

Pedagogías e Infancias en tiempos de pospandemia desde el bien común y la justicia social



Marta Susana Bertolini

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

Norma Elena Bregagnolo

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

Fecha de recepción: 1 de octubre de 2020.

Fecha de aceptación: 27 de noviembre de 2020.

Resumen

Con este ensayo proponemos una reflexión crítica sobre la educación de niños y niñas que nos inquieta desde hace tiempo, y que se ha agudizado con la situación de pandemia actual. En nuestra Latinoamérica, se vuelve exigencia ejercer resistencias hacia todas las políticas que desde el neoliberalismo intentan dominar y dominarnos, mucho más cuando de educación y de niños y niñas se trata. La indefensión de los más vulnerables requiere nuestro compromiso con sus sentires y pensares que, al hacerlos nuestros, se convierten en una interpelación ética irrenunciable. Reconocer la legitimidad de sus voces, sus potenciales, sus vidas, su protagonismo en todo tipo de situaciones, que exceden lo escolar, hace de las Pedagogías (In-sumisas) para la primera infancia un campo especialmente potente para posibilitar la titularidad en el ejercicio de sus derechos de todos los niños y niñas, la dignidad en el vivir y la apertura a posibilidades de otros destinos que todas y todos nos merecemos. También nos interesa compartir los sentipensares, muy nutridos por cierto, que desde similares preocupaciones e inquietudes aportan otros y otras y que lamentablemente no trascienden como sería de esperar en ámbitos académicos.

Palabras clave: educación infantil, perspectiva de derechos, filosofías de la liberación, pedagogías otras, pandemia.

Pedagogies and Infancies in Post-pandemic Times from the viewpoints of Common Good and Social Justice

Abstract

In this essay, we reflect critically on an issue of much concern to us, currently exacerbated by the present pandemic situation: the education of boys and girls. In Latin America,

it is mandatory to resist all neoliberal policies which try to dominate and dominate us, in particular those concerning education and children. The state of defenselessness of the most vulnerable requires our commitment to their feelings and regrets, which by making them ours become an inalienable ethical challenge. The acknowledgement of the legitimacy of their voices, their potentials, their lives, their protagonism in all kinds of situations even beyond school, makes the (In-submissive) Pedagogies for early childhood an especially powerful field to enable all the boys and all the girls to exercise their rights live with dignity and be open to the possibilities of other destinies that we all deserve. We are also interested in sharing the many sentiments that others bring from similar concerns and worries, and that, unfortunately, do not transcend as would be expected in academic circles.

Keywords: Early Childhood Education, Rights Perspective, Liberation Philosophies- Alternative Pedagogies, Pandemic.

Presentación

La crisis sanitaria que estamos viviendo a nivel planetario ha develado dramáticamente las insuficiencias y debilidades extremas del modelo de desarrollo económico dominante. Ha quedado a la vista que las políticas neoliberales, con el capitalismo salvaje que las sostiene, han generado innumerables desastres ecológicos y desigualdades insostenibles; por otro lado, los organismos internacionales se han mostrado incapaces de coordinar acciones de prevención y cuidados que sean viables para la mayor parte de la población, demostrando que las políticas a ese nivel tienen como población a atender básicamente a la clase burguesa. Como educadoras y educadores de niñas y niños y como responsables de la formación de quienes estarán a su cargo, es urgente tomar decisiones referidas a nuestra propia formación profesional, para reencauzar la educación y la formación de docentes hacia modelos de redistribución que reconozcan y valoren como bien común los sistemas de salud y educación, que promuevan modelos de producción e industrialización basados en un desarrollo sostenible, que el consumo nos permita a todas y todos una vida digna lejos del consumismo, en fin creemos que esta crisis nos debe alertar y debemos hacernos cargo del presente, para garantizar un futuro de mundos en los que todos y todas respetemos y valoremos, por encima de cualquier otra cosa, la vida y la dignidad de la vida, en sus múltiples manifestaciones.

Pensar la educación, en todos sus niveles, en tiempos de pospandemia, significa asumir como lo presenta el filósofo Fernando Broncano en una entrevista realizada para el periódico *El Diario de España*, del 24 de abril del 2020 que el asombroso e inédito desarrollo en los últimos tiempos de la ciencia y la tecnología no han permitido defender a la sociedad ante la situación de pandemia dejando al descubierto la indispensable relevancia que debe dársele a las humanidades, como espacios que pueden aportar a la comprensión y a poner palabras en lo que nos está pasando, que pueden brindar elementos para comprender los alcances y límites de nuestros conocimientos y que podrán, siempre en contacto con las diversas realidades y grupos humanos, colaborar en la recuperación de los lazos sociales en una cultura cada vez más mercantilizada. Por otro lado, resulta interesante su mirada respecto a la monitorización de los movimientos de los ciudadanos, a la importancia de las estrategias virtuales tanto en educación como en los más diversos sectores y al auge de las diversas plataformas que centralizan datos. Lo que aún no está claro es si los Estados harán reversibles o no estas nuevas modalidades, por lo que se requerirá la atención de toda la ciudadanía, a fin de no permitir que estrategias que pudieron ser necesarias en el contexto de pandemia, se instalen definitivamente, ya que podrían profundizar las desigualdades y debilitar la vida democrática.

En este contexto, consideramos que las actuales prácticas pedagógicas, aún fuertemente impregnadas de los principios disciplinadores con los que nace la escuela moderna, no han ajustado, o lo han hecho muy limitadamente, su quehacer a las importantes transformaciones sociales, políticas y culturales de cambio de siglo, pero sí han sido permeadas por algunas de las variantes del capitalismo, “capitalismo infantil”, “capitalismo cognitivo”, “capitalismo académico”, lo que genera un distanciamiento cada vez mayor entre las propuestas pedagógicas y el ejercicio de los derechos de los niños y niñas, favoreciendo los procesos de colonización en la educación y garantizando así la reproducción de los modelos de dominación. Tanto en lo que hace a la formación docente como a las pedagogías para la primera infancia, consideramos que los cambios se producen cuando las diversas problemáticas son trabajadas con quienes están involucrados en ellas, horizontalizando la toma de decisiones y promoviendo la coconstrucción de saberes. También si se aceptan las limitaciones que tiene la Pedagogía como disciplina para abordar las complejidades de los procesos educativos, se pueden interpelar otros saberes y campos disciplinares, haciendo desde allí escucha profunda y ofreciendo las palabras, a modo de don, para abrir o despejar caminos en las vidas concretas, las biografías de cada uno y cada una y los contextos particulares de cada situación, fortaleciendo los agenciamientos personales y comunitarios. Con estas inquietudes compartimos algunas líneas teóricas, fuertemente atravesadas por propuestas emancipadoras, que hemos descubierto, valorado y asumido en nuestras propias prácticas de docencia, investigación y extensión.

