



Olhar de Professor
ISSN: 1518-5648
ISSN: 1984-0187
olhardeprofessor@uepg.br
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

JARDÍN MATERNAL: DAR A EXPLORAR, DAR EXPERIENCIA

Calmels, Daniel; Brailovsky, Daniel
JARDÍN MATERNAL: DAR A EXPLORAR, DAR EXPERIENCIA
Olhar de Professor, vol. 22, 2019
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68462591023>
DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.22.0024>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

JARDÍN MATERNAL: DAR A EXPLORAR, DAR EXPERIENCIA

Daniel Calmels
Organización Mundial para la Educación Preescolar,
Argentina
libroscalmels@yahoo.com.ar

DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.22.0024>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68462591023>

Daniel Brailovsky
ISPEI Eccleston, Argentina
dbrailovsky@flasco.org.ar

Recepción: 01 Enero 2018
Aprobación: 31 Diciembre 2018

RESUMEN:

La exploración es una de las formas usuales de la actividad pedagógica en el jardín maternal. En este trabajo se profundiza en la idea de exploración, dialogando con lecturas sensibles del espacio, los objetos, el cuerpo y las relaciones. Explorar es preguntar, preguntarse con el gesto y los sentidos, interrogar al objeto. Diferenciamos a su vez entre los conceptos de piso y suelo, cielorraso y cielofriso. Se ensayan asimismo algunas hipótesis desde un entrecruzamiento de miradas entre la psicomotricidad y la pedagogía y se proponen imágenes y metáforas para pensar esa forma de encarar la experiencia de los bebés en el jardín maternal, el dar a explorar.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, Primera Infancia, Psicomotricidad, Explorar.

RESUMO:

A exploração é uma das formas usuais de atividade pedagógica na creche. Neste trabalho, a ideia de exploração é aprofundada, dialogando com leituras sensíveis acerca do espaço, objetos, corpo e relacionamentos. Explorar é perguntar, perguntar com o gesto e os sentidos, interrogar o objeto. Diferenciamos por sua vez os conceitos de piso e solo, teto-liso e teto-friso. Algumas hipóteses também são testadas a partir de um cruzamento de visões entre psicomotricidade e pedagogia, e são propostas imagens e metáforas para pensar sobre essa maneira de abordar a experiência dos bebês nas instituições educativas: dando para explorar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Primeira Infância, Psicomotricidade, Explorar.

ABSTRACT:

Exploration is one of the usual forms of pedagogical activity in the kindergarten. In this paper, the idea of exploration is deepened, from a sensitive approach to space, objects, body and relationships. To explore is to ask, to ask oneself with the gesture and the senses, to question the object. In turn, we differentiate between the concepts of floor and ground, flat ceiling and frieze ceiling. Some assumptions are also reviewed from an interdisciplinary point of view (between psychomotricity and pedagogy) and images and metaphors are proposed to think about this way of approaching the experience of babies in the maternal, giving to explore.

KEYWORDS: Early Childhood, Child Care And Education, Psychomotricity, Explore.

INTRODUCCIÓN

La pregunta que nos convoca tiene que ver con la exploración, y con los modos en que ésta aparece y es ofrecida en las salas del jardín maternal. ¿Cuál es el valor educativo de la exploración? ¿Cómo es lícito pensarla en el marco de las relaciones pedagógicas? Porque parece evidente que explorar es un gesto de apropiación, y que tiene lugar mucho más cerca del aprendizaje que de la enseñanza. Pero intentaremos recorrer algunos modos en que dar a explorar puede pensarse como una manera potente de concebir aquello a lo que llamamos enseñanza cuando se trata de bebés.

Se ha dicho muchas veces que enseñar es un acto de donación. En su bello ensayo titulado “¿Qué clase de dar es el dar clase?”, Daniel Berisso (2015) observa que aquello que damos al enseñar no se pierde por el

acto de ser entregado. Es más: darlo es condición para poder seguir teniéndolo ya que, como cualquiera que enseña podrá constatar, al compartir el saber con otros, se aprende más y mejor. Esta idea nos aproxima a imágenes ligadas a la transmisión: dar el saber, dar el contenido, dar clase. Al pensar la enseñanza como un escenario tendido a los alumnos para que lo transiten y lo exploren, sin embargo, esta idea de la enseñanza como donación adquiere rasgos diferentes. Se parece, quizás, a dar la palabra o a dar espacio. Pero hay una materia, un escenario, un foco de interés y de atención que no proviene directamente del maestro. Ambos, el adulto y el niño, se interesan juntos y se adentran en la interacción gozosa con esa terceridad puesta en escena.

Explorar es preguntar, preguntarse con el gesto y los sentidos, interrogar al objeto. Y dar a explorar, entonces, es una forma de enseñar que se parece a esa idea de “poner algo sobre la mesa” de la que hablan Simons y Masschelein (2014) en su *Defensa de la escuela*. En el sentido literal, por supuesto, ya que en el jardín maternal muchas veces se ofrecen objetos sobre una mesa o una superficie equivalente. Pero especialmente en el sentido metafórico, como gesto enseñante, como dispositivo pedagógico. Poner algo sobre la mesa es dar un valor especial al encuentro entre adultos y bebés, sumando al encuentro ciertas pistas acerca del entorno común. El adulto se convierte en maestro en el momento en que, además de conmoverse ante la ternura del pequeño, además de celebrar y acompañar los hitos de su desarrollo, interviene enfrentándolo a un pedacito del mundo, que es puesto sobre la mesa, para intervenir sobre él. Así pensada la cuestión, en la escena de la exploración hay enseñanza.

