de lo cual, podrán ser fuente de creación en arte e incluso en ciencia. Nos encontramos aquí, con la tríada dialéctica que implica el dinamismo creador.

Pero para poder avanzar en el conocimiento científico, sólo cabe romper, cortar con los obstáculos epistemológicos. Aquí nos encontramos con el concepto de "ruptura epistemológica", entendida como un acto, como un acontecimiento que implica un corte con los obstáculos epistemológicos. A su vez, estos obstáculos posibilitan la emergencia de otro acto epistemológico: el de la construcción de un nuevo objeto de conocimiento científico. Desde esta perspectiva, tanto la historia de un sujeto de conocimiento científico como la historia de las ciencias, puede ser entendida como la historia de singulares dialécticas entre obstáculos y actos epistemológicos.

En este punto, nos preguntamos: ¿Cómo pueden darse estas dialécticas, gracias a las cuales un sujeto es un sujeto de conocimiento científico? ¿Cómo pueden darse estas dialécticas sin aniquilar la potencia creativa de su imaginación? ¿Cómo pueden desarrollarse la imaginación y el ensueño en la Infancia? ¿Cómo puede desarrollarse la imaginación y la ruptura epistemológica?

La pedagogía bachelardiana, ¿Podrá brindarnos algunas respuestas ante estas cuestiones planteadas?







## CAPÍTULO III

HACIA OTRA PEDAGOGÍA PARA EL NIVEL INICIAL

La filosofía bachelardiana de la imaginación y de la razón implica una pedagogía. En tal sentido, en este Capítulo nos detendremos en la pedagogía de Bachelard, que se plantea como desafío el potenciar la razón, sin que ello implique anular el poder de la imaginación. A partir de esta perspectiva pedagógica, nos preguntaremos por la pedagogía del Nivel Inicial.

60

Gaston Bachelard

"¿Quién no ha conocido el silencio terrible, las horas muertas, la exquisita lentitud de los suplicios en que aun el mejor alumno sopesa de pronto, con la confianza, la dinámica del pensamiento encadenado?"

La concepción epistemológica de Bachelard supone necesariamente el abordaje de las prácticas pedagógicas, pues esta epistemología intenta dar cuenta de los procesos de constitución de sujetos y de objetos de conocimiento. Para ello, resulta imprescindible "... seguir las ideas en el devenir de su enseñanza, emplazándolas sistemáticamente en el campo interpsicológico que tiene por polos a maestro y alumno" El sujeto de conocimiento científico se forma, "entre" dos polos: el correspondiente al maestro ó el "racionalismo enseñante" y el correspondiente al alumno ó el "racionalismo enseñado". Entre estos polos del interracionalismo, se juegan las dialécticas entre obstáculos y actos epistemológicos.

En este campo interpsicológico, destacamos que lo que antes hemos denominado "obstáculos epistemológicos", los llamaremos ahora "obstáculos pedagógicos". En este sentido, tanto el maestro como el alumno tienen siempre una trama singular de obstáculos epistemológicos, que en la práctica docente operan como obstáculos pedagógicos. Por su parte, el alumno no es una página en blanco que llega al aula sin conocimientos previos, sino que éste es: sujeto de la imaginación material y sujeto del obstáculo epistemológico (el sujeto de la experiencia básica, la opinión, el lenguaje común, las imágenes familiares, etc.);

<sup>62</sup> Citado por Jean, G. *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. Op. Cit, p. 162.

<sup>&</sup>lt;sup>63</sup> Bachelard, G. *El racionalismo aplicado*. Paidós, Bs. As, 1978, p. 25.

es decir un sujeto pre-construido. Asimismo, el docente tiene sus propios obstáculos epistemológicos (particularmente, el obstáculo de las ideas adquiridas). Tanto los obstáculos de los alumnos como aquellos de los docentes están presentes y activos en las prácticas docentes cotidianas, frenando pero también posibilitando los procesos de construcción de nuevos conocimientos y las reformas de los sujetos. En este contexto, el maestro que Bachelard concibe ha de ser capaz de brindar las herramientas más adecuadas para que sus alumnos puedan operar una ruptura con los obstáculos epistemológicos, lo cual sólo es posible si ese maestro se aboca a trabajar sobre sí mismo, intentando romper con sus propios obstáculos epistemológicos.

Pero con frecuencia los maestros desconocen la presencia y la acción de los obstáculos epistemológicos. De aquí que, con frecuencia, "no comprenden" que sus alumnos no comprendan, ni tampoco están dispuestos a modificar sus modalidades de enseñanza: "En la educación, la noción de obstáculo pedagógico también se desconoce. A menudo me ha sorprendido el hecho de que los profesores... no comprenden que no se comprenda. Son pocos los que han profundizado en la psicología del error, de la ignorancia, de la irreflexión...." Al no haber profundizado en estas cuestiones, los educadores tampoco reconocen sus propios errores y obstáculos, por lo que no se plantean cambios: "A lo largo de una carrera ya larga y diversa, no he visto nunca un educador cambiar de método de educación. Un educador no tiene el sentido del fracaso precisamente porque se cree un maestro. El que enseña manda".

Es por ello que Bachelard plantea la relación entre el maestro y el discípulo en una relación "fácilmente patógena", que requiere de un "psicoanálisis especial", al cual denomina como "vigilancia epistemológica". Para Bachelard, un maestro tiene que intentar crecer psíquicamente para hacer crecer a sus alumnos, necesita llegar a tener una fuerte personalidad para poder enseñar "lo impersonal": los intereses del pensamiento, vigilando sus intereses personales y sus afectos. Es

<sup>64</sup> Bachelard, G. *Epistemología*. Op. cit, p. 191.

Bachelard, G. Ibidem, p. 192.

decir, un maestro tiene que emprender el difícil ejercicio de la vigilancia epistemológica.

Esta vigilancia intelectual del sí mismo constituye un psicoanálisis del "superyó cultural" ó del "superyó intelectual". Bachelard retoma aquí la "segunda tópica" de Freud y de ella, particularmente el concepto de "superyó", que refiere a una instancia inconsciente de auto-observación y juicio moral en el sujeto, que de modo activo "...se manifiesta en nosotros como suma de las personas que nos juzgan; que, sobre todo, nos han juzgado, también que podrían virtualmente juzgarnos, 66. De este superyó freudiano, Bachelard va a recortar un aspecto, referido a lo que nos juzga, nos ha juzgado y podría juzgarnos en la vida del conocimiento, a partir de determinados valores culturales. En este sentido, el psicoanálisis cultural que Bachelard propone apunta a "despersonalizar" este superyó que se ha formado históricamente: que es arbitrario y autoritario, que censura a un sujeto y que impide su crecimiento autónomo en la vida del conocimiento. De modo tal, que este superyó pueda ir dejando paso a un superyó "psicoanalizado", un superyó capaz de dar razones, que de permiso para equivocarse, para arriesgarse a emprender nuevas búsquedas y así recrear libremente los legados culturales. En estos movimientos, este psicoanálisis del superyó intelectual lleva a remover y a modificar las marcas que han dejado en un sujeto sus padres y sus educadores, para poder hacer algo diferente como sujeto de conocimiento y de cultura, con y contra estas marcas.

En el contexto del desarrollo de esta cuestión, Bachelard se detiene especialmente en una patología propia de los padres y educadores: el "complejo de Casandra", que implica por parte de éstos un "abuso del saber" y del sadismo. Casandra es una figura de la mitología griega presente en la *llíada*; una joven troyana ciega quien, a pesar de no ver, se cree capaz de profetiza lo que les va a acontecer. Haciendo uso de sus poderes adivinatorios, Casandra anuncia al rey Agamenón que éste será asesinado cuando regrese a su palacio, lo que finalmente sucede tal como Casandra lo anticipara. De aquí toma su nombre este complejo, que se refiere a esa posición de omnisciencia dogmática de los padres y

<sup>&</sup>lt;sup>66</sup> Bachelard, G. *El racionalismo aplicado*. Op. Cit., p. 71.

de los maestros, quienes a partir de su "experiencia de vida" y de su saber, se creen con el poder de profetizar con respecto al futuro de un niño ó de un joven, y gozan sádicamente cuando tal profecía se cumple. Expresiones tales como: -"Ya vas a ver, te va a pasar esto..."- ó –"Te dije que esto te iba a pasar..."-, tienen que ver con este complejo y su sadismo. Este "dogmatismo profético" de padres y maestros merece especial vigilancia: "Pretende apoyarse en 'una experiencia de la vida' para prever el porvenir de la vida... En realidad, cuando más edad tenemos, más nos equivocamos sobra las posibilidades de vida de la juventud. A todo lo largo de la vida de un educador convendría denunciar un complejo de Casandra que oscurece el examen de las posibilidades, que desvaloriza, como dice el poeta, 'el oro de lo posible'... En muchos sentidos ese complejo de Casandra arma un sadismo de educador. El porvenir profetizado es una sanción que parece carecer de réplica".

Si un maestro no se dispone a un psicoanálisis de su superyó cultural, no podrá romper con sus obstáculos epistemológicos y por lo tanto, podrá dejar marcas negativas en sus alumnos más pequeños. El maestro que no emprende una vigilancia intelectual de sí mismo, se aboca a una vigilancia autoritaria del alumno, que es "... particularmente nociva. Puede marcar para siempre a un psiquismo aterrorizado en sus primeras impresiones por un dominador. Ciertas amenazas determinan miedos imborrables".

Bachelard invita a los docentes, a intentar el ejercicio de la vigilancia epistemológica. Creemos que, a partir de todo lo dicho, particularmente los docentes del Nivel Inicial no podrían prescindir de ella. Asimismo, planteamos la posibilidad de que en las instituciones se abran espacios de diálogo y de reflexión donde se promueva la vigilancia epistemológica de lo que se es y se hace cotidianamente, como un modo de superar dificultades, así como de crear alternativas de pensamiento y de acción.

Todas estas reflexiones acerca de los maestros y los alumnos, se articulan con una perspectiva pedagógica, que presentamos a continuación.

Bachelard, G. Ibidem, p. 75.

<sup>&</sup>lt;sup>68</sup> Bachelard, G. Ibidem, p. 73.

Como ha expresado Georges Canguilhem, Bachelard ha inventado en filosofía un "dualismo sin excomunción mutua" y un nuevo "principio de complementariedad" entre la imaginación y la razón. Entre la imaginación y la razón hay, "dualismo", lo cual implica afirmar que son dos procesos de naturaleza diversa que no pueden reducirse uno al otro.

64

Para Bachelard, la dualidad de la imaginación y de la razón es una dualidad necesaria y fecunda. La primera consecuencia pedagógica que se sigue de esta posición es que en la educación han de cultivarse tanto la imaginación como la razón, pero sin confundirse una con la otra. A partir de esta premisa bachelardiana, Jean denuncia ciertas "pedagogías del facilismo", en las cuales la creatividad del niño se confunde con la conducta difícil de la razón. Para Bachelard, en cambio, estas dos actividades han de mantenerse totalmente distinguidas, pues constituyen una "doble vida": la "vida onírica" propia del "hombre nocturno" y la "vida racional" propia del "hombre diurno". Esta "doble vida" constituye la "doble base" de una

antropología completa. Por lo tanto, las imágenes no son las ideas, ni las ideas son las imágenes; tampoco una prepara a la otra, pues entre ambas hay discontinuidad y se establece la ruptura. Así, la idea va en "contra" y rompe con las imágenes, enraizadas en los arquetipos inconscientes. Bachelard contrapone así "la imaginación material", centrada en el misterio de la materia y "el trabajo racional", que intenta desentrañar ese misterio a partir de una actividad científica de problematización racional.

Ahora bien, el dualismo entre imaginación y razón no implica una "excomunión", sino que, a partir de la clara distinción entre ambas, puede plantearse una vinculación, que es una vinculación necesaria. Puede decirse entonces que sin la imaginación material no puede haber razón, pues sin la preconstrucción de la primera no puede darse la ruptura y la reconstrucción que supone la segunda. Asimismo, la vinculación entre imaginación y razón supone complementariedad, pues una y otra contribuyen a conformar una "antropología completa", que da cuenta de las dos actividades específicamente humanas: imaginar y razonar.

Una pedagogía desde esta perspectiva filosófica, ha de ser una pedagogía dualista, dialéctica y complementaria de la imaginación y de la razón, que promueva a la vez la distinción y la vinculación entre ambas, para la creación de nuevos objetos en arte y en ciencia hasta alcanzar la "sobreinfancia".

El desafío pedagógico para el Nivel Inicial es, entonces, encaminarse a la sobreinfancia desde la Infancia potenciando tanto a la imaginación como a la razón, tanto al ensueño inicial como al cuestionamiento racional. Este desafío ha de comenzar por el docente del Nivel Inicial, que ha de ensayar en sí mismo dos actividades: por una parte, estar dispuesto a entregarse a la ensoñación que vuelve a conectarlo con sus ensoñaciones iniciales; y por otro lado, despertar su actividad racional a partir de un problema, más allá de las imágenes y de las ideas adquiridas.

Esta pedagogía de la imaginación y de la razón es también una pedagogía de la vitalidad, pues la conservación de la infancia en la adultez implica la vitalidad de la imaginación que es condición de la vitalidad de la razón; vitalidad que lleva a rechazar hábitos, costumbres y rutinas del pensamiento. Puede decirse entonces que en la pedagogía del Nivel Inicial, tanto para los docentes como para los alumnos, se trata de animar la vitalidad de la imaginación como condición de la vitalidad de la razón, oponiéndose a todas las formas de quietud y recaída en lo habitual y rutinario, pues esto implicaría la detención de la vida imaginativa e intelectual.

En tal sentido, Jean plantea una pedagogía de inspiración bachelardiana en términos de una "... pedagogía que afirmaría que la imaginación, lejos de ser una maestra del error y de la falsedad, constituye una facultad necesaria para el conocimiento de lo real y que abre las vías de una cultura personal en donde la libertad de soñar no contradice la exigencia de pensar bien" 9. Una pedagogía de este estilo brindaría respuestas a las cuestiones que se le viene demandando a la educación en estas últimas décadas, pues se le pide a la educación que prepare a los niños para comprender el mundo en el cual viven y para que sean capaces

<sup>59</sup> G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. Op. cit., p. 11.

de imaginar otros mundos posibles; que los niños puedan responder a las aventuras de la imaginación creadora y a las exigencias de la racionalidad.

Ahora bien, esta promoción de la dialéctica entre la inteligencia y la imaginación no se encuentra suficientemente planteada en propuestas pedagógicas actuales del Nivel Inicial. Puede advertirse una orientación hacia alguno de los dos términos: o bien se apunta a una formación científica, ó bien se deja que la afectividad, el deseo y las libres divagaciones de la imaginación sustituyan los aprendizajes disciplinares. Consideramos que la pedagogía bachelardiana dualista, dialéctica y complementaria entre la imaginación y la razón, es la respuesta superadora a estas cuestiones.

Por lo tanto, en la epistemología bachelardiana, el error es primordial. En tal sentido, Canguilhem expresa que el primer axioma de esta epistemología es, precisamente el "primado teórico del error". La verdad no es, pues, lo primero, sino que lo primero son errores íntimos, y la verdad sólo se alcanza a través de una polémica, de una conquista y de una construcción que implica renunciar a los errores e ilusiones iniciales. Además, dado que los errores vuelven, insisten y persisten, el trabajo de alcanzar una verdad objetiva a partir de un fondo de errores ha de ser incesante y requiere de la ayuda de otros: "Puesto que no hay proceso objetivo sin la conciencia de un error íntimo y primero, debemos comenzar las lecciones de objetividad por una verdadera confesión de nuestras fallas intelectuales. Confesemos nuestras tonterías para que nuestro hermano reconozca las propias, y reclamemos de él la confesión y el servicio recíprocos".

En la pedagogía, se ha de comenzar entonces por el reconocimiento de los propios errores: el maestro ha de mostrarse como sujeto de errores, y ha de promover entre él y sus alumnos esta conciencia del error, para que la verdad se conquiste a partir de errores rectificados. Ahora bien, la relación pedagógica se da habitualmente en estos términos: el niño no ve el error y el maestro no promueve que éste lo vea por sí mismo; más bien, el maestro se lo muestra y se lo señala

Cfr. Canguilhem, G. "Sur une épistemologie concordatoire". En: Bourdieu, P. y otros. *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI Editores, Madrid, 1994, pp. 115.

Bachelard, G. La formación del espíritu científico. Siglo XXI Editores, México, 1991, p. 285.

67

como una ignorancia a corregir; como resultado, el niño no aprende a ver sus errores y cuando se los muestran, los considera como un mal a evitar. El maestro, por su parte, está presente para detectar y sancionar los errores del alumno pero no se expone como sujeto de errores, no se somete a la crítica con y delante de sus alumnos ni tiene derecho a equivocarse; si lo hace, teme perder su prestigio y su poder. Esto acontece en el ámbito de la institución escolar, donde se persigue el error como una falta, donde el error y el fracaso no son reconocidos como impulsos necesarios, productivos y fecundos para el progreso del pensamiento.

Estas indicaciones son particularmente valiosas para ser tenidas en cuenta en el Nivel Inicial. En éste, como en todos los otros niveles educativos, se trata de que maestros y alumnos transiten juntos una "pedagogía del error": "Rompamos juntos con el orgullo de las certidumbres generales, con la avidez de las certidumbres particulares... Y a su vez, murmuremos a toda la vida intelectual: error, tú no eres un mal... Es entonces cuando se accede al error positivo, al error normal, al error útil..."

Con la ayuda del maestro, que reconoce humildemente sus errores, el niño ha de poder experimentar que el error, antes de ser un mal, es un bien; que, antes de ser una debilidad, es una fuerza que lo impulsa a buscar y construir su propio camino, que lo conduce a la conquista de nuevos conocimientos.

Es por ello, que la pedagogía bachelardiana, es siempre una pedagogía que se opone a lo simple, a la simplicidad y a la simplificación, y que desde los inicios nos propone lo complejo, la complejidad y la complejización.

No hay nada simple. Si atribuimos simplicidad a las cosas, es porque partimos de un espíritu simple asentado en la experiencia básica, que cree recibir sus lecciones directamente del dato simple, claro y seguro, dado a la percepción. Al respecto, Bachelard escribe: "...la simplicidad no es un estado de cosas sino un verdadero estado del alma. No creemos porque seamos simples, sino que somos simples porque creemos. La creencia es un paro de la dialéctica natural del espíritu, una eliminación global del error posible y hasta del error real". En

Bachelard, G. Ibidem. P. 286.

Citado por Jean, G. *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. Op. cit., p. 108.

68

cambio, para el espíritu científico, nada es simple: ni los fenómenos ni las ideas; antes bien, lo simple se devela finalmente complejo: "En realidad, no hay fenómenos simples; el fenómeno es una trama de relaciones. No hay naturaleza simple, sustancia simple; la sustancia es una textura de atributos. No hay idea simple, pues una idea simple..., debe ser insertada, para ser comprendida, en un sistema complejo de pensamientos y experiencias"<sup>74</sup>.

A partir de su filosofía del nuevo espíritu científico, Bachelard propone una pedagogía de la complejidad, que debería iniciarse desde el Nivel Inicial. En este nivel, los docentes han de proponer una "enseñanza de descubrimiento" de lo complejo en lo aparentemente simple: partiendo de considerar que los niños a su cargo son capaces de analizar y de penetrar en lo "complejo", los maestros han de buscar las formas más adecuadas de colocar a los niños frente a la complejidad.

Esta pedagogía comienza con la exploración de las materias, con la imaginación material. Lo material es siempre un elemento complejo, que comienza a ser interrogado por las manos de un niño, por su imaginación material, por sus ensueños y por sus primeras interrogaciones. Tanto la imaginación como la inteligencia del niño, no se quedan en la superficie perceptible y aparentemente simple de las cosas, sino que descubren su complejidad, explorando activamente su trama interior. El niño pequeño es capaz de "superar lo visible" y de poder captar lo que Bachelard llama la "maravillosa pluralidad de lo simple".

Esta pedagogía "primera" de los Jardines de Infantes ha de apuntar a la educación de la sensación y de la percepción como actividades dirigidas hacia la complejidad de las materias, lo que irá abriendo inquietudes y preguntas que llevarán más tarde a la obra de arte y a la construcción de conceptos científicos. El Jardín de Infantes viene a ser el lugar donde se experimentan nuevos modos de ver, oír, tocar, oler, gustar y con ello, otras maneras de apreciar, distinguir, ordenar, clasificar y entender el mundo complejo y plural.

Como afirmábamos anteriormente, Bachelard rechaza lo simple, lo "simplificado" porque desconfía de todo lo que es inmediatamente dado. Lo inmediato siempre debe darle lugar a lo construido, tanto en el plano de la

<sup>&</sup>lt;sup>74</sup> Bachelard, G. *El nuevo espíritu científico*. Editorial Nueva Imagen, México, 1984, p. 132.

imaginación como en el de la razón, tanto en el arte como en la ciencia. La simplificación no explica nada y en realidad, complica y oscurece todo. Si en el Jardín de Infantes caemos en una pedagogía de la simplificación, estaremos simplificando y empobreciendo las posibilidades creativas del niño, así como su apertura a la complejidad de las cosas.

La pedagogía bachelardiana es entonces, una pedagogía de la actividad. Al respecto, Bachelard sintetiza un axioma, que es a la vez válido para su epistemología y para su pedagogía: "... podremos dar como axioma de la epistemología: descubrir es la única manera activa de conocer. Correlativamente,

hacer descubrir es el único método para enseñar, 75.

Como afirmábamos, para la filosofía y la pedagogía bachelardiana lo inmediato ha de ceder paso a lo construido, a lo activamente descubierto y conquistado. Tanto la imaginación como la razón implican actividad por parte del sujeto, que no se queda con lo dado a la percepción sensible. Tanto la imaginación como la razón actúan más allá de las apariencias y en contra de ellas.

En el plano de la imaginación, Bachelard distingue dos "fuerzas imaginantes": las que cobran vuelo ante la novedad, ante lo pintoresco y las que "ahondan en el fondo del ser", que enraízan en lo primitivo y lo eterno. De estas últimas fuerzas imaginantes, surgen las "imágenes creadas", radicalmente distintas de las imágenes percibidas. En esta creación de imágenes tiene su papel fundamental la actividad de la ensoñación, a la cual ya nos hemos referido.

