

## De la observación del niño a la experiencia de percepción en la formación docente de Nivel Inicial. Reflexiones de la mano de la filosofía

*From the observation of the child to the experience of perception in the teacher training for the Preschool education. Philosophical reflections*

Montiveros, María Luján

María Luján Montiveros \*  
marialujanmontiverosgarro@gmail.com  
Universidad Nacional de San Luis, Argentina  
Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen,  
Argentina

**Itinerarios educativos**  
Universidad Nacional del Litoral, Argentina  
ISSN: 1850-3853  
ISSN-e: 2362-5554  
Periodicidad: Semestral  
núm. 18, e0048, 2023  
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 27 Febrero 2023  
Aprobación: 16 Junio 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824261007/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0048>



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

**Resumen:** Este trabajo nace de la inquietud que nos habita como formadores de docentes de Nivel Inicial, vinculada a la manera en que, desde las carreras de formación docente grado, se van configurando las miradas en los/as estudiantes sobre las infancias. Nos proponemos en este sentido, compartir algunas de las reflexiones y diálogos que vienen teniendo lugar en los últimos años en el equipo docente de las asignaturas del campo de la práctica, de un profesorado en educación inicial de la Provincia de San Luis. Nos interesa especialmente proponer un espacio para la discusión sobre los modos en que las ciencias de la educación, bajo los cánones establecidos por la ciencia moderna, sigue operando en las formas en que, desde la formación docente, se configura una mirada particular sobre los niños y niñas del Nivel Inicial. Del mismo modo, es nuestra intención acercar de la mano de la fenomenología, algunas puntas de ovillo que nos acerquen a estudiantes y docentes, a lugares y posiciones diferentes de percepción y relación con las infancias, habilitando otras formas de relación pedagógica posibles en el Nivel Inicial.

**Palabras clave:** formación docente, modernidad, observación, percepción, fenomenología.

**Abstract:** *This work takes place after a concern we have been dealing with as teacher trainers for the Preschool education, in relation to the way in which the students' insights into the childhoods are shaped at the teacher training career. We aim to share some dialogues and reflections that have been taking place in the last years among the practicum teachers' staff at a preschool training college in San Luis province. We are especially interested in providing a place for discussion about the ways in which the educational sciences, under the influence of the canons established by modern science, keep influencing the forms in which a particular insight about the children is configured at the preschool teacher. Thus, it is our intention to put at hand, through phenomenology, some iceberg tips that get us closer to the students and teachers, to places and different points of perception and relation to the childhoods, allowing other forms of possible pedagogical relations at the Preschool teacher training college.*

**Keywords:** *teacher training, modernity, observation, perception, phenomenology.*

## PUNTO DE PARTIDA: LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA OBSERVACIÓN DEL NIÑO[1]

Desde hace tiempo, nos ocupa desde el equipo docente del área de las prácticas, ese proceso explícito, pero mayormente implícito, a partir del cual, desde los trayectos y experiencias de formación se va gestando una forma de *ver* a niños y niñas del nivel inicial.

Las experiencias en el área de la práctica docente, en sus distintos niveles (desde Práctica 1 hasta Residencia pedagógica), son instancias precisas en las que esto se pone en juego. Muchas horas se destinan a observar a niños y niñas a fin de promover diálogos con los saberes aprendidos en otras asignaturas, para finalmente elaborar y llevar a cabo propuestas ajustadas a los escenarios educativos reales y singulares.

En el acompañamiento de estos procesos de formación, somos testigos y partícipes del nacimiento en los estudiantes, de configuraciones a partir de las cuales se aprende a mirar a niños y niñas y que van cristalizando en un saber acerca de la infancia.

Saber, en el que entendemos, persisten los modos en que la ciencia moderna nos enseñó a ver el mundo, asentado en criterios de legitimidad que aún hoy siguen obrando y teniendo efectos antropológicos en los modos de ser y estar en el mundo. Efectos en la manera de gestar la relación pedagógica.

A continuación, compartimos algunas reflexiones sobre la persistencia de la modernidad como matriz que configura una manera de habitar las relaciones pedagógicas y recuperamos el camino de la fenomenología, como punta del ovillo para tejer otras relaciones posibles, especialmente en la experiencia en el ámbito de las prácticas en formación.

## EN LA BÚSQUEDA DEL GRIAL: LA VERDAD SOBRE EL NIÑO

Sin duda, una de las marcas que producen las carreras de formación docente es la forma en la que se aprende a observar, nombrar, pensar y relacionarse con el niño. Huella que se asienta sobre la de la propia biografía y experiencia escolar.