Se sabe que la curiosidad del bebé es voraz. Una curiosidad sin mediaciones, una curiosidad atenta. Poner algo sobre la mesa para explorar es dar cuenta de esa energía irrefrenable, y acompañarla amorosamente mirando juntos hacia ese objeto, esa imagen, esa materia, señalada como interesante y valedera de ser explorada, degustada, sabida (en el doble sentido del saber y el sabor).

EL ESPACIO EXPLORADO

DEL PISO AL SUELO

Al hablar del espacio y los objetos, se nos aparecen las denominaciones aula y sala. La carga propiamente educativa del aula se diluye un poco en la generalidad de la palabra sala. En portugués se las combina bellamente en la expresión “sala de aula”. Nos interesa repasar algunas ideas en relación a este escenario material de la exploración en el jardín maternal.

Una primera cuestión tiene que ver con la superficie a la que habitualmente llamamos piso. Piso, porque se lo pisa: pensar el suelo, en cambio, es pensar en un espacio que en occidente no es considerado (CALMÉLS, 2011). Pensamos más en la idea de piso, lugar para apoyar los pies, para pisar. Desde una perspectiva pedagógica del espacio, diremos que el piso necesita convertirse en suelo, es decir construir una topografía vivencial: a partir de la experiencia vivencial, transformar un lugar con propiedades diversas, de intimidad, confianza, cobijo, esto es, la construcción de un espacio habitado. El piso está dispuesto para el pie en su pisada, el suelo se habita. Al piso las cosas se caen, en el suelo los objetos se disponen.

Paul Virilio, arquitecto y ensayista, critica a la arquitectura diciendo que no se ha detenido a pensar en el piso, que ha sido lo que no ha cambiado en años, y propone, entre otras cosas, la idea de un piso con declives que ayude al buen funcionamiento muscular de la anatomía. El suelo es un piso habitable, al modo del uso en oriente, donde la mayor parte de los rituales tiene lugar sobre esta primigenia superficie (piénsese en la ceremonia del té japonesa, que se realiza sobre el tatami), o en las culturas originarias de América, donde el piso de tierra es suelo, porque es lugar sagrado (Pachamama), o en la idea de patria como territorio, que es suelo y jamás podría ser meramente piso. El suelo supone pertenencia, el piso sólo remite al tránsito. Las y los docentes de jardín maternal, en ese sentido, transitan esta posibilidad de trocar el piso en suelo, y dar a explorar implica este cambio de mirada.

A un nivel corporal, además, sabemos que la experiencia en la horizontalidad del suelo es diferente a la del cuerpo sentado. En los primeros años, a partir de la experiencia de Pikler, se ha incluido el uso del piso, si bien no en la categoría específica de suelo. Cuando se piensa al niño en situación de explorar es frecuente que se lo piense en una superficie elevada, y no tanto en el suelo, que raramente es un espacio sobre el cual se presentan los objetos. El suelo también puede ser protagonista en la idea de ayudar al niño a estar de pie, siendo la bipedestación la imposición de una posición, cuando debería ser la conquista autónoma de uno de los hitos significativos en la infancia.

DEL CIELORRASO AL CIELOFRISO

En el otro extremo, el techo merecería convertirse en alguna forma de lienzo vivo que aloje las miradas de los bebés (que con frecuencia se dirigen al techo) y que en lugar de clausurar (de poner techo) se presente en su cualidad de friso¹, de espacio intermedio. Así, al término cielorraso le oponemos la figura del cielofriso, donde se piensa el valor de los relieves frente a lo liso. El cielorraso clausura, el cielofriso abre oportunidades. El cielorraso tiene lámparas y ventiladores como utensilios naturalizados, el cielofriso aloja ganchos, hilos, telas y todo aquello que lo convierte en espacio habitado hacia arriba. El cielorraso es recipiente de la utilidad, de la funcionalidad, el cielofriso lo es de la oportunidad. Allí donde el cielorraso pasa desapercibido pues es relón de fondo invisible de los rostros y los objetos, concebido como cielofriso se constituye en figura posible, capaz de alojar la mirada del bebé. Si en las salas de jardín de infantes es usual la recomendación de agacharse para contemplar el espacio desde la estatura de los niños, en el jardín maternal, y especialmente en las salas de bebés, es oportuno también acostarse y mirar hacia arriba.



Figura 1: Explorando las posibilidades corporales

Fuente: Acervo particular de los autores, 2017.

Un modo de pensar el espacio que arrastra notable tradición en el nivel inicial es el rincón. Más allá de la larga tradición del juego en rincones (juego-trabajo, o como se llama últimamente a las distintas versiones, multitarea, territorios, etc.) la idea genérica de rincón amerita algunas observaciones.