En el plano de la razón, Bachelard marca una ruptura epistemológica entre la experiencia básica y la experiencia científica, una discontinuidad entre los sentidos y la razón. La ciencia no surge de la percepción, sino que va en contra y desconfía de ella. El "vector epistemológico" va entonces de lo racional a lo real, otorgando perspectiva y sentido racional a los datos percibidos. Estos datos inmediatos no bastan por sí solos para instruirnos, sólo promueven en nosotros engaños e ilusiones: "... nuestro contacto inmediato con la realidad sólo es un dato confuso, provisional, convencional, y este contacto fenomenológico reclama

 $^{75}$  Bachelard, G.  $\it El\ racionalismo\ aplicado.$  Op. cit., p. 42.

70

inventario y clasificación. Por el contrario, la reflexión da un sentido al fenómeno inicial sugiriendo una serie orgánica de investigaciones, una perspectiva racional de experiencias. A priori no podemos tener ninguna confianza en la instrucción que el dato inmediato pretende proporcionarnos. No se trata de un juez, ni de un testimonio, es un acusado, y un acusado al que tarde o temprano se condena por mentir. El conocimiento científico es siempre la reforma de una ilusión.<sup>76</sup>.

A partir de estos planteos, Bachelard plantea una pedagogía activa tanto para la imaginación como para la razón, que promueva un "despertar" de ambas. Teniendo en cuenta la dualidad de los caminos de la imaginación y de la razón, pero también su dialéctica y complementariedad, Bachelard busca en ambos casos despertar las potencias de asombro, maravillarnos, suscitar acontecimientos de la imaginación y de la razón.

Sin confundir el despertar de la imaginación y el despertar de lo racional, en ambos casos despertar es abrir los ojos para aprender a ver una realidad distinta, yendo contra lo inmediatamente dado. La diferencia que puede establecerse es que, por la imaginación, el sujeto desciende hasta el fondo de sí mismo, donde se encuentran las imágenes fundadoras del ser, germen de ensueños poéticos; mientras que por la razón, el sujeto de conocimiento trata de elucidar el mundo que se encuentra fuera, cuestionándolo y provocándolo con su acción polémica.

Una pedagogía activa de este estilo, a diferencia de otras propuestas de pedagogías también denominadas "activas", que parten de otras bases epistemológicas, propone que ofrezcamos a los niños experiencias de descubrimiento activo de las materias cósmicas, experiencias y juegos poéticos a partir del contacto con la poesía y experiencias racionales a partir del ensayo de la actividad científica.

En todos los casos, se ha de evitar proponer "actividades" que no sean genuinas, y que por ello resulten gastadas, sin fuerza y sin vida. Por ejemplo, el proponer actividades de "descripción" de fenómenos es algo que Bachelard critica. La razón no tiene que describir, la razón tiene que organizar y construir, porque describir es quedarse en la superficie de las cosas. Advertimos así que el niño no

\_

<sup>&</sup>lt;sup>76</sup> Bachelard, G. *Epistemología*. Op. cit., p. 16.

ve y no describe más que aquello que construye, y si construye es porque se cuestiona. También en todos estos casos, se ha de intentar no estimular la curiosidad en el niño, sino de hacer nacer en él el interés, el placer y la búsqueda activa que lo lleve a imaginar y a razonar, descubriendo y creando más allá de lo dado.

71

La pedagogía bachelardiana, es una pedagogía que busca que el sujeto logre una síntesis dinámica de tres actividades: el estudiar, el soñar y el pensar. Ésta es una pedagogía del estudio, que se deriva de su concepción epistemológica. Precisamente, Bachelard concibe la filosofía de las ciencias como una "fenomenología del hombre de estudio": "¿A qué se llamará entonces, en un estilo moderno, la filosofía de las ciencias? Será una fenomenología del hombre de estudio, del hombre en tensión en su estudio y no tan sólo un vago balance de ideas generales y de resultados adquiridos. Nos hará asistir al drama cotidiano del estudio cotidiano, nos hará describir la rivalidad y la cooperación del esfuerzo teórico y de la investigación experimental, nos pondrá en el centro de ese conflicto de métodos..."<sup>77</sup>.

De esta filosofía de la ciencia, que Bachelard también llama una "filosofía del trabajo científico", se sigue una pedagogía del estudio, una pedagogía que apunta al trabajo del racionalismo aplicado, al ir y venir de las ideas a las experiencias. En esta pedagogía del estudio, la razón se aboca a una cuestión pero no para repetir memorísticamente lo que de ella ya se ha afirmado y probado en el pasado, sino que intenta ejercer su fuerza crítica y polémica. En esta acción polémica, la inteligencia muestra su carácter mordaz: ataca los problemas, hiere y muerde a la realidad adormecida.

Bachelard nos propone que desde el Jardín de Infantes promover en los niños este carácter mordaz de la inteligencia, esta acción polémica de la razón. Con un poco de estímulo por parte de los docentes, los niños muestran que son capaces de estudiar interrogando críticamente con su inteligencia que hiere y ataca lo dado y lo sabido. Que esto tenga lugar ya desde las aulas del Nivel Inicial, depende en gran parte del docente: si éste estudia y mantiene activa su razón

<sup>&</sup>lt;sup>77</sup> Bachelard, G. *El compromiso racionalista*. Siglo XXI Editores, México, 1985, pp. 36-37.

polémica, si éste enseña "revoluciones de la razón" y no contenidos esclerosados, puede hacer que sus alumnos hagan "soñar su inteligencia". Si esto acontece, la actividad de estudiar será viva, crítica y dinámica, encaminada a crear nuevas formas de pensar: "En resumen, es necesario devolver a la razón humana su función turbulenta y agresiva. Se contribuirá así a fundar un superracionalismo que multiplicará las ocasiones de pensar".

En estas últimas citas, vemos que el estudiar se articula con el soñar de la inteligencia, así como con la emergencia del pensar. Pero lo primero es, siempre, el trabajo del estudio. Este trabajo tiene algo de sueño, porque en él se experimenta una libertad, un placer y una movilidad de la imaginación y de la razón que permite renovar nociones, reorganizar ideas, superar tradiciones. Asimismo, este estudio y este sueño implican al pensar, porque se ensayan nuevas formas de existencia a partir de una reforma del espíritu. La síntesis estudiar-soñar-pensar posibilita entonces la creación y la invención de nuevos objetos y sujetos de conocimiento, en un movimiento dinámico, propio de toda cultura.

Ahora bien, esto puede comenzarse a transitar desde el aula del Nivel Inicial, si desde ella se invita al niño a preguntar lo inesperado más que a responder lo esperado, a inventar en lugar de repetir, a crear en lugar de recordar.

Con relación al recordar y a la memoria, la posición de Bachelard es crítica. Saber no es recordar lo que se sabía, esto tiene que ver con el obstáculo de las ideas adquiridas, con el dogmatismo del saber "guardado" en la memoria. "Hacer descubrir", es diferente de "tratar de acordarse", repitiendo formas de la memoria carentes de dinamismo. Al inmovilismo de las certidumbres de una memoria de este tipo, Bachelard opone la actividad de la razón. Por su parte, la repetición memorística es una actividad sencilla, que se efectúa con facilidad; el niño que repite cree tener inteligencia, y no es más que una imitación de la memoria. En este caso, la razón se torna vieja y aburrida.

Ante esto, la revolución pedagógica consistiría en mostrar que el racionalismo: el "suprarracionalismo", no tiene nada que ver con un racionalismo

\_

<sup>&</sup>lt;sup>78</sup> Bachelard, G. Ibidem, p. 9.

viejo y triste que reitera memorísticamente lo ya sabido, sino que el "nuevo espíritu racionalista" es alegre y conquistador. De un saber muerto, nada puede esperarse; de lo aprendido, hay mucho que desaprender si se quiere crear nuevas formas de poetizar y de pensar. Este desaprender implica desprenderse de la tradición y de la memoria, probarse y luchar contra sí misma para recuperar su mordacidad y juventud: "La razón, felizmente incompleta, ya no puede dormirse en la tradición, ya no puede contar con la memoria para recitar sus tautologías. Sin cesar, necesita probar y probarse. Está en lucha con los otros, pero principalmente con ella misma. Esta vez tiene alguna garantía de ser incisiva y joven"<sup>79</sup>.

Encontramos en el pensamiento de Bachelard una concepción aventurera del espíritu, según la cual las experiencias nuevas deben poner en riesgo todo lo ya construido, deben poner en juego toda la razón, para así poder arribar a la creación de lo nuevo: "Si en una experiencia uno no se juega su razón, esta experiencia no vale la pena de ser intentada. El riesgo de la razón debe, por otra parte, ser total... Si la experiencia triunfa, sé que cambiará completamente mi mente. Qué haría yo, en efecto, con una experiencia que sólo confirmara lo que sé y, por consiguiente, lo que soy .Todo descubrimiento real determina un método nuevo, por lo tanto debe arruinar un método anterior,"80.

Desde el aula del Nivel Inicial, puede propiciarse una "pedagogía del riesgo", por la cual el niño ha de ser llevado a que arriesgue sus sueños y sus pensamientos en nuevas aventuras oníricas y racionales, en nuevas experiencias, que puedan ir encaminándolo hacia el "sueño experimental" y hacia la "razón experimental". Para ello, los docentes han de ofrecer a sus alumnos ejemplos de obras de arte y de ensayos científicos realizados por sujetos que soñaron y ensayaron lo nuevo, rompiendo y revolucionando los moldes de su época.

Para Bachelard, las obras de arte son aquellas imágenes de los poetas que más allá de deslumbrar y maravillar a los niños, tienen la potencia de activar su imaginación creadora. Desde el aula del jardín de Infantes, con la ayuda de los

Bachelard, G. *El compromiso racionalista*. Op. cit., p. 14.

Bachelard, G. El compromiso racionalista. Op. cit., p. 12.

poetas y sus imágenes dinamizadoras de la imaginación, puede tener lugar una pedagogía que sea promotora de la creatividad.

Esta pedagogía del riesgo y de la creación, invita al niño de Nivel Inicial a arriesgarse en la materialidad de la ensoñación elemental y a arriesgarse a realizar otras formas, otros modos de pensar, diciendo "no" y yendo en "contra" de los saberes y poderes establecidos por el maestro.

Precisamente, la pedagogía de Bachelard es una "pedagogía del no" y una "pedagogía del contra", antes de ser una "pedagogía del hacia". En Bachelard, su "pedagogía del no" se sigue consecuentemente de su "filosofía del no": la experiencia científica dice "no" a la experiencia común: el objeto de conocimiento científico dice "no" al objeto pre-construido antes de la crítica racional y el espíritu científico dice "no" al espíritu no científico. Entre ambos hay ruptura epistemológica que posibilita la construcción del objeto de conocimiento y la reforma del espíritu, la emergencia de nuevas formas de objetividad y de un "nuevo espíritu científico".

Este "nuevo espíritu científico" no se conforma con las experiencias simples e inmediatas, pues éstas no pueden hacer avanzar ni a la ciencia ni a la pedagogía. Para Bachelard, habría que proponer a nuestros alumnos "experimentos que buscan" lo nuevo, aquellos capaces de realizar en el plano de la experiencia esta filosofía del decir "no" a lo dado y del preguntarse "¿por qué no...?". En este sentido, hemos de intentar con nuestros alumnos del Nivel Inicial "experimentos poéticos" a partir de imágenes o textos poéticos que digan "no" a lo inmediatamente percibido, así como "experimentos científicos" que digan "no" a la experiencia básica; experimentos que complejicen lo simple, que desafíen a la imaginación y a la razón, que lleven a preguntarse: "¿por qué no...?" y a partir de ello, crear una alternativa.

La pedagogía bachelardiana, no sólo es una pedagogía del "no", sino que también es una pedagogía del "contra". La actividad racional va en contra de la actividad de la imaginación. Recordemos la filosofía dualista, complementaria y dialéctica. Para la dialéctica de la imaginación, la síntesis es lo primero; para la dialéctica de la razón, la síntesis es lo último. Pero a pesar de estas diferencias,

ambas son activas y van en "contra" de lo inmediatamente dado. Asimismo, la razón necesita de la imaginación para poder ir en contra de ella, pues sólo se conoce *contra* un conocimiento anterior, destruyendo todo lo que se opone a la nueva forma racional.

Esta filosofía del contra, supone una pedagogía del contra, que según Jean<sup>81</sup>, invita a ir "contra los manuales", "contra los padres y maestros", "contra una sociedad" sin vida y sin sueños y en definitiva, "contra uno mismo". De estos análisis, rescataremos algunos aspectos, a partir de los cuales realizaremos nuestros comentarios.

En cuanto a los manuales, con frecuencia éstos nos enseñan una ciencia inmovilizada. Lo que los manuales repiten son pensamientos que están muertos o a punto de morir. Los manuales, como ciertas formas de la memoria, inmovilizan el pensamiento racional del niño, que debe ir progresivamente haciendo la prueba de sus progresos. Sin embargo, los manuales pueden ser dinamizados, si los docentes enseñan a los niños a trabajar con y contra los libros.

Asimismo, la pedagogía bachelardiana va contra los padres y maestros, en el "Complejo de Prometeo", Bachelard da cuenta de los procesos por los cuales el niño, por saber tanto ó más que sus padres y sus maestros, desobedece los mandatos de los adultos a las prohibiciones de jugar con el fuego. "La pedagogía del contra" se fundamenta en este Complejo, saber más que nuestros padres y maestros exige un acto de desobediencia en contra de los mismos, para poder alcanzar la autonomía en la vida del conocimiento.

Del mismo modo, el "Complejo de Casandra", alude a un abuso de saber y a un sadismo por parte de padres y maestros, que hace necesaria una "pedagogía del contra". Al respecto, Jean brinda un ejemplo de este Complejo, ejemplificado con la figura del profesor de matemáticas: "¿Existe ironía mas fija, mas rápida, mas paralizadora que la ironía del profesor de matemáticas? Arrellanado en el extremo de la clase como la araña en su rincón aguarda. ¿Quién no ha conocido el silencio terrible, las horas muertas, la exquisita lentitud de los suplicios en que

Cfr. Jean, G. Bachelard, la infancia y la pedagogía. Op. cit.

aun el mejor alumno sopesa de pronto, con la confianza, la dinámica del pensamiento encadenado?,<sup>82</sup>.

En este sentido, la pedagogía del "contra" se opone a los maestros que no intentan el ejercicio de la vigilancia epistemológica. Pero "Todo cambiaría si se planteara el problema de la vigilancia en la dialéctica del racionalismo enseñante y del racionalismo enseñado. En ella la crítica tiene los dos sentidos, va del maestro al alumno pero también del alumno al maestro. En ella juegan ambivalencias que es preciso señalar. El discípulo desea la vigilancia y al mismo tiempo la teme. Entre la necesidad de ayuda y la necesidad de autonomía hay una justa medida difícil de mantener,<sup>83</sup>.

La vigilancia epistemológica promueve en los maestros: la crítica, y a recibir las críticas de sus alumnos, dejando de ser aquellos que nunca se critican ni aceptan las críticas de otros porque creen "nunca se equivocan". A partir de esta creencia, no se vigilan a sí mismos, sino que vigilan autoritariamente al alumno y lo critican en nombre de una autoridad incuestionada, legítima y justa. En cambio, si un maestro se vigila a sí mismo, no se convertirá en un maestro cómodo y blando, sino en un maestro dialogante y no dogmático, un maestro con una "severidad justa", capaz de ir encontrando en cada caso esa "justa medida" entre la ayuda y la autonomía, a favor del crecimiento de cada uno de sus alumnos. Con esta "severidad justa", propondrá a sus alumnos las "experiencias objetivas", los "encadenamientos racionales" y las "realizaciones estéticas" que promueven el progreso psíquico y favorecen la creación cultural.

La "pedagogía del contra" es también una pedagogía que se opone a una sociedad sin vida y sin sueños. Una sociedad, es aquella en la que ya no se trabaja en la escuela, y por lo tanto, no pueden emerger nuevas obras de valor cultural ni pueden formarse sujetos que accedan a recrear libremente el legado cultural. Por lo tanto, en estas sociedades ya no hay promoción de la vida ni de los sueños, y se tiende a la repetición, a la conservación y a la muerte. La utopía bachelardiana, en cambio, apunta a hacer "una Sociedad para la Escuela", pues

<sup>2</sup> G. Jean. Ibidem, p. 162.



Bachelard, G. El racionalismo aplicado. Op. cit., p. 76.

Bachelard toma a la escuela como la institución social en la que la razón de maestros y alumnos produce activamente conocimientos científicos, en un trabajo compartido que implica entre unos y otros colaboraciones, enseñanzas, críticas y vigilancias. Todo ello va construyendo una sociedad basada en los valores del conocimiento, en la medida en que se pueden ir sublimando valores e intereses vitales a favor de intereses culturales más elevados: "No hay ciencia sino mediante una escuela permanente. Esta escuela ha de fundar la ciencia. Entonces los intereses se invertirán definitivamente: la Sociedad se hará para la Escuela, y no la Escuela para la Sociedad".

La "pedagogía del contra" se opone a los maestros que ya no van a la Escuela, así como a la Sociedad que no se va construyendo desde y para la Escuela. La propuesta pedagógica se anuda aquí con una apuesta ética, social y política, a favor de una sociedad distinta en la que vivimos.

Con relación a estas cuestiones, nos preguntamos si desde el aula del Jardín de Infantes, docentes y alumnos no podemos ir construyendo una Escuela y una Sociedad. Para comenzar a respondernos, consideramos que la utopía bachelardiana tiene vigencia, sentido y fecundidad para guiar el paso de los análisis de las realidades de nuestras instituciones, a las propuestas pedagógicas que podemos implementar en y desde el microespacio del aula; propuestas que den lugar a la construcción de conocimientos en diálogo, colaboraciones y críticas, que vayan configurando una identidad que deje espacio a la diferencia, en lo propio y en lo común.

Finalmente, la "pedagogía del contra" se dirige contra el obstáculo de "uno mismo". En la educación, el sujeto es él mismo el obstáculo más fuerte de su propio avance. Este obstáculo, es considerado como la síntesis de todos los obstáculos, es causa de frenos en el progreso del conocimiento, a partir de lo cual plantea la necesidad de "desplazar" los intereses que constituyen la "base afectiva del conocimiento". En este sentido, la vigilancia epistemológica debe posibilitar la ruptura con los propios obstáculos epistemológicos. Tras ello, esta vigilancia debe alternarse con la confianza, de modo tal que la remoción de obstáculos posibilite la

Bachelard, G. *La formación del espíritu científico*. Op. cit., p. 297.

construcción de nuevos objetos de conocimiento, el crecimiento psíquico y la producción cultural. Ahora bien, esto requiere "formación" del sujeto, que es "reforma", "rectificación" de sí y conversión de sus intereses vitales, que ahora pueden ponerse al servicio de la creación cultural: "... toda cultura científica debe comenzar... por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar"<sup>85</sup>.

Para Bachelard, es la ciencia la que da a la razón "motivos para evolucionar". En la época en que Bachelard escribe, reconoce la poderosa presencia en la cultura contemporánea de un "nuevo espíritu científico", y piensa que a partir de este nuevo espíritu científico deben surgir una epistemología y una pedagogía nueva. En tal sentido, Bachelard considera que no es posible la separación entre la investigación y la pedagogía, al respecto expresa: "Debemos aprovechar todas las enseñanzas de la ciencia, por especiales que sean, para determinar estructuras espirituales nuevas. Debemos comprender que la posesión de una forma de conocimiento es automáticamente una reforma del espíritu. Nos hace falta, pues, dirigir nuestras investigaciones por el lado de una nueva pedagogía".

Puede decirse que todo esto también vale para el docente del Nivel Inicial y para su propuesta pedagógica. Como todo sujeto, éste ha de ir contra el obstáculo de sí mismo, ha de emprender una formación que sea reforma de sí, una conversión de intereses vitales a favor de intereses espirituales. Esto tendrá lugar si este docente se dispone a ir a la escuela de la ciencia; es decir, si se pone a la altura de las problematizaciones y los debates contemporáneos de su disciplina, en el horizonte de una cultura general científica que reconozca las más relevantes revoluciones científicas de su tiempo. Sólo así educándose podrá educar, a partir

Bachelard, G. Ibidem, p. 21.

<sup>86</sup> Citado por G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. Op. cit., p. 176.

de una incesante reforma de sí y de un trabajo permanente en el aula del Nivel Inicial.

En definitiva, "la pedagogía del contra" se muestra como aquella que precede a una "pedagogía del hacia"; pedagogía que, como mostraremos, se encamina hacia la Infancia. Si retomamos aquí lo desarrollado en el Capítulo III (la ensoñación hacia la Infancia, el poeticoanálisis, la sobreinfancia, la creación en arte y la creación en ciencia), podemos definir esta pedagogía hacia la Infancia como una pedagogía promotora de ensueños iniciales; ensueños que puedan ser conservados, luego criticados y más tarde recuperados con sus transformaciones en la sobreinfancia adulta, para posibilitar la creación artística y científica.

Según Jean, esta pedagogía hacia la Infancia se ha de plantear un primer

desafío: "Devolver a los niños de nuestro universo el sentido del fuego y del agua, invitarlos a participar en el gran crecimiento vertical del árbol del interior...resulta quizás una condición necesaria para que la conquista racional del mundo científico se efectúe en la desnudez de una inteligencia liberada de falsos conocimientos...

\*\*87\*\*. La pedagogía entonces, desde la Infancia y para la Infancia, se orientaría tanto a desarrollar la imaginación material, así como a despojar a la razón de errores e ilusiones. En esta difícil pero posible pedagogía dialéctica, se trata de no renunciar a los sueños de Infancia, sino que dichos sueños puedan encontrar los caminos para madurar y realizarse. Una tal pedagogía, se propondrá conquistar la razón sin matar el poder de la imaginación, gracias a la cual la Infancia vive en cada uno de nosotros. Esta pedagogía merece el nombre de "pedagogía del porvenir", porque la Infancia no pasó, sino que como estado actual y valor permanente que se concentra en "instantes poéticos", tiene actualidad y futurición, tiene posibilidades de abrirnos a un porvenir, que no sea una mera repetición de lo

De esta pedagogía, se desprenden algunos desafíos para los docentes del Nivel Inicial. Más que los docentes de otros niveles educativos, éstos tendrían que ensayar en sí mismos el poeticoanálisis para la sobreinfancia, leyéndose al leer los poetas y ello, para "escribir" y así realizar las potencialidades de la Infancia.

igual.

<sup>&</sup>lt;sup>87</sup> G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México: FCE, 1989, p. 100.

Asimismo, invitaríamos a los docentes de este nivel a experimentar la creatividad en actividades artísticas, así como experimentar el trabajo del racionalismo aplicado asistiendo a la Escuela de la ciencia contemporánea, investigando y produciendo nuevos conocimientos en dialéctica relación con sus prácticas.

