

## Reflexión pedagógica de las educadoras de párvulos: racionalidades y contenidos

Clara Tirado Soto\*

Recibido: 27/05/2014

Aceptado: 24/06/2014



### Resumen

Este artículo presenta una investigación sobre las imágenes que se exponen en las instituciones de Educación de Párvulos mediante un recorrido visual por jardines infantiles de la ciudad de La Serena. En ella se registraron algunas de las ilustraciones presente en las aulas: carteles, murales, afiches, tableros técnicos, etc., con el propósito de responder a la pregunta acerca de los modos de ver la cultura visual que estas instituciones educativas exponen. Se sostiene aquí que el acto de mirar conlleva modos de ver la realidad que permean los imaginarios infantiles en la educación formal e informal y que, en consecuencia, pueden concebirse como verdades preestablecidas, como una experiencia cuyo lenguaje visual acontece al sujeto de la experiencia.

### Palabras clave

Modos de ver, cultura visual, modos de ver, niños y niñas, educación parvularia.

### Ways of watching visual culture of boys and girls in Nursery the city of La Serena

#### *Abstract*

This article presents a research about the images which are exposed in the Nursery Schools as a result of a tour of the different nursery schools in the city of La Serena. In it there were registered some of the illustrations present in the classrooms: signs, murals, posters, technical tables, etc., with the purpose of answering the question about the ways of watching the cultural visual which these educational institutions show. It is stated here that the act of watching conveys ways of watching reality which permeates the children imaginaries in the formal and informal education and so they may be considered as preestablished truths, as an experience which visual language affects the subject of the experience.

#### *Key words*

Ways of watching, visual culture, boys and girls, nursery school education.

---

\* Universidad de La Serena, Chile. E-mail: clatiradosoto@gmail.com

## 1. A modo de introducción

El presente trabajo parte del supuesto de que vivimos en el mundo de la imagen expresada a través de diversos tipos de formatos: visuales, sonoros, audiovisuales, etc., que representan mensajes cargados de intención comunicativa para quienes los reciben en tanto constituyen un público a cautivar mediante el impacto emocional y cognitivo que se espera que ese relato provoque.

Desde nuestra infancia somos permeados por innumerables imágenes de la historia de la humanidad que nos muestran los modos de ver de esos relatos (Szir, 2012). Incluso se puede señalar que, aquello que nos han transmitido mediante retazos de imágenes, puede constituir un punto de inflexión al abrirnos la visión a una realidad que no sospechábamos que existía. Es más, llegamos a pensar, ingenuamente, que tal develamiento puede constituirse en el punto inicial de un nuevo mundo, sin percatarnos de que esa trama estaba cargada de «un mundo moderno» simbólico, estructural y artificial (Najmanovich, 2001).

Es en esta contemporaneidad que los niños y niñas son especialmente socializados para leer el «mundo visual», tal como lo señala Berger: *“La vista llega antes que las palabras, el niño mira y ve antes de hablar”* (2000: 13). Y esto se intensifica en un mundo en que el instante se convierte en el acto de mirar y capturar la experiencia de sentido. Como lo manifiesta Szir: *“Las imágenes producidas para la infancia constituyen, pues, dispositivos privilegiados para el estudio de una mirada de época, o de múltiples miradas, construidas social e históricamente, y forman parte de la compleja trama cultural”* (2012: 128).

Apelando a esta comprensión, las preguntas formuladas como problema fueron las siguientes: ¿qué modos de ver encarnan las imágenes que forman parte de la cultura visual de niños y niñas en los centros de educación infantil de la ciudad de La Serena?, ¿qué imágenes, sonidos y palabras habladas, conforman el mundo simbólico de los párvulos?, ¿de qué manera esas imágenes se convierten en dispositivos constituyentes de su vida cotidiana?, ¿cómo la educación tensiona este mundo de imágenes cuando se educa a los párvulos? Estos interrogantes, al mismo tiempo, nos llevan a sostener que:

[...] la cultura visual es una práctica que tiene que ver con los modos de ver, con las prácticas del mirar, con los sentidos del que llamamos el espectador, el o la que mira o ve. Y el objeto o la cosa que se mira puede o no ser un «objeto de arte», sino una serie de cosas que son experimentadas por gente en el presente o en el pasado, pero lo cierto es que no hay una frontera hermética que proteja al objeto artístico de otras formas de objeto.