Podemos pensar al rincón como Celda, Mirador, Refugio o Isla (CALMÉLS, 2011, p. 15). El imaginario colectivo privilegia el centro como lugar de encuentro y los rincones como lugares de marginación. Esto se hace evidente en aquellos antiguos castigos a los niños mandándolos al rincón. En ese caso, el niño debe estar “metido” en él, mirando hacia la pared, arrinconado. Aquí es vivido el rincón como una pequeña celda. Diferente es la situación de quien llega al rincón para poder mirar. Desde allí, la mirada se hace extensa.

También el rincón es buscado como sostén del cuerpo que mira: mirador (mangrullo, atalaya). En él alguien se posiciona para controlar.

También es posible habitar el rincón como un refugio, en la búsqueda de soledad e inmovilidad. Dice Bachelard (1965, p. 183): “primeramente el rincón es un refugio que nos asegura un primer valor del ser: la inmovilidad”. Refugio e inmovilidad: sentidos propios del rincón, vivencias que le otorgan su valor de casa, envolvente, tranquilizadora.

El rincón como isla es un lugar transitorio, en algún momento hay que salir de él, está presente el riesgo de quedar arrinconado, y el rincón que nos protege se nos vuelve incómodo. Comodidad o incomodidad, el rincón nos garantiza cierta soledad. Muchas veces los adultos culpabilizamos y juzgamos la necesidad de los niños de retirarse del trabajo y quedarse en un costado. Piénsese en los típicos comentarios en informes de evaluación de los niños acerca de si “su juego es socializado”, o si “participa activamente” o incluso si “se integra”, en los que con frecuencia confundimos soledad con aislamiento.

Para estar solo hay que acompañarse con presencias imaginarias, voces de relatos, imágenes de otros cuerpos. Cuando la actividad en una sala de nivel inicial se diversifica en rincones y se despliega con cierta independencia del resto, incluso cuando se trate de un dispositivo de trabajo grupal, algo de este carácter de refugio o de isla se deja ver.

EXPLORACIÓN, CUERPO Y OBJETOS

OBJETO Y HERRAMIENTA

La exploración trae a primer plano la escena del encuentro entre el cuerpo y los objetos. Los conceptos de herramienta, materia y objeto vienen a auxiliarnos para pensar estas relaciones.

El objeto está definido en su forma y funciones, con un uso y un destino predeterminados. Son creados en un contexto cultural y tienen valores diversos. El objeto tiene un nombre, más allá de la materia de la cual está hecho. Algunos objetos se encuentran en la categoría de instrumentos, tienen la particularidad de usarse para transformar la materia, para dejar marcas significativas, para cortar, contener, volcar, etc. También un objeto que no ha sido construido para ser un instrumento, puede serlo si se lo usa como tal: el taco de un zapato, por ejemplo, puede ser usado como martillo. El instrumento - herramienta puede ser sustituido, aunque sin garantía de eficiencia.

Para Georges Bataille, “el instrumento presupone, por parte de quien lo hace, el conocimiento de su fin. Este conocimiento del fin del instrumento es, precisamente, la base del conocimiento. Si el instrumento como objeto presupone, por parte de quien lo hace, el conocimiento de su fin”, el trabajo, la praxis sobre una materia presupone un saber empírico y en ocasiones la presencia de una técnica, procedimiento reconocido en una cultura, estabilizado y estandarizado (BATAILLE, 1970, p. 67). Y cuando la categoría de objeto prescinde de la materia a partir de un nombre, una forma y una utilidad, se abren las perspectivas instrumentales y simbólicas. Afirma Francis Ponge: “Separar un objeto, enumerar sus cualidades es darle los límites de la significación” (PONGE, 1995, p. 9).



Figura 2: Explorando objetos sonoros

Fuente: Acervo particular de los autores, 2003.

El destino de un objeto puede ser el cuerpo, la naturaleza, el tiempo, o el encuentro con otros objetos. Puede ser descubierto, aceptado o rechazado, pero no debemos olvidar que es el adulto el que introduce en la niñez los objetos que el niño va a usar, y esa acción es una intervención².



Figura 3: Explorand el cuerpo

Fuente:Acervo particular de los autores, 2017.

El contacto con un objeto deseado no es el mismo que se entabla en el uso monótono de la cotidianidad. El objeto deseado es recibido con cierto gozo y alegría. Puede ser que la primera maniobra sea el aferramiento, puesto contra el pecho, envuelto en las manos, sentido, palpado, mirado, para luego en otra etapa poder dejar una distancia para contemplarlo. La observación y análisis de las praxias y el uso de los objetos en la primera infancia, nos permite comprender cuál es la conciencia subjetiva del espacio y de la vida de los objetos que lo ocupan.

Tomemos como ejemplo los autos de juguete de tracción manual. Al comienzo de la relación el autito es una prótesis de la mano, no tiene independencia propia. Para que esto se lleve a cabo el niño debe prolongarse en el objeto y al mismo tiempo incorporarlo. Hay niños que no pueden “hacer cuerpo” con los objetos, el auto (así como el lápiz) cuelga de la mano, no hay calce ni empalme entre el objeto y el cuerpo. En estos contactos el cuerpo muestra su ajenidad con el objeto.