En todos estos ensayos, se trata de que los docentes del Nivel Inicial ejerzan su derecho de soñar y de realizarse, yendo hacia la Infancia como hacia un porvenir abierto al acontecimiento, y ello como condición de posibilidad subjetiva del acto pedagógico.



### **CAPÍTULO IV**

## UNA MICRO EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE OTRO LUGAR.

"A partir de la Ley Federal se acordó que el Nivel Inicial era el primer eslabón del sistema educativo con contenidos que le son propios. La capacitación recibida para llevar adelante esa transformación educativa no fue suficiente, ya que fue más teórica que práctica y los docentes a veces buscamos 'la receta', el 'cómo', el 'cómo lo voy a hacer'... Desde esta perspectiva, no hay posibilidades de que haya lugar para la creatividad y para la imaginación creadora."

Extracto de la entrevista realizada a la Regente del Establecimiento Educativo. 2005.

\_

En el presente Capítulo, daremos a conocer: entrevistas, observaciones y actividades realizadas que intentamos analizar con los docentes, alumnos y directivo del Nivel Inicial. Con estos análisis, proponemos explicitar ideas y conceptos vinculados con la problemática planteada que, a modo de opciones fundantes, sostienen y posibilitan "otras" prácticas docentes para dicho nivel. En tales análisis, tuvimos en cuenta las categorías bachelardianas recogidas y elaboradas hasta este punto, convertidas ahora en "conceptos-herramientas" posibilitando interpretaciones, precisiones y reorganizaciones en nuestra problematización.

En tal sentido, exponemos los interrogantes de los que partimos para emprender nuestros análisis:

- ¿Qué concepciones acerca de la infancia están implícitas en estas prácticas en el aula?
- ¿Qué concepciones de la relación entre razón e imaginación están implícitas en estas prácticas pedagógicas en el aula?
- ¿Existe algún grado, algún nivel de reflexión filosófica explícita acerca de la infancia y de la relación entre razón e imaginación en los docentes entrevistados?
- ¿Hay alguna concepción de la infancia como estado, con actualidad y posibilidad de recreación o más bien la infancia es pensada como una etapa de la vida, como tramo de un desarrollo?
- ¿Hay alguna concepción de la imaginación relacionada con las materias cósmicas y con las preguntas infantiles originarias (en torno al origen de la vida, la sexualidad, etc.), en relación con el inconsciente y la sexualidad?
   ¿O nada de esto es considerado y más bien se privilegia una concepción de la imaginación relacionado con el juego libre?
- ¿Hay alguna concepción de la imaginación relacionada con la actividad creadora de la ensoñación?

- ¿El docente entrevistado advierte que hay otros modos posibles de trabajar el vínculo razón e imaginación en el aula?
- ¿Se ve en alguna medida que existiría otra propuesta pedagógica que se encontraría en la dualidad de la razón y de la imaginación?
- ¿Qué se trabaja explícita y/o implícitamente en el aula en torno a la infancia, la razón y la imaginación?
- ¿Existen opciones epistemológicas implícitas o explícitas que orientan la práctica de estos docentes?
- ¿Existen marcos teóricos implícitos o explícitos que orienten las prácticas de estos docentes?
- ¿Cómo se articulan en esta entrevista y/o en esta actividad observada las opciones epistemológicas, la teoría de la subjetividad, el marco teórico y la práctica docente en el aula?
- ¿En las entrevistas y en las observaciones realizadas, cuáles son las condiciones objetivas relevantes a tener en cuenta del espacio del aula, de la institución atravesada por el ámbito de la vida cotidiana y los juegos de poder, todo ello situado en una sociedad y en un momento histórico determinado?

Para las actividades y las observaciones, también nos preguntamos:

- ¿Las prácticas de los docentes promueven una dialéctica entre la razón y la imaginación en la formación de la subjetividad o bien se prioriza uno de estos caminos?
- ¿Las actividades propuestas apuntaron a generar o a promover nuevos modos de configuración de subjetividades en los docentes del nivel inicial?

#### -Entrevistas

Con cada docente, realizamos dos Entrevistas: en la primera, indagamos acerca de las concepciones de la Educación Inicial; en la segunda, preguntamos por la Infancia, la imaginación y la razón. Asimismo, realizamos una Entrevista con el personal directivo del Nivel Inicial, en la que interrogamos sobre la pedagogía en el Nivel Inicial.

84

Cabe señalar, como a criterio de aclaración, que en los anexos, pueden encontrarse las Entrevistas tal y como fueron respondidas por cada uno de los entrevistados; aquí ofrecemos un análisis conjunto de las mismas, destacando semejanzas y diferencias entre las distintas respuestas a una misma pregunta. Para tal propósito, denominamos a cada docentes entrevistado con una letra mayúscula (A, B, C, D y E) al reunir sus respuestas.

#### I) Entrevista Nº I "Educación"

#### -¿Qué mirada tiene acerca de la Educación en el Nivel Inicial?

A esta pregunta, las docentes A y E responden destacando que el Nivel Inicial "...es primordial en la vida del niño. Porque el niño se encuentra en una etapa en la cual todo es descubrir, hacer, investigar...Actualmente...se ha priorizado mucho este nivel, se tienen metas, contenidos específicos..." (A), y que "...Además posee objetivos propios y específicos que le confieren su identidad, que garantiza la socialización, el conocimiento, situaciones de aprendizaje significativas acordes al entorno sociocultural al cual pertenece el niño." (E).

En estas respuestas, ya está presente una concepción del "niño" y de la infancia como una etapa de la vida que integra un desarrollo evolutivo. No aparecen los conceptos bachelardianos de "infancia" como estado y valor permanente, ni el de "sobreinfancia" como recuperación lúcida y tardía de las posibilidades creativas de la infancia. En consecuencia, la educación en el Nivel Inicial, en sus objetivos y contenidos específicos, apunta a garantizar la socialización mediante "situaciones de aprendizajes significativas" acordes a su entorno sociocultural. Esta categoría, proveniente de las teorizaciones de Ausubell, difiere de la perspectiva del sujeto que tiene Bachelard, quien considera

un sujeto "doble y dividido": el sujeto de la imaginación material y de la razón, el sujeto de la conciencia y del inconsciente. A partir de esta perspectiva, habría que ampliar y modificar la categoría de "situaciones de aprendizaje significativas".

Recordemos, en cambio, la concepción bachelardiana de sobreinfancia, hacia la que habría que dirigir la pedagogía del Nivel Inicial: "Así, es muy tarde en el curso de la vida cuando se venera verdaderamente una imagen, al descubrir sus raíces mas allá de la historia fijada por la memoria. En el reino de la imaginación absoluta se es joven muy tarde. Hay que perder el paraíso terrenal para vivir verdaderamente allí, para vivirlo en la realidad de las imágenes, en la sublimación absoluta que trasciende toda pasión".

La docente C considera que la educación en este nivel "Es el primer eslabón y contacto de los niños con el ámbito escolar, se adapta a los cambios rápidamente, es activo y participativo, desde los docentes y el hogar" (C)

Su respuesta, coincidente en parte con las respuestas anteriores en cuanto a la concepción implícita de infancia, pone el acento en la educación del Nivel Inicial como el "primer eslabón" de la cadena de la educación formal y subraya la adaptabilidad del niño a los cambios, su carácter activo y participativo.

La mirada de la docente D acerca de la educación en el aula del Nivel Inicial es "Una mirada constructivista, porque el niño adquiere sus propios aprendizajes".

Esta respuesta pone un nombre al marco teórico desde el que este docente mira al Nivel Inicial, denominándolo "constructivista" y entendiendo por esto el acento puesto en el niño como sujeto que "adquiere sus propios aprendizajes". Si confrontamos esta respuesta con la perspectiva bachelardiana, diremos que ésta es también a su modo un constructivismo, pero uno tal que admite que siempre hay algo previo "pre-construido", contra lo cual hay que emprender un corte para poder construir lo nuevo: en clave poética, las imágenes fundadoras del ser enraizadas en los arquetipos; en clave epistemológica, la trama de los obstáculos epistemológicos. A partir de esta base (el sujeto de la imaginación material y el sujeto del obstáculo epistemológico), los aprendizajes no se adquieren, sino que

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Citado por G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. Ibidem, p. 98.

aprender implica "ir contra" esta primera configuración y modificarla, para así poder construir una nueva imagen ó un objeto de conocimiento científico.

Las docentes B y F expresan que la educación en el nivel inicial "... está muy buena." "... está bien."

Quizá estas respuestas surjan de comparar la educación en el Nivel Inicial con el resto de los niveles educativos, donde los problemas y las crisis son más profundos y complejos.

## -¿De qué manera cree usted que se manifiesta esta idea acerca de la educación en el ámbito áulico del Nivel Inicial? ¿Por qué?

La docente A cree que su idea acerca de la educación en el aula del Nivel Inicial "Se manifiesta en todas las áreas, porque se trabaja en forma integrada, siempre refiriéndome a las áreas que tiene este nivel."

A la luz de la epistemología y de la pedagogía dualista, dialéctica y complementaria de Bachelard, nos preguntamos por las bases epistemológicas y pedagógicas del "trabajo en integración por áreas" en el Nivel Inicial. Desde esta luz, volvemos a subrayar la necesidad de una integración que mantenga el dualismo necesario, dialéctico y fecundo entre la imaginación y la razón. Esto potenciará a ambos, y nos evitará caer en una "pedagogía del facilismo", en la cual la actividad creativa de la imaginación del niño se confunde con la conducta difícil de la razón. Recordemos que Bachelard plantea "... una total separación entre la vida racional y la vida onírica, aceptando una doble vida, la del hombre nocturno y la del diurno, doble base de una antropología completa" Desde esta doble base antropológica, necesitamos pensar de nuevo modo la integración por áreas.

La docente B cree que la idea de educación en este nivel esta "Muy bien, porque se trabaja a conciencia, pensando siempre en el niño". Ante esta respuesta, hacemos una nueva pregunta, a partir de Bachelard: ¿en qué niño pensamos cuando trabajamos en el Nivel Inicial? ¿En el niño en términos de una etapa de la vida ó en la Infancia como estado y como valor permanente? ¿En el niño que fuimos, que quisimos ser y no fue, en el niño ideal ó en cada uno de esos

 $<sup>^{90}</sup>$  G. Jean,  $\it Bachelard, \, la \, \it infancia y \, la \, \it pedagog\'ia, \, M\'exico: FCE, \, 1989, \, p. \, 103.$ 

niños singulares que están en el aula, a los cuales el docente se abre desde su propia Infancia retomada?

La mirada que tiene la docente C acerca de esta idea de educación en el ámbito áulico es que "Uno se perfecciona, está actualizada, e implementa en la sala diferentes estrategias, incorporando la tecnología como lo es el video, computadora y los medios de comunicación como lo es la televisión".

87

En esta respuesta, la entrevistada pone el acento en el perfeccionamiento y la actualización del docente en conocimientos técnicos que le posibiliten incorporar nuevas tecnologías en el aula. Desde la perspectiva bachelardiana, el perfeccionamiento y la actualización de un docente tendrían más bien que ver con la permanente "formación" del sujeto de conocimiento, que implica reformas de sí mediante el ejercicio de la vigilancia epistemológica, así como una permanente participación en la "Escuela". No se trata centralmente de incorporar técnicas y de implementar estrategias, sino de reformarse a sí mismo y de acceder a las más valiosas obras de la cultura.

Asimismo, desde Bachelard habría que detenerse a pensar en el registro de las imágenes que nos brindan los videos, las computadoras, la televisión y otros recursos tecnológicos actuales. Para el docente, es fundamental no olvidar que el niño de hoy configura su imaginación a partir de estos medios y para acceder al conocimiento científico, se enfrenta con estas imágenes. A diferencia de la imaginación material, en vívido y efectivo contacto con las materias del cosmos, las imágenes que conforman hoy la imaginación de los niños tienen valores oníricos y valores poéticos diversos, e implican nuevos tipos de obstáculos para acceder al conocimiento científico. Sin negar la presencia cotidiana de estos medios en nuestra cultura, Bachelard nos moviliza a preguntarnos qué tipo de sujeto de la imaginación y de la razón se está configurando en nuestros días y cómo hacer para que los niños, además de las imágenes virtuales, también tengan múltiples ocasiones para desarrollar su imaginación material.

Las docentes D y F creen respectivamente que la educación "Se manifiesta a través de la elaboración de proyectos áulicos, en cómo trabajamos los

contenidos" (D) y que "La educación en el aula se da como se tiene que dar, con todos los proyectos y los programas que nos da el gobierno" (F).

Estas dos respuestas, aparentemente contradictorias, pueden encontrar una síntesis: porque si bien los proyectos y los programas vienen definidos desde las instancias políticas que delinean los sistemas educativos y que regulan lo que se lleva a cabo en las instituciones escolares tal como señala la entrevistada F, no obstante en el aula queda un espacio de libertad para "la elaboración de proyectos áulicos" y para optar por un modo de trabajo en torno a "cómo trabajamos los contenidos", y en tal sentido se expresa la entrevistada D.

Más allá de las regulaciones de los sistemas educativos y de la institución en la que se trabaje, en el aula puede implementarse una pedagogía de inspiración bachelardiana, que dialectice imaginación y razón, desde un docente que rechace "la vejez de los hábitos y la rutina del pensamiento" y que mantenga viva sus capacidades de razonar y de imaginar, ensoñando hacia la Infancia.

La docente E cree "...que en el ámbito áulico se deben tener en cuenta en todo momento los aspectos que mencioné anteriormente para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque el accionar educativo se centra en posibilitar al niño situaciones de aprendizaje adecuadas para la integridad de su desarrollo en todos los aspectos de su personalidad."

Nuevamente en esta respuesta encontramos las ya referidas concepciones de infancia como etapa de un desarrollo evolutivo, así como las de "situaciones de aprendizaje". Asimismo, volvemos a destacar que para Bachelard, a partir de su "antropología completa" que funda su pedagogía "dualista, complementaria y dialéctica", el accionar educativo ha de tender a distinguir ideas e imágenes, pues "…las ideas no son las imágenes, las imágenes no preparan las ideas; a menudo, las ideas deben luchar contra las primeras imágenes, es decir, romper la inmovilidad de los arquetipos conservados en el fondo del alma." para promover la dialéctica entre ambas.

-¿Cree usted que la Educación del Nivel Inicial necesita una transformación? ¿En qué aspectos? ¿Por qué?

 $<sup>^{91}</sup>$ G. Jean, Bachelard, la infancia y la pedagogía, México: FCE, 1989, p. 105.

Las docentes A, B y D creen que la educación en el Nivel Inicial "…necesita una transformación en el aspecto de la capacitación, armar criterios entre los docentes, fijar metas comunes en todos los establecimientos, creo que es necesario."(A); "…hay que ir renovando para una mejor calidad de educación" (B); "…pero se está en permanente crecimiento, a través de la realización de cursos de actualización, de perfeccionamiento, de modo que se pueden mejorar varios aspectos, como las áreas" (D).

Subrayamos nuevamente que, en estas respuestas, el acento está puesto en la capacitación, la actualización y el perfeccionamiento de los docentes para garantizar una mejor calidad de educación. Pero para Bachelard, el acento ha de ponerse en la formación- reforma de sí, lo que no se limita a la realización de cursos sino que cala hondo en un sujeto, que ha de modificarse a partir de los actos epistemológicos.

Un docente que así se modifique podrá ser un buen mediador entre el universo y la inteligencia e imaginación del niño. Asimismo, a partir de un psicoanálisis del superyó intelectual, irá forjando "una fuerte personalidad" para poder enseñar los intereses del pensamiento, dejando a un lado los intereses personales. A partir de su autocrítica, este maestro podrá aceptar la crítica del alumno y promover en éste un crecimiento y un acceso a la cultura.

Lo que resulta interesante en la respuesta es la búsqueda de lo común con otros docentes del Nivel, de otros establecimientos. A partir de Bachelard, podría decirse que esa búsqueda ha de generar la apertura de espacios de formación, de intercambio de ideas y experiencias, de planteos de problemas y de búsquedas de soluciones compartidas.

La docente D cree que la educación en este nivel necesita de una transformación, pero expresa: "Una transformación total no creo, pero se está en permanente crecimiento, a través de la realización de cursos de actualización, de perfeccionamiento, de modo que se pueden mejorar varios aspectos, como las áreas."

Además de lo señalado en la respuesta anterior, destacamos que en esta respuesta se cree, no en una transformación total de la educación en el Nivel

Inicial, sino más bien en la mejora de algunos aspectos, que se va a ir produciendo porque "se está en permanente crecimiento". Podría confrontarse esto con la perspectiva bachelardiana, para la cual hay que apuntar siempre a una transformación total, pues siempre está en juego la formación de un sujeto, que ha de reformarse totalmente desde sus bases, y siempre está en juego la constitución de nuevas imágenes y de nuevos objetos de conocimiento, lo que requiere una crítica de todo lo dado y estatuido. Podría decirse que las mejoras parciales y el crecimiento gradual se oponen a las discontinuidades, rupturas y transformaciones totales que proponen la epistemología y la pedagogía bachelardianas.

La docente E cree que, más que una transformación, "...la educación del nivel inicial necesita que se (la) valorice en todos sus aspectos, teniendo en cuenta sus características propias, su identidad y así poder comprender más sus propósitos y principios como la eficacia, autonomía, calidad, equidad, también la eficiencia, apertura, la flexibilidad, la articulación, la participación."

En esta respuesta, la valorización de la educación en el Nivel Inicial implica aceptarla con sus características propias y su identidad, más que apuntar a transformarla. Asimismo, se mencionan una serie de valores a modo de "propósitos y principios" de la educación del Nivel Inicial, llamando especialmente nuestra atención los valores de "eficacia" y "eficiencia" que, junto a los restantes, son valores enunciados en los discursos de la transformación educativa de la década pasada. Todos estos valores enunciados requieren ser filosóficamente reflexionados desde la propuesta bachelardiana, que apunta a los intereses y valores del espíritu, así como a la edificación de una Escuela para la Sociedad y no a la inversa.

La docente F cree que algunas cosas de la educación en el nivel inicial necesitan transformarse como por ejemplo"...necesitaríamos un gabinete psicopedagógico para los chicos que ingresan al jardín con problemas, como es el caso de un nene de tres años que no habla, no dice palabra, es como un bloqueo emocional aparentemente...nosotros hemos derivado muchos casos, por eso

necesitaríamos un gabinete que esté permanente para ayudarnos a controlar los problemas de los niños que pueden ser emocionales, psicológicos o neurológicos".

Nuevamente en el discurso, la cuestión de la transformación no involucra en primer lugar al sí mismo que ha de comprometerse con una profunda reforma de sí, a partir del ejercicio del psicoanálisis y del poeticoanálisis en camino hacia la Infancia. Más bien, se espera que la transformación venga "desde afuera" del sí mismo: que otras instancias —en este caso, de un gabinete psicopedagógico-, ayude a "controlar" y a solucionar problemas de otros —en este caso, problemas de los alumnos de índole emocional, psicológica ó neurológica-. Se considera que, si se contara con un gabinete de este tipo al cual los docentes pudieran "derivar" los niños "con problemas", podría emprenderse una transformación del Nivel Inicial.

## -¿Qué recursos o herramientas pedagógicas usted utilizaría, para llevar a cabo el cambio educativo? ¿Por qué?

Las docentes A y D creen que los recursos o herramientas pedagógicas que utilizarían para llevar a cabo el cambio educativo es "En la formación, en las entrevistas, en las encuestas, porque hay muchas docentes que no se actualizan." Y en los "Cursos de actualización, ya que nos permiten conocer siempre cosas nuevas."

Las docentes B y C creen que los recursos o herramientas pedagógicas que utilizarían para llevar a cabo el cambio educativo en el nivel inicial es por medio de "...proyectos, realización de cursos productivos, también los medios audiovisuales como lo son la televisión, el video" (B); "...la computadora, y más la conversación, el diálogo, la narración, ya que creo que hay fallas y falta de comunicación." (C).

La docente E cree que los recursos o herramientas pedagógicas que utilizaría para llevar a cabo el cambio educativo en el aula del nivel inicial sería"...elaborar una planificación didáctica ajustada a las decisiones tomadas en la dimensión curricular institucional a través de proyectos áulicos que permitan desarrollar acciones de enseñanza y generar situaciones de aprendizajes significativas para el niño."

La docente F cree que el recurso o herramienta principal que utilizaría para el cambio educativo, sería una supervisión especializada de las tareas del docente y del alumno: "...necesitaríamos un grupo de gente especializado que supervisen las tareas del docente, y también que supervisen las tareas de los niños, porque cada niño es distinto y de acuerdo a eso usar las estrategias o herramientas adecuadas."

En coherencia con las respuestas anteriores, en las seis primeras entrevistadas aparecen mencionados recursos tales como la actualización de los docentes, la incorporación de nuevas tecnologías en el aula, los proyectos áulicos que posibiliten generar situaciones de aprendizajes significativas. Desde Bachelard, y apuntando a su pedagogía hacia la Infancia, destacamos la herramienta pedagógica de la poesía en particular y de la literatura en general, a la que la entrevistada C alude al mencionar el recurso de la narración y su vínculo con la comunicación. Recordemos que, para Bachelard, una sola imagen poética basta para que nos comuniquemos con la Infancia y de este modo, para que nos comuniquemos unos con otros y para que nos alentemos en la realización de nuestras posibilidades creativas singulares.

Asimismo, destacamos lo que enuncia la entrevistada F, quien considera necesario que un grupo de especialistas realice supervisiones de las tareas de los docentes y de los niños. A ello y desde algunas consideraciones bachelardianas, puede decirse que, más que supervisiones entendidas a modo de controles externos de las tareas, hay que construir ámbitos de formación y de reflexión, en los que las posibles supervisiones permitan la vigilancia epistemológica de las propias prácticas, el trabajo sobre los errores propios, la ruptura de obstáculos y el planteo de alternativas de pensamiento y de acción.

#### II) Entrevista Nº II: "Infancia, Razón e Imaginación"

#### -¿Qué idea tiene acerca de la Infancia? ¿Por qué?

La idea que tienen las docentes A, B y C acerca de la Infancia es, respectivamente, que ésta "...es el momento o la etapa de la vida en donde prima la inocencia, el movimiento, el descubrir todo el tiempo"; "...es la etapa

93

más importante de la vida"; "...las etapas evolutivas. Es la primer etapa de la vida, si bien hay generalidades también hay que tener en cuenta las individualidades."

Por su parte, las docentes D y E expresan que "La infancia es la mejor edad para adquirir conocimientos, aprendizajes, hábitos..." "La infancia es una etapa fundamental de la vida del ser humano, fuertemente signada por la adquisición y desarrollo de múltiples habilidades y capacidades. Estas adquisiciones resultan determinantes para los procesos de individualización y socialización como para que los aprendizajes que sucederán a lo largo de la vida del niño."