La pandemia conmueve los cimientos del pensar pedagógico

Pensamos y escribimos este artículo en época de ASPO-Aislamiento Social Preventivo Obligatorio y de DISPO-Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio, por lo tanto lo hacemos a través de las formas que nos permite la virtualidad. La pandemia nos sacudió profundamente porque dejó al desnudo la fragilidad de la vida y la impotencia al corroborar que la mayoría de las naciones se encontraron con los sistemas públicos de salud desbordados lo que, en mayor o menor medida, vino a develar la insuficiencia de las políticas públicas referidas a la salud y a los sistemas sanitarios, pero también, en mayor o menor medida, dejó en evidencia el brutal individualismo producto de las políticas neoliberales que obturan toda posibilidad de frenar las propias necesidades por el bien común. En esta situación, la educación podría, si modificara prácticas habituales y naturalizadas, proponer en todos los niveles del sistema educativo alternativas pedagógicas que trascendieran el aula y construyeran con las comunidades proyectos que posibilitaran una redistribución de bienes materiales y simbólicos, con un empoderamiento no solo de niños, niñas y jóvenes, sino también de las familias. Nuestras situaciones existenciales se han visto brusca e intempestivamente modificadas, tanto en lo personal como en lo profesional. La crudeza de la situación se visualiza en el tiempo transcurrido y en las noticias que indican que en comunidades donde se consideraba que se había superado la enfermedad, esta ha regresado en lo que se dio en llamar la segunda ola de contagios, en algunos lugares con mayor severidad que en otros. Consternadas, pero movilizadas nos hacemos eco de *La cruel Pedagogía del virus* (De Sousa Santos, 2020) y afirmamos la necesidad de construir y proponer herramientas teóricas vinculadas al ámbito pedagógico, que den lugar a las transformaciones necesarias de situaciones de injusticia social, ya que la pandemia volvió a demostrar el fuerte impacto que tuvo/tiene en las poblaciones más vulnerables y debemos hacernos cargo de las lecciones que nos está dejando. Siguiendo al autor mencionado, estas lecciones tienen que ver con el modelo de sociedad impuesto desde el siglo XVII, la profundización de las discriminaciones que generó la pandemia, la versión salvaje del capitalismo que ignora los principios de soberanía y derechos humanos, la impotencia del Estado mínimo que sostiene la derecha, el robustecimiento del patriarcado y del

colonialismo y la urgencia de que el Estado y la comunidad recuperen el protagonismo en la regulación y que el mercado sea subsidiario de estos y no al revés. Sumado a lo presentado por De Sousa Santos, agregamos el lugar especial que ocupan los niños y las niñas que, muy lejos de lo que muchas personas adultas creen, vivencian las mismas situaciones que sus familias y su comunidad, con el agravante de que en muchos casos no están en condiciones de expresar sus emociones, sentimientos y pensamientos por múltiples circunstancias.

En este estado de situación es absolutamente pertinente la propuesta editorial de Catherine Walsh refiriéndose a su libro, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes desistir, (re) existir y (re) vivir*, que presenta:

Su interés es con las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (Walsh, 2013: 28-29)

Las Pedagogías de este siglo XXI requieren nuevos horizontes, pero también nuevos suelos desde donde pensar y pensar-se. Estamos sentipensando “lo pedagógico”, con un desbordamiento de lo habitualmente conocido como “lo escolar” y bajo la consideración de las posibilidades de creación de formatos diversos que respondan a las necesidades y circunstancias de cada comunidad. Creemos que los formatos escolares conocidos que se remontan a la Pedagogía de la Modernidad, y por lo tanto impregnados de eurocentrismo, suficientemente analizados, entre otros, por Narodowsky (1995), Dussel y Caruso (1999), Narodowsky y Brailovsky (2006) y Pineau y Caruso, (2007), deben ser revisados, replanteados y reconfigurados de acuerdo con las nuevas lógicas de construcción y reconstrucción latinoamericanas. El positivismo, como movimiento filosófico, en alianza con el racionalismo o el espiritualismo, dieron marco a la pedagogía y a la educación modernas, y dieron respuestas a la sociedad del momento dentro de una tradición de pensamiento analítico (Quintar, 2018). En contraposición a estas líneas filosóficas y epistémicas, nos ubicamos en perspectivas de pensamiento crítico hermenéutico que abrevan en los estudios que se realizan desde la fenomenología, el historicismo alemán, el neomarxismo, la escuela de Frankfurt, el psicoanálisis y los numerosos movimientos que desde los años 1970 en adelante se han organizado en torno a la teología y a la filosofía de la liberación, con pensadores como Leonardo Boff, Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Carlos Cullen, Juan Carlos Scannone, Aníbal Fornari, Osvaldo Ardiles, interpelados por la ética de Emmanuel Lévinas, y que en la actualidad encuentran eco en numerosos pensadores de Latinoamérica como de otras partes del mundo porque —como bien afirma De Sousa Santos (2006; 2018)— el sur ya no es geográfico.