En las materias del campo de la práctica, uno de los propósitos principales se relaciona con la observación de niños y niñas en los contextos reales, es decir en las salas del Jardín. Esta observación se realiza con el propósito de consolidar un saber acerca del sujeto de la educación, que dialogue con las teorías que han nutrido la formación hasta el momento.

Este camino parece tornarse en muchas ocasiones, en la búsqueda de una verdad sobre el niño, en los términos en los que la modernidad pensó la verdad y su conocimiento.

La idea de verdad en la que se sostiene la ciencia moderna, en tanto adecuación entre el intelecto y la cosa (Dallera, 1993), es el cimiento sobre el cual se montó la ciencia sobre lo educativo y específicamente, el conocimiento científico sobre el sujeto de la educación.

---

## NOTAS DE AUTOR

- \* María Luján Montiveros es Licenciada en Ciencias de la Educación (UNSL), Especialista en Educación Superior (UNSL). Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO). Profesora Adjunta. Asignaturas: Instituciones Educativas y Praxis 2: La práctica docente, las instituciones y el contexto. UNSL. Integrante del Proyecto de investigación PROICON° 4–1920: Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía. UNSL. Doctoranda en la carrera Doctorado en Educación (UNR). Línea de investigación: formación docente, narrativa y experiencia educativa.

Persiste de manera sutil, implícita y por esto mismo persistente, una concepción a partir de la cual, la formación supone la adquisición de un conjunto de conocimientos científicos, en este caso acerca del niño, que luego han de verificarse en la realidad. De la misma manera, perdura el supuesto de que esta adecuación permitiría la toma de decisiones pedagógicas adecuadas, es decir, basadas en un saber fundado.

Una suerte de absolutismo ontológico acompañaba a la razón clásica y la investigación científica estaba obligada a girar dentro de una colección enorme de objetos. Esta actitud había consagrado el rito de la transubstanciación de los conceptos, de los números, de las expresiones lingüísticas, en objetos, cosas y realidades objetivas... En esto consiste el drama religioso del pensamiento moderno: en haber encarnado los instrumentos cognitivos, lingüísticos, lógicos y matemáticos en un dominio de las cosas, las sustancias y los procesos. (Gargani, en Dallera, 1993:113)

Entonces, el niño, ya no es ese niño o niña, singular con su experiencia vital, con quien se produce un encuentro en la sala del jardín. El niño deviene sujeto de aprendizaje, en el mejor de los casos u objeto de conocimiento, en el peor. El niño entonces es aquel que describió la medicina, la psicología en sus distintas corrientes, la sociología en sus aproximaciones y denuncias, es el niño *conceptual*.

No es nuestro propósito significar que no resulta válido el saber producido por los distintos campos disciplinares sobre la infancia. Lo que pretendemos hacer notar es la persistencia de la pretensión de totalidad, ese absolutismo ontológico del que habla Gargani (1983), donde el niño aparece reducido a un conjunto de conceptos que parecieran explicarlo, quedando por fuera todo aquello que desborda a aquellas categorías y justificaciones, quedando fuera muchas veces él mismo en su experiencia vital.

Es interesante ver cómo, en los primeros días de las prácticas en las instituciones escolares, los/as estudiantes están a la pesca de estos conceptos. Los niños y la sala del jardín en sí misma, pasan a constituirse, en un caso, en experimento, en espectáculo aséptico, donde lo que sucede está más bien premeditado (Candelero, 2017): He aquí un dibujo preoperatorio, más allá una zona de desarrollo próximo, más aquí un trastorno del lenguaje. Descubrir estas verificaciones produce una especie de alegría de la certeza, una alegría tranquilizadora: *Sé* sobre el niño, lo conozco, cuando en realidad se reconoce el concepto aprendido en esta situación.

Sin embargo, con el correr de los días, cuando se *está* por más tiempo en los escenarios escolares, este universo conceptual resulta insuficiente, lo vital desborda lo conceptual en el ecosistema de la sala. El sistema conceptual parece ya no iluminar tan nítidamente lo que allí sucede. Entonces acaba la ilusión y a veces, hay lugar para el nacimiento de otro tipo de saber pedagógico, saber que no siempre es identificado como válido o valioso, pero desde el cual es posible otro tipo de relación pedagógica, otro tipo de vínculo humano, otro tipo de transmisión. Pero antes de llegar a eso, veamos algunas consideraciones más acerca de esta manera de entender el conocimiento sobre el niño en el campo de la educación y la formación docente.