Como lo señalábamos, en estas respuestas aparece la concepción de la Infancia como la primera etapa en el desarrollo evolutivo de la vida de cada ser humano. El lenguaje usado remite más o menos directamente a referencias teóricas provenientes de Piaget y Vigotsky, que han estado y están presentes en la formación disciplinar básica de los docentes del Nivel Inicial. Pero estas referencias teóricas con frecuencia se han naturalizado, y ya no se emprende una crítica epistemológica de las mismas.

En cambio, al partir de otra teoría de la subjetividad, para Bachelard la Infancia es pensada de modo diferente; lo reiteramos, ésta es un estado, una presencia permanente, un valor que resiste a cualquier experiencia de la vida. Al respecto, Jean escribe: "se puede decir que en Bachelard la imaginación se alimenta del pasado y de la infancia, y que la inteligencia y la razón son el porvenir y la juventud de mañana"<sup>92</sup>. De lo anterior se derivan las perspectivas de una pedagogía para el mañana que no reniegue del pasado más que debido a los obstáculos, pero que conservaría los tesoros del pasado para renacer a la Infancia.

La docente F piensa que la infancia "...son los primeros años donde se queda grabado todo para siempre en nuestra vida, lo que nosotros aprendemos ahí, no nos olvidamos nunca más." En esta respuesta, asoma algo de lo que Bachelard señala: la Infancia es el momento en donde se graban las imágenes fundadoras del ser, las imágenes íntimas y primordiales, que nos constituyen como sujetos de la imaginación para toda la vida.

 $<sup>^{92}</sup>$  G. Jean, Bachelard, la infancia y la pedagogía, México: FCE, 1989, p. 28.

#### -¿Cree que se puede trabajar tal idea dentro del aula en el Nivel Inicial?

Las docentes A, B, E y F creen respectivamente que se puede trabajar la idea de Infancia en el Nivel Inicial "...mostrándoles que es una etapa más de la vida"; "... debe estar siempre presente en el ámbito del aula del Nivel Inicial, porque es fundamental en la vida de la persona"; "...se puede trabajar por lo importante que es"; "...creo que sí se puede trabajar esta idea de infancia"

La concepción que estas docentes entrevistadas tienen de la Infancia como etapa impacta en sus prácticas en el aula. En consecuencia, a otra concepción de Infancia le corresponderán otras prácticas docentes en el aula del Nivel Inicial.

Las docentes C y D creen que la idea de infancia se trabaja dentro del aula en el nivel inicial, porque "... a comienzo de año se realiza un diagnostico en todas las áreas del conocimiento y en las aptitudes de los niños, se va trabajando con los diferentes grupos" (C), "...y se le brinda al niño todas las posibilidades y oportunidades que ayuden a su buen desarrollo" (D).

Nuevamente, en el discurso aparece la concepción de la Infancia como etapa en un desarrollo evolutivo, de allí que de lo que se trata es de brindar las posibilidades y las oportunidades que ayuden a un buen desarrollo, tal como expresa la entrevistada D. Asimismo, y en función de esta ayuda al desarrollo, se realiza al inicio un "diagnóstico" de conocimientos y aptitudes. Como mencionáramos, en estas concepciones encontramos aspectos que remiten a las teorizaciones de Piaget y de Vigotsky y su transposición al ámbito de las prácticas áulicas. Nos preguntamos si el instrumento del "diagnóstico" ha sido epistemológicamente vigilado, así como si han sido filosóficamente revisadas las mencionadas concepciones del sujeto y del conocimiento, así como su impacto en las prácticas docentes.

## -¿Qué facultades del sujeto cree Usted que se priorizan en el aula, la Razón o la Imaginación? ¿Por qué?

Las docentes A, B, C y F creen respectivamente que en el aula se prioriza una de las facultades del sujeto: "...la imaginación, para poder crear cosas nuevas, porque sin la imaginación no creas"; "...porque hay que enseñarles a los niños a imaginar, el niño cuando es pequeño está falto de imaginación, es como

enseñarles a volar un poco"; "...porque se los deja a los niños crear y se los nutre enseñandoles a observar, explorar, experimentar con los sentidos y expresarse libremente"; "...porque a través de la imaginación los chicos pueden llegar a aprender muchas cosas".

95

Estas respuestas valoran una pedagogía de la imaginación de diversa manera: en el caso de la docente entrevistada A y C, la imaginación aparece como condición de la creación; en el caso de la entrevistada B, se afirma que a los niños "hay que enseñarles" a imaginar porque están "faltos de imaginación"; en el caso entrevistada C, se oscila entre "dejarlos crear" y "enseñarles" experimentar con los sentidos; en el caso de la entrevistada F, la imaginación es camino para "aprender muchas cosas". De todas estas respuestas, se aproximan a la perspectiva bachelardiana las que ofrecen: la entrevistada A, porque para Bachelard el desarrollo de la imaginación material y de los ensueños posibilita la creación en el niño y más plenamente en el adulto; la entrevistada C, porque para Bachelard el educador ha de saber encontrar una justa medida entre la necesidad de autonomía y la necesidad de ayuda, entre el dejar al niño crear y el enseñarle a experimentar de nuevos modos; así como la respuesta de la entrevistada F, porque para Bachelard la imaginación brinda los primeros aprendizajes acerca del cosmos y acerca de sí mismo en el cosmos. La más lejana a la perspectiva bachelardiana es la respuesta de la entrevistada B, porque para Bachelard el niño no está falto de imaginación, sino todo lo contrario; los que quizá hemos dejado de imaginar y de ensoñar hacia la Infancia somos con frecuencia los docentes adultos.

En cambio, las docentes D y E expresan respectivamente que en el Nivel Inicial se priorizan tanto la razón como la imaginación: "Van las dos de la mano, porque imaginamos, y al hacerlo pensamos, descubrimos, jugamos"; "En el aula, pienso que tanto la razón como la imaginación van juntas, es conveniente que las estrategias de enseñanza proporcionen oportunidades para que los niños puedan reflexionar sobre sus acciones, teniendo en cuenta que los niños poseen una manera de pensar, sentir y actuar en el mundo propia y distinta a la de los adultos".

En estas respuestas, ambas entrevistadas se acercan más estrechamente a la perspectiva bachelardiana, lo que deja suponer que la misma sería muy bien acogida por estos docentes, si se les propusieran cursos ó talleres acerca de esta perspectiva, vinculados con sus prácticas docentes. A partir de esta aproximación a Bachelard, estos docentes podrían ahondar en los fundamentos filosóficos de esta pedagogía dualista, complementaria y dialéctica de la razón y de la imaginación, lo que los situaría con mejores bases en sus prácticas y les posibilitaría pensar y hacer de otro modo, en y desde el aula del Nivel Inicial.

### -¿Cree que es posible una pedagogía que combine de forma dialéctica la Imaginación y la Razón en el Nivel Inicial? ¿Por qué?

La docente A cree que no es posible una pedagogía que combine de forma dialéctica la razón y la imaginación en el aula de nivel inicial: "Yo creo que no. Es difícil combinarla porque se trabaja la imaginación y no todas las respuestas o propuestas de los niños son o van ser razones reales, es decir, no están dentro de lo real".

En esta respuesta, la imaginación aparece opuesta a las "razones reales" y a lo que está "dentro de lo real", por lo que le resulta difícil pensar en una pedagogía que las articule. La filosofía bachelardiana permitiría pensar de otro modo los vínculos imaginación-razón-real. En efecto, en esta filosofía, la imaginación se opone a lo real dado a la percepción para ensoñar otro posible real –un real poético-, y la razón necesita de las imágenes para romper con ellas y así crear un nuevo objeto de conocimiento que es un "real científico", que se va precisando en diálogo con la realidad que objeta a la razón constituida. A partir de este abordaje filosófico, se podría plantear una pedagogía del Nivel Inicial que, conservando el dualismo, planteara la dialéctica y la complementariedad entre imaginación y razón.

Las docentes B, C, D, E y F creen que sí es posible encontrar una pedagogía que combine de forma dialéctica la razón y la imaginación en el nivel Inicial. Así, expresan respectivamente: "Si, la imaginación porque lo que dije anteriormente, y la razón es la que utilizamos cotidianamente" (B); "... es posible, pero difícil porque en estos tiempos del siglo XXI no es fácil a veces diferenciar lo

bueno de lo malo, la verdad de lo falso, lo real de lo virtual. Si es difícil discutir para los adultos, más para los niños que necesitan lo concreto a esta edad, porque la razón también tiene que ver con lo conceptual" (C); "... a través del constructivismo, porque el niño adquiere sus propios aprendizajes" (D); "...sólo que se debe estimular un poco más la imaginación en las distintas actividades para favorecer el desarrollo del pensamiento que le permite al niño no sólo la recreación de mundos reales, sino la creación de mundos posibles" (E); "...podría haber también una pedagogía que combine, porque en realidad mientras el niño imagina va aprendiendo en el juego, porque aprende, y con la razón también se pueden razonar algunas cosas, no todos los temas, pero algunas cosas pueden quedar en el niño" (F).

A la respuesta de la entrevistada B, habría que confrontarle la concepción bachelardiana de la razón, porque a partir de ella, en la práctica pedagógica se trataría de promover un uso polémico de la razón, que rompe con los obstáculos epistemológicos del uso cotidiano de la razón. Por otra parte, en la respuesta de la entrevistada C, se expresa que "... es posible, pero difícil", particularmente en estos tiempos; en la entrevistada D, vuelve a aparecer el referente teórico del constructivismo y en la respuesta de la entrevistada F, la imaginación y la razón son vinculadas con el juego infantil y con los aprendizajes a partir del juego.

Destacamos particularmente lo que expresa la entrevistada E, para la cual el estímulo de la imaginación favorecería el desarrollo del pensamiento en el niño, apuntando a la recreación de lo real y a "la creación de mundos posibles". Esta respuesta es próxima a la perspectiva bachelardiana, para la cual la imaginación y la razón son capaces de trascender lo dado y de crear otros mundos posibles, "realizando" sueños y pensamientos. Por esta potencia de trascendencia, invención y realización propias de la imaginación y de la razón, ha de tener lugar una pedagogía complementaria de ambas en el aula del Nivel Inicial. El desafío de esta pedagogía sería, entonces, hacer que los niños puedan comprender el mundo en el cual viven y al mismo tiempo, que sean capaces de responder a las aventuras de la imaginación creadora y a las exigencias de la racionalidad para la creación de otro mundo más humano.

(Nota: el sujeto entrevistado en la Entrevista N° III fue al Regente del Establecimiento Educativo)

# -¿Qué aspectos se tienen en cuenta cuando la Institución determina la utilización de una pedagogía?

Los aspectos que se tienen en cuenta en la utilización de una determinada pedagogía son "...la política educativa del momento, la normativa vigente, las teorías pedagógicas que se basen en el constructivismo y que favorezcan los aprendizajes significativos en los alumnos".

En esta respuesta, además de considerarse las políticas y las regulaciones provenientes del sistema educativo, encontramos nuevamente explicitado el referente teórico del constructivismo y la categoría de "aprendizajes significativos" de Ausubell; enfoques compartidos con otros docentes de la institución.

La filosofía y la pedagogía bachelardiana, de particular interés para en Nivel Inicial, no han sido mencionadas ni por las docentes ni por la directora entrevistada.

-En ese marco pedagógico por el que opta esta Institución, ¿qué lugar ocupa la imaginación creadora del niño? Fundamente su respuesta.

"En honor a la verdad, explícitamente no se planifica, pero se la contempla en el área de Educación Visual y Plástica o también en Expresión Literaria."

-Dicha pedagogía, ¿aporta herramientas para promover la curiosidad, el asombro y la construcción del conocimiento en las prácticas educativas cotidianas? Fundamente su respuesta.

"No esta explicitado, no existe un objetivo concreto, digamos que de algún modo en la formación docente lo hemos recibido, pero no todos lo aplican y al no estar explicitado en el PCI que es el Proyecto Curricular Institucional... Pero sí figura en el diseño curricular y también en el proyecto específico de Educación Visual y Plástica y de Animación a la lectura que tiene la Educación Inicial. El resto queda al criterio del docente. Excede a lo explicitado y a los controles que se puedan ejercer desde la conducción."

La respuesta brindada resulta interesante, pues destaca la ausencia de una explícita pedagogía de la imaginación, filosóficamente fundamentada, que se plasme en proyectos institucionales, en diseños curriculares, etc. y que impacte en las prácticas docentes en el aula. Los aspectos relativos a la promoción del asombro y del ensueño sólo quedan "a criterio del docente", particularmente de docentes de asignaturas vinculadas con las artes y las letras.

99

-Los métodos utilizados en las prácticas de enseñanza de este establecimiento, ¿priorizan el trabajo de la imaginación, de la razón del niño, o ambas? Fundamente su respuesta.

La entrevistada considera que dichos métodos "... priorizan más la razón. En el área de Plástica y en menor grado en el área de Lengua en lo que se refiere a lo literario... En la formación lo hemos recibido pero no se pone en práctica, porque están en juego estructuras mentales en la práctica profesional".

En esta respuesta, resulta particularmente agudo el análisis de la entrevistada, al considerar que en las prácticas de enseñanza del Nivel Inicial se prioriza más la razón que la imaginación "... porque están en juego estructuras mentales en la práctica profesional". La configuración de dichas "estructuras mentales" refiere, entre otros componentes, a la formación básica de los docentes del Nivel Inicial, en la que no está suficientemente profundizada una perspectiva filosófica y una propuesta pedagógica de la imaginación y su dialéctica relación con la razón, tal como las que podemos encontrar en el enfoque bachelardiano. Creemos que las teorizaciones y las prácticas de los docentes del Nivel Inicial serían otras si se incorporara este enfoque en su formación.

A partir de este enfoque, en las aulas del Nivel Inicial los docentes propondrían exploraciones activas, dinámicas y lúcidas con todas las materias del cosmos; trabajos manuales y actividades con "pastas moldeables", con materias plásticas de diversas consistencias y resistencias, actividades "de cocina" que permiten experimentar las transformaciones de las materias, uso de herramientas diversas para interrogar las materias del cosmos y operar sobre ellas, etc. Todas estas exploraciones activas suscitarían movilizaciones de la imaginación, emergencia de interrogantes y ensueños, yendo más allá de lo dado, inventando y

construyendo. Asimismo, la lectura de los poetas promovería ensueños y se encaminaría hacia la posibilidad de la escritura. Entre otras, estas sugerencias pedagógicas, fundamentadas en la filosofía bachelardiana, permitirían pensar y hacer de otro modo en Educación Especial.

### -¿Considera Usted que la Educación en el Nivel Inicial esta necesitando de un cambio en sus contenidos curriculares y en sus metodologías? ¿Por qué?

100

La entrevistada considera que la educación en este Nivel, mas que un cambio en sus contenidos curriculares y en sus metodologías, necesita "...un replanteo de las metodologías de trabajo, de los objetivos y de la especificidad del nivel. A partir de la Ley Federal se acordó que el Nivel Inicial era el primer eslabón del sistema educativo con contenidos que le son propios. La capacitación recibida para llevar adelante esa transformación educativa no fue suficiente, ya que fue más teórica que práctica y los docentes a veces buscamos 'la receta', el 'cómo', el 'cómo lo voy a hacer'. De todos modos la transformación se hizo, pero en algunos casos pasamos al otro extremo, de tener una función de socialización, integración, logro de hábitos y una función lúdica sin contenidos específicos, pasamos a una seudo-primarización del Nivel, olvidándonos de las características evolutivas y la importancia de rescatar el juego para el abordaje de los contenidos. Desde esta perspectiva, no hay posibilidades de que haya lugar para la creatividad y para la imaginación creadora."

De esta respuesta, rescatamos los análisis acerca de los cambios que, a partir de la nueva Ley Federal de Educación, se operaron en el Nivel Inicial, en el sentido de una "seudo-primarización del Nivel" en la que fue cayendo en el olvido lo más específico del mismo: "...las características evolutivas y la importancia de destacar el juego para el abordaje de los contenidos". Ahora bien, a partir de Bachelard, nos preguntamos si "lo específico" del Nivel Inicial está determinado por "las características evolutivas" del niño, o si más bien habría que considerar que esta noción nos remite a determinados marcos teóricos que merecen una detenida revisión epistemológica. Esta revisión se constituiría en el punto de partida de análisis del Nivel Inicial, así como de propuestas de formación de

docentes del Nivel, porque sólo una revisión epistemológica de los fundamentos de la Educación Inicial posibilitará "...un replanteo de las metodologías de trabajo, de los objetivos y de la especificidad del nivel" y unas prácticas renovadas, en las que pueda haber "... lugar para la creatividad y para la imaginación creadora". En tal sentido, Bachelard brinda una propuesta que estimamos fecunda.

### -¿Cómo se trabaja en la Institución el concepto o idea de Infancia? Fundamente su respuesta.

La entrevistada expresa que en la institución, se trabaja de algún modo el concepto o la idea de infancia "...a través de los contenidos actitudinales. No se trabaja explícitamente, se trabaja por medio de las actitudes. El concepto no se trabaja."

Lo que esta respuesta señala es decisivo: en la Institución "no se trabaja explícitamente" el concepto de Infancia. El mismo se da por supuesto, proviene fundamentalmente de aquellos "esquemas mentales" que se han ido configurando a lo largo de la formación básica del docente del nivel, responde a marcos teóricos que se han naturalizado y que, como hemos subrayado, ya no se revisan epistemológicamente. A partir de esta asunción implícita, el concepto de Infancia no se vuelve a pensar, sino que "... se trabaja por medio de las actitudes"; es decir, un concepto implícito opera en las prácticas. Trabajar epistemológicamente el concepto de Infancia y analizar su operatividad en unas prácticas al interior de una Institución, resulta entonces fundamental. Esto nos vuelve sobre la primera hipótesis de trabajo del PROICO 4-1-9301 presentada en la Introducción con relación al tema de esta Tesis, según la cual podemos afirmar que la opción epistemológica acerca de la Infancia determina la interpretación y la producción de teorías acerca de la misma, e impacta en las prácticas del conocimiento — particularmente, la práctica docente-.

En tal sentido, optar por la concepción bachelardiana de la infancia como estado y valor permanente en la que se juegan las dialécticas entre imaginación y razón, impactará finalmente en las prácticas docentes al interior de una institución escolar. Desde tal ámbito, tendería a gestarse un "proyecto pedagógico" como el que hemos referido en el Capítulo IV.

-¿Qué aportes considera o cree Usted que se necesitan para lograr o para alcanzar la producción del pensamiento en los niños? Fundamente su respuesta.

La docente cree que los aportes que se necesitan para lograr o para alcanzar la producción del pensamiento en los niños de la institución educativa "...es...la estimulación, el acceso a todo tipo de experiencia, la posibilidad de que el niño tenga un espacio donde pueda expresarse libremente, ya sea oral o gráfica. Ya que somos una Institución educativa es necesario un trabajo explícito y sistemático para poder lograrlo."

De la respuesta, subrayamos particularmente lo referido a "...el acceso a todo tipo de experiencia", así como la necesidad institucional de "... un trabajo explícito y sistemático para poder lograrlo". Desde el marco de la pedagogía bachelardiana que se sigue de sus bases filosóficas, resulta fundamental brindar a los niños "el acceso a todo tipo de experiencia": con las materias, con las letras, con los conocimientos científicos, para la promoción dualista, complementaria y dialéctica de la imaginación y de la razón. Todo ello posibilitaría brindar material para ensueños poéticos y también, para "hacer soñar a la inteligencia". Recordemos aquí que el principal reproche que Bachelard dirige a la educación es el de haber quebrantado "... los sueños de la infancia: los sueños de niño, esos sueños que la educación no sabe hacer madurar" Podríamos decir entonces, que una educación promotora del pensamiento es aquella que invita al niño a soñar y la que ayuda a madurar los sueños de la Infancia.

#### - Observaciones

A posteriori daremos a conocer, con el propósito de brindar una lectura más profunda de la experiencia empírica realiza en el espacio académico antes nombrado, el análisis de las observaciones realizadas dentro del marco de la presente indagación.

I) Fecha: 20 de septiembre de 2004.

 $<sup>^{93}</sup>$  G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México: FCE, 1989, p. 86.

Los niños ingresan al jardín de infantes y se dirigen a la sala roja, donde dejan sus mochilas y abrigos. Cuando los niños entran a la sala, saludan a la señorita. Algunos de los niños se quedan conversando entre ellos en la sala, mientras que otros salen a jugar al patio externo que tiene el jardín.

103

Suena el timbre de entrada y los niños se dirigen al patio interno. Los niños del jardín de infantes forman una ronda con sus respectivas maestras. Una de las maestras del jardín llama a tres de sus alumnos. Los niños elegidos izan la bandera, mientras que los niños de las otras salas cantan una canción. Las maestras del jardín cantan una canción saludando a los niños. Las maestras cantan junto con los niños el cumpleaños de los alumnos que cumplieron años el fin de semana.

La sala roja forma una fila y se va al aula junto con sus maestras. Al ingresar al aula, los niños se sientan enfrente del pizarrón. La señorita toma el registro de asistencia a sus alumnos, los niños que están presentes levantan la mano diciendo: "presente", y cantan una canción cuando la señorita pronuncia el nombre de un niño que esta ausente: "hoy faltó hoy faltó, en su casa se quedó". La señorita, pregunta a los niños: "¿qué día es hoy?". Los niños responden con diferentes fechas. La señorita hace pasar a uno de sus alumnos para que escriba en el pizarrón la fecha. Pregunta a sus alumnos: "¿qué cosas hicieron durante todo el fin de semana?". Cada niño de la sala responde la pregunta diciendo las diferentes actividades realizadas durante el fin de semana junto a su familia, en la mayoría de los casos. La señorita forma a los niños enfrente de la puerta de la sala y los lleva a la biblioteca infantil que el establecimiento escolar tiene a cargo, donde los niños son recibos por la señorita bibliotecaria, que es la encargada de la misma. Los niños tienen la oportunidad de ser socios pagando una cuota por mes para poder llevar un libro durante la semana y también los fines de semana, devolviendo el libro en condiciones de uso, en un lapso de tiempo considerable. La señorita les pide a los niños que se sientan en la alfombra y en los sillones que tiene la biblioteca para poder comenzar con la narración de un cuento. Una vez que los niños están sentados, la señorita realiza diferentes preguntas relacionadas con la llegada de la primavera. Los niños responden con diferentes comentarios acerca de la misma.