Como sostiene Scannone (2006: 68), en referencia a un trabajo anterior que, según sus palabras, retoma, completa, resume y actualiza estos movimientos filosóficos que impregnan los modos de pensar la educación y por lo tanto las Pedagogías que aquí proponemos, los mismos tienen como punto de partida la realidad, la problematización de

la realidad y en ella la experiencia humana en su radicalidad, pero, fundamentalmente la “realidad histórico-social de las víctimas de la injusticia y de la inhumanidad”. Baste con recordar que América Latina es el continente con mayores desigualdades (CEPAL, 2016) y que la mayoría de su población está constituida por niños, niñas y jóvenes, que viven en condiciones de extrema precariedad, agravadas, hoy, por la pandemia. Al respecto hay numerosos informes de diferentes organizaciones, en especial de Unicef.

Así es que la desigualdad en América latina, donde la mitad de la población es pobre y la mitad de los niños crecen sin ejercer sus derechos fundamentales, o los preocupantes signos de alarma que se plantean para los niños migrantes en Europa son, entre otros, algunos de los contextos de mayor inquietud frente a la alarma de los indicadores socio económicos. (Liwsky, 2009: 10)

Cullen (2016), siguiendo a Lévinas, sostiene que el acto educativo siempre debe estar precedido y sostenido en la ética, desde la autonomía, la autenticidad y la responsabilidad. Todas y todos nos constituimos como seres humanos en la historicidad de lo cotidiano, en un hacer y rehacer permanente y, al decir de Paulo Freire (2003: 19), “es la experiencia social la que en última instancia nos hace, la que nos constituye como estamos siendo”. Esto da cuenta de que “los seres humanos ganamos en esto: sabemos que somos inacabados. Y es precisamente ahí, en esa radicalidad de la experiencia humana que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos la ‘educabilidad del ser’”. (Freire, 2003: 28-29). Encuadramos nuestro trabajo en la propuesta de las Pedagogías del Presente Potencial desde la Epistemología de la Conciencia Histórica (Zemelman, 2010b) porque consideramos que colabora en organizar las preguntas y los movimientos del sentipensar que el momento requiere. Desde este lugar, la disciplina —en este caso la Pedagogía— sale de la lógica disciplinaria fundada en la Modernidad y se centra en la realidad, en las problemáticas de la realidad, así el eje de interés pasa de lo normativo a la relación sujeto-sujeto y sujeto-mundo. Epistemológicamente, esta perspectiva le da un estatus fundamental a la subjetividad, con todo el movimiento que ello conlleva. Este posicionamiento interpela a quien enseña para que se haga cargo de la recuperación activa de la memoria y de la reelaboración histórica de los diversos aspectos que siempre tienen lugar en un sujeto y su situación concreta. Compromiso de carácter dramático que —alejado del academicismo— se instala en lo que Estela Quintar, muestra como:

(...) un campo de lucha contra un contrato social leonino que se fundamenta en la desaparición del sujeto, tanto de lo que se podría llamar el sujeto simbólico de América Latina como de los sujetos concretos que las dictaduras se ocuparon de desaparecer a nivel físico y real. (Rivas Díaz, 2005: 119)

En esta línea Quintar continúa argumentando sobre la centralidad del sujeto y de su realidad en los procesos de apropiación de los diversos marcos teóricos:

(...) cuando uno recupera los ojos de los sujetos que están enfrente, mirándonos (gente concreta, comunidades indígenas, hijos de desaparecidos, niños y adolescentes que tienen ojos de explotación, de trabajo, no de infancia (...), ve claro que no es lo mismo manejar a Foucault o a Habermas que mirar al otro que me coloca y me exige estar en la realidad. Eso fue lo que nosotras encontramos en los textos de Zemelman: una legitimación de la realidad como anclaje para empezar a pensar el mundo con el otro, y sobre todo para poder hacer un uso crítico de la teoría desde nuestro propio contexto. (Rivas Díaz, 2005: 118)

El análisis realizado hasta aquí deja al descubierto la urgencia de incorporar la perspectiva de derechos como eje sustantivo del pensar pedagógico en general, y del referido a los niños y a las niñas, en particular.

Los niños, las niñas y sus derechos: un breve recorrido histórico de las luchas en la construcción de las Infancias actuales

Hablar de los derechos del niño nos remite a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño aprobada el 20 de noviembre de 1989, de importante significación política por ser un tratado de derechos humanos y, como se sostiene en la “Introducción” del libro coordinado por Liebel y Martínez Muñoz (2009: 11), cobra “fuerza histórica todo discurso sobre la dignidad de todo niño y niña, de todas las infancias, y cuya exigibilidad deviene un fundamento de su vigencia”. Nos parece importante recuperar algunos antecedentes que dan cuenta de preocupaciones sobre la vida de los niños y de las niñas desde mucho tiempo antes de la promulgación de la Convención. Gaitán (2006: 49) refiere a la obra de Ellen Key publicada en 1900, *El siglo del niño*, como “una visión anticipada del aumento de la sensibilidad hacia la infancia que habría de producirse durante todo el siglo XX”. Efectivamente se podría afirmar que fue un siglo fundamental en el reconocimiento de los derechos de los niños y de las niñas. Un documento poco conocido es la llamada “Declaración de Moscú sobre los derechos del niño y de la niña” (Liebel y Martínez Muñoz, 2009) de 1918 que, aunque tuvo escasa difusión y no ha sido traducida al español hasta hace muy poco, resulta pionero en el tema. Los mismos autores reseñan que surgió de un movimiento llamado “Educación libre para los niños” que durante la Revolución Rusa de 1917/1918 se expresó influenciado por los movimientos pedagógicos de la reforma. La Declaración brega por condiciones que permitieran una vida digna y que los niños y las niñas pudieran dar curso a sus necesidades, fuerzas, capacidades y habilidades. Como sostienen los autores, fue la primera vez que se aludió a los niños como “seres ya-sí” en oposición a la habitual consideración de ser pensados como seres para el futuro, es decir “seres aún-no”, lo que para la época se considera “una idea realmente revolucionaria”. Los conceptos en los que se sostiene la Declaración de Moscú fueron discutidos en varios países europeos y también en los Estados Unidos, fundamentalmente como crítica del sistema escolar estatal.