(Mirzoeff en Dussel, 2009: 70)

## 2. Lo que vemos queda a nuestro alcance

De acuerdo a Berger (2000), es la vista el sentido que lograr otorgar significado a nuestro estar en el mundo que nos circunda. Si bien —sostiene en su análisis—, explicamos ese mundo con palabras, éstas no logran ocultar la difícil relación que se establece entre nuestro ojo y lo que conocemos. Expresado de otro modo, conocimiento y explicación parecen insuficientes en su adecuación a la visión, tal como lo afirma el mismo autor en otras líneas:

Solamente vemos aquello que miramos. Y mirar es un acto voluntario, como resultado

del cual, lo que vemos queda al alcance, aunque no necesariamente al alcance de nuestro brazo. Nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos.

(Berger, 2000: 11)

A pesar de lo señalado con anterioridad, desde una visión educativa de la atención a la infancia, podemos destacar que en este campo, la reflexión de educadores y educadoras acerca de los modos cómo se enseña a los niños la cultura visual, es escasa, o bien, se encuentra ausente en su práctica pedagógica (Szir, 2007). La dimensión visual que bien podría señalarse como un elemento constitutivo del plan de estudio orientado a despertar la sensibilidad y apreciación estética, junto con la capacidad creativa, carece de un análisis detenido y crítico que permita revisar cómo las culturas modernas se manifiestan en la vida cotidiana de los párvulos mediante el poder de la imagen omnipresente a través del currículum explícito y oculto (Szir, 2012). Esta omisión, nos puede llevar a una sospechada educabilidad de los recién llegados al no considerar criterios de razonamiento crítico sobre el currículum y las prácticas escolares en contexto de las instituciones escolares (Baquero, 2003).

Es así que, los entornos enriquecidos como rumbos posibles y las prácticas de crianza junto con las escolares, como posibilitadoras de la constitución del sujeto que aprende en interacción a través de procesos de apropiación–internalización, dejan de ser sospechosos cuando logran establecer múltiples relaciones en la creación de mundos posibles. Por el contrario, éstos se vuelven claramente dudosos cuando los niños son escolarizados mediante la repetición de relaciones preestablecidas (Calvo, 2008). Para explicar este aspecto se hace necesario mirar con sutileza el juego de continuidades y rupturas entre los componentes naturales y culturales que permean el desarrollo humano (Baquero, 2003).

### 3. Formamos parte del mundo visible

Basta con recorrer los jardines infantiles que educan a los párvulos en las diferentes dependencias públicas y privadas para percibir, de manera explícita, el mundo visual que rodea y permea los imaginarios infantiles. Al observar las imágenes en los muros de los jardines, detenerse a mirar los tableros técnicos de las educadoras, puertas y ventanas de las aulas, se puede apreciar entre forma, espacio y color —contenido del currículum de formación inicial de las educadoras—, una diversidad de imágenes que plasman los modos de ver a los párvulos y una invasiva cultura visual infantilizada proveniente del mundo familiar o de la producción de mercado que, combinadas, pasan a constituir verdades monolíticas de la cultura visual de la infancia, tal como lo reitera Berger *“Poco después de poder ver somos conscientes de que también nosotros podemos ser vistos. El ojo del otro se combina con nuestro ojo para dar plena credibilidad al hecho de que formamos parte del mundo visible”* (2000: 15).

Esta conciencia de ser vistos por otros tiene un interés especial para el currículum y la pedagogía, en la medida que se acepta un visionado desde las propias posiciones y concepciones, desde los particulares modos de ver los imaginarios de la infancia de los distintos actores educativos (Grundy, 1991). Dicha mirada; en la práctica, ha venido a significar, para los educadores y educadoras, un enfoque del ojo y la visión en las actividades que se les permiten realizar a los niños y niñas en los jardines infantiles y no en lo que los párvulos, verdaderamente, desean con placer y gozo hacer e inscribir en su mundo imaginario (Hernández, 2002). Tal forma de visionado obedecería al deseo de inscribir una huella

que la escolarización se encarga de formatear como imaginarios fabricados y predecibles, propio de las lógicas inscritas en las demandas del discurso magisterial (Calvo, 2009).