Para el buen uso de la herramienta, el cuerpo de quien la utiliza debe “prolongarse en la herramienta” al mismo tiempo que la “incorpora”, acciones de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro en las que la herramienta se adosa al cuerpo, se asocia, se vuelve cómplice de sus movimientos. Esta complicidad se presenta del lado de la herramienta bajo la forma de un diseño solidario con un gesto, y recíprocamente del lado del cuerpo, como una gestualidad y como el reconocimiento de la herramienta como tal. A su vez, el sólo acto de proyectar la mano en dirección al objeto implica la conciencia de una mano medianamente corporizada que se transforma a su vez en instrumento.



Figura 4: la mano en dirección al objeto

Fuente: Acervo particular de los autores, 2018.

Dice Jean Piaget que “la mímica del niño muestra cuándo se divierte o cuándo busca reconocer el objeto” (PIAGET, 2019, p. 129). Si ampliamos el concepto de mímica, muy general, podemos contemplar la actitud postural, las expresiones del rostro, la gestualidad expresiva, la mirada, el contacto, etc.

El niño que puede incorporar el objeto, tomando por ejemplo un auto de juguete entre sus dedos, puede recorrer el piso y las paredes con un ligero roce de las ruedas, aunque también elevándose y descendiendo.

Antes hablábamos del piso que deviene suelo, del techo o cielorraso que deviene cielofriso. Aquí las paredes aparecen también como espacio-lienzo de la actividad infantil. En ciertos momentos, además, las paredes

son soporte de la espalda, lugar de apoyo para ponerse de pie, por eso es conveniente que no estén siempre ocupadas y que se trascienda su concepción como espacio a ser “decorado”.

El auto aún no se suelta, no se lo “deja ir”, soltarlo y verlo desplazarse en el espacio implica la noción de un objeto al cual se le proyecta la fuerza humana con una dirección y un destino. Su recorrido va a depender de la eficacia del impulso. Esta regulación de la transmisión del impulso cinético ubica al objeto en una posición de cierta autonomía de la mano, muestra su potencia, su eficacia de desplazamiento, cobra una independencia relativa de la mano que lo conducía.

Si con la herramienta el cuerpo se anuda en una complicidad más o menos inquebrantable, el juguete plantea un nexo más abierto, y el autito del ejemplo anterior recorre respecto del niño un camino similar al del niño con el adulto, donde un hito en su independencia es soltarse de la mano. Recordemos que el término “emanciparse”, significa en su origen, soltarse de la mano.

OBJETO Y MATERIA

Aún anterior a la distinción entre el objeto genérico y la herramienta, es la distinción entre el objeto y la materia. El objeto puede convertirse en herramienta cuando se encuentran su diseño (o sus posibilidades) y los gestos humanos, pero antes de ser objeto, es materia. Dice March “La materia es lo que se emplea en el trabajo; el objeto es aquello sobre lo cual se trabaja” (MARCH, 1834, p. 87).

Diríamos que se entra al objeto a través de la materia, pero si no se sale de ella, el sujeto queda engeguado, capturado por las condiciones materiales de ese objeto y no en el objeto en sí. Y el progreso de orden cultural de la materia hacia el objeto o la herramienta se evidencia en el hecho de que puede haber objetos no materiales, imaginarios, deseantes. Después de entrar en el objeto, reconocerlo y usarlo como tal, volver a la materia es una experiencia que nos conecta con el mundo sensible de la naturaleza. Como afirma Bachelard, refiriéndose a la relación táctil, “las sentimos en nuestra mano, despiertan en nosotros alegrías musculares” (BACHELARD, 1996, p. 7).

Pero los bebés entran al objeto a través de la materia, y esto es esencial en aquella actividad que entendemos como exploración. Si un bebé toma un objeto es probable que lo lleve a la boca y en esa relación tacto bucal, perciba texturas, temperaturas, consistencias, peso, en fin: cualidades de la materia. No sabe que aquello es un objeto, ni que se llama sonajero. Ignora cuál es su uso predeterminado. Por medio del tacto bucal comenzará una indagación de la materia que lo puede conducir a una exploración y a comenzar a tener relaciones parciales con un objeto, que llegará a tener nombre y funciones, pero no sin antes tener propiedades: color, sonido, maleabilidad, movilidad.

En este sentido cuando se le entrega un objeto juguete a un bebé, habría que evaluar primero con qué materia está hecho, así como su tamaño, consistencia, textura. Podemos leer la habitual preferencia de muchas pedagogías, clásicas o alternativas, por los materiales ricos y variados en lugar del plástico desde esta distinción entre objeto y materia.

Los niños autistas nos ofrecen una mirada particular sobre esta forma de relación entre cuerpo y objeto mediada por la exploración, vale la pena detenernos un momento en esta cuestión. Estos niños, como dice Frances Tustin, “suelen llevar consigo objetos duros o se adhieren a objetos duros para sentirse duros y fuertes (...) los objetos autistas [...] son rígidos y estáticos, con contornos definidos, duros y permanentes” (TUSTIN, 1992, p. 116). En algunos casos se observa una auto-estimulación sensorial, que se confunde con la exploración del objeto. También se observa un componente referido a la temperatura, la elección a veces es de objetos fríos, como son los objetos metálicos. En este caso coincide el rechazo de muchos niños con diagnóstico de autismo al contacto con el cuerpo humano y al mismo tiempo al rechazo de los objetos calóricos, como son los muñecos de paño. Puede verse en estos rasgos la predominancia de la materialidad por sobre la simbología del objeto.