En la misma línea, Janusz Korczak, director de un orfanato judío, pediatra y pedagogo, publica en 1919, en Varsovia, *Cómo amar a un niño* traducido al castellano en 1986, que gira en torno a lo que considera tres derechos fundamentales que refiere como “el derecho del niño a su muerte”, “el derecho del niño al día de hoy” y “el derecho del niño a ser como es”. Sin ninguna duda el primero de los derechos mencionados resulta inadmisibles sin escuchar la explicación que da Korczak quien sostiene que su intención es interpelar y provocar a los padres que en muchas ocasiones exageran los cuidados al punto de negarles vivencias indispensables, y aclara que a lo que se refiere es al derecho a la autonomía y a la autovivencia. Insiste en que los niños no están “camino a ser personas sino que ya son personas enteras que tienen el derecho a tener una vida propia”. Los autores trabajados señalan que Korczak critica la Declaración de Ginebra, aprobada en 1924 por la que luego sería la Organización de las Naciones Unidas y que surge finalizada la Primera Guerra Mundial (1914-1918), en un artículo publicado en 1928 que titula “El derecho del niño al respeto”, en el que denuncia a la Declaración porque no reconoce la capacidad de los niños de actuar por sí solos. Efectivamente, los cinco artículos que integran la Declaración expresan lo que se “debe” hacer con los niños, pero en ningún momento remiten al niño en cuanto a sus potenciales o posibilidades. Realizando una lectura desde este lugar podríamos aventurar que el “proteccionismo” que se traduce de la Declaración habría influido en prácticas que podrían inhibir el ejercicio activo de la propia ciudadanía de cada niño o niña. Esta nos parece una desafiante línea de pensamiento para abordar toda la problemática de los Derechos de los niños y de las niñas, desnaturalizar sus preceptos y revisar nuestras propias representaciones al respecto, desde la afirmación que realiza Richard Farson “Es necesario que cambiemos de idea: ya no hay que proteger a los niños sino sus derechos” (Liebel y Martínez Muñoz, 2009: 13).

En consonancia con lo antes descrito, se evidenció en la atención de la infancia, un paulatino desplazamiento de la concepción de caridad hacia un nuevo paradigma: el de la filantropía, desde los aportes de quienes fueron precursores de la educación infantil como Federico Fröbel, María Montessori, Juan Pestalozzi, Ovidio Decroly hasta, en la Argentina, las figuras emblemáticas de Juana Manso y Rosario Vera Peñaloza, entre otras personas que se destacaron en las distintas regiones del país por sus sensibilidad hacia las vidas de los niños y de las niñas. Se cimientan las bases de la Educación de niñas y niños sobre posturas humanistas y reivindicadoras del lugar que tienen en las sociedades. Juana Manso debió trabajar arduamente, en una sociedad básicamente conservadora, para convencer, tanto a maestras como a quienes debían ayudarla en la consecución de sus proyectos, sobre las bondades de la educación infantil. Ponce (2012) señala que sus postulados pedagógicos fueron catalogados como excéntricos y recibió fuertes críticas provenientes de la clase política y la iglesia. Su propuesta coincidió con la fröbeliana, porque inauguró un nuevo vínculo pedagógico, con preponderancia del juego y del placer y donde la naturaleza es una inspiración.

La Declaración de los Derechos del Niño (1959) es el primer Documento que presenta al niño como sujeto de derechos. La discusión que se plantea entre el paradigma proteccionista que podría definirse como paternalista y el protagónico que podría denominarse como emancipatorio es zanjada por Liebel (2009: 30) al afirmar que lo que hay que hacer es “fortalecer la posición de los niños y de las niñas en la sociedad y lograr condiciones de igualdad de derechos con los adultos —todo eso, independientemente de la edad de los niños—.” Al promover la idea de que debemos revisar y modificar nuestros mundos adultos, destacamos la propuesta de Tonucci (2015), quien defiende la importancia de construir “ambientes amigables” en sus proyectos de “La ciudad de los niños” y que refiere tanto a las condiciones físicas y materiales como a las simbólicas del habitar.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, se ha ido cambiando poco a poco el paradigma en relación con los grupos de personas consideradas “en situación de vulnerabilidad”. La sociedad había considerado tradicionalmente tanto a niños y niñas, como a las minorías étnicas, a las mujeres, a las personas con discapacidad, como grupos “débiles” y “dependientes” que necesitaban ser “protegidos” por el derecho, que eran más “objetos” de regulación jurídica que “sujetos” de derechos. Esta protección, en la mayor parte de los casos, suponía desde negarles capacidad jurídica, impidiéndoles incluso el derecho a poder participar en las decisiones esenciales que afectaban sus vidas, hasta llegar a considerarlos casi una “propiedad” de aquellas personas de las que se los hacía “dependientes”.

Rey Galindo explica el sentido de ciudadano en el marco de la Convención de los CDN:

(...) en la CDN, la niñez y la adolescencia no es una expresión de anhelos a futuro, por el contrario, a partir de sus normas se construye el presente de esos sujetos que son considerados “ciudadanos”. Ser ciudadanos es tener un yo, una autonomía de sujeto social, además del yo animal que poseen los seres vivos y del yo trascendental que poseen los seres éticos, ser ciudadanos es tener un yo social de los que viven en sociedad y se relacionan en un mundo de reglas en que hay derechos y obligaciones. (2019: 38)

Cabe aclarar que la Convención no proclama nuevos derechos para niñas y niños, estos tienen los mismos derechos que las demás personas, en este sentido Rey Galindo menciona que la perspectiva adoptada por la Convención de los Derechos del Niño (1989), está orientada hacia las obligaciones del Estado para garantizar su ejercicio.

La CDN y toda la legislación que en nuestro país surge a partir de la misma, lamentablemente, no se ha instalado en su totalidad en las prácticas cotidianas y queda aún

mucho por hacer desde los adultos, ya que, por su situación de dependencia biológica, psicológica, social, los niños y las niñas no pueden ocuparse en demandar por la titularidad de sus derechos.