## ENTONCES, «EL NIÑO EN LA LATA»

Esta manera de entender la verdad, que persiste de forma sutil en la formación y en las relaciones pedagógicas, se vincula entonces con la manera de entender el acto de conocer en la ciencia moderna. ¿Pero qué supone este ejercicio de conceptualizar lo que hay? ¿Qué supone en nuestra manera de aproximarnos a los niños y niñas como docentes y como formadores de docentes?

Desde ya, que no exclusivamente, pero por cierto que es posible caracterizar a la ciencia como un saber conceptual. La ciencia es un saber de conceptos –elemento de la ciencia–unidad y componente – y, por conceptos procura todo el tiempo, «conceptualizar» a lo que hay. (Candelero, 2017:1)

Tal como señalamos en párrafos anteriores, en las materias del campo de las prácticas más claramente, pero en la formación en general, en principio pareciera que *observar* la sala y *observar* los niños supone haber aprendido una serie de conceptos acerca de ellos a lo largo de la formación.

La experiencia de formación en sí misma se parece bastante a una maquinaria de aprehender conceptos acerca de la *realidad* educativa, que permitan a los estudiantes, observar con anteojos válidos dicha realidad. Conceptos, por ejemplo, acerca de quién es ese niño, cómo aprende, cómo crece, cómo se vincula, cómo se comunica, acerca de cómo juega. Pero este ejercicio de pensar al niño, de conceptualizarlo, para saber acerca de él, produce, como señala Candelero (2017), una abstracción y una simplificación:

No puede pensar la ciencia a los hechos en crudo, debe primero “bautizarlos” de conceptualidad, “cientificarlos” —es así que piensa a lo divino como “causa” o “principio”...: una vez “envasado” lo divino, pues entonces sí es posible científicamente inferir “cosas” del “envase”. (Candelero, 2017: 3)

Entonces, recuperando la metáfora del autor, se piensa que tenemos un saber cierto acerca del niño, cuando hemos podido *ajustarlo al envase*, más bien, cuando lo transformamos en el envase, cuando simplificado en un conjunto de conceptualizaciones que lo describen, creemos o elegimos creer que sabemos *todo* acerca de él. Sin embargo, quienes trabajamos en las escuelas, sabemos claramente que el niño no es esa abstracción, que efectivamente hay una distancia, a veces insalvable, entre ese niño en del envase y el que nos toma la mano a la mañana.

La pregunta podría ser entonces: ¿Podemos pensar otras formas de saber acerca del niño, que no sea ese niño envasado en sistemas conceptuales, pero que tampoco quede en un sentido común, muchas veces ingenuo e igualmente dogmático? ¿Podemos pensar para las instancias de la formación docente y de las prácticas en formación, otras maneras de *mirar a* los niños que nos ofrezcan otro tipo de saber, que habiliten otra forma de relación, otras posibilidades para el encuentro educativo? Tal vez, la fenomenología nos pueda proponer algunos caminos. Recuperaremos a continuación algunos aportes de Merleau-Ponty y Candelero, para este fin.

## DE LA TAREA DE OBSERVAR A LA EXPERIENCIA DE PERCIBIR EN EL JARDÍN

La fenomenología nos ofrece otra manera de aproximarnos al mundo; otra manera de saber y ser en y con el mundo. Uno de sus aportes es invitarnos a redescubrir el mundo donde vivimos recuperando el camino de la percepción sensible.

Nos encontramos lejos de pretender en estas líneas hacer un abordaje exhaustivo de lo que supone el camino de la percepción para la fenomenología, pretensión que, por otra parte, sería también moderna, en todo caso. Por el contrario, nos interesa recuperar algunas puntas de ovillo que estimamos nos permiten pensar de otra manera la formación docente y más específicamente los espacios de las prácticas.

Una de ellas es el corrimiento que se nos propone respecto del ser humano moderno, es decir, el corrimiento del hombre como *res cogitans* más *res extensa*: conciencia *más* cuerpo, en tanto entidades separadas, distintas y polares (Candelero, 2017). Merleau-Ponty, desde la fenomenología, propone una interpretación distinta del hombre, de la conciencia y del cuerpo. Dice Candelero: «El hombre merleau-pontyano es conciencia corpórea, o diríase mejor: cuerpo consciente. No es el hombre un compuesto de cosas — que siempre naturalmente serían partes— sino una unidad (...) en modo biológico-motriz» (Candelero, 2017:2).