OBJETOS DE JUEGO E INDETERMINACIÓN

Otra distinción en la que nos interesará detenernos es la que se puede plantear en el grado de elaboración y determinación de los objetos ofrecidos para la exploración. Puede decirse que los objetos se presentan elaborados cuando existe una fuerte presunción acerca del modo y la finalidad de su uso. Para Graciela Scheines, por ejemplo, esta observación era la base para definir la relación del niño con los juguetes. Un objeto se convierte en juguete, decía ella, cuando la relación de ese objeto con el mundo se redefine (SCHEINES, 1995). La escuadra deja de ser escuadra y se convierte en un arma, el lápiz en un cohete, un diario viejo en una alfombra, etc. La indeterminación, entonces, es una virtud de los objetos a la hora de ser puestos sobre la mesa como invitaciones a la experiencia de la exploración. Y lo es, porque gracias a esa indeterminación, la invitación a la experiencia es una invitación más abierta. No es una invitación a martillar con el martillo, pintar con el pincel, ponerse un sombrero, sino a descubrir e inventar martillos, pinceles, sombreros y, sobre todo, muchas otras cosas sin nombre ni uso específico. Hay una analogía entre la operación propiamente escolar de convertir cualquier cosa en materia de estudio y ésta por la cual el objeto se ofrece como materia de exploración³.

Si bien un niño es incapaz de fabricar un objeto, digamos un lápiz, puede en cambio darle a ese objeto el carácter de un hallazgo, objeto encontrado y descubierto en una función determinada, que no siempre coincide con el fin original. Pues el objeto cobra vida en la medida en que participa de la actividad del niño, de su juego. Esta es una acción fundante, pues no siempre esta función creada por el niño es la que fue prevista por su fabricante. Un lápiz puede resultar un buen objeto para golpear (palo), espadear (espada), hacerlo girar (trompo), etc. Una niña de dos años jugaba con monedas que estaban dentro de una lata, y al preguntársele qué estaba haciendo, respondió: “estoy platando”. En la medida que un niño funda un objeto puede entrar en su universo de descubrimientos y apropiarse de él, renombrarlo, esta es la base del conocimiento creativo. Aunque con el correr del tiempo, va a ser necesario reconocer a ese objeto en su función específica, más allá del funcionamiento especial que se le ha otorgado.

Aún dentro de los objetos más determinados, de todos modos, hay distinciones interesantes. Ya hemos señalado que hay objetos-herramienta, aquellos que prolongan los gestos, según la definición clásica de lo que es una herramienta. Nos interesa distinguirlos de lo que podríamos llamar objetos-máquina: los que reemplazan el gesto, y por lo tanto lo anulan. Dos palitos entrechocados entre sí son objetos herramienta, porque amplifican o modifican el sonido que harían las manos. Un juguete a pilas en el que al tocar un botón suena una voz diciendo “¡Aprendamos juntos!”, es un objeto máquina. Es la diferencia entre el dispenser de jabón y el jabón en pan, entre Baby Mozart la experiencia de hacer sonar objetos con sonoridades interesantes. El exceso de elaboración en ciertos objetos, diríamos, pone a los bebés frente a un mundo automatizado que les roba la posibilidad de la exploración, de jugar con el peso de los objetos, sus efectos.

PANTALLAS CAPTURANTES

Ejemplo extremo de lo anterior son las pantallas de celulares y tablets, donde cierta aceleración del mundo adulto invade las temporalidades infantiles. Para Paul Virilio, el hogar es un ámbito eficaz para contrarrestar los efectos del aceleramiento: “Uno de los desaceleradores es la morada, el inmueble. La misma palabra lo dice: inmueble⁴, morada, es un ralentizador de la historia” (VIRILIO; LOTRINGER, 2003, p. 70). Pero para que esto suceda hay que evitar que en el hogar se repliquen las prácticas de aceleramiento y continuidad. Éstas representan una amenaza, por ejemplo, bajo la forma de la capturable luminosidad de las pantallas. Si bien en los hogares ya no hay luminosidad producida por el fuego, si bien la familia no se reúne alrededor del hogar a leña, actualmente se agrupan frente a la luminosidad continua de las pantallas. A diferencia de la

hipnosis relajante producida por el fuego, que capta la mirada y permite la producción de ensoñación, la luz de la pantalla captura la visión y reduce el ensueño.

La insistencia de la luminosidad puede resultar captitante para la atención del niño y esto es preocupante, porque es una captura hipnótica. Víctor Guerra plantea, en este sentido, una diferencia entre alojar y adherir: analiza la relación con la pantalla en los términos de adhesión y, en contrapunto, se refiere a alojarse “en cuanto un espacio a habitar y a encontrarse con otros o con experiencias integradas a su self” (GUERRA, 2007, p. 10).