Es necesario diferenciar el significado de Infancia del de niñez, al hablar de Infancias nos referimos a un concepto, a una construcción histórica, que se organiza en torno a “las atribuciones realizadas por los adultos al hecho de ser niño” (Gaitán, 2006: 15). En la idea de infancias se pierde al niño, a la niña real, con su singularidad en su contexto. Carlos Skliar considera que la dinámica entre estos conceptos, por llamarlos de algún modo, no se entrecruzan, ni siquiera se buscan para tejer alianzas vitales, los niños y las niñas son seres concretos, de los cuales los adultos muchas veces hacen una duplicación, porque la realidad es que los niños y las niñas “tienen rostros, edades, semblantes, gestos, acciones, días, noches, sueños, pesadillas, piernas, nombres.” (2012: 70). Advierte también que cuando se intenta que los niños y las niñas respondan a las concepciones de infancia construidas por los adultos, algo, mucho, se pierde, se evapora y se deja de lado lo más auténtico, lo más genuino que hace a cada niño y a cada niña: ser único y única.

Asimismo la incertidumbre que provocan, en el imaginario adulto, los que se considera comportamientos precoces de los niños y de las niñas; o la adopción por los mismos de expresiones que se sitúan al margen de lo idealmente esperado de ellos; incluso sus cuestionamientos, su curiosidad, las respuestas a diferentes situaciones a partir de construcciones desde sus propias lógicas, los silencios, las miradas, la habilidad para manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación despiertan temores y recelos. Las personas adultas sienten, en ocasiones, que pierden el control sobre unos individuos cuyos valores no llegan a comprender y que, sin embargo, se ven “tocados” por las condiciones sociales, económicas, culturales o políticas del momento, como ellos mismos.

En este interés en generar las condiciones para que los niños y las niñas puedan vivir sus derechos, que estos se encarnen en sus biografías, fortaleciendo a cada uno y a cada una para que nunca, ni en el presente, ni en el futuro, acepten, al menos mansamente, que se vulneren los mismos, extraemos de la Convención algunos artículos que consideramos se relacionan muy estrechamente con la constitución de subjetividades y, de alguna manera, definen aspectos del vínculo pedagógico.

En primer lugar recuperamos los cuatro principios rectores de la Convención que son la no discriminación, el interés superior del niño, el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo y la participación infantiles. Sin entrar a argumentar jurídicamente, ya que escapa a los objetivos del presente trabajo, diremos sencillamente que todos tienen efectos vinculantes con el hacer pedagógico cotidiano, y sobre los que podríamos hablar largamente, pero decidimos detenernos en la participación infantil, porque consideramos que es con el que se vinculan todos los demás principios y derechos. Al respecto, trabajamos con Roger Hart (2016) quien considera que la participación refiere a los procesos por los cuales se comparten decisiones que afectan la propia vida y la vida de la comunidad en la que uno habita, siendo aquella el principal medio de construcción de democracia. El autor ha utilizado como metáfora “la escalera” para identificar los grados posibles en los que puede aparecer la “participación” de los niños y de las niñas, dejando los primeros escalones para lo que llama falsa participación, lo que conocemos como “el como si”. Sin ninguna duda, el vínculo pedagógico se ve claramente interpelado por el autor y nos ofrece la gran oportunidad de revisión de las prácticas para definir si realmente los niños y las niñas “participan” en las diversas situaciones pedagógicas que se les proponen. Consideramos que la participación auténtica tiene que ver con lo que Alvarado (2009) denomina “la negociación del poder”, como una de las tramas de la subjetividad que presenta, la negociación que

interpela directamente “la autoridad” del docente y lo demanda por incorporar dentro de sus principios fundamentales “la escucha” a fin de posibilitar la emergencia de enfoques pedagógicos didácticos mucho más democráticos y acordes a la época actual. A continuación mencionamos aquellos artículos de la CDN que consideramos tienen directa vinculación con el quehacer pedagógico; el punto 2 del artículo 2° en lo referido a proteger al niño contra toda forma de discriminación o castigo; el artículo 3° que habla del “interés superior del niño”; el punto 2 del artículo 6° que exige garantizar la supervivencia y el desarrollo del niño; el artículo 12° en cuanto al derecho a la libertad de expresar su opinión y a ser escuchado así como atender a sus opiniones; el artículo 13° que refiere a la libertad de expresión; y aquí es importante destacar que para ello debe garantizarse la libertad de pensamiento, incluyendo el respeto a la propia religión o creencias que se establece en el artículo 14°; el artículo 19° que expresa la protección contra todo tipo de abuso, descuido o trato negligente, malos tratos, incluido el abuso sexual. A estos requerimientos se le deben agregar los definidos por leyes complementarias, como las Leyes nacionales de Educación Sexual Integral, de Identidad de Género, de Protección Integral de las Personas con Discapacidad, entre otras. Todas estas cuestiones forman parte de las preocupaciones de las Pedagogías de la Infancia y organizan la matriz desde donde pensar el quehacer pedagógico que no se reduce a los formatos de lo escolar, sino que regula todas las intervenciones pedagógicas en todos los posibles campos de ejercicio profesional y que además, ahora, más que en cualquier otra época se debe hacer extensivo a las familias.

La justicia social y la educación como bien común, imprescindibles en una propuesta desde la perspectiva de derechos

