

HACIA OTROS MODOS DE PENSAR LA EDUCACIÓN INFANTIL: LA POSIBILIDAD DE UNA (OTRA) PEDAGOGÍA DE LA ESCUCHA, DE LA ESPERA, DEL QUIZÁS....

Marta Bertolini
Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)
martasbertolini@hotmail.com

Resumen

Las experiencias que los niños viven en las escuelas como en otras instituciones, son fundamentales para la constitución de la subjetividad.

Gerez Ambertin¹, plantea que cada vez hay más individuos desubjetivizados, en sus propios términos, imposibilitados de participar en la transferencia, en “hacer circular la palabra dirigida al otro que te puede escuchar y responder” en hacer lazo social. “Estos individuos desubjetivizados están de alguna manera fuera del discurso sin ser psicóticos”.

¿Qué formas escolares podrían habilitar la irrupción de procesos de subjetivación y re subjetivación? Se propone re pensar otros modos de organización y de intervención en las escuelas infantiles que pongan en cuestión el lugar del alumno, del maestro y de los saberes. Para ello recuperar el sentido de algunos conceptos, entre otros, experiencia (Larrosa), autonomía (Castoriadis), alteridad (Cullen siguiendo a Lévinas)

Se trata de pensar la educación infantil como un encuentro lleno de posibilidades y aperturas, con propuestas de situaciones en las que los niños aprenderán, entre otras cosas, a proponer iniciativas, a llevar adelante proyectos, a dar curso a su curiosidad, imaginación y creatividad, a involucrarse en cuestiones de interés común, a cuidar y a responsabilizarse de sí y del otro (cercano y lejano).

Palabras claves: experiencia vital; autonomía; confianza; iniciativa; responsabilidad

¹ Soledad y desubjetivación en la sociedad contemporánea. Dra. Marta Gerez Ambertin - Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Tucumán Conferencia pronunciada en el II Simposium Internacional sobre Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes. Realizado en Mar del Plata Octubre del 2009

TOWARDS OTHER WAYS TO THINK THE EDUCATION INFANTILE: THE POSSIBILITY OF ONE (ANOTHER ONE) PEDAGOGIA OF LISTENING, THE DELAY, PERHAPS....

Abstract

The experiences that the children live in the schools like in other institutions, they are fundamental for the constitution of the subjectivity. Gerez Ambertin², raises that every time there are more desubjetivizados individuals, in its own terms, disabled to participate in the transference, in “making circulate the directed word to the other that can listen and respond to you” in making bow social. “These desubjetivizados individuals are somehow outside the speech without being psicóticos”. What scholastic forms could qualify the irruption of subjetivación processes and re subjetivación? Re sets out to think other ways of organization and intervention about the infantile schools that put the place of the student, the teacher and saberes at issue. It to recover the sense of some concepts, among others, experience (Larrosa), autonomy (Castoriadis), alteridad (Cullen following Lévinas) is to think the infantile education as a full encounter of possibilities and openings, with proposals of situations in which the children will learn, among other things, to propose initiatives, to take ahead projects, to give course to its curiosity, imagination and creativity, to become jumbled in questions of common interest, to take care of and to take responsibility of himself and the other (near and distant).

Keywords: vital experience; autonomy; confidence; initiative; responsibility

² Solitude and desubjetivación in the contemporary society. Dra. Marta Gerez Ambertín - Faculty of Psychology - National University of Tucumán Conference pronounced in II the Simposium the International on Childhood, Education, Rights of children, children and adolescents. Made in Sea of the Silver October of the 2009

Hablar de niños y hablar de subjetividad requiere en primer lugar puntualizar los sentidos que en este trabajo le damos a ambos términos.