#### 4. Recorrido visual: ¿qué vemos?, ¿dónde nos situamos?

En el jardín infantil, se escogen las representaciones que se quieren mostrar, aunque sean las más instantáneas de las imágenes. Ello refleja una elección que encarna los modos de ver de las educadoras, pero al mismo tiempo, expresa el conjunto de selecciones y exclusiones de otras formas de acercarse a la lectura visual de la imagen. A esta conclusión ya arribaba Berger en sus reflexiones:

Una imagen es una visión que ha sido recreada o reproducida. Es una apariencia, un conjunto de apariencias que ha sido separada del lugar y el instante en que apareció por primera vez, y preservada por unos momentos o unos siglos. Toda imagen encarna un modo de ver.

(Berger: 2000: 16)

Las imágenes observadas y lo que sabemos acerca de ellas, de forma inmediata, nos sitúan en la historia como una relación entre pasado, presente y futuro. A partir de allí sería posible plantearnos una hipótesis acerca de las posibilidades de bienestar que pudiésemos desear para los más pequeños, ya que el mundo adulto tiende a establecer expectativas de futuro para una infancia que percibe como una esperanza cierta. Así, la historia como relación, contada por las imágenes, nos puede hacer creer que todo tiempo pasado fue mejor que la época actual (Szi, 2012).

Por ejemplo, al mirar imágenes de la escuela del pasado reciente —según el saber que tengamos— podríamos inferir un conjunto de supuestos que evidencian las creencias que tenemos de esas realidades. Contamos con un cierto conocimiento de la historia de la infancia que nos ha llevado a considerar a los niños como adultos a quienes había que instruir en las aulas en valores de disciplinamiento en el contexto de un mundo que se consideraba lógico, formal, predecible y ordenado. Por ejemplo, en los trabajos de Szi (2007) se nos muestra que las imágenes que apoyaron el desarrollo de la educación de los niños durante el siglo XIX, expresaban la necesidad de conformar una Nación disciplinada, cohesionada y ordenada.

En nuestro caso, el recorrido visual por los jardines infantiles de la ciudad de La Serena, nos permitió elaborar un registro fotográfico de las imágenes que se podían visualizar, a primera vista en estas instituciones. Esto favoreció; en primer término, un análisis de su contenido visual y; posteriormente, su categorización a partir de los conceptos acuñados por Berger (2000) y Mirsoeff (2009): **modos de ver y cultura visual**. La cultura visual del mundo adulto se correspondería con los modos de ver de las educadoras y las familias; y la cultura visual, o modos de ver de los niños y niñas, obedecería a las imágenes en que los párvulos participan de un modo directo, aunque esta participación se entremezcla con la intención pedagógica de las educadoras.

Los modos de ver de las familias están presentes en la función socializadora de los hijos para quienes deben proveer un conjunto de artefactos que les suministren la identidad de ser niños o niñas, lo que las lleva a ser consumidores culturales mediante la absorción de imágenes seductoras que influye; por ejemplo, en la compra de mochilas, toallas, pañales, vestimentas y artículos personales para los hijos. Desde una posición crítica queda de

manifiesto que estos contenidos culturales de la niñez provienen de un tipo de consumo, propio del mercado, que define los modos de ver la realidad. Como lo reitera Szir (2007), los niños y las niñas no son sólo sujetos a ser educados, son también un público consumidor a ser conquistado por el mercado.

En esta selección están presentes productos de «marcas» cuyas imágenes simbolizan mundos distantes o cercanos, pero a la vez deseados, en tanto representan el mundo feliz que la globalización neoliberal ha instalado (Martín, 2011). Productos que llevan a compartir gustos y preferencias desde la cotidianidad del hogar, generando con ello la ilusión de igualdad y participación en el acceso y consumo de bienes materiales cargados de imágenes sociales de la infancia. Esta selección no se cuestiona; al contrario, se asume la inmersión del niño y la niña, en este mundo simbólico, como un proceso «natural» de la vida cotidiana que habitamos, de allí la simplificación, la abreviación y la exageración de esas imágenes (Núñez & Loscertales, 2002).