Para finalizar queremos hacer mención a que la falta de atravesamiento en las propuestas pedagógicas de los derechos, en infinidad de ocasiones, genera en los niños y en las niñas prácticas, hábitos y hasta actitudes y comportamientos que se podrían encuadrar en lo que se conoce como “patologización” o “medicalización” de la infancia, “capitalismo infantil”, y muchos otros temas que si bien no están clasificados, limitan y/o clausuran aspectos fundantes de la subjetividad y fundamentales en la vida de toda persona, como son las cuestiones que hacen a su forma de ser, de pensar y de ver el mundo y de expresarse y participar en él. Por lo expuesto hasta aquí, sostenemos que el derecho a la educación debe complementarse con el concepto de “educación como bien común” que promueve sistemas sostenibles que además de propender al desarrollo económico, se concibe “como un esfuerzo social compartido a través del cual las personas, las comunidades y las sociedades pueden desarrollar todo su potencial”. (Locatelli, 2018: 194). Esta concepción, siguiendo a Connell (1993: 28), debe ser complementada con la de justicia social. El autor argumenta que en una sociedad desigual, este “bien” significa cosas distintas para los hijos de la clase dirigente y para los de la clase trabajadora, y les reportará (o acarrerá) a cada uno cosas diferentes”, de ahí que, desde una perspectiva política, la vinculación de bien común con justicia social sea imprescindible. El autor relaciona ambas categorías y propone un concepto diferente al que denomina “justicia curricular”. La justicia social, en tanto justicia distributiva, se sostiene en los derechos individuales, pero sin dejar de lado la atención a la armonía y el equilibrio que deben estar presentes en la sociedad que compartimos; sin embargo, se hace imprescindible que las propuestas curriculares encarnen los intereses de los menos favorecidos. Abogando por la democratización de todo el sistema educativo y de la producción, circulación y difusión de los conocimientos y saberes, Connell propone tener en cuenta tres principios de justicia curricular que son: los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad.

Propuestas para Pedagogías que contribuyan a generar un nuevo contrato social entre los Estados, los niños, las niñas y sus organizaciones

La situación de pandemia, aceleró y profundizó lo que desde hace un tiempo venimos sosteniendo respecto a las propuestas pedagógicas de quiebre con los modelos que se vivencian en muchas de las prácticas cotidianas de las aulas en todos los niveles del sistema educativo, pero muy especialmente en las prácticas que debieran ser de cuidado de los niños y de las niñas. Aunque, por lo general, los discursos pedagógicos se sostienen en la perspectiva de los derechos, hemos podido corroborar, en no pocas ocasiones, un marcado posicionamiento en teorías tradicionales y/o tecnicistas que se ciñen a las técnicas o estrategias de enseñanza, las secuencias de contenidos, la evaluación de los aprendizajes, el planeamiento, los objetivos cerrados, etc., etc., propuestas que alejan a la escuela de la vida y que en su artificialidad tienen la perversa consecuencia de expropiar los tiempos de los niños y de las niñas en proyectos y situaciones que muy poco o nada tienen que ver con la lectura y comprensión del mundo que habita cada uno, de los mundos compartidos y con la posibilidad de que elaboren desde sus propias experiencias, sus propios proyectos de vida individual y comunitario. Propuestas que entendemos se alejan de la educación como bien común y de la posibilidad de garantizar procesos de justicia social desde la justicia curricular.

Como decíamos antes, el pacto social que encuadró el origen de la Pedagogía como la conocemos ha demostrado su absoluta insuficiencia para la época que transitamos. Como bien expresa Liwsky:

Las voces de los niños, niñas y adolescentes no solo como registro de sus vivencias, anhelos y expectativas, sino también como ciudadanos plenos, son la piedra angular del nuevo contrato social entre los Estados, los niños, sus organizaciones, familias y comunidad. El eje del protagonismo nos impulsa a una reafirmación de esperanza para la construcción de sociedades más justas, integradas y respetuosas de los derechos humanos en general y de los niños en particular. (2009: 9-10)

Nos sostenemos en prácticas de resistencias: resistencias a las políticas neoliberales y su desprecio por la vida, resistencias a las normativas generadas desde modelos patriarcales, capitalistas y colonizadores que expropián las subjetividades conformando seres dóciles y funcionales a las diversas formas de dominación; resistencias a los modelos de crianza y pedagógicos adultocéntricos que invisibilizan las potencialidades, las emociones, la exuberancia propia de los “recién llegados”; resistencias a las propuestas que en nombre de proteger a los niños y a las niñas les quitan el ejercicio real y la titularidad de sus derechos, y por último, resistencias a las propuestas pedagógico-didácticas para los niños sin los niños y las niñas.

Algunas categorías para pensar las Pedagogías en la educación de niños y niñas

Desde estas resistencias que mencionamos y desde nuestro lugar de enunciación, decidimos pensar la educación de niñas y niños desde Pedagogías que, lejos de encorsetarnos en rigideces, nos permitan el diálogo que ayude a la comprensión de la educación como un acto que posibilite, que dé lugar a políticas de justicia, que permita la memoria y también las utopías para caminar siempre en busca de mejores destinos. Pensar la educación como “un acto político” como lo proponen diversos autores (Freire, 2002: 107; Diker, 2010: 127; Frigerio, 2010: 15) habilita a transitar los caminos de pedagogías diversas desde las Epistemologías del Presente Potencial o de la Conciencia Histórica de la mano de Hugo Zemelman y Estela Quintar, de las Pedagogías de la Esperanza, Pedagogías de la Dignidad, Pedagogías de la Ternura, entre muchas otras que nos interpelan a abrirnos a la complejidad y multiplicidad de facetas de lo humano.

En esta línea tomamos algunas de las categorías que nos parecen imprescindibles en las pedagogías de la educación infantil, lo que no implica que no se sumen otras y que las que presentamos puedan modificar y enriquecer sus sentidos.

Conciencia histórica: refiere a la conciencia del devenir, es la conciencia de un sujeto colocado en una realidad que necesariamente convoca al sentido (Quintar, 2005), supone al sujeto situado históricamente en tiempos y espacios definidos y, en esa “situación”, el reconocimiento de permanente movimiento y creación. Considerar una pedagogía desde la situacionalidad en la educación infantil nos coloca en la comprensión de marcos de referencias siempre abiertos, plurales, heterogéneos, diversos que abren a múltiples sentidos imposibles de pronosticar, de predecir, de adelantar. Pensar la educación infantil desde la conciencia histórica implica partir desde las historias individuales y sociales de los niños y de las niñas, reconocer en sus biografías los potenciales y las experiencias particulares de vida de cada uno y de cada una, así como de las posibilidades siempre absolutamente abiertas y desafiantes a futuros posibles. “Los niños, niñas y jóvenes, para desplegar su potencial de ciudadanía necesitan comprender de dónde vienen, en qué contexto actúan y viven y necesitan poder representar sus propios sueños para poder participar en su construcción” (Alvarado, 2009: 15). Sin duda esta conciencia histórica, como hilo de las tramas de la constitución de subjetividades, permite encarar desde las primeras situaciones de cuidado, de atención y educativas que puedan vivir niños y niñas, experiencias que dan “el tiempo, entendiéndolo como una fuerza de permisión, de autorización (Paul Ricœur) que a su vez da lugar al Kairos, oportunidad que hace posible, a todo sujeto, que su origen no devenga una condena” (Frigerio, 2010: 17).

Situacionalidad: tiene que ver con considerar al sujeto y la construcción de su subjetividad en íntima relación con su realidad. En contraposición a los legados positivistas, no es posible pensar lo pedagógico por fuera de las relaciones sujeto-sujeto-mundo de la vida. Zemelman propone pensar la realidad, en lugar de verla como “pura externalidad” o “mundo objetivo”, como “espacios de posibilidades en los que tienen lugar la existencia de los sujetos y el consiguiente despliegue de sus capacidades de construcción”. De aquí surge la necesidad de pensar en la educación de los niños y de las niñas desde lo que Alvarado (*op. cit.*) retomando a Cubides (2004), señala como reflexividad, la capacidad de partir de la reflexión sobre la propia libertad, en los diversos procesos mediados por subjetividades ricas y complejas. La reflexividad apunta a la ampliación de la dimensión política de la subjetividad, a esa dimensión que entronca con lo público en la que puede definirse el “sentido común” como pluralidad de intereses, pensamientos y voluntades de acción. Los niños y las niñas necesitan tiempos compartidos para cuestionar y pensar las múltiples posibilidades a las que se abren en el uso de su libertad y desde ahí construir juegos, trabajos, acciones y proyectos en común.

Pensar y pensar epistémico: el pensar supone la transgresión de los límites de los conceptos con que pensamos; desde esta óptica pensar refiere siempre a la posibilidad de renovar contenidos o saberes. Al pensar es posible visibilizar aspectos de contenidos o contenidos que en la pretendida objetividad y neutralidad de la transmisión positiva permanecen ocultos o ignorados. Pensar es una dimensión existencial en la que el conocimiento conlleva una postura ética que se diferencia del “pensar teórico”, por un lado en que este tiene que ver con las respuestas que podemos dar, el pensar teórico es un pensamiento que hace afirmaciones sobre la realidad, en cambio el pensar epistémico refiere a las preguntas, a las posibilidades de colocarse frente a la realidad preguntando a la misma (Zemelman, 2010). Significa suspender nuestros juicios y saberes previos para abrirnos a las posibilidades de obtener respuestas inéditas, no pensadas, no sabidas. Por otro lado, pero complementando lo dicho, el autor trabajado sostiene que el pensar teórico es un pensar que tiene siempre ya el contenido, a diferencia del epistémico que es un pensar “sin contenido”. Freire complementa las palabras de Zemelman al decir

que “en la historia de la humanidad la curiosidad, traducida en preguntas, fue el motor esencial del conocimiento, curiosidad que impulsa siempre a la acción” (2009: 29). Impulso que se repite como experiencia vital, indispensable para la supervivencia en todos los niños y las niñas desde su nacimiento. La educación, y mucho más especialmente la educación infantil, tiene que ver con no clausurar las preguntas, la infinidad de preguntas que en las edades iniciales de las vidas son fundantes y fundamentales, sino justamente con dar lugar a la “estampida” de interrogantes que todos los niños y todas las niñas se hacen sobre la vida, la muerte y los más diversos cuestionamientos que pueden hacer desde ese maravilloso mundo en el que la capacidad de pensar aún no está divorciada de la fantasía, de la imaginación, del deseo. Para ello debemos aceptar que cuando hablamos de los niños y de las niñas, más que de infantes estamos frente a “facundias interpelantes” (Cullen, 2009: 49-63).

Sujeto/Subjetividad/Alteridad: ser sujeto remite siempre a la posibilidad de crear sentidos, a partir de reconocer los espacios donde esto es posible. Es un estar-siendo que tiene que ver con la inagotable relación con los otros, para los otros y desde los otros. Sujeto sujetado a su territorialidad, tiempo e historia, pero también a la sujeción simbólica como sujeto de deseo y sujeto del inconsciente, sujetos corpóreos que en su transitar de experiencias van poniendo en juego su capacidad perceptiva, expresiva, de pensarse y recrearse. Más allá de los parámetros establecidos por las disciplinas psicológicas, coincidimos en que los procesos de subjetivación implican “la formación de un ‘uno’ que no es ‘un sí mismo’ sino la relación de un ‘sí mismo’ con un ‘otro’” (Rancière citado en Frigerio, 2010: 30). Este proceso, entonces, remite inexorablemente a la alteridad, al lugar del otro en uno mismo. La cuestión para la educación infantil sería entonces pensar los lugares y los tiempos que se ofrecen para la palabra, para la expresión de niños y niñas y los tiempos, los espacios, los recursos que se proponen para habilitar esos procesos de subjetivación y que advenga el sujeto. Gerez Ambertin (2009), psicoanalista argentina, advierte sobre los procesos de “desubjetivación” producto del imperativo del mercado, del “capitalismo depredador” que impone una lógica individualista y consumista, que coloca en el centro la mercancía y relega el lugar de lo humano. Denuncia que es cada vez más habitual la consulta de “individuos” con dificultades para establecer lazo social a partir de la circulación de la palabra dirigida a otro que lo pueda escuchar y responder. Las Pedagogías destinadas a las niñas y a los niños deben prestar especial atención a esta alerta, ya que es la infancia el mayor sector atrapado por el mercado (Bustelo, 2007). Para hacer resistencia al protagonismo en el consumo, los niños y las niñas deben vivenciar y experimentar situaciones en las cuales puedan ser protagonistas en el ejercicio de sus derechos, fundamentalmente desde las posibilidades de expresión que, como sabemos, no se limitan a la oralidad, sino que implica poner a disposición espacios, materiales, tiempos que hagan posibles los diversos lenguajes expresivos.