Hablamos de los niños como ciudadanos, esto es como sujetos de derechos y deberes, como hombres y mujeres de las cuales otros grupos nos diferenciamos por la edad, al igual que nos diferenciamos por ancianos o jóvenes y adultos, etc. Por supuesto no dejamos de considerar que esa diferencia de edad exige del adulto cuidado y protección en forma diferenciada por la imposibilidad de valerse por sí mismo durante sus primeros años de vida, no obstante lo cual no deberíamos suponer que tales impedimentos lo inhiben de ser pensar, de hacer y de sentir aunque muchas veces aún no disponga de palabras para transmitirnos sus pensamientos, sus sentimientos, sus emociones. Según vemos, la sustitución que hace Cullen de “infancia” por “facundias interpelantes” al referirse a los niños, nos resulta sumamente apropiado, en efecto deberíamos poder ver en ellos la elocuencia y la exhuberancia de sus expresiones, de sus manifestaciones, muchas veces acalladas y silenciadas, aunque parezca un contrasentido por los propios procesos educativos. En efecto no pensamos, siguiendo a Kohan, que sea pertinente, y mucho menos justo ya que a la designación la elaboramos los adultos, utilizar una palabra que en su mismo origen remite a la “ausencia de habla” y menos aún cuando, siguiendo al mismo autor tiene que ver con “quienes no están habilitados para testimoniar” o “a los que todavía no pueden participar en la res pública”, como sostiene Carli (2002:24) “La institución de la infancia es siempre una violencia, un acto de poder.”

Sostenemos que todos los ciudadanos deberíamos poder tener “palabra” y que todos deberíamos poder participar de algún modo en la toma de decisiones de las cuestiones que más nos afectan.³

Por otro lado, y considerando que en este espacio estamos hablando de pedagogía, no es menor la cuestión de que al considerar a los niños remitiéndolos a un “in” nombrándolos ya desde una carencia, partimos de las faltas que este sujeto podría portar y en ésta lógica podríamos no considerar, hablando del plano estrictamente educativo, sus potencialidades, sus posibilidades, lo que sí puede pensar, hacer, sentir, etc.

El otro término que queremos precisar es la subjetividad, aquí lo tomamos en el sentido en que lo plantea Corea “modo de hacer en el mundo, modo de hacer con el mundo”, y dado el carácter “práctico” que subyace en el hacer, la misma autora dice “la subjetividad es el conjunto de operaciones realizadas, repetidas, inventadas”.

³ Para profundizar sobre estas cuestiones puede consultarse a Lourdes Gaitán, Sociología de la Infancia.

Frigerio (2010:30) retoma a Ranciere para definir los procesos de subjetivación como “la formación de un “uno” que no es “un sí mismo” sino la relación de un “sí mismo” con un “otro””. 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 ofrece para la palabra, para la expresión de los niños y los tiempos, los espacios, los recursos que propone para habilitar esos procesos de subjetivación y que ad venga el sujeto. Como sostiene la misma autora “El objeto de la pedagogía se despliega en, y a través de, un sujeto que no está dado, que es necesario hacer que *ad-venga*”

La Dra Gerez Ambertín en su ponencia en el II Simposio Internacional: Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes sostiene que acuden al consultorio “con cierta frecuencia individuos desubjetivados” con claras dificultades para establecer lazo social a partir de “la circulación de la palabra dirigida a otro que lo pueda escuchar y responder”. Esta afirmación debe alertarnos como educadores. ¿Qué estamos proponiendo y haciendo en las Instituciones Educativas, en las aulas, para abordar este proceso permanente de subjetivación? ¿Forma parte de nuestras preocupaciones curriculares el despliegue de experiencias que permitan vivir estos procesos?

En este comienzo de siglo se da una situación inédita para la humanidad, un enérgico despliegue de políticas económicas que se expanden a nivel mundial y que afectan a todos la subjetividad de hombres y mujeres, Ulrich Beck lo explica ampliamente en un texto de fines del siglo pasado en el que da cuenta de cómo las políticas neoliberales utilizaron la globalización para expandirse de manera mundial, trasladando las economías nacionales y regionales a un nivel planetario y dejando a los Estados Nacionales como simples administradores de intereses de grupos corporativos que no podrían ser definidos como pertenecientes a algún país específico. Llama a esto globalismo y lo presenta como el proceso por el cual la ideología neoliberal se expande a nivel planetario.