De alguna manera, las imágenes proyectadas modelan la vida de niños y niñas, sus actividades cotidianas, los juegos ahora «conectivos»; los modos de socialización con otros niños, pasan por esta relación de comparación, de atracción o de rechazo de los amigos gracias a la presencia de algunos de estos medios–productos que configura la relación de amistad. Es la vivencia concreta de proyectarse a través de una imagen, de una marca que otorga identidad y pertenencia gracias a un referente externo que adquiere valor para el sujeto que lo porta; en este caso, los niños y niñas, como prolongación de la familia que inventa un futuro para ellos y ellas, en la medida que son “[...] *integrados de modo funcional en el espacio social adulto al que acceden en condiciones de relativa equidad*” (Gómez & Blanco, 2005: 60).

Sin duda que la participación, en este mundo material y simbólico, tiene un propósito en el contexto de la sociedad desigual, ya que se encarga de instalar en el imaginario un «lugar feliz» con el propósito de reproducir una cultura del consumo en que niños y niñas son mostrados como los mejores clientes del mercado, limitando de esta manera, la construcción de sentidos y propósitos para la formación de la ciudadanía. De allí que la educación, como proceso de subjetivación, deba constituirse en un otorgador de sentidos para generar mundos posibles; lo que implica, necesariamente, una educación para el consumo desde las edades más tempranas (Núñez & Loscertales, 2002; Sanabría, 2005).

En atención a las líneas precedentes, podemos formular que las educadoras y educadores pueden hacer una diferencia crítica si están alertas a las imágenes proyectadas en su práctica pedagógica y educativa cotidiana; sin embargo, aún se observa una mirada ingenua de la cultura visual que se despliega en los jardines infantiles: aulas, atiborradas de imágenes de niños y niñas sonrientes haciendo lo esperable; niños blancos en brazos de la mamá blanca quién, con ternura, amamanta al hijo. Asimismo se aprecian imágenes de niños y niñas realizando actos de vida saludable: corriendo, jugando, lavándose, consumiendo alimentos como frutas y verduras, etc. Una infancia exenta de negatividad, resultante de un núcleo representacional estereotipado que la vinculan a la bondad, la inocencia, la alegría, etc., con independencia de pertenencias culturales o de género; es decir, una infancia “[...] *que se instala y opera en el sentido común de los maestros y maestras generando discursos y prácticas sobre los destinatarios de la acción pedagógica*” (Caldo, Graziano, Martinchuk & Ramos, 2000: 104).

Frente a ello, las interrogante críticas que caben son: ¿dónde están los caras sucias o «morenas» de los niños y las niñas?, ¿cómo estas imágenes reproducen las dinámicas de poder y exclusión ancladas en la sociedad?, ¿cuál es su efecto en la imagen que los niños y las niñas tienen de sí mismos y su visión del mundo?, ¿de dónde provienen los imaginarios que educadores y educadoras reproducen en los jardines infantiles?, ¿cuánto efecto tienen sobre la psique de los párvulos?, ¿qué fue del producto de sus obras y juegos?

Para Steinberg & Kincheloe (2000), la formulación de estas y otras preguntas, ofrece nuevas posibilidades de análisis crítico respecto de los estudios de la infancia al incorporar las voces y los puntos de vista que hasta ahora han sido relegadas al margen. Prestar atención a la producción cultural infantil no sólo ofrece ideas sobre los modos de subjetivación de la infancia, al mismo tiempo, puede proporcionar otras ilustraciones de la cultura en general. Como lo sugieren los autores ya señalados: *“En este contexto la cultura infantil revela sin quererlo en un nivel muy básico lo que nos perturba en nuestra vida cotidiana, los elementos irritantes que se encuentran en el nivel de nuestra subconsciencia individual y colectiva”* (Steinberg & Kincheloe, 2012: 20).