No es conveniente, pues, que a un bebé lo desalojen, lo coloquen frente a un video que despliega variaciones continuas de sonidos y colores, cambios de fulgor, brillo y resplandor, en tanto promueve que quede aferrado (y, como consecuencia, adherido) a una luminosidad que neutraliza la temporalidad y anula la experiencia exploratoria, práxica, cognitiva, suplantándola por un estado de puro goce sensorial.

EXPLORAR EN EL JARDÍN MATERNAL

En una situación tradicional de clase en la escuela primaria, usualmente se busca que los alumnos “presten atención” a las propuestas o explicaciones del docente. En las salas de niños mayores del nivel inicial, cuando se muestra un material nuevo o se explican las reglas de un juego antes de comenzar a jugarlo, es también bastante frecuente esta exigencia de atención. En la situación de exploración, en cambio, el material es traído por el maestro, aunque no demanda nada que no surja espontáneamente de él. No es atención lo que requiere el explorar, sino curiosidad. O dicho de otro modo: la atención puesta en la exploración está motivada por la curiosidad, por el interés que emerge del objeto y que a la vez se construye sobre él.



Figura 5: curiosidad e interés

Fuente: Acervo particular de los autores, 2019.

El conocimiento y el saber se distinguen en su relación con la experiencia. Conocer es más próximo al dato y la información, y saber es más próximo a la experiencia. Quien ha sentido el sabor, sabe. El que conoce es quien puede dar cuenta de una descripción o un análisis de la cosa conocida. Y aunque ambos concurren a la escena de la exploración, parece evidente que el saber se impone por sobre el conocer.

Uno de los sentidos de la palabra saber se refiere al “sabor”: ejercer el sentido del gusto, o sea, haber probado. Dice Alicia Fernández:

El conocer es objetivable, transmisible en forma indirecta o impersonal; se puede adquirir a través de libros o de máquinas (...) se enuncia a través de conceptos. En cambio, el saber es transmisible sólo directamente, de persona a persona, experimentalmente (...) sólo puede ser enunciado a través de metáforas, paradigmas, situaciones, casos clínicos. El saber da poder de uso. No así los conocimientos. Así, si alguien dice: ‘Sé manejar’ se supone que si se le proveyera un auto, podría salir manejando. Pero si dice: “Yo conozco cómo manejar un auto” hasta el mejor amigo dudaría en prestarle un auto (FERNÁNDEZ, 1987, p. 145).

En ese sentido, explorar produce saberes, pues explorar es experimentar. Es más: el saber que surge de la exploración es experiencia sin mediaciones, experiencia como punto de partida. Los objetos son como libros que el maestro pone sobre la mesa, y para los bebés, explorarlos se parece a leer esos libros. Aunque no en tanto fuentes de información, sino en el sentido de Freire, de que la lectura del mundo precede a la de la palabra, pues leer esos objetos es darles sentido en el marco de las relaciones (BRAILOVSKY, 2012).

En relación a lo anterior, vale la pena detenernos en la situación de exploración que propicia el jardín maternal como una escena que se distingue de otras, y que no nos invita a pensar en un bebé genérico, en un sujeto cognoscente de laboratorio, sino en un bebé en relación con docentes y con otros bebés, situado, singular. La exploración ha sido reconocida por los estudiosos del desarrollo infantil como una forma de comportamiento que media con el conocimiento del mundo. Se han realizado innúmeros experimentos para entender cómo funcionan los mecanismos cognitivos que se activan cuando los niños exploran visual y manualmente los objetos y la mayor parte de estos estudios apuntan al modo en que los bebés llegan a conocer las propiedades físicas de los objetos. Menos se ha indagado en cambio en el modo en que la exploración se inscribe en una situación social, de encuentro con otros, y que en ese sentido acompaña un conocimiento de los objetos no sólo al nivel de sus propiedades físicas (su peso, su forma, su temperatura, etc.) sino también de sus propiedades sociales y culturales.

En el jardín maternal, la exploración de los objetos se da en el marco de una situación cuidada, pensada y potenciada por un adulto que tiene toda su atención y su intención puesta en favorecer esa actividad. En otros espacios, el bebé explora un objeto en forma espontánea, casual y muchas veces interrumpida por las demandas prácticas de la vida doméstica. El hecho de que se trate de un ámbito destinado a eso, donde se encuentra con otros niños y donde existen objetos seleccionados con criterios minuciosos, todo ello delinea estas posibilidades del jardín maternal como espacio educativo en el que se favorece la exploración y manipulación de objetos.

Hay, por otro lado, una visión banalizada de la exploración en el jardín maternal, que se describe como la crítica al docente que, desvalorizando la escena pedagógica, “da vuelta el canasto de juguetes y se sienta a un costado a hacer otra cosa”. Aunque no es una crítica puntual al dispositivo del jardín maternal, sino al des-compromiso de ese hipotético docente, invita a pensar en la mayor abstracción que se demanda de los educadores de la primera infancia respecto del dispositivo pedagógico.

Enseñar acompañando la exploración de los bebés, pensados como sujetos de la experiencia (y no explicando a los alumnos pensados como sujetos de atención) requiere desnaturalizar los artificios escolares, requiere abrirse a una sensibilidad más fina de lo que significa enseñar y aprender. Y requiere, por supuesto, pensar más.