La Dra Gerez Ambertin, psicoanalista argentina, advierte que esta “des subjetivación” es producto del imperativo del mercado, del “capitalismo depredador” que impone una lógica individualista y consumista, colocando en el centro la mercancía y relegando el lugar de lo humano. En relación a las consecuencias que esto produce en la infancia, Bustelo ha desarrollado con amplitud las características de lo que denomina “capitalismo infantil” y que explica como la “operación que mercantiliza a niños, niñas y adolescentes como consumidores y dinamizadores del consumo”.

Ante este panorama, la educación no puede quedar fuera del discurso, a la manera de posturas psicóticas, es indispensable analizar, reflexionar y definir con urgencia modos de intervención que hoy, con mucho más énfasis que hasta, ahora se jueguen por una educación emancipadora desde los primeros años, meses de vida. Como sostiene Freire (2005: 85) pensar:

“Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta “rebeldía” en el sentido más humano de la expresión”.

Pensar la educación infantil nos exige revisar, fundamentalmente, los modos con los que cotidianamente asumimos las prácticas pedagógicas en el aula, el lugar que dejamos en **nuestra** planificación para establecer “lazo social”, para “la palabra del niño o niña”, para que los niños y niñas canalicen las fuerzas del inconsciente de una modo que sea gratificante, para que puedan elaborar sus angustias, sus ansiedades, sus miedos. Asumir que lo que propongamos o no propongamos, que los tiempos y espacios que ocupamos y que de alguna manera le expropiamos a los alumnos, que todo nuestro accionar sea del modo que sea tendrá consecuencias en el otro, en los otros.

Pensar la educación como “un acto político” como lo proponen Freire, (2002:107); Diker, (2010:127); Frigerio, (2010: 15) nos exige explicitar nuestra propia “identidad política” y actuar coherente a ello, nada más peligroso para la educación que minimizar esta cuestión y suponer que nuestra intervención como educadores se limita a transmitir contenidos o a socializar al niño. Cuando aquí hablamos sobre la identidad política lo hacemos pensando en si adherimos a la necesidad de un cambio profundo en las relaciones sociales que permitan construir una sociedad más justa para todos, en la que todos puedan ejercer sus derechos o en el otro extremo si consideramos que habría poco o nada para cambiar y que las relaciones sociales se dan tal cual deberían darse, en el medio ambos polos un sin fin de posicionamiento. Dice Freire “o somos democráticos o somos autoritarios”.

Esta claro que este trabajo se plantea desde una profunda y sincera disconformidad con las características de las actuales relaciones sociales por considerarlas absolutamente injustas y desprovistas de lo específicamente humano.

Explicada esta cuestión, sostenemos que si bien en los Jardines de Infantes todos los días se trabaja respecto a los procesos de socialización de los más pequeños y a la transmisión de contenidos disciplinares y culturales llamamos la atención a que en esos mismos momentos

estamos interviniendo en la subjetividad de los otros, en este caso niños y niñas muy pequeños.

Contreras Domingo en el prólogo a un texto que compilan Skliar y Larrosa dice que “la educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro” y contrariamente lo que esto debería promover y facilitar, a la apertura al acontecimiento, a lo inédito, a lo extraño, sostiene el autor: “participamos de una dominancia cultural y de unas instituciones, que se dicen educativas, en las que ese encuentro se piensa como predeterminado: son espacios educativos que han decidido quien es el otro, o más aún quienes son y tiene que ser quienes se encuentran, que tiene que ocurrir y que hay que esperar de ese encuentro, que hay que conseguir del otro” (Contreras Domingo 2009,9).

¿Qué lugar dejamos en las instituciones educativas, en las aulas a nuestro cargo para el encuentro, para el acontecimiento, para la experiencia?