La señorita narra el cuento "Chiquita una abejita". Mientras narra el cuento, la señorita Celia va realizando varias preguntas a los niños, recibiendo distintas respuestas por parte de los niños. La señorita termina de narrar el cuento y pregunta a los niños acerca de: los personajes del cuento, teniendo en cuenta el inicio, desarrollo y fin del mismo.

104

Al terminar con dicha actividad, la señorita bibliotecaria forma a los niños y los lleva hasta la sala roja, donde la señorita les pide a los niños que se sienten enfrente del pizarrón para realizar una actividad de matemática, consistente en escribir los números que faltan de una columna, que es copiada en el cuaderno de aprestamiento. Los niños se dividen en grupos y se sientan alrededor de las mesas que se encuentran en la sala. Cuando los niños terminan con la actividad, muestran a la señorita la tarea realizada. La señorita observa y corrige las actividades de sus alumnos y luego se va al pizarrón, donde la actividad es retomada entre todos: pasan al pizarrón tres niños, mientras que el resto de los compañeros ayudan desde sus lugares.

Una vez terminada la actividad de matemática, la señorita divide a los niños en tres grupos para realizar una experiencia de ciencias naturales. La señorita coloca sobre una de las mesas un recipiente con agua y vuelca en el interior del mismo una aguja y pregunta a los niños: "¿qué pasa con la aguja?" Los niños observan lo que pasa y responden: "se hunde"; luego, coloca talco y detergente, y pregunta: "Y ahora ¿qué pasa? Observen, miren", Los niños observan los cambios producidos y responden: "se forma algo en el agua", la señorita contesta: "el detergente forma una película en el agua, por eso se ve de esta forma".

Al finalizar con la experiencia, los niños se vuelven a sentar en sus lugares, y la señorita Eugenia entrega a cada uno de los niños cauchos para que jueguen en las mesas de la sala.

Cuando terminan de jugar, los niños forman una fila para ir al SUM (sigla que se refiere al "Salón de Usos Múltiples"). En el SUM hay un pelotero que la institución contrata con motivo de festejar la llegada de la primavera. A la media

hora, los niños de forma ordenada vuelven a la sala. Los niños buscan sus toallas, se lavan las manos y toman la merienda. Una vez que terminan de merendar, los niños ordenan y guardan todas sus cosas en sus mochilas. Suena el timbre de salida y los niños esperan en la sala a la persona que los viene a buscar, junto con la señorita.

105

De este primer día observado, nos detenemos primeramente en la actividad de lectura y comentario del cuento "Chiquita una abejita". Tanto durante la narración del cuento como al finalizar la misma, los niños realizaron comentarios y respondieron a las preguntas que se les formulaban. Con Bachelard, podría decirse que, a partir de la lectura, tuvo lugar un ensueño activo, que llevó a imaginar más allá de lo dado.

En el mismo día, la actividad en ciencias naturales propuso a los niños ir en otra dirección: la de la experiencia científica con una de las materias del cosmos (el agua). En este caso, la observación de los fenómenos y las expresiones verbales de los niños acerca de lo observado no fueron suficientemente guiadas por el docente. A partir de Bachelard y Chevallard, subrayamos que estas actividades en el Nivel Inicial implican una serie de "transposiciones didácticas" desde el "saber sabio", el "saber a enseñar" hasta el "saber enseñado"; saberes desde los cuales cobran sentido las "experiencias directas". Podría decirse con Bachelard, que lo que está en juego en estas experiencias es, no la "modificación" de la "experiencia básica" en algunos de sus aspectos, sino más bien la ruptura con ésta para acceder a la "experiencia científica", que supone un "cambio de cultura experimental". Y ello puede iniciarse desde el aula del Nivel Inicial, como veremos en algunas de las experiencias observadas en los días siguientes.

#### II) Fecha: 22 de septiembre de 2004.

Los niños ingresan al establecimiento escolar disfrazados de personajes de cuentos infantiles, con motivo de festejar en el día de la fecha la llegada de la primavera.

A medida que los niños ingresan a la sala roja, saludan a la señorita. Algunos de los niños se quedan sentados conversando en la sala y observando los disfraces de sus compañeros, mientras que otros entran y salen de la sala.

Los niños forman una fila y se van al patio interno del jardín, donde cada sala forma una ronda junto con sus maestras. La maestra de una de las salas del jardín llama a tres de sus alumnos. Los niños izan la bandera, mientras que los niños de las salas restantes cantan una canción. Las maestras y los niños cantan y bailan una canción.

Después de cantar y bailar, los niños de la sala roja forman una fila y se van al aula. Cuando llegan a la sala, los niños se sientan enfrente del pizarrón. La señorita toma el registro de asistencia, los niños que están presentes levantan la mano diciendo: "presente" y cantan una canción para los compañeros que están ausentes a medida que la señorita los nombra. La señorita realiza diferentes preguntas con respecto a la primavera: "¿qué pasa en la primavera?", "¿En qué mes se festeja?", "¿Es una estación del año?", "¿Cuántas estaciones tenemos durante el año?", etc. Las preguntas se formulan teniendo en cuenta las diferentes disciplinas curriculares que se trabajan en este nivel. Los niños responden: "nacen las flores", "se festeja en septiembre", "hay muchas estaciones en el año", "a mí me gusta la primavera", "hace más calor", entre otras.

Alrededor de las diez de la mañana, comienza la fiesta por la llegada de la primavera en el patio externo que tiene el jardín de infantes. Los niños de todas las salas se encuentran en el patio externo, junto con la compañía de sus maestras. La señorita encargada de la sala amarilla es la presentadora de la fiesta de la primavera. Los niños de todas las salas forman una fila junto a sus maestras. La presentadora enciende el grabador de música e invita a cada sala a desfilar por el patio. Una vez que desfilan todas las salas del jardín, la señorita invita a las maestras para que compartan el desfile junto a sus alumnos. La presentadora de la fiesta de la primavera invita a los alumnos a que disfruten de una merienda compartida en el patio externo del jardín de infantes.

Los niños realizan diferentes actividades con los niños de otras salas durante toda la mañana. Al finalizar con las actividades, los niños guardan todas

sus pertenencias en sus mochilas. Suena el timbre de salida y los niños se quedan sentados en la sala esperando que los vengan a buscar, en compañía de la señorita.

De este segundo día, destacamos la interesante propuesta de actividades integradas, con las cuales podría decirse que se apuntó a activar tanto la imaginación como la razón de los niños. Se destaca asimismo el clima de fiesta de toda la jornada, que marca para los niños el ritual del inicio de una estación. En este sentido, Bachelard destaca la relevancia de las "estaciones" ó las "temporadas" en la constitución subjetiva. En este sentido, los recuerdos no tienen fecha ni la memoria remite a un tiempo cronológico, sino que los recuerdos que la memoria puede evocar se inscriben en el marco de estaciones ó temporadas infantiles, en las cuales se van grabando los "instantes" en los que se producen los encuentros decisivos entre el niño y las materias del cosmos, los momentos a partir de los cuales se activan la imaginación material y los ensueños iniciales enraizados en los arquetipos. De allí la importancia de las temporadas, así como la celebración de las mismas en la niñez.

III) Fecha: 23 de septiembre de 2004.

Los niños ingresan al jardín de infantes y se dirigen a la sala, al entrar algunos de los niños se sientan en el piso y conversan entre ellos, otros entran y salen de la sala. Suena el timbre de entrada, los niños se forman y se van al SUM. Todas las salas del jardín forman una ronda junto con sus maestras. Una de las maestras llama a tres de sus alumnos. Los niños izan la bandera, mientras que el resto de los alumnos del jardín cantan una canción. Encienden el grabador de música y las maestras de todas las salas forman un tren con sus alumnos. Cantan y bailan una canción infantil.

Después de cantar y bailar, los niños forman una fila para volver a la sala. Cuando llegan a la sala, los niños se sientan en el piso enfrente del pizarrón. La señorita toma el registro de asistencia. Los niños que se encuentran en la sala levantan la mano diciendo: "presente", y cantan una canción para los compañeros que no vinieron al jardín. La señorita pregunta a los niños acerca de la primavera: "¿En qué mes empieza la primavera?, ¿Cuántas estaciones hay en el año?, ¿Qué

pasa en la primavera?", etc. Los niños responden con diferentes comentarios, resaltando las actividades realizadas en el día anterior.

Luego la señorita divide a los niños en grupos, para realizar una actividad de plástica que consiste en dibujar sobre una hoja de papel con tinta china. Mientras los niños dibujan, la señorita enciende el grabador de música para que los niños escuchen una canción mientras realizan la actividad. Cuando los niños terminan de dibujar, muestran sus dibujos a la señorita. La señorita lleva los trabajos realizados por los niños al patio externo del jardín de infantes para que se sequen al sol. Mientras los trabajos se secan, los niños juegan en los juegos que tiene el patio externo del jardín.

Los niños vuelven del patio. Las señoritas devuelven los dibujos a sus alumnos diciéndoles: "ahora van a pintar sus dibujos con los crayones de colores que están en las mesas". Los niños se sientan en sus lugares y pintan sus dibujos, tras lo cual los muestran a la señorita, quien los observa y los coloca en el armario de la sala. Los niños que terminan de pintar sus dibujos juegan con cauchos en una mesa de la sala.

La señorita conversa con los niños acerca de realizar una visita al museo de la ciudad para observar los cuadros y las esculturas que se encuentran en el lugar. Durante la conversación, la señorita realiza diferentes preguntas a sus alumnos: "¿qué diferencia hay entre un cuadro y una escultura?", "¿Qué diferencia hay entre un cuadro figurativo y un cuadro abstracto?", entre otras. Los niños forman una fila de la mano de la señorita para ir al museo de forma ordenada.

Las maestras y los niños entran al museo de la ciudad. En el museo los recibe la encargada del lugar. La encargada pregunta a los niños a qué Jardín pertenecen y el nombre de la sala a la cual asisten, respondiendo los niños a sus preguntas con la ayuda de sus señoritas. En el museo, la señorita realiza diferentes preguntas a los niños acerca de lo que piensan y de lo que sienten al observar los cuadros y las esculturas, resaltando en todo momento la diferencia que existe entre lo figurativo y lo abstracto, entre un cuadro y una escultura y entre las obras de arte que tienen o no cierto relieve. La señorita motiva a sus alumnos

a que observen los animales embalsamados que presenta el museo, resaltando que los mismos tienen origen en la provincia donde viven. Al finalizar el recorrido por el museo, los niños y las maestras firman el libro de visitas del museo y se despiden de la encargada dándole las gracias con una canción.

Al llegar al jardín de infantes, los niños se preparan para tomar la merienda. Cuando terminan de merendar, los niños salen a jugar al patio externo del establecimiento educativo. Cuando vuelven, ordenan sus pertenencias, y se quedan sentados esperando que lleguen a buscarlos, acompañados de la señorita.

De este día, destacamos la variedad de las actividades propuestas. En primer lugar, la docente retomó las preguntas y respuestas acerca de la primavera, con relación a las actividades realizadas en el día anterior. Por lo que antes señalamos, la primavera marca una estación ó temporada, y en tal sentido es clave para la constitución del sujeto de la imaginación y para sus posibilidades de irse dando una identidad partir de la memoria, que asume subjetivamente un tiempo jalonado por instantes. Pero por otra parte, quizá haya que subrayar más fuertemente que la primavera, ya desde el Nivel Inicial, además de ser abordada como "estación" vinculada con la actividad de la imaginación material infantil, puede y debe ser abordada como un objeto de conocimiento racional, orientándose hacia el futuro despliegue de la razón. Respecto de este doble abordaje, cabe aquí citar a Jean, al referirse a la pedagogía bachelardiana como pedagogía que se dirige tanto hacia la infancia y el pasado, como hacia la razón y el porvenir: "...se puede decir que en Bachelard la imaginación se alimenta del pasado y de la infancia, y que la inteligencia y la razón son el porvenir y la juventud de mañana, De lo expresado se derivan las perspectivas de una pedagogía del porvenir, que no reniega del pasado más que debido a los obstáculos, pero que conserva los tesoros del pasado para renacer a la Infancia. A partir de estas orientaciones, quizá la misma actividad de preguntas y respuestas



\_

G. Jean, Bachelard, la infancia y la pedagogía, México: FCE, 1989, p. 28.

de la docente podría profundizarse, poniéndose aún más en camino hacia la razón científica.

Asimismo, notamos los materiales con las que se trabajó y las tareas propuestas: dibujos sobre papel con tinta china y crayones de colores, así como moldeado con caucho. Desde Bachelard, puede decirse que estas actividades se ponen en la línea de una pedagogía que apunta a ofrecer al niño materiales de variadas consistencias y resistencias, de modo que se promuevan de la mejor manera las experiencias y las actividades materialistas: el modelado, el dibujo, etc., a partir de las cuales se dinamizan la imaginación y el ensueño materiales, al mismo tiempo que se transforman las materias.

Por último, destacamos la actividad realizada en el museo, particularmente las preguntas y las nociones que la docente iba proponiendo, que se orientaban a un "aprender a ver" la obra de arte (particularmente, la pintura y la escultura) y aprender a distinguir en ellas lo figurativo y lo abstracto. Seguramente, esta actividad suscitó imágenes y ensueños en los niños, que no se borrarán.

IV) Fecha: 24 de septiembre de 2004.

Los niños ingresan a la sala roja a las nueve de la mañana, dejan sus mochilas y se quedan en la sala hablando entre ellos. Suena el timbre de entrada, y los niños se dirigen al SUM, donde cada sala del establecimiento forma una ronda para saludar a la bandera.

Las docentes de todas las salas, cantan una canción para saludar a sus alumnos. Los niños forman una fila y se dirigen a la sala. Al llegar a la sala, los niños se sientan enfrente del pizarrón y la señorita toma el registro de asistencia. La señorita pregunta a los niños el día, el número y el mes en el que estamos viviendo, obteniendo de los niños diferentes respuestas.

La señorita realiza una actividad con los niños, la cual consiste en realizar una experiencia directa mostrando un vaso de agua con sal de hace una semana. Los niños observan los cambios que se produjeron durante todo ese tiempo.

Una vez finalizada esta actividad, la señorita les propone realizar una actividad de matemática, la cual consiste en pintar figuras geométricas de diversos tamaños con los colores primarios (azul, amarillo y rojo).

Al concluir, la señorita, enciende el grabador, los niños se sientan alrededor del mismo, y escuchan un cuento. Al terminar el cuento, la docente pregunta a sus alumnos acerca de los personajes, lo que pasó en el cuento y cómo fue el fin. Los niños brindan respuestas diferentes.

Luego la señorita conversa con los niños acerca de la experiencia que realizaron en el día de ayer en el museo de la ciudad, proponiendo a sus alumnos que dibujen sobre una hoja todo lo observado. Cuando terminan, los niños se lavan las manos, se sientan en sus lugares, meriendan y luego descansan.

Tras ello, los niños se sientan enfrente del pizarrón, y la señorita comenta lo que es la arcilla, de dónde proviene, cuál es su origen, su procedimiento, y los diferentes tipos de trabajo que se realizan con la misma. Luego, la señorita junta a lo largo del aula las mesas que se encuentran en la sala, y entrega a cada niño una porción de arcilla. Cuando un niño finaliza con su obra, la señorita muestra el trabajo realizado al resto de sus compañeros. Las creaciones con arcilla de los niños que no terminaron son similares a la obra que la señorita mostró a todos los alumnos presentes. La señorita coloca las obras sobre un tergopol con el nombre de cada autor, y pone todo esto debajo de la ventana de la sala para que se seque.

Cuando finalizan con la actividad, los niños salen al patio externo a jugar. A los pocos minutos, regresan al aula, ordenan todas sus pertenencias y se quedan sentados en la sala junto con la señorita hasta que los vienen a buscar.

De este día, destacamos que nuevamente la docente propone a sus alumnos una actividad de modelado, esta vez con arcilla. Primeramente, ella brinda explicaciones acerca del material, pero luego propone que se lo explore dinámicamente con las manos. Podría decirse con Bachelard que en esta activa exploración de la materia, la imaginación modeladora se vuelve imaginación "agresiva", que va "contra" la inercia de la materia, enfrentándola y atacándola

para conocerla. A veces, esta imaginación agresiva se vale de herramientas y es gracias a ellas que el niño va enfrentando y dominando las materias.

V) Fecha: 27 de septiembre de 2004.

Los niños ingresan al jardín de infantes y se dirigen a la sala, donde dejan sus mochilas y abrigos. Se quedan en la sala conversando, entrando y saliendo de la misma. Suena el timbre de entrada y los niños se van al SUM, donde saludan a la bandera. Las maestras de todas las salas cantan una canción saludando a todos los niños del establecimiento.

En la sala, los niños se sientan enfrente del pizarrón. La señorita toma asistencia y pregunta a los niños lo que hicieron el fin de semana.

Luego los niños forman una fila y se van a la biblioteca del jardín, donde los recibe la señorita bibliotecaria. La señorita pide a los niños que se sienten en la alfombra que presenta la biblioteca y narra un cuento que se llama: "La leyenda de la ballena". A medida que la señorita narra el cuento, va preguntando a los niños acerca de la vida de la ballena, a lo que los niños responden con diferentes acotaciones.

Cuando vuelven de la biblioteca, la señorita divide a los niños en dos grupos y realiza diferentes preguntas en relación a los cuadros con relieve observados en el museo de la ciudad el día anterior, con motivo de estimular la imaginación de los niños para que ellos intenten llevar a cabo dicha actividad. Luego cada uno de los grupos realiza una figura abstracta con relieve sobre un afiche. Las obras son colocadas en el piso de la sala para que se sequen.

Al terminar con el trabajo propuesto por la señorita, los niños salen al patio externo del jardín. Cuando vuelven a la sala, los niños buscan sus toallas, se lavan las manos y se sientan para tomar la merienda. Luego descansan.

La señorita pregunta a los niños sobre el cuento narrado por la señorita bibliotecaria y los niños responden a las preguntas con diferentes comentarios acerca del mismo. La señorita entrega a cada uno de los niños sus cuadernos, donde cada uno dibuja y pinta la parte que más le gustó del cuento.

Cuando terminan con la actividad, los niños ordenan y guardan sus pertenencias, y se quedan en la sala esperando que los vengan a buscar, acompañados de la señorita.

De este día observado, destacamos la actividad que la docente propone a los niños referida a la realización en grupos de una figura abstracta con relieve sobre un afiche, retomando lo contemplado el día anterior en la visita al museo. Consideramos que esta actividad resultó muy interesante para dinamizar la imaginación de los niños, llevándolos desde la percepción de una obra de arte a la realización de una obra propia, trascendiendo lo inmediatamente dado a la imaginación en el intento por plasmar de modo abstracto una ensoñación.

VI) Fecha: 29 de septiembre de 2004.

Los niños ingresan al jardín de infantes y se van a la sala, donde dejan sus mochilas. Suena el timbre de entrada y los niños van al SUM, donde los niños de todas las salas de la institución educativa forman una ronda para saludar a la bandera. Las docentes del jardín, cantan una canción saludando a sus alumnos. Los niños de todas las salas se sientan, y la señorita de la sala rosa conversa con los mismos acerca de la tragedia ocurrida en una escuela de Carmen de Patagones, donde uno de los alumnos asesinó con un arma de fuego a tres de sus compañeros.

Los niños de la sala roja se quedan en el SUM, donde realizan las actividades de Educación Física; en este caso, juegan con ir de campamento en medio del campo.

Después de la clase de Educación Física, los niños forman una fila y se van a la sala. Cuando entran, se sientan enfrente del pizarrón donde la señorita toma la lista de asistencia cantando una canción para los niños que faltaron a clases. Luego, los niños pasan al pizarrón para escribir la fecha de hoy. La señorita pregunta a los niños acerca de las actividades que realizaron en el SUM. Los niños responden con diferentes comentarios. Luego dibujan y pintan con acuarelas las actividades que realizaron en el mismo.

Después, se lavan las manos y se sientan para merendar. Cuando terminan de merendar, salen al patio externo del jardín de infantes.

Al regresar del patio externo, los niños se sientan en ronda enfrente del pizarrón, y la señorita realiza diferentes preguntas acerca de las ideas previas que los niños tienen acerca de cómo se hacen los pochoclos. Una vez que los niños responden a las preguntas, la señorita divide al grupo en dos, nenas y nenes, para que observen los cambios que se producen cuando coloca sobre el fuego de la cocina del establecimiento una olla con granos de maíz. Al volver de la cocina, la señorita reparte una porción de pochoclos para cada uno de los niños.

Después de comer los pochoclos, los niños guardan sus pertenencias y se quedan sentados en la sala conversando con la señorita hasta que los vienen a buscar.

De este día, destacamos en primer lugar cómo la institución escolar se hizo cargo de trabajar con sus alumnos los sucesos acontecidos en una Escuela de Carmen de Patagones, donde un adolescente baleó a sus compañeros hiriendo a algunos y dando muerte a otros. Este acontecimiento, como otros similares, tiene hoy lugar en una trama de conflictos sociales que atraviesan las instituciones educativas y que configuran a las subjetividades. Acordamos con la decisión adoptada por la institución referida a conversar con los niños de estas cuestiones en el SUM y luego en las salitas, así como promover que los niños expresaran sus sentimientos y pensamientos en conversaciones y en dibujos.

Pero este día tuvo también otra actividad que destacamos: la cocción de pochoclos. Esta actividad bien puede vincularse con una pedagogía bachelardiana, porque para Bachelard, la cocina es el lugar donde el niño experimenta la transformación de las materias, donde las conoce más profundamente y donde se inician ensueños peculiarísimos. Recordamos la bella cita que al respecto nos traía Jean: "...alejar al niño de la cocina, es condenarlo a un exilio que lo aleja de sueños que no conocerá jamás. Los valores oníricos de los elementos se cautivan cuando se asiste a la preparación de ellos...dichoso el

hombre que, cuando niño, dio vueltas en torno a un ama de casa, Ciertamente, hubiera sido muy diferente que los niños comieran pocholos comprados ya hechos, pero aquí los niños protagonizaron una experiencia más activa y amena, porque pudieron percibir la transformación del grano de maíz en pochoclo por la acción del calor, pudieron comenzar a trascender sus opiniones y su experiencia básica, así como comer y disfrutar allí de esta preparación.

115

VII) Fecha: 01 de octubre de 2004.

Los niños entran al jardín de infantes y se van a la sala, donde dejan sus mochilas y conversan. Suena el timbre de entrada y los niños se van al SUM, donde todos los niños de las salas forman una ronda con sus maestras para saludar a la bandera. Las docentes cantan y bailan canciones para saludar a sus alumnos.

Los niños de la sala roja forman una fila y se van a la sala. Entran, y se sientan enfrente del pizarrón, donde la señorita toma lista de asistencia, cantando una canción para los compañeros que faltaron.

La señorita realiza diferentes preguntas a los niños acerca de la gelatina, teniendo en cuenta las ideas previas que los mismos presentan. Tras esta conversación sobre la gelatina, la señorita coloca un recipiente de vidrio sobre una de las mesas de la sala y coloca en su interior los ingredientes que se necesitan para hacer la gelatina; mientras tanto, los niños reunidos alrededor de la mesa observan los cambios que se producen. A su vez, la señorita, pregunta a los niños acerca del color, olor, sabor y consistencia de la misma, mostrando el final de la gelatina, y la diferencia entre lo frío y lo caliente.

Al finalizar con esta experiencia, los niños se dividen en grupos y se sientan para realizar una actividad de matemática, que consiste en encerrar en un cuadro las figuras que tienen el mismo tamaño.

Cuando terminan esta actividad, juegan con los cauchos a formar diferentes figuras que se sostienen en si mismas.

Citado por G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México: FCE, 1989, p. 68.

Luego, los niños salen al patio externo del jardín. Cuando vuelven, buscan su toalla, se lavan las manos y se sientan a merendar.

Cuando terminan, la señorita coloca sobre una mesa de la sala un imán, y realiza diferentes preguntas acerca del mismo, teniendo en cuenta las ideas previas de los niños. La docente realiza algunas experiencias directas con el imán, para que los niños observen y realicen comentarios, que son corregidos por la maestra cuando éstos son falsos desde el punto de vista del conocimiento científico.

La señorita saca del aula de juegos que tiene el jardín dos bolsas de ladrillos para que jueguen en el rincón de construcciones.

Luego los niños guardan sus pertenencias en sus mochilas y se quedan jugando en la sala junto con la señorita, esperando que los vengan a buscar.

De este día, destacamos en primer lugar toda la actividad realizada en torno a la gelatina: el diálogo donde la docente buscó indagar acerca de las nociones que los niños tenían pre-construidas acerca de la gelatina, así como la posterior preparación de la misma. Nuevamente como en el caso de la cocción del pochoclo, pero con las diferencias del caso, se propuso una actividad que implicó comenzar a trascender la experiencia básica y las opiniones, así como asistir al espectáculo de la transformación de una materia. También podría haberse comprado gelatinas ya hechas y listas para servirlas, pero esto no hubiera enseñado nada. Al respecto, y como Jean expresa, recordamos que "... la pedagogía de Bachelard es aquella que enseña a hacer la mayonesa a mano, en una época en que parece mas sencillo comprarla ya hecha en un frasco".

En cuanto a la actividad realizada con el imán, destacamos el papel de la docente, que trabajó con las ideas y nociones de los niños provenientes de la experiencia básica y las fue confrontando con el conocimiento científico, para ir promoviendo el paso a una experiencia científica. Esta actividad, mejor lograda que otras anteriores, apuntó a destruir la máscara con la que se nos presentan primeramente los fenómenos, para buscar detrás ella su complejidad. Asimismo,

<sup>&</sup>lt;sup>96</sup> G. Jean, *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México: FCE, 1989, p. 68.

en actividades como ésta, puede ejercitarse la pedagogía dualista, complementaria y dialéctica entre la imaginación y la razón que se opone terminantemente a una pedagogía del facilismo, en donde la creatividad imaginante del niño se confunde con la conducta difícil de la razón.

117

Con relación a la actividad realizada en el rincón de construcciones, recordamos la importancia de los rincones en la obra poética de Bachelard. Los rincones, lugares de intimidad, de cobijo y de secreto, remiten a "la casa onírica" y natal de cada sujeto. Siempre que elegimos un rincón para refugiarnos en él, estamos eligiendo un rincón oscuro de la casa onírica y natal en donde buscamos guarecernos. De allí que las actividades realizadas en los rincones de los jardines de Infantes son importantes, porque pueden ofrecer al niño un espacio propio y privado, en donde éste puede refugiarse, imaginar, soñar y materializar sus sueños, para luego "salir" feliz y confiado hacia el mundo. Quien carece de rincones oníricos y reales, carece de refugios primeros que le den confianza en la vida.

VIII) Fecha: 05 de octubre de 2004.

Los niños ingresan al jardín de infantes y se dirigen a la sala, donde dejan sus mochilas y abrigos. Algunos se quedan en la sala conversando entre ellos y otros juegan en el patio externo. Suena el timbre de entrada y los niños se forman en fila para ir al SUM. Al llegar allí, todas las salas del Jardín forman una ronda y cantan una canción saludando a la bandera. Las maestras cantan una canción saludando a los alumnos. Las maestras encienden el grabador que se encuentra en el SUM y bailan con los niños de todas las salas, formando un tren que pasea por todo el salón.

Luego, los niños de la sala roja se van al patio externo del jardín con la señorita de gimnasia y realizan actividades de Educación Física.

Los niños entran a la sala y se sientan enfrente del pizarrón donde la señorita toma la lista de asistencia y escribe sobre el pizarrón la fecha de hoy.

La señorita reúne a los niños alrededor de una de las mesas de la sala y practica con los niños el tema que investigaron para presentar en la Feria de

Ciencias que realiza la institución en unos días. El tema que los niños investigaron es el imán, los objetos que son atraídos y aquellos objetos que no son atraídos. La señorita coloca sobre la mesa una serie de objetos y un imán. Los niños se dividen en grupos y explican mientras observan los objetos que son y que no son atraídos por el imán.

118

Luego la señorita coloca sobre el pizarrón un afiche relacionado con el 12 de octubre, día en que se recuerda el encuentro entre culturas diversas. La señorita conversa con los niños acerca del "descubrimiento de América", de Colón y de su viaje, y de las tres carabelas que viajaron de España hasta nuestro continente. La señorita narra un cuento sobre la vida de Cristóbal Colon, realizando diferentes acotaciones con respecto a los aborígenes y a los españoles. La señorita realiza diversas preguntas a los niños acerca de cómo fueron construidas las tres carabelas en las que viajaron de España a América, e ilustra con material de una revista acerca de Colón y de lo ocurrido durante el viaje de conquista: quiénes viajaban, cómo se alimentaban, cómo Colon había obtenido el dinero y cuándo vieron tierra por primera vez. La señorita, conversa con los niños acerca de las cosas que los españoles hicieron al bajar de sus carabelas y de cómo fueron tratados los aborígenes en sus propias tierras.

Luego los niños buscan sus toallas y se lavan las manos para festejar un cumpleaños de uno de sus compañeros en la sala. Después del festejo, los niños guardan todas sus pertenencias y se quedan en la sala con la señorita, esperando que los vengan a buscar.

De este día, nuevamente destacamos las actividades realizadas con el imán, orientadas hacia la próxima Feria de Ciencias. Desde la perspectiva bachelardiana, resulta relevante que los niños rompan con la experiencia básica, que nos brinda una realidad simple y simplificada, para ir hacia la experiencia científica. Ir más allá de lo dado a la percepción, no quedarse en la superficie de las cosas sino trabajarlas desde su interior, tanto con la imaginación como con la razón, es la propuesta de Bachelard. Y ya desde pequeño, el niño es capaz de "superar lo visible" y de captar lo complejo, la "maravillosa pluralidad de lo simple",

que se alcanza cuando lo inmediato da lugar a lo construido. En este sentido, La pedagogía "primera" es la educación de la sensación y de la percepción. "solo después, cuando las percepciones están realmente educadas, manifiestan una constancia suficiente como para permitir la conceptualización". El Jardín de Infantes puede ser un lugar donde esta pedagogía primera tenga lugar, en camino hacia poetizaciones y conceptualizaciones.

119

En cuanto a las actividades relacionadas con el 12 de octubre, las comentaremos en la observación del día siguiente.

IX) Fecha: 6 de octubre de 2004.

Los niños ingresan al jardín de infantes y se van a la sala donde dejan sus mochilas y abrigos. Algunos de los niños se quedan en la sala conversando y mirando las figuritas que están pegadas en sus cuadernos, y otros salen al patio externo.

Suena el timbre de entrada y los niños se forman en fila para ir al SUM. Cuando llegan todas las salas del jardín de infantes con sus señoritas, forman una ronda. La señorita de una de las salas llama a tres de sus alumnos para izar la bandera. Los niños de las otras salas junto a sus señoritas cantan una canción para saludar a la bandera. Cuando terminan de saludar a la bandera, las señoritas de todas las salas, encienden el grabador para cantar y bailar una canción infantil.

Luego, los niños de la sala roja se van al patio externo del jardín con la señorita de gimnasia, donde realizan diferentes actividades de Educación Física.

Al volver a la sala, los niños se sientan enfrente del pizarrón y la señorita toma el registro de asistencia. La señorita realiza diferentes preguntas acerca del 12 de octubre, día en que se encontraron culturas distintas: "¿cómo se portaron los españoles con los aborígenes cuando llegaron a América?". Los niños responden con varios argumentos acerca del tema: "los maltrataban", "los trataban mal", "les robaron sus casas", "les robaron todo". La señorita pega sobre el pizarrón un afiche de revista que muestra a Cristóbal Colon con los reyes de España y las tres carabelas. Luego, la señorita muestra a los niños diferentes

<sup>&</sup>lt;sup>97</sup> G. Jean, Bachelard, la infancia y la pedagogía, México: FCE, 1989, p. 111.

fotos de las ruinas que quedaron de los aborígenes de las provincias de San Luis, Córdoba y Jujuy. La señorita también les muestra tejidos hechos por los descendientes de los aborígenes que viven en el norte de nuestro país. La señorita conversa con los niños y les explica las diversas culturas de los aborígenes, las vestimentas, los tejidos, los alimentos, los dibujos que ellos realizaban y cómo vivían en comunidad. Tras ello, la señorita propone a los niños la realización de un dibujo en una hoja de papel sobre el encuentro entre Cristóbal Colon y los aborígenes cuando llegaron a América. Cuando terminan de dibujar, los niños muestran sus dibujos a la señorita y se vuelven a sentar en sus lugares, porque la maestra les dice que los tienen que pintar con acuarelas. Terminan de pintar y los niños entregan sus dibujos a las señoritas de la sala, quienes los colocan debajo de la ventana para que se sequen.

Luego, los niños guardan sus pertenencias en sus mochilas y se quedan sentados conversando entre ellos junto con la señorita hasta que los vienen a buscar.

En este día, se trabajó prioritariamente en torno al 12 de octubre, integrando contenidos de distintas áreas y retomando lo iniciado al respecto el día anterior. En ese día, la docente se había referido a estos acontecimientos con la denominación "descubrimiento de América". Destacando prioritariamente la perspectiva del conquistador, la docente refirió a los niños el viaje de Colón y su tripulación a estas tierras, el desembarco y el encuentro con los aborígenes. En este segundo día, la docente invita a los niños a ubicarse en el lugar de los conquistados, cómo sufrieron el violento encuentro con los europeos y qué quedó en pie de sus culturas. Las respuestas de los niños dan cuenta de este diálogo con la docente, que implicó criticar algunos clichés en la enseñanza de la historia del 12 de octubre. Quizá faltó trabajar más a fondo la relación de estos acontecimientos del pasado con el presente que vivimos. Al respecto, Bachelard afirma que toda historia ha de ser rehecha desde el presente, desde unos valores y unos juicios críticamente revisados, removiendo supuestas evidencias y memorias inmovilizadas, para promover una nueva comprensión del pasado que vuelva recurrentemente hacia él y que abra otros caminos hacia el porvenir. Creemos que desde el Nivel Inicial puede comenzar a trabajarse una historia en este sentido.

X) Fecha: 07 de octubre de 2004.

Los niños ingresan al jardín de infantes y se dirigen a la sala. Cuando entran, dejan sus mochilas. Algunos de los niños se quedan conversando en la sala, mientras que otros que juegan en el patio externo del establecimiento. Suena el timbre de entrada y los niños se forman.

Cuando llegan al SUM, todas las salas del Jardín con sus maestras forman una ronda. Una de las señoritas del Jardín llama a tres de sus alumnos para izar la bandera. Saludan a la bandera cantando una canción. Luego las maestras saludan a los niños del Jardín con una canción. Los niños de la sala roja forman una fila y se van a su aula.

Cuando llegan al aula, los niños se sientan enfrente del pizarrón. La señorita toma el registro de asistencia y escribe sobre el pizarrón la fecha de hoy. La señorita pregunta a los niños: "¿qué hicieron en el día de la madre?", "¿qué regalo le hicieron a mama?". Cada uno de los niños cuenta a la señorita y a sus compañeros el regalo que le dieron a su mamá.

Luego, los niños forman una fila y se van con la señorita a la biblioteca del jardín, donde los recibe la señorita bibliotecaria. La señorita los saluda y les pide que se sienten en los sillones y en la alfombra. Una vez que los niños están sentados, la señorita les muestra a los niños una serie de diapositivas relacionadas a la familia: los integrantes, las funciones de los mismos y las relaciones entre ellos. Cuando terminan de observar las diapositivas, los niños forman una fila y se van a la sala. La señorita a cargo de dicha sala les dice a sus alumnos que dibujen sobre una hoja de papel lo que hicieron en la biblioteca. Una vez que terminan con los dibujos, los niños muestran sus actividades realizadas a las maestras, que después pintan con crayones de colores.

Los niños buscan sus toallas y se lavan las manos. La señorita reparte la merienda a todos los niños.

Luego, la señorita les da una actividad en el cuaderno de aprestamiento, la cual consiste en pintar de color verde solamente el trébol que tiene cuatro hojas.

Cuando los niños terminan con la actividad, se van al patio externo del jardín de infantes. Al regresar, guardan sus pertenencias en sus mochilas y se quedan en la sala con las maestras esperando que los vengan a buscar.

122

A modo de cierre, podemos expresar que las observaciones realizadas nos mostraron una institución y unas aulas en donde se intentó trabajar la imaginación y la razón. Estimamos que los límites y las posibilidades de este trabajo están vinculados en definitiva con las opciones filosóficas básicas de los docentes, que implícita ó explícitamente impactan en las prácticas docentes en el aula; opciones que pudimos considerar al analizar las entrevistas. Nuevamente reiteramos que, si en esta institución y con estos docentes se organizara un trayecto de formación referido a la pedagogía bachelardiana y a sus fundamentos filosóficos, ello impactaría en el trabajo en las aulas, enriqueciendo y profundizando lo ya emprendido y realizado.

#### -Actividades

Las experiencias didácticas con niños de la sala de 5 (cinco) años del Nivel Inicial que se realizaron en actividades de "Educación Artística" y "Lengua" en la Institución Educativa que nos abrió sus puertas, fueron previamente planificadas mediante la elaboración de un Proyecto Educativo que pretendió orientarse hacia una Pedagogía dinámica y dialéctica de la imaginación y de la razón. De esta forma, se buscó intervenir en el ámbito áulico para ensayar algunas alternativas, desde una pedagogía del porvenir fundamentada en la filosofía de Bachelard.

A continuación, referimos en primer lugar los Contenidos Básicos Comunes que enmarcaron la Planificación de las Actividades; en segundo lugar, la Planificación Diaria de dichas Actividades y la descripción de las mismas; por último, una reflexión a partir de la perspectiva bachelardiana.

Los Contenidos Básicos Comunes que se tuvieron en cuenta a la hora de realizar la Planificación diaria fueron los siguientes:

. Área: Lengua.

#### Contenidos Conceptuales.

- El lenguaje oral en las relaciones sociales:
  - -Discursos de la lengua oral

Conversación: diálogo.

Narración.

-Intercambio oral.

Escucha comprensiva.

Cambios de turno en el uso de la palabra.

Elementos no lingüísticos en el discurso (gestos).

- El lenguaje y la ampliación de conceptos.
  - -Descripción global de objetos y situaciones.
- Aspecto semántico.
  - -Diferentes formas de expresar sentimientos e ideas.
- Características de los textos literarios.
  - -Poesía, narrativa (cuento, novela infantil) y teatro.
  - -Elementos del relato: personajes centrales, trama, conflicto, resolución.
- Lo real y lo imaginario.

#### Contenidos Procedimentales.

- Formulación de preguntas y respuestas.
- Estructuración de:
  - -Una narración.
  - -Exposición de ideas.
- Aplicación de formulas sociales en el intercambio:
  - -Normas de salutación, agradecimiento y pedido de ayuda.
- Búsqueda y selección en el material impreso de la información que se requiera.

#### Contenidos Actitudinales.

- El placer e interés por la riqueza del lenguaje para recrear la realidad y lo imaginario.
- La valoración de las posibilidades lúdicas del lenguaje.
- El interés por la reflexión sobre el lenguaje.

## 124

#### En relación con los otros:

- La valoración del uso de la lengua oral para la resolución de conflictos.
- La valoración de su propia producción y la de los otros.
- El placer por el intercambio comunicativo oral.
- El respeto por las variedades lingüísticas.

### . Área: Plástica.

#### Contenidos Conceptuales.

- Representación en el espacio bidimensional:
  - -Dibujo, pintura, collage, grabado.

#### Contenidos Procedimentales.

- Exploración de las características y posibilidades expresivas de:
  - -Todo tipo de materiales (tempera, arcilla, crayón, etc.)
  - -Medio empleado para su aplicación (agua, leche, etc.)
  - -Soporte en donde se realiza (tela, papeles de diferente tipo y tamaño, cajones, cajas, etc.)
- Conocimiento del uso de herramientas como pinceles, tizas, tijeras, etc.

#### Contenidos Actitudinales.

- El goce por la producción expresiva y por la creación.
- La valoración y disfrute de las manifestaciones artísticas y de los otros.

#### En relación con los otros:

• El respeto por el tiempo y el espacio propio y del otro.

El respeto por las opiniones diferentes o complementarias.

 El respeto por si mismo y por los otros, sus ideas, emociones y sentimientos.

En relación consigo mismo:

• La confianza en sus propias posibilidades. Autonomía. Autoestima.

2 La comanza en cao propias posisinadado. Autoriorna. Autocolima

I) Fecha: 26 de octubre del 2004.

Actividad Nº 1

Nombre: "El Principito"

Materiales:

• Cuento: El Principito.

Procedimiento:

Narrar el cuento.

Los niños ingresan al jardín de infantes y se dirigen a la sala. Cuando entran, dejan sus mochilas. Algunos niños se quedan conversando en la sala, mientras otros juegan en el patio externo del establecimiento. Suena el timbre de entrada y los niños se forman para ir al SUM. Cuando llegan al salón de usos múltiples, los niños de las salas del jardín forman una ronda con sus maestras para saludar a la bandera. Los niños saludan a la bandera cantando una canción. Luego las maestras saludan a los niños del Jardín con una canción. Los niños de la sala roja forman una fila y se van al aula.

Cuando llegan al aula, los niños se sientan enfrente del pizarrón. La señorita toma el registro de asistencia y escribe sobre el pizarrón la fecha de hoy.

Luego, los niños forman una fila y se van con la señorita a la biblioteca del jardín, donde los recibe la señorita bibliotecaria. La señorita a cargo junto con la señorita bibliotecaria me reciben con un saludo y les cuentan a los niños el motivo de mi llegada a la biblioteca. La señorita pide a los niños que se sienten en los sillones y en la alfombra. Los niños de la sala se sientan. Busco una silla y me siento enfrente de los niños. Sentada enfrente de los niños, narro el cuento *El* 

126

Principito, en una versión adaptada del cuento original de Antoine de Saint-Exupéry. Termino de narrar el cuento y les pregunto: ¿Quién es El Principito? ¿Cómo se imaginan ustedes que es El Principito? ¿Cómo es su planeta? ¿Qué cosas tiene El Principito en su planeta? ¿Por qué El Principito se quiere ir de su planeta? ¿A dónde se va? ¿Cómo son los planetas que visita? ¿A qué personas conoce El Principito? ¿Cómo son esas personas? ¿Qué cosas dicen las personas que conoce El Principito? ¿Cómo se siente El Principito en los planetas que conoce? ¿A quién de ustedes le gustaría ser El Principito? ¿Por qué? ¿Y si alguno de ustedes fuera El Principito, qué cosas haría? ¿Por qué? Los niños responden las preguntas con diferentes comentarios.

Al terminar con la actividad propuesta, los niños se forman y se van a la sala donde los recibe la señorita para jugar a los rincones.

II) Fecha: 27 de octubre del 2004.

Actividad Nº 2

Nombre: "Yo y el Universo".

## Materiales:

- Témpera.
- Rodillo.
- Planchas de tergopol.
- Birome que no escriba.

#### Procedimiento:

- Dibujar sobre la plancha de tergopol con la birome que no escribe.
- Pintar el dibujo con temperas de colores utilizando el rodillo.
- Colocar una hoja blanca sobre la plancha de tergopol y retirar.

Los niños ingresan al jardín de infantes y se dirigen a la sala roja. Cuando entran, dejan sus mochilas en el aula. Como suelen hacerlo, algunos de los niños se quedan conversando en la sala, mientras que otros juegan en el patio externo del jardín. Suena el timbre de entrada y los niños se forman para ir al SUM. Cuando llegan allí, los niños de las salas del jardín forman una ronda con sus

maestras para saludar a la bandera. Los niños saludan a la bandera cantando una canción. Luego las maestras saludan a los niños con una canción. Las maestras encienden el grabador de música y bailan con los niños formando un tren. Los niños de la sala roja forman una fila y se van al aula.

Cuando llegan al aula, los niños se sientan enfrente del pizarrón. La señorita toma el registro de asistencia y escribe sobre el pizarrón la fecha de hoy.

Los niños se sientan en ronda. Busco una silla, me siento enfrente de ellos y les pregunto acerca de lo que se acuerdan del cuento *El Principito*. Al responder a mis preguntas, los invito a que juguemos a dibujar a El Principito.

Con la ayuda de la señorita, entregamos a cada uno de los niños un trozo de tergopol y una birome que no escribe. Los niños dibujan a El Principito y se colocan en fila. La señorita pasa un rodillo con tempera sobre los mismos y coloca

una hoja en blanco por encima de la misma. El dibujo es ahora un grabado. Cada

niño lleva su trabajo al patio externo del jardín para que se seque.

III) Fecha: 02 de noviembre del 2004.

Actividad Nº 1

Nombre: "Don Quijote de la Mancha".

Materiales:

Cuento: "Don Quijote de la Mancha".

Procedimiento:

Narrar el cuento.

Los niños ingresan al jardín de infantes y se van a la sala donde dejan sus mochilas y abrigos. Algunos de los niños se quedan en la sala conversando y otros salen al patio externo.

Suena el timbre de entrada y los niños se forman en fila para ir al SUM. Cuando llegan, todas las salas del jardín forman una ronda con sus maestras. La señorita de una de las salas llama a tres de sus alumnos para izar la bandera. Los niños de las otras salas cantan una canción para saludar a la bandera. Cuando

terminan de saludar a la bandera, las señoritas de las salas, encienden el grabador para cantar y bailar una canción.

Los niños de la sala roja forman una fila y se van al aula. Cuando entran a la sala, los niños se sientan enfrente del pizarrón y la señorita toma el registro de asistencia.

128

Luego, los niños se formar para ir a la biblioteca, donde son recibidos por la señorita bibliotecaria y por mí. Les pido que se sienten en los sillones y en la alfombra. Narro el cuento *Don Quijote de la Mancha*, en una versión adaptada de la novela de Miguel de Cervantes. Cuando termino de narrarles el cuento realizo una serie de preguntas tales como: ¿Quién es Don Quijote de la Mancha? ¿Cómo se imaginan que es? ¿Qué creen ustedes que le pasa? ¿Estaba solo? ¿Qué es estar solo? ¿Quién lo acompañó en todas sus aventuras? ¿Qué cosas hizo Don Quijote? ¿A quien le gustaría ser Don Quijote de la Mancha? ¿Por qué? ¿Si alguno de ustedes fuera Don Quijote, qué otras aventuras haría? Los niños van respondiendo con diversos comentarios las preguntas que les voy formulando. Los niños forman una fila y se van a la sala, donde los espera la señorita para realizar una actividad de ciencias naturales.

IV) Fecha: 03 de noviembre del 2004.

Actividad Nº 3

Nombre: "El Planeta y Yo".

#### Materiales:

- Cuento: Don Quijote de la Mancha.
- Hoja de canson de color blanca.
- Lápiz negro.
- Pincel.
- Acuarelas de colores.

#### Procedimiento:

- Reelaboración del cuento.
- Dibujar sobre la hoja de canson con el lápiz negro.

Pintar el dibujo con las acuarelas de colores utilizando el pincel.

Los niños ingresan al jardín de infantes y se dirigen a la sala, donde dejan sus mochilas. Como es habitual, algunos se quedan en la sala conversando entre ellos y otros juegan en el patio externo del jardín. Suena el timbre de entrada y los niños se forman en fila para ir al SUM. Al llegar allí, todas las salas del Jardín forman una ronda y cantan una canción saludando a la bandera. Las maestras cantan una canción saludando a los alumnos. Las maestras encienden el grabador que se encuentra en el SUM y bailan con los niños de todas las salas.

Los niños entran a la sala y se sientan enfrente del pizarrón, luego la señorita toma la lista de asistencia y escribe sobre el pizarrón la fecha de hoy.

Los niños se sientan en ronda frente al pizarrón de la sala. Busco una silla para sentarme con ellos y realizo un par de preguntas relacionadas al cuento *Don Quijote de la Mancha*. Los niños responden con diferentes comentarios acerca del mismo. Por último, les pregunto: ¿jugamos a dibujar y a pintar con acuarelas de colores una aventura inventada para regalársela a Don Quijote de la Mancha? La respuesta es un entusiasta "-¡Sí!-". Con la ayuda de la señorita repartimos a cada uno una hoja de papel, un lápiz negro y colocamos en las mesas de la sala las acuarelas de colores para que puedan pintar. Una vez que terminan de pintar, los niños nos muestran sus dibujos y los llevan al patio externo del jardín para que se puedan secar.

Los niños entran al aula y la señorita los espera para realizar una actividad de matemática.

Le doy un beso a cada uno de ellos antes de decir "chau" y les doy las gracias por haber jugado conmigo. Salgo de la sala y les doy las gracias a la directora del jardín de infantes y a las docentes del mismo.

A la hora de retornar reflexivamente a lo realizado en estas Actividades para juzgarlo y valorizarlo desde la perspectiva bachelardiana, destacamos que en todo momento nos propusimos desarrollar unas Actividades que se orientaran a una pedagogía dialéctica de la imaginación y de la razón, procedente de una misma y

plural filosofía acerca de la infancia y de la educación. Esta "pedagogía de la imaginación y de la razón" debe buscar un vivo y potente dinamismo entre el comportamiento de la imaginación y la actividad racionalista.

Gracias a la Directora del jardín, quien nos abrió generosamente las puestas de la Institución, pudieron llevarse a cabo estas Actividades, que implicaron una pequeña pero rica experiencia de intervención en el microespacio del aula del Nivel Inicial. A partir de esta experiencia, pudo constatarse más profundamente que la pedagogía de inspiración bachelardiana tiene la potencia de interpelar a los docentes para que éstos se comprometan consigo mismos como sujetos capaces de abandonarse a la imaginación y a sus ensueños yendo hacia la Infancia, así como de arriesgar su razón en busca de multiplicar las ocasiones para pensar.

De la actividad realizada en el primer día, en torno a la lectura del cuento *El Principito*, destacamos particularmente que la misma implicó para los niños y las niñas una ruptura de lo habitual y cotidiano, pues se incluyó una persona nueva, con nuevas modalidades y herramientas pedagógicas. Recordamos en este punto que para Bachelard la pedagogía ha de aportar ocasiones para la ruptura de lo dado y de lo rutinario, ha de traer sorpresas que aporten novedades. Asimismo, se destaca que la elección misma de un cuento no habitualmente leído a los niños y niñas de este Nivel —aún cuando fuera mediado por una versión adaptada-, también significó una ruptura de lo habitual y el aporte de una novedad.

Al narrar este cuento, se decidió no mostrar las ilustraciones y dibujos del texto, para así posibilitar un mayor desarrollo de la imaginación y del ensueño infantil, lo que se hizo patente en la actividad propuesta el día siguiente. Esta decisión tuvo que ver con la pedagogía bachelardiana en términos de una pedagogía "activa" y del "contra", a partir de la cual se procura no obturar la imaginación con imágenes ya fabricadas y elaboradas por otros, porque estas imágenes no tienen el potencial de suscitar la construcción activa de otras imágenes y ensueños, sino que invitan a una pasividad desde la cual los niños finalmente reproducen las imágenes percibidas y no van más allá de ellas.

Las preguntas formuladas a los niños y niñas a partir del cuento dieron lugar a un diálogo lúdico y fluido, porque se decidió no ajustarse a los modos habituales de preguntar a los niños después de la lectura de cuentos, cuando generalmente suele interrogárselos acerca de los personajes del cuento, el inicio, el desarrollo, el nudo y el desenlace del mismo, etc. Esta opción por otro modo de preguntar a partir de un cuento se inspiró también en Bachelard, para quien no hay nada dado, sino que todo se construye a partir de una pregunta.

De este modo, las preguntas que planteamos apuntaron a que en los niños y niñas se generaran nuevas respuestas y también nuevas preguntas. Para ello, había que ir más allá de lo comúnmente pautado por los docentes a partir de la didáctica de la Lengua y la Literatura, para privilegiar más bien un diálogo abierto, promotor de las fuerzas imaginantes y del razonar. Para este fin, sin dudas la pedagogía de Bachelard nos alienta a transitar una pedagogía del riesgo, que invite al niño a arriesgarse en la materialidad de la ensoñación elemental y a arriesgarse en una realidad racional e imaginaria contra lo pautado por los maestros. Con esta pedagogía, el maestro busca enseñar a partir de la promoción de las imágenes, de los ensueños y de los conocimientos racionales que se pueden ir construyendo.

Al día siguiente, cuando los niños y las niñas dibujaron El Principito, pudimos notar cuán acertada había sido la decisión de no mostrar las ilustraciones del cuento. Ello posibilitó que los niños crearan en libertad. Cada uno pudo expresarse singularmente, plasmando en el tergopol lo que ellos se habían imaginado y los ensueños que habían tenido. Algunos niños dibujaron al Principito con la rosa; otros, con el avión, etc., según las repercusiones y resonancias de las imágenes poéticas en cada uno de ellos. A partir de Bachelard, podemos subrayar aquí que tuvo lugar una pedagogía del porvenir, porque tanto los alumnos como la docente se dirigieron hacia la Infancia: los niños pudieron desplegar su imaginación y sus ensueños, al mismo tiempo que el docente revivió su propia infancia y recreó sus imágenes primeras.

De la actividad realizada en torno a la lectura de *El Quijote de la Mancha*, destacamos que la misma implicó una genuina recreación del cuento, a lo que los

niños y las niñas no estaban acostumbrados. Recrear los cuentos implicó para ellos promover ensueños yendo más allá de lo que habitualmente se les pide como respuestas de su comprensión acerca de la lectura realizada (personajes, inicio, desarrollo y cierre, etc.). Particularmente, al tocar el tema de la soledad, pudo apreciarse la emergencia de reflexiones y comentarios, que podemos vincular con aquello que medita Bachelard acerca de la experiencia de la soledad en la infancia —esas soledades de la ensoñación infantil a partir de las materias cósmicas, que se conectarán más tarde con las soledades del último cuarto de la vida-. Por parte del docente, garantizar para los niños su derecho a soñar implica también garantizar el derecho a una soledad, porque para que el niño sueñe, se torna necesario que el adulto, la cultura, la sociedad, etc., no se inmiscuyan en su sueño, vigilándolo, disciplinándolo, normándolo, controlándolo o, en el peor de los casos, pervirtiéndolo y matándolo.

Al leer el cuento, se procuró que hubiera luz baja y que los niños se ubicaran libremente en el rincón en el que cada uno se sintiera más a gusto. Esta decisión estuvo también inspirada en la pedagogía de inspiración bachelardiana, para la cual los rincones remiten a la casa onírica y del recuerdo, por lo que se constituyen en espacios en los que los niños experimentan la intimidad, el resguardo, la seguridad, la confianza en sí mismo, indispensables en la constitución de una subjetividad. Si somos siempre los docentes los que, con plena luz, ubicamos a los alumnos en los lugares que les indicamos ó no sacamos suficiente provecho de los rinconcitos de los jardines —pues también en ellos pautamos las actividades-, no dejamos lugar para que sea el niño quien elige su rincón, su lugar, su espacio subjetivo.

Al día siguiente, cuando se invitó a los alumnos a dibujar a partir del texto narrado, tuvo lugar la experiencia más lograda y más cercana a lo que creemos que es una pedagogía bachelardiana. En los dibujos, los niños pudieron crear, inventando lo nuevo más allá de lo dado a la percepción, de lo narrado, de las interpretaciones habituales de las palabras y de sus significados. Menciónese aquí particularmente el niño que pintó un cangrejo de color azul, y que explicó su dibujo con ocurrencias que iban más allá del cuento narrado. Asimismo, el niño que

dibujó al Quijote de la Mancha peleando contra los "remolinos" de viento, interpretando con libertad el cuento antes narrado y estableciendo una imprevista asociación de palabras, que dieron lugar a imaginaciones, ensueños y pensamientos.

Tras estas actividades, volvemos a expresar que nos resulta cada vez más atractiva y convincente la posibilidad de instrumentar en el aula del Nivel Inicial una pedagogía de inspiración bachelardiana, que pueda ir y venir incesantemente desde nuestras experiencias a las teorizaciones de Bachelard, en un trabajo de racionalismo aplicado que de lugar a nuevas experiencias y a nuestras singulares teorizaciones. Y ello, teniendo siempre en cuenta las concretas posibilidades de los sujetos implicados en unas prácticas, así como las condiciones de posibilidad que demarcan las instituciones, los sistemas educativos, la sociedad, y el momento histórico que se atraviesa al momento de actuar.

Esta pedagogía, posible de ser "realizada" en el Nivel Inicial, será una pedagogía activa que eduque la sensación y la percepción, que enseñe a ver, a tocar, a oler, a oír, a gustar más allá de lo dado, para aprender a conceptualizar, a "clasificar", a razonar de otro modo Esta pedagogía invitará a estudiar todo con una inteligencia "que hiere", que es capaz de organizar, de construir y de soñar, aventurándose hacia lo que no está dado.

Pero una tal pedagogía exige un cambio subjetivo en los maestros, particularmente en los del Nivel Inicial. Mediador entre el niño y el cosmos, el maestro ha de trabajar sobre sí para poder enseñar, necesita tener una fuerte personalidad para poder enseñar los intereses del pensamiento dejando a un lado los intereses personales, para no confundir las relaciones personales con la experiencia educativa, racional y onírica. El maestro ha de partir reconociendo sus errores y su ignorancia, ha de poder aceptar la crítica y ha de ponerse en duda a sí mismo -si no lo hacen, que se dediquen a otra cosa-. Si parten de este reconocimiento de sus errores básicos, podrán trabajar con los errores del niño como motivos de progreso.

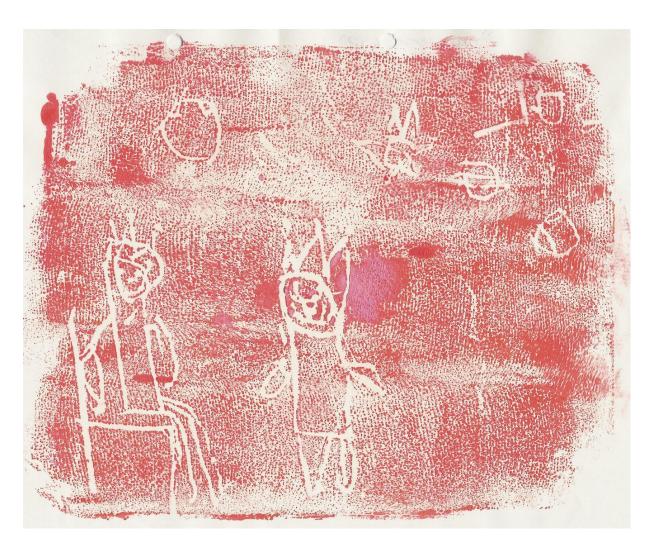
Ahora bien, esta perspectiva pone asimismo en movimiento a la institución escolar, pensada ahora no como el lugar donde se persigue al error como una

falta, sino como un ámbito en donde se reconoce que fracasos y errores de docentes y alumnos constituyen una etapa en el progreso del pensamiento. La escuela se encaminaría así a ser un lugar en la sociedad y en la cultura donde puede promoverse "una reforma del espíritu".

Pero ni la pedagogía, ni los maestros, ni las escuelas se orientarán "hacia" esa utopía si antes no se pone una acción que diga "no" y que vaya "en contra" de lo dado y lo estatuido: "La acción, bajo sus formas prolongadas, aporta lecciones más importantes que la contemplación. De manera particular, la filosofía del contra debe tener precedencia sobre la filosofía del hacia, ya que el contra acaba por ubicar al hombre en su instancia de vida feliz".

 $<sup>^{98}</sup>$  G. Jean, Bachelard, la infancia y la pedagogía, México: FCE, 1989, p. 173.





# CONCLUSION

Al momento de una conclusión de todo el trabajo realizado –conclusión que reconoce su carácter inevitablemente provisional, pero que a pesar de ello constituye un momento de cierre-, retomamos la temática que nos propusimos abordar: la Razón e Imaginación en la Infancia y su relación con la Pedagogía del Nivel Inicial.

136

Como se explicitara al comienzo de este libro, el marco teórico de la presente indagación se enmarcó dentro del Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO) 4-1-9301: "Tendencias epistemológicas y Teorías de la Subjetividad: su impacto en las Ciencias Humanas", escogiendo de entre las opciones epistemológicas y las teorías de la subjetividad, los desarrollos de Gaston Bachelard.

Desde estas opciones, pudimos precisar lo que se nos presentaba inicialmente como una pregunta, que requería el paso de un "sentido del problema" a la "construcción de una problemática". Dicha pregunta era: "Las actuales prácticas pedagógicas de los docentes en el Nivel Inicial ¿promueven una dialéctica entre la Razón y la Imaginación en la formación la subjetividad, o bien se prioriza uno de estos caminos?".

En vistas a la posición, el examen y la solución de este problema a configurar, y orientados al logro del primer objetivo que nos planteamos ("Promover una reflexión filosófica de la dialéctica razón-imaginación en la Infancia desde de los desarrollos de Bachelard, en vinculación con las prácticas docentes en Educación Inicial"), emprendimos un trabajo teórico. Este trabajo nos llevó a indagar, en la obra de Bachelard y en algunos de sus más destacados comentadores, nociones y conceptos fundamentales acerca de: la filosofía bachelardiana de la imaginación material y su relación con los cuatro elementos cósmicos en la Infancia, la filosofía bachelardiana de la imaginación y su dialéctica relación con la razón (nos detuvimos aquí en la "vigilancia epistemológica" entre los obstáculos y los actos epistemológicos, así como en el "poeticoanálisis" y la "sobreinfancia" como posibilitadores de la creación) y finalmente, la pedagogía bachelardiana de la imaginación y de la razón. En todo este trabajo teórico – expuesto en los Capítulos II, III y IV-, en cada paso fuimos vinculando las nociones

y conceptos bachelardianos con nuestro problema, para ir planteando *otra* Pedagogía del Nivel Inicial, en términos de una pedagogía que se opone al facilismo, a la infantilización, a la simplificación, a la aceptación pasiva de lo dado y lo estatuido tanto para la imaginación como para la razón, a toda forma de autoritarismos que impiden crecer y hacer crecer, a todo aquello que censura el derecho al error, al sueño y a la creación cultural en libertad. La pedagogía bachelardiana, en cambio, propone para el Nivel Inicial una pedagogía dualista, dialéctica y complementaria entre la imaginación y la razón, una pedagogía del error, una pedagogía de la complejidad, una pedagogía de la actividad, una pedagogía de la síntesis, de la creación y del riesgo, una pedagogía del "no" y del "contra" y en definitiva, una pedagogía del porvenir orientada "hacia" la Infancia.

Este trabajo teórico nos brindó los conceptos-herramientas con los que realizamos Entrevistas, Observaciones y Actividades. En cuanto a las Entrevistas y las Observaciones, retomamos especialmente la primera hipótesis del PROICO 4-1-9301, según la cual pudimos constatar que las opciones filosóficas fundantes que los docentes del Nivel Inicial sostienen implícita ó explícitamente acerca de la Infancia y acerca de la Razón y la Imaginación en la Infancia, determinan sus teorizaciones e impactan en sus prácticas, particularmente su práctica docente en el aula. Consecuentemente, si se modificaran aquellas opciones filosóficas fundantes a partir de un "uso instrumental" de la filosofía bachelardiana y de su propuesta pedagógica, se abrirían otros modos de pensar y de hacer en las prácticas pedagógicas del Nivel Inicial.

Con relación a las Actividades realizadas con docentes y alumnos/as del Nivel Inicial, destacamos que con las mismas apuntamos a promover la dialéctica entre Imaginación y Razón, tanto en los docentes de este Nivel —a quienes invitamos al ensayo del poeticoanálisis y la sobreinfancia como vías de creación estética y racional-, como en los alumnos —a quienes invitamos a participar en actividades que provocaran su imaginación material y sus ensueños iniciales, en camino hacia la ensoñación poética y la aventura racional científica-. Planteamos la necesidad de seguir realizando actividades como éstas en instituciones que así lo demanden.

En tales instituciones, estas actividades tendrían que complementarse y profundizarse con talleres, cursos, seminarios, etc., acerca de la filosofía y la pedagogía bachelardiana y sus vínculos con el Nivel Inicial, pues esta filosofía y su consecuente pedagogía todavía resultan desconocidas para los docentes de este Nivel. De este modo, al realizar estas actividades y estos talleres y cursos, podrían abrirse espacios de formación-intervención que impactarían en el aula y en la institución escolar, porque estos espacios podrían promover estudios, reflexiones y diálogos para interpretar, criticar y proponer alternativas en las prácticas docentes del Nivel Inicial, aún en medio de las críticas condiciones de la institución educativa, inserta en los sistemas educativo y social y atravesada por las complejas crisis de nuestra actualidad. Pero fundamentalmente, podría tener lugar otro compromiso subjetivo con la Infancia —con la propia infancia que pervive como estado y valor permanente en cada uno de nosotros y con la infancia "real" de aquellos con quienes transitamos en el aula el camino de una formación-.

Podemos ahora volver sobre la pregunta que nos hacíamos al comienzo de esta indagación: "Las actuales prácticas pedagógicas de los docentes en el Nivel Inicial ¿promueven una dialéctica entre la Razón y la Imaginación en la formación la subjetividad, o bien se prioriza uno de estos caminos?".

A partir de todo lo expuesto, consideramos que las prácticas pedagógicas de los docentes del Nivel Inicial que pudimos analizar, interpretar y valorar, no promueven suficientemente una dialéctica entre la razón y la imaginación. En algunos casos, se cree estar priorizando la imaginación, pero esto no ocurre del todo en los términos de una imaginación que promueva la razón, encaminándose hacia la creación en arte y en ciencia; en otros casos, se cree estar priorizando la transmisión de contenidos "científicos" acordes al nivel, pero esto no ocurre del todo en los términos de una razón que se nutre dialécticamente de las potencias creativas de la imaginación y del ensueño inicial.

No obstante esta conclusión provisional, sino que precisamente a partir de la misma, en este cierre volvemos a afirmar con Bachelard que otra pedagogía y otro maestro del Nivel Inicial son posibles. Una otra pedagogía que invite al ensueño inicial a partir de un rico despliegue de la imaginación material y del ensueño, en activo contacto con la multiplicidad y complejidad de las materias del cosmos, pero que a la vez provoque dialécticamente la emergencia de la interrogación racional, de la inteligencia mordaz que va contra la máscara de lo dado a la percepción y contra las ideas adquiridas y envejecidas.

Otra pedagogía que posibilite la proliferación y la efervescencia de imágenes y de ensueños iniciales; imágenes y ensueños que serán criticados y desafiados por la razón y sus actos epistemológicos en la construcción de un objeto de conocimiento científico, pero que a pesar de ello, podrán ser tardíamente recuperados en una sobreinfancia lúcida y joven, capaz de volver a conectar con las fuentes del ensueño y de abrir otras vías para la creación en arte y en ciencia.

Pero una tal pedagogía sólo es posible si hay un maestro que realiza en sí mismo la vigilancia para la ruptura de sus persistentes obstáculos epistemológicos y para la difícil construcción de un conocimiento nuevo, como asimismo la decisiva experiencia del poeticoanálisis para conquistar la sobreinfancia. Estos ensayos y experiencias en sí mismo, se constituyen en la condición necesaria para que se operen cambios en la pedagogía del Nivel Inicial, porque en definitiva, no puede haber formación sin reforma del espíritu.

Al concluir este trabajo, consideramos haber mostrado que las opciones de las que partimos (hipótesis y modelo del PROICO 4-1-9301, desde los cuales elegimos a Bachelard) permiten esta reforma del espíritu, con la cual hay que comprometerse singularmente. -

## **ANEXO**

140

Cabe señalar como un punto de aclaración un tanto esencial en esta instancia, que al momento de dar a conocer las entrevistas que hemos realizado a los docentes y al personal directivo del establecimiento educativo, se ha considerado mantener el anonimato de los antes nombrados, motivo mediante el cual, se pretende preservar la identidad de dichos actores en cuestión, con el fin de que las mismas puedan ser comprendidas en toda su profundidad desde una mirada más objetiva al momento de llevar a cabo la lectura de las respuestas dadas ante las preguntas planteadas en relación a la temática que nos compete.

#### **ENTREVISTAS**

## ENTREVISTA CON EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

- Nombre:
- Edad:
- Profesión: Docente.
- <u>Titulo:</u> Profesora de Enseñanza Pre-Primaria. Egresada de la Licenciatura en Educación Inicial.
- Antigüedad: 22 años.
- Años que trabaja en la Institución: 15 años.
- Años que se encuentra al frente de la Institución Educativa: 6 años.
- ¿Cómo esta organizada la Institución Educativa?

Es un centro educativo que cuenta con todos los niveles. Con un director general y un regente para cada nivel. El Nivel Inicial funciona en dos turnos, mañana y tarde.

¿Cómo se lleva a cabo el proceso de planificación en la Institución?

Existe la planificación de actividades o eventos comunes a partir de un cronograma anual tentativo y las planificaciones de los proyectos áulicos, pedagógicos y didácticos.

¿Qué aspectos se tienen en cuenta cuando la Institución determina la utilización de una pedagogía?

Se tiene en cuenta la política educativa del momento, la normativa vigente, las teorías pedagógicas que se basen en el constructivismo y que favorezcan los aprendizajes significativos en los alumnos.

En ese marco pedagógico por el que opta esta Institución, ¿qué lugar ocupa la imaginación creadora del niño? Fundamente su respuesta.

En honor a la verdad, explícitamente no se planifica pero se la contempla en el área de educación visual y plástica o también en expresión literaria.



 Dicha pedagogía, ¿aporta herramientas de curiosidad, construcción del conocimiento y de asombro en las prácticas diarias? Fundamente su respuesta.

No esta explicitado, no existe un objetivo concreto, digamos que de algún modo en la formación docente lo hemos recibido pero no todos lo aplican y al no estar explicitado en el PCI que es el Proyecto Curricular Institucional, pero si figura en el diseño curricular y también en el proyecto especifico de educación visual y plástica y de animación a la lectura que tiene la educación inicial. El resto queda al criterio del docente. Excede a lo explicitado y a los controles que se puedan ejercer desde la conducción.

Los métodos utilizados en las prácticas de enseñanza de este establecimiento, ¿priorizan el trabajo de la imaginación, de la razón del niño, o ambas? Fundamente su respuesta.

Se prioriza mas la razón. En el área de plástica y en menor grado en el área de lengua en lo que se refiere a lo literario. En la formación lo hemos recibido pero no se pone en práctica porque están en juego estructuras mentales en la práctica profesional.

 ¿Considera Usted que la Educación en el Nivel Inicial esta necesitando de un cambio en sus contenidos curriculares y en sus metodologías? ¿Por qué?

Mas que un cambio un replanteo de las metodologías de trabajo, de los objetivos y de la especificidad del nivel. A partir de la Ley Federal se acordó que el Nivel Inicial era el primer eslabón del sistema educativo con contenidos que le son propios. La capacitación recibida para llevar adelante esa transformación educativa no fue suficiente, ya que fue más teórica que práctica y los docentes a veces buscamos "la receta", el cómo, el como lo voy a hacer. De todos modos la transformación se hizo pero en algunos casos pasamos al otro extremo, de tener una función de socialización, integración, logro de hábitos y una función lúdica sin contenidos específicos pasamos a una seudo- primarización del nivel, olvidándonos de las características evolutivas y la importancia de rescatar el juego para el abordaje de los contenidos. Desde esta perspectiva no hay

posibilidades de que haya lugar para la creatividad y para la imaginación creadora.

¿Cómo se trabaja en la Institución el concepto o idea de Infancia?
 Fundamente su respuesta.

Se trabaja a través de los contenidos actitudinales. No se trabaja explícitamente, se trabaja por medio de las actitudes. El concepto no se trabaja.

 ¿Qué aportes considera o cree Usted que se necesitan para lograr o para alcanzar la producción en el pensamiento de los niños? Fundamente su respuesta.

Para mí es muy importante la estimulación, el acceso a todo tipo de experiencia, la posibilidad de que el niño tenga un espacio donde pueda expresarse libremente ya sea oral o gráfica. Ya que somos una Institución educativa es necesario un trabajo explícito y sistemático para poder lograrlo.

- Nombre:
- Edad:
- Profesión: docente.
- Título: Profesora en Enseñanza Pre-Primaria.
- ¿Qué mirada tiene acerca de la Educación en el Nivel Inicial?
   Para mí la educación en el nivel inicial es primordial en la vida del niño.
- Por qué?

Porque el niño se encuentra en una etapa en la cual todo es descubrir, hacer, investigar. Actualmente creo yo, se ha priorizado mucho este nivel, se tienen metas, contenidos específicos en este nivel.

¿De qué manera cree usted que se manifiesta esta idea acerca de la educación en el ámbito áulico del Nivel Inicial? ¿Por qué?

Se manifiesta en todas las áreas, porque se trabaja en forma integrada, siempre refiriéndome a las áreas que tiene este nivel.

¿Cree usted que la Educación del Nivel Inicial necesita una transformación? ¿En qué aspectos? ¿Por qué?

Creo que necesita una transformación en el aspecto de la capacitación, armar criterios entre los docentes, fijar metas comunes en todos los establecimientos, creo que es necesario.

 ¿Qué recursos o herramientas pedagógicas usted utilizaría, para llevar a cabo el cambio educativo? ¿Por qué?

En la formación, en las entrevistas, en las encuestas, porque hay muchas docentes que no se actualizan.

- Nombre:
- Edad:
- Profesión: Docente.
- Título: Profesora en Enseñanza Pre-Primaria.
- ¿Qué idea tiene acerca de la Infancia? ¿Por qué?

La infancia, es el momento o la etapa de la vida en donde prima la inocencia, el movimiento, el descubrir todo el tiempo.

- ¿Cree que se puede trabajar tal idea dentro del aula en el Nivel Inicial?

  Si, yo creo que si se puede trabajar, mostrándoles que es una etapa más de la vida.
- ¿Qué facultades del sujeto cree Usted que se priorizan en el aula, la Razón o la Imaginación? ¿Por qué?

Se prioriza la imaginación, para poder crear cosas nuevas, porque sin la imaginación no creas.

¿Cree que es posible una pedagogía que combine de forma dialéctica la Imaginación y la Razón en el Nivel Inicial? ¿Por qué?

Yo creo que no

■ ¿Por qué?

Es difícil combinarla porque se trabaja la imaginación y no todas las respuestas o propuestas de los niños son o van ser razones reales, es decir, no están dentro de lo real.

- Nombre:
- Edad:
- Profesión: Docente.
- Título: Maestra Normal Nacional.
- ¿Qué mirada tiene acerca de la Educación en el Nivel Inicial?
   Me parece que la educación en este nivel esta muy buena.
- ¿De qué manera cree usted que se manifiesta esta idea acerca de la educación en el ámbito áulico del Nivel Inicial? ¿Por qué?

Muy bien, porque se trabaja a conciencia, pensando siempre en el niño.

¿Cree usted que la Educación del Nivel Inicial necesita una transformación?
 ¿En qué aspectos? ¿Por qué?

Siempre hay que ir renovando para una mejor calidad de educación.

 ¿Qué recursos o herramientas pedagógicas usted utilizaría, para llevar a cabo el cambio educativo? ¿Por qué?

Yo creo que con proyectos, realización de cursos productivos, también los medios audiovisuales como lo son la televisión, el video.



- Nombre:
- <u>Edad</u>:
- Profesión: Docente.
- Título: Maestra Normal Nacional.
- ¿Qué idea tiene acerca de la Infancia? ¿Por qué?
   La infancia es la etapa más importante de la vida.
- ¿Cree que se puede trabajar tal idea dentro del aula en el Nivel Inicial?
   Si, creo que si se puede trabajar esta idea de infancia.
- ¿Qué facultades del sujeto cree Usted que se priorizan en el aula, la Razón o la Imaginación? ¿Por qué?

La imaginación, porque hay que enseñarles a los niños a imaginar, el niño cuando es pequeño esta falto de imaginación, es como enseñarles a volar un poco.

- ¿Cree que es posible una pedagogía que combine de forma dialéctica la Imaginación y la Razón en el Nivel Inicial? ¿Por qué?
- Si, la imaginación porque lo que dije anteriormente, y la razón es la que utilizamos cotidianamente.



- Nombre:
- Edad:
- Profesión: Docente.
- Título: Profesora en Enseñanza Pre-Primaria.
- ¿Qué mirada tiene acerca de la Educación en el Nivel Inicial?

Mi mirada es que es el primer eslabón y contacto de los niños con el ámbito escolar, se adapta a los cambios rápidamente, es activo y participativo, desde los docentes y el hogar.

¿De qué manera cree usted que se manifiesta esta idea acerca de la educación en el ámbito áulico del Nivel Inicial? ¿Por qué?

Uno se perfecciona, esta actualizada, e implementa en la sala diferentes estrategias, incorporando la tecnología como lo es el video, computadora y los medios de comunicación como lo es la televisión.

¿Cree usted que la Educación del Nivel Inicial necesita una transformación? ¿En qué aspectos? ¿Por qué?

Creo que no necesita una transformación, lo que no hay que permitir es primarizar el nivel. A los niños hay que conflictuarlo, andamiarlo en los procesos, pero no debemos perder de vista los objetivos.

¿Qué recursos o herramientas pedagógicas usted utilizaría, para llevar a cabo el cambio educativo? ¿Por qué?

Los recursos nombrados anteriormente, la televisión, la computadora, y mas la conversación, el dialogo, la narración, ya que creo que hay fallas y falta de comunicación.



- Nombre:
- Edad:
- Profesión: Docente.
- <u>Título</u>: Profesora en Enseñanza Pre-Primaria.
- ¿Qué idea tiene acerca de la Infancia? ¿Por qué?

La idea que tengo es de lo que he leído, ya que no tengo hijos, pero conozco las etapas evolutivas. Es la primer etapa de la vida, si bien hay generalidades también hay que tener en cuenta las individualidades.

¿Cree que se puede trabajar tal idea dentro del aula en el Nivel Inicial?

Si, ya que a comienzo de año se realiza un diagnostico en todas las áreas del conocimiento y en las aptitudes de los niños, se va trabajando con los diferentes grupos.

¿Qué facultades del sujeto cree Usted que se priorizan en el aula, la Razón o la Imaginación? ¿Por qué?

Yo creo que trata de priorizar la imaginación, porque se lo deja a los niños crear y se los nutre enseñándoles a observar, explorar, experimentar con los sentidos y expresarse libremente.

¿Cree que es posible una pedagogía que combine de forma dialéctica la Imaginación y la Razón en el Nivel Inicial? ¿Por qué?

Si es posible, pero difícil porque en estos tiempos del siglo XXI no es fácil a veces diferenciar lo bueno de lo malo, la verdad de lo falso, lo real de lo virtual. Si es difícil discutir para los adultos mas para los niños que necesitan lo concreto a esta edad, porque la razón también tiene que ver con lo conceptual.



- Nombre:
- Edad:
- Profesión: Docente del Nivel Inicial.
- Título: Profesora en Enseñanza Pre-escolar.
- ¿Qué mirada tiene acerca de la Educación en el Nivel Inicial?

Una mirada constructivista, porque el niño adquiere sus propios aprendizajes.

¿De qué manera cree usted que se manifiesta esta idea acerca de la educación en el ámbito áulico del Nivel Inicial? ¿Por qué?

Se manifiesta a través de la elaboración de proyectos áulicos, en como trabajamos los contenidos.

¿Cree usted que la Educación del Nivel Inicial necesita una transformación? ¿En qué aspectos? ¿Por qué?

Una transformación total no creo, pero se esta en permanente crecimiento, a través de la realización de cursos de actualización, de perfeccionamiento, de modo que se pueden mejorar varios aspectos, como las áreas.

¿Qué recursos o herramientas pedagógicas usted utilizaría, para llevar a cabo el cambio educativo? ¿Por qué?

Cursos de actualización, ya que nos permiten conocer siempre cosas nuevas.

- Nombre:
- Edad:
- Profesión: Docente del Nivel Inicial.
- Título: Profesora en Enseñanza Pre-escolar.
- ¿Qué idea tiene acerca de la Infancia? ¿Por qué?

La infancia es la mejor edad para adquirir conocimientos, aprendizajes, hábitos y lo mas importante afecto y amor, ya que esto influye mucho en su desempeño, si lo recibe o no.

- ¿Cree que se puede trabajar tal idea dentro del aula en el Nivel Inicial?
- Si, incluso se trabaja, y se le brinda al niño todas las posibilidades y oportunidades que ayuden a su buen desarrollo.
- ¿Qué facultades del sujeto cree Usted que se priorizan en el aula, la Razón o la Imaginación? ¿Por qué?

Van las dos de la mano, porque imaginamos, y al hacerlo pensamos, descubrimos, jugamos.

- ¿Cree que es posible una pedagogía que combine de forma dialéctica la Imaginación y la Razón en el Nivel Inicial? ¿Por qué?
- Si, a través del constructivismo, porque el niño adquiere sus propios aprendizajes.

- Nombre:
- Edad:
- Profesión: Docente.
- Título: Profesora de enseñanza Pre-Primaria.
- ¿Qué mirada tiene acerca de la Educación en el Nivel Inicial?

El nivel inicial es una etapa de la educación que posee características propias. Además posee objetivos propios y específicos que le confieren su identidad, que garantiza la socialización, el conocimiento, situaciones de aprendizaje significativas acordes al entorno sociocultural al cual pertenece el niño.

¿De qué manera cree usted que se manifiesta esta idea acerca de la educación en el ámbito áulico del Nivel Inicial? ¿Por qué?

Pienso que en el ámbito áulico se deben tener en cuenta en todo momento los aspectos que mencione anteriormente para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque el accionar educativo se centra en posibilitar al niño situaciones de aprendizaje adecuadas para la integridad de su desarrollo en todos los aspectos de su personalidad.

¿Cree usted que la Educación del Nivel Inicial necesita una transformación?
¿En qué aspectos? ¿Por qué?

Mas que una transformación, la educación del nivel inicial necesita que se valorice en todos sus aspectos, teniendo en cuenta sus características propias, su identidad y así poder comprender mas sus propósitos y principios como la eficacia, autonomía, calidad, equidad, también la eficiencia, apertura, la flexibilidad, la articulación, la participación.

¿Qué recursos o herramientas pedagógicas usted utilizaría, para llevar a cabo el cambio educativo? ¿Por qué?

Los recursos y herramientas que utilizaría seria elaborar una planificación didáctica ajustada a las decisiones tomadas en la dimensión curricular institucional a través de proyectos áulicos que permitan desarrollar acciones de enseñanza y generar situaciones de aprendizajes significativas para el niño.

- Nombre:
- Edad:
- Profesión: Docente.
- Título: Profesora de Enseñanza Pre-Primaria.
- ¿Qué idea tiene acerca de la Infancia? ¿Por que?

La infancia es una etapa fundamental de la vida del ser humano, fuertemente signada por la adquisición y desarrollo de múltiples habilidades y capacidades. Estas adquisiciones resultan determinantes para los procesos de individualización y socialización como para que los aprendizajes que sucederán a lo largo de la vida del niño.

- ¿Cree que se puede trabajar tal idea dentro del aula en el Nivel Inicial?

  Pienso que esta idea debe estar siempre presente en el ámbito del aula del nivel inicial, porque es fundamental en la vida de la persona.
- ¿Qué facultades del sujeto cree Usted que se priorizan en el aula, la Razón o la Imaginación? ¿Por qué?

En el aula, pienso que tanto la razón como la imaginación van juntas, es conveniente que las estrategias de enseñanza proporcionen oportunidades para que los niños puedan reflexionar sobre sus acciones, teniendo en cuenta que los niños poseen una manera de pensar, sentir y actuar en el mundo propia y distinta a la de los adultos.

¿Cree que es posible una pedagogía que combine de forma dialéctica la Imaginación y la Razón en el Nivel Inicial? ¿Por qué?

Si, solo que se debe estimular un poco mas la imaginación en las distintas actividades para favorecer el desarrollo del pensamiento que le permite al niño no solo la recreación de mundos reales, sino la creación de mundos posibles.

- Nombre:
- Edad:
- Profesión: Docente de enseñanza primaria.
- <u>Título</u>: Profesora de enseñanza primaria.
- ¿Qué mirada tiene acerca de la Educación en el Nivel Inicial?

Yo creo que la educación en este nivel esta bien.

¿De qué manera cree usted que se manifiesta esta idea acerca de la educación en el ámbito áulico del Nivel Inicial? ¿Por qué?

La educación en el aula se da como se tiene que dar, con todos los proyectos y los programas que nos da el gobierno.

¿Cree usted que la Educación del Nivel Inicial necesita una transformación?
 ¿En qué aspectos? ¿Por qué?

En realidad si, algunas cosas si, por ejemplo, necesitaríamos un gabinete psicopedagógico para los chicos que ingresan al jardín con problemas, como es el caso de un nene de tres años que no habla, no dice palabra, es como un bloqueo emocional aparentemente...nosotros hemos derivado muchos casos, por eso necesitaríamos un gabinete que este permanente para ayudarnos a controlar los problemas de los niños que pueden ser emocionales, psicológico o neurológico.

 ¿Qué recursos o herramientas pedagógicas usted utilizaría, para llevar a cabo el cambio educativo? ¿Por qué?

Bueno, en realidad necesitaríamos un grupo de gente especializado que supervisen las tareas del docente, y también que supervisen las tareas de los niños, porque cada niño es distinto y de acuerdo a eso usar las estrategias o herramientas adecuadas.

- Nombre:
- Edad:
- Profesión: Docente de enseñanza primaria.
- <u>Título</u>: Profesora de enseñanza primaria.
- ¿Qué idea tiene acerca de la Infancia? ¿Por qué?

Bueno, de la infancia pienso que son los primeros años donde se queda grabado todo para siempre en nuestra vida, lo que nosotros aprendemos ahí, no nos olvidamos nunca más.

- ¿Cree que se puede trabajar tal idea dentro del aula en el Nivel Inicial? Si, si creo que se pude trabajar por lo importante que es.
- ¿Qué facultades del sujeto cree Usted que se priorizan en el aula, la Razón o la Imaginación? ¿Por qué?

Yo pienso que en el nivel inicial es la imaginación, porque a través de la imaginación los chicos pueden llegar a aprender muchas cosas.

¿Cree que es posible una pedagogía que combine de forma dialéctica la Imaginación y la Razón en el Nivel Inicial? ¿Por qué?

Si, podría haber también una pedagogía que combine, porque en realidad mientras el niño imagina va aprendiendo en el juego, porque aprende, y con la razón también se pueden razonar algunas cosas, no todos los temas, pero algunas cosas pueden quedar en el niño.

#### **BIBLIOGRAFIA**

BACHELARD, G. <i>La poética de la ensoñación.</i> México, FCE, 1982.	
	. El derecho de soñar. México, FCE, 1996.
	. La intuición del instante. Ediciones Siglo Veinte, Bs. As, 1980.
	. Poética del espacio. Fondo de Cultura Económica, México,
2000.	
	. El agua y los sueños. Fondo de Cultura Económica, México,
1998.	
	. El psicoanálisis del fuego. Shapire Ed., Bs. As, 1973.
	. El aire y los sueños. Fondo de Cultura Económica, México,
1998.	
	. La tierra y los ensueños de la voluntad. FCE, México, 1996.
	. La tierra y los ensueños del reposo. F.C.E., México.
	. <i>El nuevo espíritu científico</i> . Editorial Nueva Imagen, México,
1985.	
	. La formación del espíritu científico. Siglo XXI, Bs. As, 1991.
	. La filosofía del no, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2001.
	. <i>El racionalismo aplicado.</i> Paidós, Bs. As, 1978.
	. <i>El compromiso racionalista</i> . Siglo XXI Editores, México, 1985.
	. <i>La llama de una vela.</i> Fondo de Cultura Económica, México.

BARBOSA, E. *Gastón Bachelard. O arauto da Pós-modernidade*. Editora da Universidad Federal da Bahía. Salvador, Bahía, 1996.

BECERRA BATÁN, M. "La infancia y la emergencia de la pregunta filosófica a partir de Bachelard". V Encuentro Nacional de Carreras Universitarias de Nivel Inicial, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Argentina, 17 y 18 de noviembre de 2000.

BECERRA BATÁN, M. Plan de Tesis Doctoral en Filosofía: "Epistemología y Subjetividad en Gastón Bachelard". Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Resolución Decanato FFyH 727/03.

BOURDIEU, P. y otros. El oficio de sociólogo. Siglo XXI Editores, Madrid, 1994.

157

CARLI, S. "Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955". Edic. Miño y Dávila, Bs. As., 2002.

GARETH, M. "El Niño y La Filosofía". Edic. F.C.E., México, 1983.

GUYOT, V. "La epistemología y las prácticas del conocimiento". Revista Ciencia, Docencia y Tecnología. Ediciones UNER, N° 30, Año XVI, 2005, pp 10 a 24.

\_\_\_\_\_."La enseñanza de las ciencias". Revista Alternativas, N° 17. LAE, UNSL, Año IV, diciembre de 1999, pp 15 a 32.

GUYOT, V. BECERRA BATÁN, M. "De la magia de las preguntas de la infancia a la lucidez de la interrogación filosófica. Atestación de una experiencia de enseñanza de la filosofía".

JEAN, G. "Bachelard, la Infancia y la Pedagogía", Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

HOUSSAYE, J. (comp.) "Educación y Filosofía". Eudeba, Bs. As., 2003.

KOHAN, W. "Infancia entre Educación y Filosofía". ALERTES, Barcelona, 2004.

LARROSA, J. (comp.) "Imágenes del otro". Barcelona, Virus, 1994.

NIETZSCHE, F. "Schopenhauer Como Educador". Edic. VADEMAR, 1999.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, GIL FLORES Y GARCÍA GIMÉNEZ. "Metodología de la Investigación cualitativa". Edic. Algibe, 1996.

VITARELLI, M. "Educación y Sociedad en el fin de siglo. Europa y América". Edic. LAE, San Luis, 1998.