Todo lo presentado hasta aquí de manera general, propone algunas posibles vías para las pedagogías de la educación de los niños y de las niñas, a partir de posicionamientos socio-críticos y desde la perspectiva de derechos, la educación como bien común y la justicia social y curricular. Sin embargo, no queremos dejar pasar que los procesos de constitución de las subjetividades están atravesados por las categorías de cuerpo y corporeidad, desde las líneas que presentan Scharagrodsky y McLaren, entre otros, y el jugar desde la perspectiva del psicoanálisis y fundamentalmente con Winnicott; por lo complejo, lo extenso y el nivel de análisis que demanda su tratamiento, excede las posibilidades de desarrollarlos en el presente trabajo.

Bibliografía

- » Alvarado, S. V. (2009). Formación en valores y ciudadanía. *Formación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana*. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/262790180/Educacion-en-valores-y-ciudadania-perspectiva-cotidiana-pdf>
- » Bustelo, E. S. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » CEPAL (2016). *La Matriz de la desigualdad en América Latina. I Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre desarrollo social de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, CEPAL. Naciones Unidas. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf
- » Connell, R. (1993). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- » Cubides, H. (2004). Formación del sujeto político: escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En Laverde, M. C.; Daza, G. y Zuleta, M. *Debates sobre el sujeto: perspectivas contemporáneas*, pp. 37-62. Bogotá, Siglo del Hombre.
- » Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires, La Crujía.
- » ----- (2016). *Pefiles éticos políticos de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- » De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Encuentros en Buenos Aires*. Buenos Aires, CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20l.pdf>
- » ----- (2018). *Epistemologías del sur*. Buenos Aires, CLACSO/Coimbra, Centro de Estudios Sociales.
- » ----- (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires, CLACSO.
- » Diker, G. (2010). Los sentidos del cambio en educación. En Frigerio, G. (comp.). *Educación: ese acto político*, pp. 127-137. Paraná, Fundación La Hendija.
- » Directiva, C. I. (2016). *La matriz de la desigualdad en América Latina*. Santo Domingo, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- » Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La inversión del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.
- » Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » ----- (2009). *El grito manso*. 2º ed. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Frigerio, G. (2010). En la cinta de Moebius. En Frigerio, G. *Educación: ese acto político*, pp. 11-36. Paraná, Fundación La Hendija.
- » Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia. Nuevas perspectivas*. Madrid, Síntesis.
- » Gerez Ambertin, M. (2009). II Simposio Internacional sobre Infancia, Educación, derechos de niños, niñas y adolescentes. Viejos problemas ¿Soluciones contemporáneas? *Tiempos de soledad y desubjetivación*. Mar de Plata.
- » Hart, R. (2016). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti, N° 4. Unicef, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- » Korczak, J. (1986 [1919]). *Cómo amar a un niño*. México, Trillas.

- » Liebel, M. y Martínez-Muñoz, M. (2008). Liebel, M. y Martínez Muñoz, M. (coords.). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*, pp. 9-10. Lima, IFEJALT-Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes Adolescentes y Niños trabajadores de América Latina y El Caribe. Disponible en: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=2536>
- » Liwsky, N. (2009). Prólogo. En Liebel, M. y Martínez Muñoz, M. (coords.). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*, pp. 9-10. Lima, IFEJALT-Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes Adolescentes y Niños trabajadores de América Latina y El Caribe. Disponible en: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=2536>
- » Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles Educativos*, vol. XL, N° 162: 17-196. | IISUE-UNAM.
- » Narodowsky, M. (1995). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.
- » Narodosky, M. y Brailovsky, D. (2006). *Dolor de escuela*. Buenos Aires, Prometeo.
- » Pineau, P. y Caruso, I. D. (2007). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- » Ponce, R. (2012). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En Malajovich, A. (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial, una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivo de Ciencias de la Educación* 13, vol. 12. Disponible en: doi:<https://doi.org/10.24215/23468866e040>
- » Rey-Galindo, M. J. (2019). El Abogado del Niño. Representación de una garantía procesal básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1): 35-46. Disponible en: doi:<https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17101>
- » Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, N° 1: 113-140. México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro.
- » Santos, B. D. (2018). *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires, CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- » Scanone, J. C. (2006). La filosofía de la liberación: historia, actualidad y proyecciones de futuro. En Tudela Sancho, A. y Benítez Martínez, J. M. (comps.). *Pensar en Latinoamérica. Primer Congreso Latinoamericano de Filosofía Política y Crítica de la Cultura*, pp. 41-57. Asunción, Jakembó.
- » Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, vol. 8, N° 15: 57-81, enero-junio. Maracanã, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- » Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona, Graó.
- » Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes desistir, (re) existir y (re) vivir*, Tomo I, vol. I. Quito, Abya-Yala.
- » Zemelman, M. H. (2010a). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas*. México, IPECAL-Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. "Enseñar a Pensar". Disponible en: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf?sequence=1>
- » ----- (2010b). *Epistemología de la conciencia histórica. Aspectos básicos*. México, IPECAL-Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina.

Marta Susana Bertolini

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora en Educación Pre-elemental, por la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Maestría en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Doctoranda en elaboración de tesis del Doctorado en Filosofía, Universidad Nacional del Nordeste. Investigadora Categoría IV-Investigadora del Grupo Formación Docente y Educación Infantil-FODEI. Profesora Adjunta Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Noroeste. Resistencia, Provincia de Chaco, Argentina.

martasbertolini@hotmail.com martasbertolini@gmail.com

Norma Elena Bregagnolo

Profesora en Educación Pre-Elemental y Especialista en Jardines Maternales, Especialista en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Nacional de Formosa. Investigadora Categoría IV, Investigadora del Grupo Formación Docente y Educación Infantil-FODEI. Profesora Adjunta en Licenciatura en Educación Inicial, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Provincia de Chaco, Argentina.

normaebregagnolo@comunidad.unne.edu.ar normabregagnolo@yahoo.com.ar