Siguiendo a Derrida⁴ un acontecimiento es “un «sí» al otro que quizás no se halle sin relación con un «sí» al acontecimiento, es decir, un «sí» a lo que viene, al dejar venir. El acontecimiento es también lo que viene, lo que llega u ocurre.” En las propuestas de cada día ¿cómo acogemos el sí? ¿Cómo recibimos lo que los niños pueden o podrían proponer?, ¿qué lugar le dejamos a lo que viene? ¿Cómo nos vinculamos, desde nuestra tarea de docentes, con lo imprevisto? Estas son cuestiones que aunque podrían parecer superficiales definen los modos que habilitamos para la circulación de la palabra, para que el lazo sea posible, para que la subjetividad tenga lugar.

Larrosa (2009:15) sostiene “La experiencia es “eso que *me* pasa”” y el autor subraya el carácter subjetivo de la misma, siempre le pasa a un sujeto pero para eso el propio sujeto tiene que autorizarse a que eso suceda, entonces sigue el mismo autor la experiencia se da en un “sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto”. ¿Cómo abordamos a este sujeto en las prácticas pedagógicas? ¿Pensamos las prácticas pedagógicas desde este sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto? Más aún ¿está en nuestras preocupaciones pedagógicas la formación de éste sujeto abierto, sensible, expuesto? O por el contrario ¿las decisiones que todos los días se toman en relación a los alumnos tienden a clausurar, a cerrar, a inhibir las posibilidades de que este sujeto irrumpa? Es más creo que la palabra “irrumper” no sería muy bien vista por estructuras curriculares muy apegadas a lo anticipable, a lo controlable, a lo “manejable”.

Es indudable que el sujeto obediente y dócil que la modernidad se empeñó en forjar ya no debería tener más lugar en las Instituciones Educativas, está visto que este siglo XXI nos presenta

⁴ Derrida en Castellano Sitio de Internet

“otros sujetos” para los que y con la ayuda de los que deberemos “inventar” otra Pedagogía.⁵

La cuestión de la “acogida” se transforma aquí en tema ético que no podemos eludir. La alteridad, que decíamos al principio es parte constitutiva de toda subjetividad “lo que me vuelve humano, es la interpelación del Otro, la presencia que se ausenta en su Rostro” (Forster 2009,105). La Pedagogía, entonces puede pensarse desde esta constitución de lo humano, desde los problemas que significan o que podrían significar para la educación abordar “lo humano”.

La figura del extranjero que propone Levinas nos habilita a pensar los vínculos pedagógicos desde esa extranjería, asumiendo las diferencias que se plantean siempre que haya dos, respetando los orígenes (en todos los sentidos diversos) y también los caminos y los destinos. Se hace irrenunciable pensar una Pedagogía desde lo diverso, lo singular, lo absolutamente propio de cada uno.

Pensar al otro como extranjero y respetarlo como tal sugiere no pretender hacer de él lo que no es, no asumir posturas hegemónicas en las que unos tengan la voz y otros deban escuchar. Debemos poder abrirnos a una Pedagogía de la escucha en este sentido. Desde la cual todas las persona, y en especial todos los niños, puedan construirse como sujetos autónomos, emancipados, dueños de sus palabras y fundamentalmente felices en el sentido de que puedan canalizar angustias, tensiones y ansiedades propias de la vida en experiencias gratificantes y que los dignifiquen como seres humanos.

Al hablar de autonomía aquí lo hacemos en el sentido en que Castoriadis (1999,177) lo presenta:

“Debe ser comprendida no como remitida a un estado acabado, sino a una situación activa; no a una persona ideal que habría llegado a ser un YO de una vez por todas, que daría un discurso exclusivamente suyo y que jamás produciría fantasmas, sino a una persona real, que no detiene su movimiento y retoma sin cesar lo que está adquirido –el discurso del Otro- que es capaz de develar sus fantasmas como fantasmas y no se deja dominar finalmente por ellos – a menos que expresamente lo quiera”

Los aportes de estos autores nos permiten pensar la Pedagogía y la educación desde un campo mucho más rico y potencialmente abierto a lo múltiple y a lo incierto. Las prácticas pedagógicas también tendrían que ser reconsideradas a la luz de estos y otros nuevos pensamientos en una constante transformación que permita realmente hacernos cargo, en el sentido de contener, al niño o niña o joven de cada momento y que al hacer experiencia puedan de algún modo no caer en individualismos y consumismos que en definitiva destruyen lo más humano de lo humano.