Los modos de ver de las y los educadores es el mundo de la visualidad, (Mirzoeff en Dussel, 2009), una visión «desde arriba», donde no caben la diversidad de los distintos modos de ser niños o niñas, ya que lo esperable es un patrón de expectativas de aprendizaje que sólo es alcanzable por los que están atentos a los adultos, por aquellos que se ajustan al logro de los aprendizajes esperados, al mundo de lo predecible: el de los adultos. En estas obras los párvulos, al representar algo, jamás están siendo ellos mismos en su mundo y en su epistemología, dado que siempre hay alguien que les dice qué y cómo, influyendo así en la configuración de sus aprendizajes.

No obstante, los modos de ver de los niños y las niñas se pueden observar en una síntesis de expresiones plásticas realizadas entre manos pequeñas y grandes, en los bocetos de pinturas sin retorno, en los deseos de instalar su estar en el mundo a través de una mancha, del trazo, de la hendidura, etc. Es en estas imágenes que se descubren «las manos» de la infancia, dando cabida a esa pedagogía de la esperanza y la posibilidad de la que nos hablara Freire (2005).



**Ilustración N° 1:** imagen del papel de las familias respecto de la salud de los niños y niñas.



**Ilustración N° 2:** imagen de una infancia idealizada: blanca, sana, saludable y normal.



**Ilustración N° 3:** imágenes presentes en objetos de consumo ofrecidas por el mercado.



**Ilustración N° 4:** imágenes que han sido producidas por niñas y niños en sus actividades diarias.

### 5. ¿Hacia dónde se mueve la cultura visual de los párvulos?

La infancia es una categoría que ha sido utilizada discursivamente desde diversos ámbitos, y aunque hoy se habla de las infancias en plural, hemos optado en este trabajo por hablar de los niños y niñas. A éstos, desde la constitución de las sociedades modernas, se les ha tratado como un sujeto aparte, se han creado para ellos políticas de protección desde el aparato público y privado como una forma de garantizar sus derechos e incluso para garantizarle empleabilidad a sus madres. Se les ha ampliado su permanencia en las instituciones educativas, las que a su vez se desgastan en crear mundo para ellos y ellas, a través de; por ejemplo, extensiones horarias, estacionales, etc. Son múltiples las invenciones de la creatividad fabricada para dar continuidad a este mundo simbólico y sobresaturado de imaginarios pedagógicos provenientes de la planificación tecnológica (Bárcena & Mélich, 2000).

Sin embargo, cuando se recorren las calles, plazas y el espacio público cultural, como museos al aire libre, edificios patrimoniales, etc., es escasa la presencia de los grupos de párvulos, es más, los niños y las niñas escasamente conocen su ciudad, sus calles, sus artistas locales, porque las cegueras de la pedagogía sólo alcanzan para detenerse en el currículo, sin mirarlo desde los contextos culturales. Aun así, la posibilidad del cambio cultural puede vislumbrarse en el encuentro de dos expresiones hasta ahora desvinculadas: la cultura de la educación infantil con la cultura del imaginario social de la población. De esto se deriva un objetivo: comprender ambas culturas para orientarnos hacia pedagogías democráticas para la infancia en todos los contextos, cuestionando el entretenimiento racista, sexista y clasista dirigido a los niños y las niñas (Steinberg & Kincheloe, 2000).

La cultura visual o los modos de ver la educación de los niños y las niñas como un imaginario desde lo compartido, debiese devenir en una expresión abierta de la imaginación infantil y en la capacidad pedagógica de las educadoras y educadores para desplegarla desde criterios relacionales e inclusivos. En este sentido, compartimos la idea planteada por Mirzoeff (en Dussel, 2009), de que es necesario pensar globalmente la cultura visual para abrirse a otras líneas de pensamiento, más creativas y pedagógicas.