Aquí hay un giro fundamental: del hombre como conciencia corpórea al hombre como cuerpo consciente. El cuerpo consciente es un cuerpo actuado-actuante, es cognoscible, pero antes es cognoscente, busca, tiende a saber y se dispone a ser sabido. Cuerpo móvil y sensible, que se comporta y allí mismo se da a saber, saber que es conocimiento cinestésico y no conceptual.

El propio cuerpo no es una acumulación de partículas cada una de las cuales se quedaría en sí, o un entrelazamiento de procesos definidos una vez por todas (...) puesto que le vemos segregarse «sentido» que no viene de ninguna parte, proyectarlo en sus inmediaciones materiales y comunicarlo a los demás sujetos encarnados. (Merleau Ponty, citado por Candelero, 2017:3)

El niño, no podría pensarse desde esta mirada, como conjunto de procesos, de partes que lo componen y que explican su ser en el mundo, sino como unidad biológica motriz, que conocemos en tanto actuante y cuya actuación proyecta en su escenario singular. La fenomenología recupera en este sentido, la corporeidad en nuestro ser y conocer el mundo. Nos invita a una aproximación que no es intelectual, sino corporal; en la que cuerpo y conciencia no aparecen como entidades separadas, sino como una integración indivisible y constitutiva.

Un segundo aspecto en el que queremos detenernos es en la intencionalidad de la conciencia. La conciencia, siempre corpórea, no es reflexiva a la manera del pensamiento moderno, es intencional. No se proyecta en el mundo que existe por fuera de ella, es en el mundo, y su vínculo con este es siempre anterior, es constituyente de subjetividad y es cognitivamente incierto.

Hablar de conciencia intencional significa que nuestra conciencia es siempre conciencia de algo, está orientada al mundo, horizonte permanente frente al cual no dejamos de situarnos. Mundo que no posee ni podrá abarcar, pero al cual no puede dejar de dirigirse. Está ligada al mundo, a partir de una trama de hilos intencionales que se manifiestan en nuestros deseos, evaluaciones, nuestra historia y paisaje vital.

Entonces, como expresó Merleau-Ponty y de alguna manera sintetizando lo dicho:

La realidad está por describir, no por construir u constituir. Esto quiere decir que no puedo asimilar la percepción (vínculo primero con las cosas) a las síntesis que pertenecen al orden del juicio, de los actos o de la predicación. En cada momento, mi campo perceptivo está lleno de reflejos, de fisuras, de imprecisiones. (Merleau Ponty, citado por Candelero, 2017:3)

Qué diferente lugar podemos recuperar entonces a partir de la fenomenología en la tarea de mirar a los niños: posibilitar un corrimiento de la observación hacia la percepción, de construir el sujeto de la educación a descubrir y describir *ese* niño a partir del camino de la percepción. Percepción que es corpórea y que está llena, tal como lo señala el autor, de nuestros propios reflejos y fisuras, pero no en un sentido peyorativo como podría pensarse desde la ciencia moderna, sino constitutivo de esa relación. El niño, ya no es objeto de conocimiento, sino que se nos presenta como cuerpo consciente, con todo lo que esto supone en su manera de estar en y con el mundo.

En este sentido, las experiencias de aproximación a los escenarios educativos podrían proponerse y parecerse, más a la experiencia de un viajero que recorre —no sobrevuela— un territorio nuevo, y que lo hace desde sus saberes, pero también y a partir de sus necesidades, deseos, temores, desde una propia corporeidad. Un visitante que descubre desde allí, desde sus propios pasos, un paisaje y allí se dispone a descubrir, no lo que pasa, sino lo que *le* pasa (Larrosa, 2002). Vivencia que tiene sentido solo en la medida en que pueda experimentarse y que requiere, más que conceptos aprendidos, una sensibilidad abierta. Experiencia que en el *estar* dibuja un saber, pero saber que lejos de agotar o describir exhaustivamente, reconoce la persistencia del misterio. Experiencia en la que las palabras y el lenguaje nos puedan asistir para componer el paisaje escolar, con nosotros dentro. Palabras que, articuladas en una narrativa, como ejercicio privilegiado para nombrar la travesía, van componiendo un relato comprensivo no solo de las infancias, sino sobre el propio oficio de enseñar.

## HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL TRATO

Entonces, la fenomenología nos invita a recuperar otra forma de estar en el mundo. Recuperarla no supone invalidar la representación del mundo que nos ofrece la ciencia y en particular las ciencias de la educación, sino un corrernos de la pretensión de única representación válida, cerrada sobre sí misma, más allá de la cual no hay otra posible experiencia de conocimiento válida que pueda ser constitutiva de los procesos de formación en las instituciones educativas, tal como lo es la formación docente.

Habiendo llegado hasta aquí, nos aventuramos a hacernos eco de la relación de *trato*, que nombra Candelero (2011), al describir la relación ontológica–gnoseológica propuesta por la fenomenología, para pensar aquello que podríamos nombrar una *pedagogía del trato*.

Hablar de una pedagogía del trato es, ante todo, para nosotros una provocación, una tensión a deconstruir lugares de ser y saber en la formación docente, instituidos como hegemónicos por la modernidad. Una forma de nombrar y gestar relaciones en el campo educativo, que pueda nutrirse de la fenomenología, en la línea del pensamiento de los autores que aquí se han intentado recuperar. No pretende constituirse en corpus cerrado de formas de hacer y conocer que discipline la mirada, sino más bien en camino abierto a recorrer.

Proponemos hablar de *pedagogía* porque referimos a las maneras de nombrar lo educativo, a las prácticas discursivas que autorizan significados y significantes en relación con lo educativo. Es decir, es ese conjunto de narrativas en las que se expresan, se manifiestan y comprenden las relaciones educativas en un territorio singular (Yedaide, 2018).

Entonces cuando nos aventuramos a pensar en una pedagogía del trato para las prácticas educativas en el campo de la formación docente, nos interesa aproximar, en primer lugar, un espacio del nombrar las relaciones pedagógicas que se construyen en los escenarios educativos del Nivel Inicial. Ejercicio que es narrativo porque está encarnado, anclado, en la vida de los sujetos que nombran y que se nombran y que renuncia al refugio de la autoridad de las ciencias de la educación, pero que encuentra su legitimidad en su anclaje en lo situado, local, singular, aceptando la mediación humana como condición inherente a toda práctica social.

En segundo lugar, recuperamos para esa posible pedagogía, la expresión de Candelero (2011), *relaciones de trato*, cuando refiere a las relaciones ontológicas–gnoseológicas, propuestas por la fenomenología. Aquí nos interesa detenernos en tres aspectos, que entendemos son tres posibilidades en orden de habitar otras pedagogías en el espacio formativo en los espacios de prácticas docentes. Estos son la posibilidad de poner el foco en la relación, la recuperación de la corporeidad y la búsqueda de los sentidos a partir del reconocimiento de los gestos.

Hablar de pedagogía del trato supone poner el eje en una relación que es de paridad. La paridad, desde los modos de ser y conocer antes esbozados, en el pensamiento de Merleau–Ponty, está dada porque siempre *ya soy (hombre) en otro y con los otros*.

Esta paridad que es fundamental para pensar las relaciones pedagógicas, dado que implica un corrimiento de la relación de dominio del sujeto con relación al objeto conocido. Ya no hay una relación a favor del sujeto, en la cual el sujeto (docente) tiene el poder de ajustar al niño en las categorías conceptuales con que la ciencia lo enviste, sino *una relación de trato*, una relación que no es de sujeto–objeto, ni de sujeto–sujeto, sino relación de paridad porque siempre *ya soy hombre en–otro y con–otro*. Esto habilita una posición más humilde, que comprende que todo saber acerca del mundo, acerca del niño, solo puede tener sentido en el marco de una relación, que además es siempre situada en un territorio singular.

Esto último nos trae una segunda posibilidad. Esa relación con el otro es una relación siempre corpórea, y esto no es una dificultad, sino la posibilidad de la relación. No nos relacionamos con los niños y niñas del jardín *solo* a partir de nuestra intelectualidad, sino a partir de nuestra corporeidad, siempre anclada en nuestros afectos. Aspectos realmente presentes, pero poco reconocidos, por no decir negados, en los procesos de formación docente. El lugar del cuerpo, en los procesos de formación docente, en las maneras de perfilar una identidad docente y en las relaciones construidas en las instituciones educativas, es un campo abierto, fecundo y necesario de recuperar.

Finalmente, e integrando los dos aspectos antes mencionados, pensar en una pedagogía del trato supone una relación a partir del reconocimiento de los gestos del otro.

