

**LAS INFANCIAS. UNA PRODUCCIÓN DE SABER EPISTÉMICO****THE STAGES OF CHILDHOOD. A PRODUCTION OF EPISTEMIC KNOWLEDGE**

**Carrasco, Cecilia  
Romero, Sandra  
Díaz, Valeria\***

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación *“Pedagogía y Diferencia entre generaciones: un estudio sobre producción de saber intergeneracional en la Escuela Pública”*, de la Facultad de Ciencias de la Educación-UNCo.

En el devenir de la investigación, observamos que en la escuela se están produciendo modos de estar en la transmisión, en el que lxs más jóvenes se vinculan a una subjetividad que se mueve en un entre donde otra cosa puede ocurrir. Mientras la generación adulta aparece empeñada en resguardar-se de la propuesta de lxs nuevxs.

En la forma metodológica que trazamos en esta investigación, hemos privilegiado una suerte de búsqueda aleatoria de eventos en el cotidiano escolar, donde irrumpa la subjetividad de las nuevas generaciones. Para hacer visible estas subjetividades que se mueven en un *“entre”* acudimos a los aportes de la etnografía performativa, a partir de registros audiovisuales; para luego desplegar, junto a docentes de Nivel Inicial y Primario, un proceso producción teórica. Nuestra preocupación es, también, aquella que tiene que ver con conformar un colectivo de producción de saber junto a maestrxs.

En esta presentación, dicha producción, se refiere al análisis de los usos de recursos técnicos audiovisuales, en el marco de un evento escolar y cómo allí emerge la subjetividad Valentín.

Infancias – Imágenes técnicas – “Entre generaciones” – Saber colonial –  
Subjetividades

---

\* Facultad de Ciencias de la Educación-UNCo. CE: ceciliaazul@hotmail.com

This work registers in the investigation project “*Pedagogy and Difference between generations: a study on production of knowing intergenerational in the State school*”, of the Faculty of Sciences of Education.

In happening of the investigation, we observed that in the school ways are taking place to be in the transmission that on the one hand, in young people ties more to a subjectivity that moves in *between* where another things can be happen. While the adult generation appears stubborn in protect-in the proposal of new generation.

In the methodological way that we draw on this research, we have privileged a sort of random search of events in the daily school breaks where the subjectivity of the new generations. To unhide these subjectivities that move in a “*between*” we went to the contributions of the performative, from audiovisual records Ethnography; to then deploy, together with teachers of kindergarten and primary, a theoretical production process. Our concern is also that has to do with forming a collective that production knows next to teachers. In this presentation, this production, refers to the analysis of the uses of audiovisual technical resources, within the framework of a school event and how there emerges the Valentin subjectivity.

Childhood – Technical pictures – “Between generations” –  
Colonial knowledge – Subjectivities

## **Introducción**

Producimos estas reflexiones teóricas, en el marco del proyecto de investigación “*Pedagogía y diferencia entre generaciones. Un estudio sobre producción de saber intergeneracional en la Escuela Pública.*”

En el proceso que hemos iniciado a través de este proyecto de investigación, observamos que en la escuela se están produciendo modos de estar que en lxs más jóvenes se vincula a una subjetividad que se mueve en un “*entre*” donde ocurre la transmisión. Y la generación adulta parece resguardar-se de la propuesta de lxs nuevos, sosteniendo relatos colonizadores.

En la investigación tratamos de hacer inteligible ‘lo que acontece’ entre generaciones en la Escuela Pública; nuestra mirada se juega en la posibilidad de

desmontar discursos y prácticas y producir narrativas donde irrumpa la subjetividad infantil.

Por lo tanto ha sido, para nosotras, obligatorio romper con el pensamiento dicotómico que se nos impone desde la comprensión hegemónica. Para ello hacemos el esfuerzo de tensionar las múltiples imbricaciones entre lo generacional y la producción de saber en la Escuela Pública. Para estudiar estas tensiones, espacio en el que entendemos se podrían producir saberes interculturales, anclamos, también, en la perspectiva de la Interculturalidad Crítica en el sentido aludido por C. Walsh (2008:140), *“la interculturalidad entendida críticamente aún no existe; es algo por construir. (...), la interculturalidad crítica pretende intervenir y actuar sobre la matriz de la colonialidad, siendo esta intervención y transformación pasos esenciales y necesarios en la construcción misma de la interculturalidad”*.

Esta tarea supone, en nuestra investigación, capturar, a través de registros fílmicos, acontecimientos para construir registros de escuela. Y sumamos a esa perspectiva nuestra visión performativa del estar siendo escolar. Es decir, vamos con la intención de registrar historias, mirar personajes, capturar acontecimientos. Dar lugar al tiempo y al espacio como marco de una narrativa que sólo la Escuela puede contar. La invitación que hacemos pretende extraer de las imágenes lo que una centuria de años de procesos de escolarización ha producido, ha dejado enterrado en los cuerpos. Se trata de retomar la –nuestra– su experiencia; aquella que la institución escolar quita a fuerza de silenciar los cuerpos o de controlar la emergencia subjetiva (Scribano, A. 2009).

También procuramos localizar los discursos y poderes coloniales de la Escuela Pública. En una lógica de producción teórica que intentamos dismantelar la alteridad colonizadora para abocarnos a dar cuenta, situadamente, del entramado de interacciones escolares cotidianas. Pues allí, entendemos, se producen múltiples y complejos procesos de producción de saber que nos ocupan porque intuimos en ellos la ausencia de huella generacional referida a una construcción producida en el *“entre”*.

E intentamos reterritorializar las mutuas interpelaciones que las generaciones se realizan en el cotidiano escolar, pues nos interesa cartografiar la multiplicidad y plasticidad de las posiciones adoptadas por lxs niñxs ante el mundo adulto de la Escuela Pública que se encuentra descolocado frente a las Infancias del presente. En ese mapa la generación adulta organiza la transmisión; que en este acontecimiento procura traspasar lo que considera un legado acerca de la cultura y lo hace a través de tecnologías epocales.

Los registros fílmicos que provocan estas reflexiones teóricas se corresponden con lo acontecido en una jornada escolar de una sala de 5 años de Nivel Inicial. Allí está *Valentín*. Él nos cuenta su versión como espectador de televisión, del proceso de apropiación del lenguaje. En esa contada se va produciendo asimismo como espectador emancipado. (Ranciere, J. 2009). En ese mismo evento la Institución escolar ha ofrecido a lxs estudiantes una puesta escenográfica en la que se exhibe un cuento recuperado del canal 'Paka-Paka'. Dicha exhibición se inicia con palabras de presentación de una docente.

### **Pero antes... la Televisión**

La televisión, aunque hace su aparición en épocas de principios del siglo XX, no registra una entrada a la Escuela Pública, con la fuerza intempestiva con la que hoy ingresa la web. De hecho la institución escolar logró construir una experiencia que se empeñó en hacerse paralela a la producción de subjetividades mediatizadas. Tal es así que ni siquiera se puede considerar, a la televisión, un contenido escolar, por cuanto su programación no es, por caso, motivo de discusión en las aulas. Sin embargo, por fuera de la Escuela Pública la televisión fue produciendo modos de estar en el mundo que hoy muestran una fuerza avasallante; y en ese sentido, en las Infancias, la televisión produjo consumidores. Entendemos que ha sido su posibilidad técnica de repetición de imágenes, lo que ha aportado a la producción a la que nos referimos. Y en este sentido la publicidad ha sido el dispositivo específico mediante el cual la infancia se tornó consumidora, *“Los expertos en marketing asignan gran importancia a la “lealtad” a las marcas, las cuales han desplazado otros lazos humanos como formadores de expectativas y habilidades de los futuros consumidores. Las grandes marcas asumen el papel de “puntos de conexión emocional” que ubican “a quienes la consumen dentro de una experiencia más amplia”* (Baumann 2007, En Vasen 2008). Por ejemplo, hoy escuchamos por muchos lugares acerca del Sapo Pepe, y vemos como niñxs compran una leche que tiene la imagen del Sapo. Nos preguntamos cuál es la índole del consumo, ¿leche o la conexión emocional que ofrece a las infancias, con el Sapo Pepe? La respuesta que se anticipa, casi sin pregunta, refiere a la producción de sujetos expropiados para el consumo que, como indicamos, ha sido una de las tareas fundamentales de la televisión.

Ahora bien, en el caso de las infancias, el proceso cuya intencionalidad es la cosificación de su imaginación; es rechazado por ellas a través de su propia

imaginación, que tiene fuerza afirmativa. Una potencialidad para escaparse de las reglas del juego del mundo capitalista. Sin embargo no creemos que esa sea una condición permanente en un mundo que opera en la colonización de la subjetividad, sino una lucha espasmódica que la Escuela Pública podría sostener, acompañar y producir.

Para adelantar nuestra posición respecto de las imágenes técnicas en la Escuela y la necesidad de desmontarlas para un “entre” de la transmisión, nos referenciamos en Vilém Flusser (1983), quien sostiene que *“La falta de crítica de las imágenes técnicas debe resultar peligrosa en una situación en la que las imágenes técnicas están en vías de suprimir los textos. Peligrosa porque la objetividad de las imágenes técnicas es un engaño. Pues no sólo son simbólicas, como todo tipo de imágenes, sino que representan complejos simbólicos mucho más abstractos que las imágenes tradicionales. Ellas son metacódigos de textos que, no designan el mundo de afuera, sino textos.”*

Y sin embargo, las prácticas de la generación adulta de la Escuela Pública, utilizan a la televisión como una pedagogía en sí misma y no como una tecnología con discurso propio que ha de ser deconstruida además de ser consumida. Claro está, que entendemos como necesario discutir qué tipo de saber producen las imágenes, sin demonizarlas, ni operar para soslayarlas en la enseñanza.

Es decir, nos ubicamos al modo en que plantea Dussel esta discusión, en tanto disiente con la idea que sostiene una equivalencia entre ver y saber e imagen y verdad. Allí, en el intersticio de la no equivalencia, se ubica, entendemos, la acción docente sobre la infancia. Sostiene la autora, *“Esto es así en pedagogías que usan las imágenes y también en aquellas que las censuran y les temen: ambas comparten la confianza en una omnipotencia de la imagen, en una capacidad de producir un saber unívoco e irrefrenable”*.

Si bien las imágenes técnicas que compone la televisión definen un destinatario, conociendo los más mínimos detalles acerca de sus espectadores y usufructuando en consecuencia de todos aquellos aspectos que hace a las infancias poderosas respecto de la generación mayor; la posibilidad de reunión que ofrece la Escuela, y en esa geografía la producción de un “entre” de generaciones, aparece como espacio privilegiado porque, a la vez que se dispone del texto televisivo se lo desmonta en tanto tal en el encuentro.

**Valentín y su saber epistémico:** en el comienzo de la jornada escolar Valentín nos habla de programas que ha visto en la televisión y que él relaciona con lo que las señas

le han contado acerca del 11-12 de Octubre. Sabe también que irán al salón de usos múltiples a 'mirar' un video de la televisión. Pero quiere contarnos acerca de lo que le pasa cuando él ve imágenes en la televisión. Sabe que estamos filmando y con agrado se siente frente a la cámara,

E: -¡Hola! ¿Cómo te llamás?

Valentín: -Yo me llamo Valentín.

E: - Yo escuché que le estabas diciendo algo a las seño ¿me encantaría escucharlo!

Valentín: -Los pueblos originarios de los antiguos, los de los indios. Vienen de dos partes de la tierra y esa es, la tierra se parece a esta y esta. (Hace una seña con sus manos señalando para un lado y para otro) Los de la tierra y ellos hacían máscaras. Los indios, hacían máscaras de barro.

E: -¿Eso se los contaba la seño? ¿La seño te contaba eso o te lo contaron en tu casa?

Valentín: -no

E: -¿Y dónde lo viste?

Valentín: - lo vi por la tele. Lo pasan... que las hacen de barro.

E: -¿Y para qué usan la máscara?

Una nena se acerca, lo toma del brazo y le dice: -nos vamos al salón.

Valentín: Pará (a su compañera), Lo usan como armas, como los soldados, lo usan como escudo.

E: ¿Sabés a dónde vamos ahora? ¿A dónde tenemos que ir?

Valentín: -Al SUM

E: -¿Qué hay en el SUM ahora?

Valentín:-Vamos a decir todo eso que sabemos.

E:- Ah! Bueno, vamos! ¿Después me vas a contar lo que vas a ver allá?

Aunque la entrevistadora le propone a Valentín ir al SUM, él no acepta implícitamente, pues se queda sentado y sigue contando su historia. Él decide que su performance no ha terminado.

Valentín:-Te voy a decir un origen de la fuente.

E:- ¿Un origen de la fuente? ¿Cómo sería eso?

Valentín:-Las hadas del agua. Las hadas hacen luz en el agua.

E:- ¿Cómo?

Valentín:- Es que eso lo veo todo en la tele

E:- ¡Ah!...

Valentín:- Y las fuentes casi son iguales. Tiene todo el origen de la fuente.

Ema: -¡Ahhh! estoy entendiendo...

Valentín: -Que casi todo lo que podemos ver lo sentimos en el corazón.

E: -Yo veo algo y después lo siento acá ¿Cómo qué?

Valentín:- Como un animal.

E:-¿Cómo, yo lo veo y lo siento?

Valentín:- Veo una cosa, te lo imaginas con el corazón

E: Ah, ah...

Valentín:-Y ahí se te empiezan a salir todas las palabras que sabés de tu cabeza

E:- Mirá vos que no lo sabía. Entonces ¿Así empezás a hablar?

Valentín:- Lo que se te imagina, sale por tu boca hablado

E:-¡Muy bueno, muy bueno!

Valentín:- ¿Me estás grabando?

Valentín estaba atento a la cámara, sus compañeros y compañeras juegan, corren, conversan, gritan en el aula, él parece querer contar. Hay tres maestras en el salón de clase, dos residentes y la maestra de la sala de cinco. Entonces, una de ellas lo toma y lo ubica frente al ojo que mira. Valentín cuenta del “origen de la fuente”. Refiere su historia de las hadas y del origen. Parece ser de dos maneras. En el medio de la contada, las máscaras, para la guerra. Y para terminar, su teoría acerca de la producción del lenguaje a partir de ‘ver’.

Él produce frente a la cámara un discurso plural y polifónico. Da cuenta de un tema y de otro al mismo tiempo en relaciones ‘desacompasadas’ y sin tabúes en sus deseos de contar. Su polifonía es de autoría propia, no proviene de muchas voces pues él expresa que se informa en la televisión, y aunque ello podría hacernos suponer una visión unívoca del mundo, es él quien produce las ‘muchas voces’, diversos sentidos respecto de la información que recibe, se trataría de un “*espectador emancipado*” en tanto se instala en la reproducción televisiva para darle nuevos sentidos.

Es allí dónde nos preguntamos acerca de la mediación que supone la televisión en Valentín. En principio creemos que él va produciendo una relación con independencia de la dominación de la subjetividad. A la vez que organiza las palabras como un derrotero nuevo respecto de lo que la televisión y más específicamente los dibujos animados le propusieron.

Su agenciamiento parece estar siendo con independencia, dando cuenta de núcleos estimulantes provistos por la televisión, pero produciendo sus propias significaciones lingüísticas. Sostiene acerca de aquello Ranciere, J. (2009), *“El efecto del idioma no se puede anticipar. Requiere de espectadores que desempeñen el rol de intérpretes activos, que elaboren su propia traducción para apropiarse la “historia” y hacer de ella su propia historia”*. Pone en vigencia en la entrevista su propia economía del lenguaje, un plus de significado que no nos es posible atar con el lenguaje oficial. En esta narrativa de Valentín vislumbramos unas ideas cuya originalidad tensiona el lenguaje colonizado del mundo adulto, representado por la maestra que cuenta la historia de la blanquedad, en el SUM del jardín. Valentín enuncia unas relaciones que escapan a la “racionalidad” de la escuela y de la televisión y nos sumerge en su existencia. Y aunque no podemos nombrar con certeza lo que nos ofrece; tal vez lo que hace es justamente ofrecernos lo que está siendo: Infancias.

Planteamos la rarificación de esta formación discursiva. Valentín nos muestra un potencial en acción; una producción que es obra de su singularidad en relación a su devenir. Una forma de la vida hecha logos. Un tiempo fuera del tiempo lineal y un espacio donde lo material es de otra índole.

**Una maestra y el saber hegemónico:** Ya en el SUM, niños y niñas sentados en semicírculo en el piso, una maestra enfrente toma la palabra. Atrás de ella una pantalla muy grande en la que se disponen a ‘ver’ una leyenda Tehuelche.

Maestra: -¿Qué día es hoy?

Niñas: -¡El día de la madre, el día de la madre!

Maestra: -Hoy se conmemora el día, ¿de qué era María? ¿Te acordás lo que charlamos en la sala?

N: -Seño seño....

M:- Por ahí ustedes lo conocen como el día de la raza pero ahora se llama de la diversidad de las culturas. Hace mucho tiempo había un señor, hace mucho tiempo aquí en América vivían muchos indígenas que tenían su cultura su forma de vestir, sus creencias sus formas de comer, de cómo comían. ¿Sí? este señor que se llamaba Colón que descubrió estas tierras donde vivían esos indígenas y les enseñó también su cultura. Sí, porque eran diferentes las culturas que tenían el señor que se llamaba Colón y los indígenas. Y ahí Colón trajo su gente y se quedó



también en esta tierra y ahí se mezclaron las culturas. Y ahora estamos sentados acá porque las señas trajeron una leyenda. ¿Cómo se llama la leyenda...?

N:-La ballena

M:-¡La leyenda de la ballena, la ballena gorda gorda! ¡Y para eso vamos a bajar el volumen, haber esas niñitas que están acá, en el piso, vamos vamos, dale! (la maestra saca a dos nenas de las sillas y las sienta en el piso)

M: -¡Ahora sí estamos listos! (Se sienta la maestra en el lugar de una de las nenas).

Nos ocupa el discurso adulto en tanto expresa una forma de trasmisión que supone una determinada vinculación con las Infancias. La oralidad es la tecnología que la maestra usa para contar la versión hegemónica de la historia. Un orden tradicional de traspaso del contenido escolar. Este orden del que hablamos tiene el formato de la explicación, el arte de explicar es el arte de la distancia. *“El explicador es quien plantea y da por abolida la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra”* (Rancière, J. 2007). La muletilla afirmativa ¿Sí? que la docente despliega después de sus enunciados confirman la definición de Rancière. En este contexto discursivo en la relación entre generaciones se produce una jerarquía respecto del conocimiento. La generación adulta resguarda para sí el la mayor jerarquía. Una de las cosas que esto supone es no tener que dar cuenta de sus decisiones. No entregar al diálogo, ni al debate el contenido escolar, le quita el carácter polémico que para la América Latina supone la conmemoración del 12 de octubre. Este lugar de mayor jerarquía en el que se posiciona la generación mayor, le otorga la impunidad de nombrar, más de una vez, un genocidio en clave de celebración: *“el día de la raza como el día de diversidad de las culturas”* y/o *“Y ahí Colón trajo su gente y se quedó también en esta tierra y ahí se mezclaron las culturas”*.

Otra operación colonizadora en el discurso de traspaso es aquella que ubica la existencia de los Pueblo Originarios en el pasado, sin posibilidad de su existencia en el presente. Es decir, no hay presente histórico ni posibilidad de reconocimiento para aquellos que no pertenecen a la mismidad de la historia hegemónica. La forma de nombrar al conquistador “este señor” y a los Pueblos Originarios como “esos indígenas”, clasifica un *ellos* peyorativo y un *nosotros* que confiere una naturaleza épica al relato del “descubrimiento”.

Entonces, la intensidad de nuestras afirmaciones se juega en el deseo de visibilizar formas colonizadas de la relación entre generaciones; en esta línea retomamos el desarrollo que C. Walsh hace acerca de la colonialidad del saber, porque esa comprensión nos permite ubicarnos críticamente frente a esos saberes. Sostiene la autora, *“el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como EL marco científico-académico-intelectual”* (2008: 137).

Las múltiples formas en que aparece una y otra vez una visión hegemónica acerca de los pueblos originarios no logra ser dislocada en el registro escolar presentado por la generación adulta; al modo en que sí lo hizo Valentín cuando nos muestra su producción acerca de una historia “Otra”, donde no hay jerarquías ni fronteras para nombrar a las hadas, los indios, los escudos, las máscaras de barro y el origen de la fuente.

**La Televisión: o de cómo invisibilizar el saber hegemónico.** *Comienza el video, mostrando el inicio de un temporal de viento y agua situado en una geografía campestre, aparece un niño en bicicleta escapando a la crecida del río. En el transcurso de su huida pasa a buscar a su abuela, la carga en su bicicleta y trepan a un árbol para quedarse en las alturas mientras se observa como la crecida del río arrasa con casas y animales. Allí en las alturas situados, la abuela le cuenta una leyenda Tehuelche a su nieto referida al tiempo en que las ballenas vivían en la tierra. Al momento que comienza esta narrativa, la estética del dibujo se transforma en otra; cuyos colores, textura y forma del dibujo se simplifican. Se observa un paisaje con pocos detalles, con movimientos toscos, enlentecidos, donde la figura humana que representaría a los tehuelches se caracteriza por vestimentas ligeras. Otros personajes aparecen con una ornamenta de plumas sobre sus cabezas y el personaje principal aparece con arco y flecha en reiteradas escenas. El video finaliza cuando la abuela pone fin a la leyenda Tehuelche, retorna la estética inicial del video caracterizada por intensos colores, imágenes humanas llenas de texturas, con movimientos y sonidos que dan un efecto complejo del clima que se construye. En el mismo paisaje de inundación situados abuela y nieto en una rama alta de un árbol.*

Nos interesa visibilizar sentidos y significados acerca de los Pueblos Originarios, que las imágenes técnicas construyen en el relato, pues afirma un discurso de *blanquedad*<sup>1</sup> cuya presencia ya advertimos en la escuela. Esta mirada acerca de las otredades se renueva en este caso desde el formato audiovisual presentado en el Nivel Inicial, mostrando los discursos hegemónicos de siempre. Algunas operaciones a partir de las cuales logra estos fines son: el uso del arco y la flecha, la ornamenta de plumas en la cabeza, las vestimentas ligeras que aparecen como las formas estereotipadas del “indiecito”; características que no se corresponden con los originarios Tehuelches, ya que los mismos habitan zonas patagónicas, frías y hostiles que obligan a usar vestimentas gruesas y a cubrir todo el cuerpo, sin plumas. En este sentido retomamos las palabras de Artieda y Ramírez (2005) cuando dicen: *“En otros términos, una lectura de los discursos escolares sobre los indígenas es para nosotros un modo de captar la disputa por la fijación de sentidos sobre lo social, particularmente sobre la alteridad/identidad, y la inclusión/expulsión social, códigos sobre los que se asientan y con los que operan las relaciones interétnicas, forma específica de las relaciones sociales”*.

Hay en esta forma de contar la cultura intenciones de inscripción, que explotando belleza en las imágenes y aportes sonoros en el mismo sentido se organizan a favor de las formas coloniales de entender la historia. Decíamos más arriba que las imágenes técnicas se encuentran en vía de suplantarse al lenguaje escrito. Quizá el mayor de los problemas no sea este aspecto sino que ese proceso se da en línea de continuidad con las formas coloniales del traspaso cultural entre generaciones.

### **A modo de (im) posibles conclusiones (Achinte, A. 2012)**

Allí está Valentín. Su lengua infantil nos convoca a re-conocerlo. Salimos a buscar historias y él nos ofreció su existencia. Valentín nos mostró que las infancias son capaces de dar batalla a la guerra audiovisual leyendo simbólicamente las imágenes técnicas, para producir unos textos propios. Pueden otro comienzo porque como dice Bustelo, *“El mundo es de una dramática negatividad pero también es la posibilidad de su cambio, por lo tanto, la infancia como ingreso en éste se sustenta sobre una teoría*

---

1 Blanquedad, invisibilidad de la norma blanca por la cual las personas de otro color de piel son definidas simplemente como el *otro*. Es el otro el que es definido como el étnico o racial. La supremacía de la blanquedad es tan avasalladora que permanece invisible como una norma que no se nombra. Parte de su poder deriva precisamente de esta invisibilidad (*Notas de traductor en “Comiendo papas fritas baratas”*. Apple; 2003.)

*crítica del mundo. En este sentido, la infancia significa también un comienzo hacia un mundo distinto de los adultos y, por lo tanto, hacia “otra” adultez. La infancia, de este modo, puede transportar la transformación del status quo. Por eso la infancia no sólo es comienzo sino, sobre todo, otro comienzo” (Bustelo, E. 2007:).*

**Valentín:** *Casi todo lo que podemos ver lo sentimos con el corazón. Veo una cosa te lo imaginás con el corazón. Y ahí se te empiezan a salir todas las palabras que sabes de tu cabeza. Lo que te imaginás, sale por tu boca hablado.  
¿Me estás grabando?*

### **Bibliografía**

- Achinte, A. (2012) “*Epistemes otras*”: ¿epistemes disruptivas? Rev. Kula: 6 Antropólogos del Atlántico Sur. Revista de Antropología y Ciencias Sociales.
- Agambem, G. (2007) “*Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la Historia*. Buenos aires. Adriana Hidalgo Editora.
- Apple, M. (2003). “*Comiendo papas fritas baratas*” Artículo en Revista docencia N ° 20, Reflexiones pedagógicas.
- Artieda y Ramírez (2005). “*Los ‘otros’ en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*” Argentina.
- Bustelos, E. (2007) “*La infancia de una teoría de la infancia*” en *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*”. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Corea C. y Lewkowicz, I. (2011) “*Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*” Buenos Aires. Paidós Educador.
- Díaz, R. “*Discapacidad y mirada colonia. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales*” Ponencia en Jornadas sobre discapacidad.
- Dussel, I. y Gutierrez, D. (2006) “*Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*”. Buenos Aires. Ediciones Manantial SRL.
- Flusser, V. (2001) “*Por una filosofía de la fotografía*”. Madrid. Edit. Síntesis.
- Kohan, W. (2007) “*Infancia política y pensamiento: Ensayos de filosofía y educación*” Centro de documentación.
- Larrosa, J. (2009) “*Experiencia y alteridad en educación*”. FLACSO. Rosario. Homo Sapiens.

- Rancière, J. (1987) *“El maestro ignorante. Cinco colecciones sobre la emancipación intelectual”*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Vasen, J. (2008) *“Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente”* Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Walsh, C. (2008) *“Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémica de refundar el Estado*. Tabula Rasa. Bogotá-Colombia, N°9.