Lo anterior también puede desarrollarse por medio de una articulación entre la educación local de los niños con lo global. Precisamente, uno de los rasgos característicos de las so-

ciudades contemporáneas, es la simultaneidad de imágenes y esta condición les permite a los niños y niñas ver a sus personajes favoritos en todas partes. Lo mismo sucede con el uso de Internet, hoy los párvulos, pueden acceder a gran cantidad de información en tiempo real y ello los pone en contacto con un mundo visual mundial, al tiempo que pueden usar y crear contenidos visuales y poder compartirlos con miles de usuario por todo el mundo (Provenzo, 2000).

De este manera, emergen otros «modos de ver», donde lo global se particulariza en lo local en el lugar del territorio donde los niños y niñas crecen y aprenden. De las experiencias educativas cotidianas de éstos es posible elaborar nociones de espacio, tiempo, luz, movimiento, etc., mediatizadas por un diálogo cultural que les otorgue sentido a su propia existencia. La idea de la contravizualización es mostrar imágenes diseminadas que aporten mensajes para ese grupo de sujetos, imágenes bien pensadas, para poner al alcance de la vista formatos comunicacionales en distintos niveles de contenidos.

Mirar algo desde un espacio local, implica pensar qué es lo que se les comunica a los niños y niñas, qué se les dice acerca de las imágenes que se proyectan en su vida cotidiana, interrogarse por los marcos interpretativos que podrían hacer posible pensar en una Educación Infantil con otros sentidos. En fin, educar en la cultura visual de la Educación Infantil, significa considerar las complejidades de la atención temprana sobre las visualidades proyectadas. Por estas y otras razones: “*Debemos formar para la sensibilidad, para las ambigüedades, para las ambivalencias, para negar los absolutos y pensar en el **complexus***” (Morin en Roveda, 2010: 438).

La negación de esos absolutos debiese a la vez permitirnos cuestionar las formas de crianza actual, las que según Moreno (2002), corresponden a una operación del conjunto de las instituciones que, actuando sobre la materialidad biológica del hijo, producen al «niño» de cierta época histórica. Este complejo dispositivo parentofilial incrementa su complejidad por medio de una transmisión transgeneracional integrada por una colosal red de información, entre ellas las imágenes, que no cesa de crecer. Por esta inmensa red de variaciones culturales, los seres humanos son conformados como sujetos, y uno de los efectos más radicales concierne a la formación de la subjetividad infantil.

Pero, ¿qué ocurre en nuestros días?, ¿la nueva cultura visual ofrece a los niños y niñas la posibilidad de construir su subjetividad más allá de la escuela y la familia? Estimamos que no, pues éstos más bien se han conformado en «objetos de mercado» bombardeados por promociones publicitarias de juegos y juguetes en tiempo real, sin importar ni siquiera sus edades. Unos juguetes que miniaturizan un futuro imaginado, empleando para ello teletransportaciones, succiones de energía, transformaciones de uno a otro, armas rayo que desintegran, etc. (Moreno, 2002).

Los modos de ver a los niños y niñas en la cultura visual de las imágenes se han transformado en un elemento constituyente de una experiencia no sólo para éstos, sino también para los agentes educativos en la medida que los exponen y los omiten a la vez. Por esta razón, para Larrosa (2003), la experiencia y más aún la experiencia visual, es una palabra que hay que despojarla de la noción de concepto, para que conserve el *tonus* como palabra–vida, como palabra–existencia. Así:

La palabra experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser



que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio con otros.

(Larrosa, 2003: 5)

Los modos de ver como experiencia encarnada en un acto de mirar, abren lo real y la «experiencia de lo que es», se definen por su apertura y no por su determinación, se definen por lo que nos da a pensar, sentir, imaginar. Ciertamente:

La imaginación educa si las subjetividades construyen relatos y son configurados por ellos, como una relación mimética, no como copia, sino como creación y reconstrucción de la imaginación creadora, como creación de tramas, de narraciones, de tiempo. Aprender a ser humanos, es aprender a leer y a narrar un mundo plural y diverso. Un niño privado de relatos, de palabras, de imaginación creadora, está privado a la vez de diversas maneras de ver a las otras gentes, porque el interior de los demás no está abierto a nuestros ojos, debe suscitar nos extrañeza y admiración, pero ello lo podrá descubrir en la manera que haya experimentado en sí mismo esta capacidad de pensar, sentir, imaginar pensamientos, sentimientos, emociones.

(Bárcena & Mèlich, 2000: 107)

Estos breves antecedentes investigativos nos permiten sugerir que se hace necesario revisar, críticamente, los dispositivos culturales, las imágenes que se transmiten y los modos de ver en las instituciones de educación infantil. El trabajo pedagógico con los niños y las niñas no puede estar exento de un análisis de los efectos y la influencia de esas configuraciones, no solamente en los párvulos, sino también en las familias y en los maestros y maestras. Objeto de ese examen han de ser el *currículum*, los libros de textos, el material pedagógico, las películas, los periódicos, la publicidad, los juguetes, la iconografía, etc. El desafío reside entonces en indagar las operaciones bajo las cuales los centros de educación inicial han construido la mirada sobre la infancia.

### Referencias bibliográficas

- BAQUERO, R. (2003). *La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional*. Buenos Aires: Serie Documentos de Trabajo, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- BÁRCENA, F., & MÈLICH, J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- BERGER, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- CALDO, M., GRAZIANO, N., MARTINCHUK, E., & RAMOS, M. (2012). «La infancia» en las representaciones de los maestros y las maestras. Avances de una investigación en proceso». *Perfiles Educativos*, 34(135), 100–115.
- CALVO, C. (1993). «¿Crisis de la educación o crisis de la escuela?» En Osorio, J. & Weinstein, L. (eds.). *El corazón del arco iris. Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo*. Santiago de Chile: Consejo de Educación de Adultos de

América Latina [CEAAL], 247–280.

- CALVO, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. La Serena, Chile: Nueva Mirada Ediciones.
- DUSSEL, I. (2009). “Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo”. *Propuesta Educativa*, 31, 69–79.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- GÓMEZ, J. M. & BLANCO, J. (2005). “Los niños en la publicidad. Una propuesta de categorización de las representaciones sociales sobre la infancia en los anuncios televisivos”. *Zer*, 10(19), 53–76.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, M. (2002). “Introducción: el arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil”. *Arte, Individuo y sociedad, Extra 1*, 9–46.
- LARROSA, J. (2003). “La experiencia y sus lenguajes”. En: *Serie Encuentros y Seminarios*, Barcelona: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.
- MARTÍN, J. L. (2011). “Economías de la subjetividad. Algunos comentarios sobre infancia, publicidad y consumo”. En: Marín, R. (coord.). *Infancia, mercado y educación artística*. Málaga: Aljibe, 11–24.
- MORENO, J. (2002). *Ser Humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- NAJMANOVICH, D. (2001). “Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencias”. *Utopía y Práxis Latinoamericana*, 6(14)106–111.
- NÚÑEZ, T. & LOSCERTALES, F. (2002). “Consumir TV: la infancia y la juventud ante el consumo publicitario”. *Escuela Abierta*, 5, 79–90.
- PRESSACCO, C. (ed.). (2006). *Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- PROVENZO, E. F. (2000). “Los juegos de vídeo y el surgimiento de medios interactivos para los niños”. En: Steinberg, S. R. & Kincheloe, J. L. (comps.). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata, 109–118.
- ROVEDA, A. (2010). “Los Principios fundamentales de la educación del siglo XXI. Conversaciones con Edgar Morin”. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 434–440.
- SANABRIA, A. (2005). “Publicidad, objeto de consumo”. En: Lázaro, I. & Mayoral, I. (coords.). *Infancia, publicidad y consumo. III Jornadas sobre Derecho de los*

*Menores*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 235–242.

STEINBERG, S. R. & KINCHELOE, J. L. (2000). “Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna”. En: Steinberg, S. R. & Kincheloe, J. L. (comps.). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata, 15–43.

SZIR, S. (2007). *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880–1910)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SZIR, S. (2012). “Imágenes para la infancia. Entre el discurso pedagógico y la cultura del consumo en Argentina. La escuela y el periódico ilustrado *Caras y Caretas* (1880–1910)”. En: Sosenski, S. & Jackson Albarrán, E. (coords.). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México D. F.: Instituto de Investigaciones Históricas–Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 124–152.