Entonces, algunas cuestiones a considerar serían: nuestra intervención docente de todos los

⁵ Si se desea ampliar ver Carina Rattero La pedagogía por inventar en Skliar y Larrosa Experiencia y alteridad en educación.

días, de cada momento en relación a los alumnos ¿les permite realizar, repetir o inventar operaciones que lo emancipan, que lo liberan o por el contrario las propuestas propenden a aceptar y asumir el sometimiento?

Los modos de hacer a los que damos lugar con las propuestas pedagógicas ¿les permiten a los niños y niñas fortalecer su yo, su autoestima, su confianza, vincularse activamente con los demás, desarrollar su solidaridad, elaborar y llevar adelante proyectos comunes? ¿O simplemente son meros ejecutores de consignas pensadas por los adultos?

Los tiempos que el Jardín de Infantes les propone a los alumnos ¿están pensados desde la significancia que para ellos tengan en el sentido de que puedan “hacer experiencia”, en el sentido de “que me pase algo” como lo plantea Larrosa? ¿Qué lugar dan los tiempos áulicos e institucionales para los propios proyectos de vida? ¿O los tiempos responden a la burocracia instalada de cumplir con determinadas actividades y de pasar de una a otra, rápidamente para que “alcance el tiempo”? ¿El tiempo de quien? Aquí podríamos también en que la civilización occidental ha perdido uno de los sentidos que tenía en la antigüedad griega el concepto de tiempo, en efecto diferenciaban Cronos como tiempo material y cuantificable de Kayrós como el tiempo del sentido, del proyecto, de la experiencia. Algo tan claro y sin embargo tan olvidado es que en el tiempo transcurre nuestra vida y por lo tanto más que del tiempo que dispongamos la misma dependerá de cómo lo ocupemos. Los tiempos que los niños pasan en la institución educativa ¿son tiempos de “vida”, en el sentido de biografía, de proyecto personal de cada uno?

Seguramente podríamos seguir preguntándonos sobre muchísimas cuestiones, pero como hay un límite de tiempo, justamente, me interesa dejar nada más una puerta abierta para continuar pensando y pensándonos desde una pedagogía de la escucha que tiene que ver con “entender al niño como ese niño rico, de infinitas capacidades, nacido con cien lenguas” que “ponga el acento en las relaciones y en los encuentros, en el diálogo y la negociación, en la reflexión y el pensamiento crítico”⁶ entre otras cosas.

Cullen nos propone pensar la educación y la escuela desde la esperanza, nada más hermoso que permitirnos asumir que hay alternativas posibles, que hay utopías realizables y sueños que pueden concretarse. Esa misma esperanza se da porque hay horizontes, porque ante la interpelación del Otro tenemos “potencia para actuar”.

Y es en este actuar en el que por ahora nos vamos a quedar, está en nuestras posibilidades docentes, en nuestra aceptación de la interpelación ética que Otro nos hace para revisar y repensar

⁶ Dahlberg, G. y otros (2005) Más allá de la calidad en educación infantil p:195

las prácticas pedagógicas.

Para ese replanteamiento recupero a dos Autores, una latinoamericana y otro español que nos ayudan a seguir pensando.