El otro cuerpo es, para Merleau–Ponty, ante todo movimiento, comportamiento, pero en tanto gesto. Dice Candelero, retomando al autor: «El cuerpo es acontecimiento sensible que sale de sí y actúa» (Candelero, 2017:4). Se trata de un cuerpo gestual o gestuante, entero, indiviso, intencional, actuante desde la intención.

La idea de gesto, como manera de habitar el mundo y como manera de comprender al otro. Distinto es *mirar* a los niños desde su gestualidad, encontrar sus gestos y descubrir allí su intención, su manera de habitar el mundo. Gestualidad que es indivisa, que supone unidad, no partes. Entonces, ya no se trata de identificar etapas del desarrollo, problemas del lenguaje, no se trata de las habilidades o competencias logradas o por lograr (todas partes, todos fragmentos), sino de un cuerpo/conciencia encarnada, que habita de una manera el mundo, se afecta y es afectado por él.

Una pedagogía del trato, entonces, podría pensarse como esa experiencia que busca correrse de la tarea de observar/conocer al niño para construir un espacio de relación que nos permita encontrarnos con *los sentidos que segrega*, haciendo eco de la metáfora del autor recuperada en la cita recuperada más arriba. Correr el eje de la preocupación de lo que queremos saber acerca del niño, a la posibilidad del encuentro. Recoger los sentidos yendo a la pesca de los gestos, que siempre suponen un movimiento en relación con una situación; la de los niños, la de los docentes y la de los territorios institucionales. Supone, en definitiva, mirar ese trasfondo de sentidos que existen en la vida cotidiana del jardín.

Dar lugar a una pedagogía del trato, entonces, podría abrir el camino para gestar una aproximación a las salas del Jardín, en esta experiencia de comunicación —ya no de observación—, para descubrir los gestos intencionados de los niños, reconociendo indefectiblemente los propios. Espacio de encuentro, en términos de experiencia perceptiva y no de observación científica.

¿Puede pensarse la relación pedagógica acaso más cerca de un encuentro en danza gestual que de un experimento pedagógico o una planificación de estrategias didácticas, preestablecidas? Danza en la que los cuerpos producen e interpretan mensajes y sentidos.

¿Qué supone entonces habilitar encuentros desde la gestualidad del cuerpo? ¿No supone acaso gestar una experiencia pedagógica, así como el artista gesta experiencias estéticas? ¿Podemos pensar desde la formación y desde el área de las prácticas, una aproximación a los Jardines de Infantes en tanto hábitat singulares, donde podamos prepararnos y disponernos a escuchar la música que allí se produce?

Tal vez, entonces, las instancias de formación puedan correrse del punto de vista que tradicionalmente se nos han ofrecido para la educación como señala Larrosa (2002), es decir desde los pares ciencia/técnica o teoría/práctica y puedan aproximarse a las posibilidades que nos brinda la experiencia. Experiencia como interrupción, como posibilidad que se abre, existencial y estética, para que algo *nos* pase, *nos* acontezca y *nos* transforme.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Candelero, N. (2011). Merleau-Ponty distinto a Descartes. En Candelero, N. (Ed.) *Experiencia científica y Experiencia Religiosa*. Rosario: Ed. Facultad de Humanidades y Artes (UNR).
- Candelero, N. (2017). Ciencia, Arte, Medios. Consideraciones en torno a la experiencia. En Candelero, N. (Ed.), *Cuaderno de Estética Rojo* (pp. 88-113). Rosario: Ciudad Gótica.
- Dallera, O. (1993). La hermenéutica. En Dallera, O. (Ed.), *Comunicación y creencias. Semiótica, Hermenéutica y Argumentación* (pp. 95-141). Buenos Aires: Ed. Docencia.
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y Pasión. En Larrosa, J. (Ed.), *Entre las lenguas* (pp. 165-178). Barcelona: Laerte.
- Yedaide, M. M. (2018). Hablar de «pedagogías»: un gesto discursivo afectivo/afectante para el enclave local. *Revista de Educación*, Facultad de Humanidades, Año IX, No. Especial 14.2 en homenaje a Alicia Camilloni, 217–229.

## NOTAS

- [1] Se notará que a lo largo del trabajo se hablará de *niño* para referirnos a los niños y niñas del nivel inicial. Esto tiene la intencionalidad de hacer notar justamente que se habla de un concepto, no de los niños y niñas singulares con quienes trabajamos diariamente. Concepto que además es herencia del pensamiento moderno.