En ocasiones los niños nos miran interrogándonos, en otras señalan y preguntan “¿para qué?” ¿Qué es?, lo cual nos indica un acercamiento cuidadoso, medido, con la precaución de quien necesita de muchas seguridades y de pocas sorpresas. Algunos no solo necesitan el control visual del objeto sino saber cuáles son

las actividades que se espera que el niño realice, pues la pregunta de “¿para qué?”, no busca implícitamente conocer sobre las posibilidades del objeto, sino saber cuáles son las acciones que tendrá que hacer con ese objeto, por eso la pregunta podríamos formularla así: ¿Qué se espera que haga con eso?

Dice Novalis “si pregunto por lo que una cosa es, entonces pregunto por su idea y por su aspecto; es decir, pregunto por mí mismo” (NOVALIS, 1942, p. 59).

DAR A EXPLORAR ES DAR EXPERIENCIA

Dice Paulo Freire que la curiosidad transita un proceso que va de la ingenuidad hacia lo que llama “curiosidad epistemológica”. La primera, surge del sentido común. Literalmente, dice Freire: “el saber hecho de pura experiência” (FREIRE, 1997, p. 15). Y si bien plantea el paso de la curiosidad ingenua a la epistemológica como un progreso, no desdena la primera, al contrario, la valora de un modo que resulta especialmente interesante para nosotros, pues la asocia a la experiencia. Y explorar es, diremos, una ventana a la experiencia.

Tras repasar un texto de Walter Benjamin, que en los años 30 lamentaba la pérdida de experiencia que había dejado la guerra, Agamben (2007, p. 152) dice que,

Sin embargo, hoy sabemos que para la destrucción de la experiencia no es de ningún modo necesaria una catástrofe y que la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad es, a ese fin, perfectamente suficiente. Puesto que la jornada del hombre contemporáneo no contiene ya casi nada que todavía sea traducible en experiencia: ni la lectura del diario, tan rica en noticias que lo consideran desde una incompletable lejanía, ni los minutos transcurridos al volante del automóvil en un embotellamiento, tampoco el viaje a los infiernos en los trenes del metro, ni la manifestación que bloquea imprevistamente la calle, ni el humo de los gases lacrimógenos que se disuelve lentamente entre los edificios del centro y ni siquiera los rápidos tiros de revólver disparados quién sabe dónde, tampoco la cola frente a las ventanillas de una oficina o la visita al país de Jauja del supermercado, ni los momentos eternos de mudapromiscuidad con desconocidos en ascensor o en el ómnibus. El hombre moderno vuelve a casa de noche, extenuado por un fárrago de acontecimientos - divertidos o aburridos, insólitos o comunes, atroces o placenteros - ninguno de los cuales, sin embargo, se ha convertido en experiência.

Pero ¿qué significa experimentar? ¿Qué hay en la experiencia, qué vale la pena abrir a través de las puertas de la exploración? ¿Qué decir, además, de la experiencia cuando, como señala Larrosa, esa palabra está siendo cooptada por el mercado de una manera descarnada (LARROSA, 2018) junto con el término “compartir”, que para muchos es sinónimo de publicar en una red social? Más allá del mundo mediatizado por el consumo, el shopping y la tecnología, sin embargo, donde esas palabras aparecen resignificadas como funciones o comandos dentro de mecanismos muy diferentes de los de las experiencias que nombramos aquí, vale la pena volcar algunas observaciones al respecto.

En primer lugar, que dar lugar a la experiencia es permitirse caminar sin rumbo. Y en ese sentido, no es posible abarcar la experiencia de la exploración por medio de las planificaciones didácticas. No necesariamente la experiencia es lo contrario del método o de la planificación, pero definitivamente establece nuevas relaciones con esos conceptos.

Luego, la relación de la experiencia con el lenguaje. Hay una parte de la exploración que el docente acompaña con sus palabras. Pone nombres, da pinceladas de lenguaje allí donde el bebé pone cuerpo y sensación. Para los adultos, podríamos decir, hay una parte de la experiencia – y de las sensaciones propias de haber atravesado una experiencia – que no terminan de suceder hasta que se ponen en palabras, y se comparten con otros (BRAILOVSKY, 2019). Un lugar privilegiado del adulto en la exploración del bebé, entonces, es el lugar del lenguaje. Nombrar lo que los bebés hacen cuando exploran es asomarse juntos al mundo explorado.

En tercer lugar, enseñar y aprender experimentando implica necesariamente involucramiento. Si hay experiencia, no hay artificio. Porque no hay posibilidad de experimentar sin sentirse afectado por las cosas que nos suceden. Experiencia y afectación, entonces, van juntas, de una manera muy estrecha. El lugar de la experiencia es un lugar de alguna manera vulnerable, ya que para experimentar hace falta bajar la guardia,

dejarse llevar, y esto implica no sólo un gesto emotivo, sino también una presunción de ignorancia, una apertura hacia la humildad de quien está dispuesto a aprender lo que no sabe y a entender lo que no entiende... En definitiva, a vivir lo que no ha vivido aún. Experimentar la exploración entonces, más allá de cualquier aprendizaje sobre la física del mundo, es el ejercicio de un gesto de humanidad.



Figura 6: Explorando el piano
Fuente: Acervo particular de los autores, 2017.



Figura 7: Explorando pequeños juguetes
Fuente: Acervo particular de los autores, 2019.

La experiencia, por otro lado, demanda tiempo. Y no tiempo útil, o tiempo urgente, o tiempo eficiente, sino un tiempo que tiene que ver con correrse del lugar de la urgencia, para que las cosas que nos pasan tengan lugar en otro nivel.

Dice Jorge Gonçalves da Cruz que “eficiencia y eficacia pueden organizarse en dos lógicas diferentes que no conviven en armonía sino más bien se entrecruzan suplementariamente”. Para explicar la lógica de la eficiencia, pone el ejemplo de un ingeniero que va a instalar una fábrica de hamburguesas “en función de un objetivo anticipado, producir la mayor cantidad de hamburguesas en el menor tiempo posible, con el menor desperdicio de materia prima, con el menor consumo de energía. Esta lógica desemboca en aceleración: economía de espacio, globalización: economía de escala” (CRUZ, *apud* CALMELS, 2013).

Aplicar la misma lógica empleada para la confección de una máquina de hamburguesas a un planteo clínico o educativo es una traspolación, por lo menos, inadecuada. Para el mismo autor hablar de eficacia es, en cambio, remitirse a efectos: “que son del orden de lo imprevisible en tanto incluyen un componente de azar; no son anticipables, dan lugar a la sorpresa y al acontecimiento. Ahí se aloja la creatividad, la invención, el jugar, la autoría. La educación está íntimamente tensionada entre estas dos lógicas” (CRUZ *apud* CALMELS, 2013 p. 87).

El tiempo de la experiencia es tiempo libre, liberado, es tiempo sin apuro, es tiempo gozoso. La experiencia de explorar, entonces, tiene más que ver con el cómo que con el qué, y con el durante, más que con los resultados.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia. su: Infancia e Historia: destrucción del a experiencia y origen de la historia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2007.
- BACHELARD, G. La poética del espacio. México: Fondo de Cultura Económica, 1965.
- BACHELARD, G. La tierra y los ensueños de la voluntad. México, Fondo de Cultura Económica: 1996.
- BATAILLE G. Breve historia del erotismo. Montevideo, Caldén: 1970.
- BERISSO, D. ¿Qué clase de dar es el dar clase? Alteridad, donación y contextualidad, Buenos Aires: Antropofagia, 2015.
- BRAILOVSKY, D. Pedagogía (entre paréntesis). Buenos Aires: Novedades Educativas, 2019.
- BRAILOVSKY, D. La escuela y las cosas. Rosario: Homo Sapiens, 2012.
- CALMELS, D. Espacio Habitado, en la vida cotidiana y la práctica psicomotriz. [4ª edición] Homo Sapiens, 2011.
- CALMELS, D. Fugas, el fin del cuerpo en los comienzos del milenio. Ensayo, Buenos Aires: Biblos, 2013.
- FERNÁNDEZ, A. La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.
- FREIRE, P. Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa, México: Siglo XXI, 1997.
- GUERRA, V. La subjetividad del niño en la cultura de la imagen. Cultura de la imagen y subjetividad”, Montevideo: AUDEPP, 2007.
- LARROSA, J. Pe de Profesor. Buenos Aires: Noveduc, 2018.
- MARCH, D. J. Sinónimos de la lengua castellana. Barcelona: Oliva. Novalis, Gérmes o Fragmentos, México, Séneca, 1834.
- NOVALIS, B. Gérmes o Fragmentos, México: Séneca, 1942.
- PIAGET, J. La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación. Fondo de cultura económica. Tentativo Oral. Córdoba: Alción Editora, 1995.
- PONGE, F. Tentativo Oral, Córdoba: Alción Editora, 1995.
- SCHEINES, G. Los juegos de la vida cotidiana. Buenos Aires: Eudeba, 1985.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.
TUSTIN, F. El cascarón protector en niños y adultos. Buenos Aires: Amorrortu, 1992.
VIRILIO, P.; LOTRINGER, S. Amanecer crepuscular. país Fondo de Cultura Económica, 2003.

NOTAS

- 1 El Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia de la Lengua Española define friso como 1. m. Faja más o menos ancha que suele pintarse en la parte inferior las paredes, de diverso color que estas. También puede ser de seda, estera de junco, papel pintado, azulejos, mármol, etc. 2. m. Arq. Parte del entablamento en los órdenes clásicos que media entre el arquitrabe y la cornisa, en ocasiones ornamentado de triglifos, metopas u otros elementos. Ver <https://dle.rae.es/friso>
- 2 Fragmentos de Objetos y Juguetes en la infancia, Calméls Daniel, libro inédito de próxima aparición
- 3 Fragmentos de Objetos y Juguetes en la infancia, Calméls Daniel, libro inédito de próxima aparición.
- 4 El término inmueble deriva de mueble y éste de movimiento; por lo tanto, in-mueble es 'no movable'.