Sara Alvarado nos permite pensar la socialización de los niños desde una mirada diferentes con la que abordábamos este proceso en la educación infantil. Justamente sosteniéndose en esta cuestión del “niño rico” que plantea Dahlberg nos propone trabajar desde las potencialidades, desde lo que puede realizar el niño y no desde sus carencias. Así entonces tendríamos que revisar las propuestas curriculares que ya han definido otros (profesionales, técnicos y docentes en determinados lugares muy alejados de donde se encuentra “ese niño” que tenemos delante cada día) y que “debemos” trabajar en los jardines, llámese contenidos, núcleos de aprendizaje, etc. No estoy planteando que tales documentos curriculares no deban existir, sí cuestiono el carácter prescriptivo (explícito o implícito) de los mismos. Deberíamos poder encontrar junto con y a los niños las experiencias que por su significatividad merecen ocupar el tiempo de escolarización y no me estoy refiriendo a un aprendizaje significativo, sino a una experiencia, en el sentido en que plantea el término Larrosa, significativa.

Abordar los potenciales afectivo, comunicativo, creativo, ético moral y político como propone Alvarado, tiene que ver, desde mi punto de vista con la línea que Zabalza presenta y que enuncia como “positivizar la dinámica y el fortalecimiento del yo infantil” y que tiene que ver con abordar desde las propuestas pedagógicas las manifestaciones de las pulsiones para que puedan ser liberadas, encauzadas, elaboradas, canalizadas y evitar la represión o el pretendido control sobre sus manifestaciones ya que esto solamente pospone la manifestación, que será liberada en cuanto no esté presente la persona o situación que la limita.

Ya que apareció la palabra “control” deseo detenerme un segundo para reflexionar sobre la implicancia que tiene en el accionar docente de todos los días el concepto tan conocido que la didáctica tradicional se encargó de difundir y que plantea algo así como que “el buen docente debe tener control del grupo”, baste decir para desestimarla absolutamente que la misma se engarza con las instituciones disciplinares de la modernidad, tal como fueron estudiadas por Foucault y que no tienen absolutamente nada que ver con lo que es la infancia y la educación infantil.

Continuando con Zabalza, este sostiene “La idea básica es, pues, rescatar y encauzar, no impedir o penalizar. Y eso porque del deseo pulsional surgirá el deseo cognitivo” en complemento con “orientar la acción educativa tendiente a favorecer un sentimiento positivo del niño hacia sí mismo”, y aquí el autor dice algo que parece hoy en día sustantivo “la escuela buscaría así la

felicidad personal y el equilibrio y armonía concomitantes”. Estas ideas se complementan con el encauzamiento de la vida relacional y social. Así los currículos deberían poder tener como parte importantísima de los mismos el “encauzamiento del desarrollo emocional de los niños”, desarrollo en el que lo inconsciente juega un papel primordial.

El autor plantea algunas propuestas que nos resuenan conocidas a quienes hace ya varios transitamos las aulas del jardín, por supuesto aquí resignificadas a la luz de nuevos aportes, entre ellas rescato las ideas de “vitalidad expansiva del niño” y “el aumento de su fondo experiencial”. Si los niños ocupara realmente los tiempos y espacios de las instituciones infantiles estos dos aspectos serían absolutamente cotidianos.

La situación que planteábamos al principio de esta ponencia exige además de considerar al sujeto en su “enteridad” considerarlos como hacedor de su y de la historia y desde este lugar la formación en ciudadanía nos exige trabajar desde, por y para la paz.

“Educar para la paz es un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, y que pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1991). Realidad que es compleja y conflictiva y que la entendemos referida a las tres dimensiones relacionales en las que se desenvuelve el ser humano: consigo mismo y con los demás; con y desde las interacciones y estructuras sociales por él creadas, y con el medio ambiente en el que transcurre la vida. En este sentido hablamos de la EP como encrucijada de una educación afectiva, una educación sociopolítica y una educación ambiental.” Xesús Jares

Alvarado nos propone abordar desde la primera infancia la “socialización política”, entendida como “proceso de fortalecimiento de la competencia política en el niño o niña a través del desarrollo de posiciones subjetivas que le permitan la construcción de nuevos pactos de convivencia y ordenes sociales basados en la equidad y la aceptación activa de las diferencias”. (Alvarado, 2006) para lo cual es indispensable definir y poder poner en acto en el día a día los hilos que tejen esa trama que configuran la subjetividad ético- moral y que justamente regulan los modos de hacer en y con el mundo en una sociedad democrática, esto es configuran los modos de ser ciudadano.

Siguiendo a la misma autora esta trama se entreteje con una serie de conceptos que deberían poder justificar y fundamentar las propuestas pedagógicas y que básicamente son: autonomía, reflexividad, conciencia histórica, ampliación del círculo ético, articulación entre acción y discurso, configuración de lo público y negociación del poder.

Como sostiene Alvarado “estas tramas (...) solo se realizan en el terreno de la acción creativa, que reconfigura tanto los órdenes institucionales, como los discursos sobre ellos,

construyendo un sentido de sociedad que se desarrolla en proyectos colectivos”

Desde aquí se abren múltiples perspectivas para continuar revisando y repensando la pedagogía y la educación infantil, y sobre todo nos tienden algunos puentes para hacer que nuestra intervención signifique para cada niño o niña una posibilidad de hacer la diferencia con un mundo, que muchas veces se presenta inhóspito y manipulador, para que a partir de esas vivencias pueda cada uno tener más elementos para “resistir con inteligencia y con responsabilidad”.

Para terminar una frase del profesor Cullen:

“la acogida del otro en cuanto otro, sabiéndonos interpelado por el rostro del niño, que siempre trasciende nuestras representaciones y simplemente está ahí, pidiendo “edúcame” pero no me “objetives” ni me “domines”, soy otro”

Muchas gracias.

Bibliografía

- Alvarado, S.(2009) Formación en valores y ciudadanía. En Educación en Valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana. Colombia: Geminis Ltda
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo*. Barcelona: Paidós.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Carli, S. (2002). *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Contreras Domingo, J (2009). Prólogo. En C. Skliar y J. Larrosa (compiladores), *Experiencia y alteridad en educación*. (pp.13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Corea, C. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2008, septiembre) *¿Infancias o Facundias interpelantes? Volver a pensar la niñez en el siglo XXI, porque lo mismo no es lo igual*. Ponencia X Encuentro Nacional Universitario de Carreras De Educación Infantil y II Congreso Internacional REDUEI. Mendoza, Argentina
- Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía
- Cullen, C. (2008). *Perfiles éticos políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós
- Dahlberg, G. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Grao

- Derrida, J (1977). Cierta posibilidad imposible de decir el acontecimiento.
http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/decir_el_acontecimiento.htm
- Diker, G. (2010). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio, G. Diker (compiladores), *Educación: ese acto político*. (pp.127 -137). Buenos Aires: Fundación La Hendija, Colección Del Estante.
- Forster, R (2009) Los rostros de la alteridad En C. Skliar y J. Larrosa (compiladores), *Experiencia y alteridad en educación*. (pp.97 - 120) Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G. (2010). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio, G. Diker (compiladores), *Educación: ese acto político*. (pp.127 -137). Buenos Aires: Fundación La Hendija, Colección Del Estante.
- Gaitán, L (2006). *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis
- Gerez Ambertin, M. (2009, octubre). *Tiempos de soledad y desubjetivación*. Ponencia presentada en el II Simposio Internacional sobre Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes. Viejos Problemas ¿Soluciones contemporáneas?. Mar del Plata, Argentina.
- Jarez, Xesus (2007) *Educación para la paz en la educación infantil: pedagogía de la convivencia*. Ponencia presentada en el Congreso Mundial de Educación de la Infancia para la Paz. Albacete, España.
- Kohan, W (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del estante editorial
- Rattero, C (2009) La pedagogía por inventar En C. Skliar y J. Larrosa (compiladores), *Experiencia y alteridad en educación*. (pp.161-188) Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Zabalza, M (1996). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea