



CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN PARVULARIA NIÑAS Y NIÑOS SUJETOS DE DERECHO

AUTORA
DRA. SILVIA REDON

Línea de investigación
**Ciudadanía y
Educación**



“CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN PARVULARIA: NIÑAS Y NIÑOS SUJETOS DE DERECHO”

El Objetivo del presente documento se encuentra en ofrecer un referente teórico para profundizar en las declaraciones sobre ciudadanía presentes en el nuevo marco curricular para la educación Parvularia chilena. Se ha compilado desde diversos extractos de artículos y capítulos de libros que he venido trabajando en este último tiempo y que son pertinentes para discutir y reflexionar en torno a esta temática.

El itinerario o índice que sigue este documento se organiza en torno a las siguientes temáticas:

1. ¿POR QUÉ EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA?	
1.1.	La equivalencia entre la educación y lo político.
1.2.	Las bases curriculares de Educación Parvularia: El niño y la niña como sujetos de Derechos.
1.3.	El niño/niña como sujeto de Derecho en la vivencia de la justicia: Social, Cognitiva; Afectiva y Ecológica.

1. ¿POR QUÉ EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA?

El desafío y tarea de educar para la ciudadanía en la educación infantil, obedece a dos ejes gravitantes que son; por una parte, la equivalencia del proceso educativo con lo político y por otra, la configuración del niño y la niña como sujeto de derechos.

1.1. La equivalencia entre la educación y lo político.

Nos hemos acostumbrado a aceptar que tanto los contenidos de educación, como su proceso de enseñanza y aprendizaje en todos sus niveles educativos, son asépticos políticamente, neutrales y más aún, que DEBEN serlo. Hemos naturalizado como absoluto la veracidad del orden instituido (estructuras de orden y normatividad social) y con ello los corpus disciplinares heredados de occidente. Hemos reproducido en el mundo de las ciencias, desde la modernidad, producto del positivismo lógico, la falsa neutralidad de los “saberes”, como si lo “verdadero” fuera ajeno al contexto social, temporal, espacial, político, ético, económico, patriarcal, hegemónico y de intereses elitistas o mercantiles (Redon & Angulo, 2017). Con ello, no pretendo adherir al relativismo epistémico y menos ético, sólo visibilizar la falsa neutralidad de lo que se instituye en la sociedad como cierto, bueno y justo (Redon, 2018).

El proceso educativo, el currículum, los contenidos, los recursos didácticos, los libros de textos, las/los educadores de párvulos, los profesores y profesoras, tenemos valores, intereses, cosmovisiones, ideologías, producto de la forma particular, original y única con la que interpretamos el mundo que nos rodea y que significamos o damos sentido. A esta facultad de lo humano, la denominamos lenguaje. El lenguaje como construcción de la realidad social y por tanto interpretativo, supone asumir que nada es neutro y aunque la ciencia cuente con criterio de independencia y validez, siempre estará construida desde un contexto social, ético-político que es interpretativo.

La educación institucionalizada o formal, debe hacerse cargo de esta condición educativa, que, explícita o implícitamente, contiene una idea de sujeto y sociedad que desea perpetuar. En esta condición sustantiva del proceso educativo, emerge la formación para la ciudadanía, asumiendo que todo proceso educativo es un hecho político. La educación es política, lo que no quiere decir, partidista, ni mucho menos proselitista. Pareciera que, en educación, hay vertientes pedagógicas asépticas, neutrales y tecno-científicas (HABERMAS, 1984), y otras ramas, como, por ejemplo, la pedagogía crítica, fuertemente ideologizada. Lo que no se dice y, por ello se invisibiliza, es la falsa neutralidad de los corpus disciplinares hechos ciencia y el poder reproductor que tiene la educación para transmitir una determinada selección cultural, que implica y supone un modelo de sujeto y sociedad (Apple, 1979, 1982; Apple, Au y Gandin, 2009).

Esta equivalencia entre el proceso educativo concebido como una acción política se sostiene, a partir **de tres matrices teóricas argumentativas**:

1.1.1. Primera tesis: los pilares de la educación

El primer argumento se basa en los tres pilares que sostienen al proceso educativo; a) la dimensión filosófica antropológica del sujeto que aprende y del que enseña, b) la dimensión didáctica respecto del cómo se enseña y se aprende y c) el tercer pilar que guarda mayor coherencia con la educación para la ciudadanía es la dimensión teleológica de la educación, esto quiere decir, su fin, su sentido, su objetivo último o su ideal (MANTONVANI, 1968). La dimensión teleológica de la educación, es decir, los fines de todo proceso educativo, asumen un componente axiológico (valores), que obliga a declarar y conjugar una idea de bien y de sentido, vinculada a la pregunta: ¿para qué enseñamos? La transmisión de la cultura que se realiza en la escuela, a través del proceso educativo institucionalizado o formal, se ancla en una cosmovisión de niño/niña y sociedad que deseamos perpetuar. Esta idea de “fin” se asienta en un marco ético y normativo que configura las reglas que regulan la convivencia entre los sujetos, lo que, implica una dimensión de lo político intrínseca al proceso educativo.

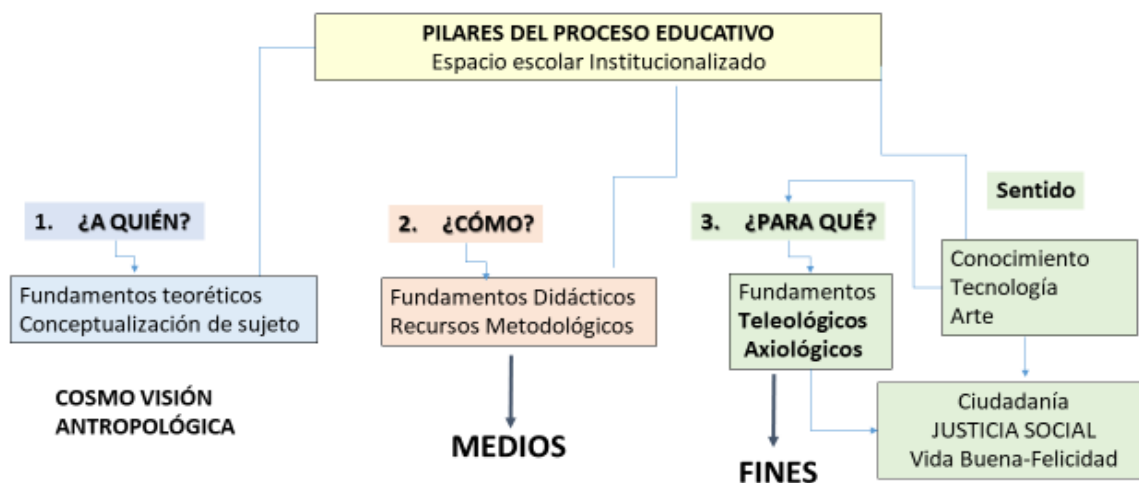


Figura nº 1 Fuente: Elaboración propia según Mantovani (1968).

El fin o *telos* de todo proceso educativo se dirige a la plenitud del ser humano, a su felicidad, de vida buena, de bienestar al igual que lo político. ARISTÓTELES (1981) en su *Ética a Nicómaco* insiste en que la felicidad es el objetivo de lo político.

La felicidad no es comprendida como la satisfacción de una necesidad personal o la reparación de una carencia, sino que atañe a la comunidad, aludiendo al ser humano como una realidad social que implica un bien de todos y para todos. Este fin al que alude ARISTÓTELES, en lo político, es el fin que desde la modernidad ha pregonado la educación institucionalizada y su sentido: “un bien para todos y todas”, de “vida buena”, de “felicidad” que emerge de los principios de igualdad y libertad. Este fin está presente en los referentes curriculares de las principales instituciones públicas en educación parvularia, qué a través de una rigurosa consulta ciudadana han logrado definir que la felicidad de los niños/as, es el principal objetivo por el cual debemos trabajar pedagógicamente como sociedad y específicamente las diferentes organizaciones responsables de la educación infantil pública. (INTEGRA, 2018)

Cuando afirmamos que todo hecho educativo supone una selección y valoración de la cultura en sus ejes constitutivos, i.e. lo bueno, lo verdadero y lo bello, enfatizamos una opción ideológica por lo ético-político (lo bueno y lo justo), lo epistemológico (lo verdadero) y lo bello (la sensibilidad estética) Pero ¿qué cultura? Estos ejes que sustentan a la cultura,

no son unívocos, absolutos y obvios, pues en el currículum operan como fuerzas hegemónicas eurocéntricas, neocolonialistas, producto de imperialismos que se perpetúan a través del proceso educativo (BHABHA, 2002; PARASKEVA, 2016; SOUSSA SANTOS, 2009).

Los contenidos enseñados en la escuela y los jardines infantiles que aluden a los corpus disciplinares, contenidos en las bases curriculares para la Educación Parvularia, no se constituyen en fines en sí mismos, sino en el medio para alcanzar y cimentar las bases para la convivencia plena, la felicidad y la justicia en el territorio común de la infancia. (REDON 2010; GIMENO SACRISTÁN, 2001). Por tanto, al decidir qué selección hará el currículum respecto lo que es bueno, lo que es justo, lo que es verdadero y lo que es bello para la sociedad, estamos configurando una idea de lo político, en el *telos* aristotélico de felicidad comunitaria. Esta coherencia entre el hecho educativo y el hecho político, implica asumir que toda pedagogía supone una acción política. Y es, en este punto, que la educación intencionada e institucionalizada se asume como hecho político. Esta afirmación se ha discutido a lo largo de la historia filosófica, desde ARISTÓTELES (1981) a DEWEY (1995), y ha sido recientemente retomada por HONNETT (2013): “la escuela es uno de los espacios que queda a la sociedad democrática para regenerar sus propios fundamentos morales”. La escuela pública “es la fuente de las capacidades culturales y morales del individuo con cuya ayuda puede existir y desarrollarse un orden estatal republicano en el que la ciudadanía tome parte en la emancipación política también del pueblo llano” (2013, pág. 378).

Sin embargo, no solo el tercer pilar vinculado a los fines de la educación encuentra su correlato con lo político, también, la primera problemática que desarrolla MANTOVANI (1968), referida a la visión antropológica-filosófica, y que remite a los sustentos teóricos de la concepción de sujeto (niño/niña), obviamente, están profundamente imbricados con la idea del ¿para qué?. *¿qué visión de sujeto niño/niña que aprende es la que domina en la escuela y los jardines infantiles?, ¿qué teorizaciones subyacen en este sujeto que aprende, convive y participa con su trama histórica y biográfica en la escuela?, ¿quién es esta educadora educador? ¿qué subyace en su trama subjetiva?* Estas preguntas hoy en día son abordadas en los referentes curriculares institucionales como también en las comunidades locales a través de la construcción colectiva y democrática de sus proyectos educativos institucionales. Sin embargo, es relevante hoy en educación, dialogar y discutir respecto al sujeto social emergente de una sociedad líquida (BAUMAN, 2007), subjetivado por una forma de existencia en una sociedad neoliberal, caracterizada por la mercantilización del mundo de la vida, individualista, competitiva, consumista, violenta, interconectada y aislada en el ciberespacio, en tejidos sociales cada vez más desiguales, segmentados y discriminadores. Nos encontramos todos y todas, niños/niñas, educadoras/es inmersas/os en una cultura mercantilizada, que tiñe de homogeneidad los gustos, el deseo, la vivencia

del tiempo y la instrumentalización de la vida ¹¹(DARDOT y LAVAL, 2013, 2015, 2017; BROWN, 2016; BAUMAN, 2007; ZEMELMAN, 2007; BERARDI, 2016; HAN, 2014) requieren repensar la configuración subjetiva que traen hoy en su piel nuestros infantes y que a su vez portamos las educadoras.

Hoy en día, con la lógica de la meritocracia y la medición de los aprendizajes estandarizados, que se quieren imponer a la educación parvularia, se atenta contra la construcción del niño/niña como Sujeto de Derechos (ATRIA, 2014), feliz y único. Llama la atención que en la mayoría de concepciones de aprendizaje vigente no predomina una clara noción de aprendizaje comunitario, sujeto-colectivo, que se configura socialmente; un sujeto que ha logrado ser lo que es gracias al “común”, desde lo más primario de carácter biológico, como, por ejemplo, lograr la posición “bípeda” y caminar, solo es posible a través de la relación intersubjetiva (ANGULO, 2012, 2104; TOMASELLO, 2003). Somos lo que somos por el colectivo que nos constituye, no podríamos siquiera pensar y hablar si no estuvieran en la base de las complejas capacidades del pensamiento simbólico, la red de conexiones emergentes de una especie que existe en la comunidad y es por excelencia cooperadora (GINTIS, 2000; TOMASELLO 2010; BOWLES & GINTIS, 2011). En las diversas culturas, prima el sentido de cooperación en la potencia del nosotros, por sobre el sujeto individual, así lo demuestran los experimentos sociológicos liderados por BOWLES & GINTIS (2011) y, especialmente, TOMASELLO (2010). Pese a ello, desde la educación se sigue insistiendo en el aprendizaje como logro individual y lo que esto supone como sustento teórico que subyace en la configuración del sujeto educativo.

El segundo pilar desarrollado por MANTOVANI: la idea del cómo, o los medios, supone actualmente el despliegue de una retórica curricular técnica, adornada de conceptos importados del mundo empresarial y vinculada al manoseado término de “calidad” y de “competencias”. Al **alejarse** de la pregunta del ¿quién? o del ¿para qué? del proceso educativo, se transforma en un mero tecnicismo y en un reduccionismo de la complejidad ético-política que involucra a la educación. Pero no sólo se produce una simplificación del proceso educativo, sino que además se instala en el imaginario social la confusión entre el logro de un aprendizaje medible con la calidad de todo el proceso educativo y la complejidad que ello supone. Exacerbar solamente una racionalidad técnica en planificación y medición del currículo infantil, destinada al “cómo” se enseña y se aprende, desagregada, inconexa, fracturada con los pilares fundamentales respecto a la idea de niño y niña y del para qué, es decir, sin la dimensión ética-política de una sociedad buena, justa, feliz, está socavando precisamente las concreciones de justicia y de bienestar en nuestras

¹¹ En el punto del niño y niña sujeto de derecho me detendré a conceptualizar este cosmovisión de niño/niña.

sociedades hoy en día (SATZ, 2015; SANDEL, 2011; SEN, 2010). El interés por visibilizar y resaltar desde las políticas públicas únicamente el segundo pilar -el énfasis por los medios- provoca una deformación en la comprensión del hecho educativo y una naturalización simplista que esconde y nubla la complejidad que supone la educación infantil y el poder que tiene para transformar o reproducir el mundo en el que habitamos (APPLE, 2018).

1.1.2. Segunda tesis: el poder del currículum como ideología reproductora.

El segundo argumento por el cual sustento que todo hecho educativo es político, lo explico desde el poder que tiene el currículum, como un orden normativo e instituido de cosmovisiones culturales que entrañan una forma de vivir lo cierto, lo bueno, lo bello y lo político. El currículum opera como un dispositivo selectivo e ideológico de lo que se supone culturalmente valioso (Apple, 1986, 1996).

El currículo es un contexto clave de epistemicidio (de Sousa Santos, 2017). Un lienzo epistemológico de ceguera apoyado por un hilo específico de conocimiento y ciencia que simultáneamente fertiliza silencios ruidosos y ausencias vergonzosas enmarcadas por el poder tradicional y los grupos de interés (PARASKEVA, 2016, s/p). Las racionalidades, las ideas, los valores, las cosmovisiones, los contenidos, los objetivos presentes en todo currículum nunca son neutros como lo afirmamos al inicio de este apartado. Está demás volver a insistir, reiterar o declarar que, aunque el currículum asuma una racionalidad técnica de pseudo-independencia ideológica, está transmitiendo y configurando un tipo de sujeto y sociedad (GRUNDY, 1991; CARR, 1995; GIROUX, 2008; APPLE, 2008; MCLAREN, 2008; KINCHELOE, 2008; TADEU DA SILVA, 2001; REDON y ANGULO 2015; REDON, 2015; ANGULO, 1994; 2015; PARASKEVA, 2016; GIMENO SACRISTÁN, 2010; TORRES JURJO, 1998, SOTO, 2003). Todo conocimiento organizado por el currículum, se constituye en un aparato ideológico que configura subjetividades en el sujeto. El énfasis que evidencian las políticas públicas educativas en la mayoría de los países al visibilizar únicamente la medición estandarizada de los resultados de aprendizaje, como la “calidad” del proceso educativo, están transmitiendo, reproduciendo y configurando un tipo de sociedad y un tipo de sujeto.

El andamiaje en el que se asienta el currículum: objetivos, contenidos, actividades, libros de textos, procedimientos evaluativos, espacios escolares, etc., se constituye en un poder reproductor de lo instituido o, mejor dicho, del orden social que se desea perpetuar y, por ende, nos permite reiterar que todo hecho educativo es un hecho político por la misma fuerza del currículum como aparato ideológico. El ejercicio de selección en todos los elementos que tejen el campo del currículum, operará como recorte cultural de lo que se desea visibilizar, instalar y perpetuar (STENHOUSE, 1984).

1.1.3. Tercera tesis ¿Qué comprendemos por el concepto de ciudadanía? ¿Qué relación con el concepto de lo político?

El tercer argumento se vincula con aclarar el concepto de lo político y su equivalencia con el concepto de ciudadanía. El concepto de lo político proviene de “polis” que, en griego remite a la ciudad, encontrando su equivalencia romana con el de ciudadanía, concepto que a su vez emerge del vocablo latino *cives* que designa la posición del individuo en la *civitas* (PÉREZ LUÑO, 1989), que también alude al concepto de ciudad. Este marco de equivalencia entre *polis* y *cives*, como la comunidad que se distribuye entre aquellos a quienes ella reconoce como a sus participantes (BALIVAR, 2013, pág. 22) es relevante para no caer en el error de separar el concepto de ciudadanía del de lo político. De la relación entre *la polis* y sus participantes surge la *politeia*, concepto definido a su vez con la palabra compuesta: constitución de la ciudadanía (BALIVAR, 2013). Siguiendo a BALIVAR (2013) quien afirma que lo político es la constitución de la ciudadanía, entonces podríamos asumirlos como equivalentes y, por tanto, al definir el concepto de ciudadanía estaríamos comprendiendo los significados de lo político.

El concepto de ciudadanía es bastante más popular que el de lo político. Desde la década de los noventa se produce una explosión de aportaciones teóricas (Will Kymlicka & Wayne Norman, 1994; Cortina, 1997; Pérez Luño, 1998; Bolívar, 1998; Arnot, 2009; Fernández Liria & Alegre Zahonero, 2007; Marí Ytarte, 2007; Cullén, 2007; Bartalomé Pina, 2002; Camps 2007). El auge teórico responde al corazón de la filosofía política y su reflexión en torno al sujeto político y su vínculo con la comunidad. Sin embargo, también existe una razón histórica, política, social y contextual que explica el énfasis por poner en el centro este concepto. **Los Estados de Bienestar se han desmoronado bajo el empuje neoliberal, los tejidos sociales se vuelven complejos y violentos con el choque entre los nacionalismos y la creciente diversidad cultural producto de las migraciones, la tensión racial, las desigualdades, el fracaso de las políticas ambientalistas y el triunfo del sistema capitalista mundial.** La victoria sin precedentes del neoliberalismo como razón normativa y principio rector que configura la subjetividad de los individuos, gobierna, controla y ordena la vida cotidiana (Brown, 2015; Laval & Dardot, 2015; 2016; Harvey, 2007; Sterger & Roy, 2010; Angulo & Redon, 2012) exige repensar la ciudadanía y sus derechos, en contextos de desigualdad y exclusión. Los espacios de interacción virtuales y las nuevas formas de relación (Redon, 2019), el consumo capitalista y el individualismo, la mercantilización de los bienes comunes, la pérdida de los derechos sociales, entre otros acontecimientos, han debilitado y mermando la solidaridad hacia la colectividad, el sentido de “lo común” el sentido de pertenencia al “Nos-Otros” como forma de habitar lo social y vivir lo político (Espinoza, 2018) y, por tanto, han generado una suerte de apatía y desafiliación ciudadana. A ello se suma, la creciente decepción de la ciudadanía con respecto a la clase política

dirigente, la corrupción y el desapego a sus funciones y deberes representativos. Por otra parte, la complacencia de los gobernantes con el sistema capitalista, sus alianzas, pactos y negociaciones a espaldas de la ciudadanía, provocan una creciente desafección en los votantes, mayoritariamente en los jóvenes.

El concepto de ciudadanía encuentra su explicación desde tres dimensiones: Lo jurídico, lo político y lo social. Lo jurídico se explica desde el contrato social y su condición de sujeto de derechos, lo político desde su pertenencia a una comunidad en igualdad de condiciones con la facultad por elegir a sus gobernantes y lo social desde la condición humana que se configura a partir del lazo social, la red vincular, como cimiento no sólo de la especie sino de la ciudadanía como vivencia de los derechos humanos de salud, recreación, educación y vida plena. Enfatizar por separado cada una de estas dimensiones de la ciudadanía, supone otorgar o negar la membresía de ciudadano o ciudadana y hacer de la facultad de votar, la diferencia por poseer el estatus de ciudadano o no. Esta aproximación restrictiva del estatus del ciudadano es la que deja fuera erróneamente a la infancia de esta condición, en estricto rigor por tener que cumplir con las tres dimensiones que explican la ciudadanía, sin priorizar **la dimensión social** de ser parte de la ciudadanía.

Definir la ciudadanía en su equivalencia con lo político, supone comprender este concepto desde el mundo de la vida, al lazo social, las redes vinculares, como una acción desde dentro de la propia comunidad, que sólo es posible en el movimiento que comporta lo humano en su expresión intersubjetiva, colectiva o comunitaria emergente de la diferencia o el conflicto (BALIVAR, 2013; ESPINOZA, 2016; RANCIERE, 2006; MOUFFE, 2012). Este principio fundamental del significado de la ciudadanía en su correlato con lo político, es el que explica la relevancia por educar en la ciudadanía a la primera infancia como pivote del lazo social y la construcción de comunidad. Reducir la idea de ciudadanía sólo a la pertenencia política y jurídica concretada en el poder del sufragio, excluye a la infancia de la membresía y al status de ciudadano o ciudadana. Un niño y niña aprende a ser ciudadano, desde los primeros meses de vida al experimentar y vivenciar la colaboración, el compromiso, la participación democrática entre las familias, las educadoras y educadores, el barrio y el entorno aunados por un proyecto común de bien-estar y vida buena. La educación Parvularia desde sus orígenes siempre ha emergido desde un proyecto ciudadano que ha sabido integrar a la comunidad y a las familias desde roles protagónicos en los que son “parte” del proyecto común.

También es preciso aclarar que desarrollar algunas nociones conceptuales de lo político, nos obliga a detenernos en el marco en el cual se sitúa y se configura la ciudadanía: el contexto neoliberal. La ciudadanía como forma de convivir en un territorio común, está afectada y constituida por las coordenadas económicas y políticas que la ordenan e

instituyen, por ello es relevante analizar ese contexto y ese marco en el cual la ciudadanía emerge. El neoliberalismo como contexto y plataforma de la ciudadanía, es algo más que un modelo económico político; es una forma de vida que penetra en la subjetividad y se traduce en un modo de existir del sujeto, de pensar y de actuar (BROWN, 2016; DARDOT y LAVAL, 2013), teñida por la mercantilización del mundo de la vida, la competitividad, el individualismo y la destrucción masiva de toda forma de lo común y por ende de lo político y la ciudadanía. Por ello, trabajar la ciudadanía en los jardines infantiles, implica abordar y reflexionar el contexto económico, político y social en el cual emerge la ciudadanía. Junto a DARDOT y LAVAL (2013) y Wendy BROWN, (2016) podemos afirmar que el neoliberalismo destruye toda forma del común y configura las subjetividades como formas de pensar, sentir y actuar. Wendy BROWN (2016) nos señala que:

“la neoliberalización transpone los principios políticos democráticos de justicia en un léxico económico, transforma al estado mismo en un administrador de la nación sobre el modelo de la empresa (...) y vacía buena parte de la sustancia de la ciudadanía democrática e incluso la soberanía popular (...) La neoliberalización suele ser más parecida a una termita que a un león...su forma de razón perfora de modo capilar en los troncos y las ramas de los lugares de trabajo, las escuelas, las agencias públicas, el discurso social y político y, sobretodo, el sujeto (págs. 42- 43).

El neoliberalismo penetra en las subjetividades, destruyendo todo horizonte del “nosotros” o de comunidad, rompe la cohesión del tejido social porque opera como razón normativa, una racionalidad rectora que reconstruye al estado, a la sociedad y al sujeto. Los compromisos del estado democrático con la igualdad, la libertad, la inclusión y la constitucionalidad se subordinan al proyecto de crecimiento económico, posicionamiento competitivo y mejora del capital (BROWN 2016). El neoliberalismo destruye el común como bienestar colectivo, haciendo que los sujetos compitan en la lógica de ganadores y perdedores, legitimando la desigualdad como un principio social y político. El Estado se economiza y su reconocimiento solo se legitimará en su responsabilidad por el crecimiento económico.

La racionalidad neoliberal destruye también la médula del proceso educativo, y la vacía de contenido humanista y académico, al homogenizar a través de la medición estandarizada. El conocimiento y el pensamiento se transan por entrenamientos que contribuyen a la mejora del capital. Ello supone perder el sentido de la educación como sustento para la participación en la vida pública y la contribución al bien público en última instancia (BROWN, 2016). Se sirve de la estandarización que homogeniza la vida reduciendo la riqueza que comporta la diferencia propia de lo humano y de las comunidades educativas locales con la riqueza que ello supone.

Una institución educativa, o un hecho educativo, excluyente, selectivo, elitista, privado, no sería un hecho político, si asumimos lo político como el bien comunitario e inclusivo como lo hemos explicado anteriormente. La idea de lo político, que equivale al telos educativo, y construye el común, supone comprenderlo como un bien de la ciudadanía, en el que todos caben, y nadie sobra, y en el que el conocimiento y el pensamiento se ponen al servicio o subyacen a la vida buena, la vida justa, la vida plena en armonía con el hábitat que la acoge y la permite. La política neoliberal vacía de sustento ético lo político.

Esta idea de lo político en su equivalencia con la ciudadanía, supone una idea de bien inclusiva, supone un principio de la justicia, como el que ha desarrollado **Nancy FRASER (2008) quien define la justicia desde el reconocimiento (aceptación de la diferencia), la representación (todos y todas son parte) y la justa redistribución (equidad e igualdad en bienes y derechos) (FRASER, 2008)**. Las políticas que destruyen lo público comprendido como lo común, a través del debilitamiento de los derechos sociales, no constituirían desde esta premisa lo político. Las políticas educativas neoliberales no fortalecen el “común”, un bien comunitario que le pertenece a los sujetos que lo constituyen, y que siendo diversos en la diferencia trabajan en el colectivo por el Bienestar de todos y todas.

Es necesario destacar, que en la educación parvularia chilena, en el ámbito de la educación inicial pública, se transita a veces de forma polarizada o “tironeada” por paradigmas contradictorios, al evidenciar en el nuevo marco curricular y las bases un discurso actualizado en las problemáticas pedagógicas que apuntan a la construcción de comunidades coherentes a la concepción de infancia potente sujeta de derechos con una lógica neo-liberal que requiere del individualismo para perpetuarse. El problema es que ambas corrientes co-habitan en las exigencias ministeriales, generando una suerte de “veleta” que podría debilitar proyectos educativos que integran el “nos-otros”, que los derechos de niños y niñas son el pivote del proyecto educativo, volviéndolos temerosos, ambivalentes y confundiendo los sustentos teóricos de base.

Lo político como idea que resguarda la comunidad y su bien-estar como convivencia justa no podría avalar a una institución educativa neoliberal que permite o favorece el privilegio de algunos niños y niñas, por sobre otras. Tampoco la educación como hecho político podría apoyar a una institución que sirve al mercado como fin último, entrena o adiestra para la empresa y traduce a los sujetos estudiantes, niños y niñas, como valor de cambio en el mercado laboral-empresarial y capital humano. Desde este marco, el neoliberalismo como forma de existencia humana (DARDOT y LAVAL, 2013) que se asienta en la competitividad sustentada en la desigualdad (exitosos y fracasados), que legitima al Estado solo en cuanto es motor de crecimiento económico, que trasmuta a trabajadores por empresarios de sí mismo y, por tanto, es lo opuesto a lo común, y desvirtúa el acontecimiento educativo.

Comencé afirmando que todo hecho educativo es un hecho político, por ello, lo político requiere ser de-construido y reconstruido en el espacio educativo, en el marco del neoliberalismo, que lo anula y lo niega. A la pedagogía en sí misma le compete cuestionarse qué tipo de vida buena se co-construirá en la comunidad escolar, desde los primeros pasos en los jardines infantiles que hacen comunidad con las familias y sus barrios. Es responsabilidad del proceso educativo y por tanto docente, situar al sujeto (estudiantes) en sus contextos de pertinencia histórica, de justicia y bienestar para ser reconstruida desde el espacio pedagógico en los contextos actuales de vaciamiento de lo político por la pérdida del sentido por lo común.

Los centros educativos envueltos en lógicas de selección del estudiantado para lograr subir sus posiciones en las escalas de los rankings educativos, ponderados por las métricas de pruebas estandarizadas que suponen “calidad”, segregan y no constituyen un espacio de lo político. Los centros educativos que operan bajo el paradigma de la competitividad, la meritocracia, la burocratización del mundo de la vida y las competencias como principio rector al servicio del mundo empresarial, tampoco son un hecho político de lo común y del bienestar. La pérdida de autonomía y emancipación del profesorado y las educadoras de párvulos, como agentes de transformación social, la pérdida de reflexión crítica y de la robotización automatizada obediente a lo instituido, no son hechos educativos como hechos políticos que fortalecen la ciudadanía, lo común, como bienestar y vida buena inclusiva. Obviamente en un centro privado, al alero ideológico de lo privado, no estará obligado por mandato ético, construir un común inclusivo.

Si asumimos que teleológicamente la pedagogía tiene sentido en la convivencia igualitaria de sus ciudadanos y ciudadanas, y axiológicamente se asienta en un bien (justicia) que redunde en reconocimiento al diferente, representación de los intereses del pueblo y distribución justa de la riqueza, para lograr la felicidad de la comunidad, no cualquier proyecto político es un hecho educativo.

1.2. Las bases curriculares de Educación Parvularia: El niño y la niña como sujetos de Derechos.

El niño y la niña son sujetos de Derechos, pero su voz no siempre puede reclamarlos, somos las educadoras y los profesores y profesoras los que deben velar para que la sociedad y el Estado, cumplan con esos Derechos. Configurar al niño y la niña como sujetos de derechos supone una cosmovisión de la infancia (el primer pilar de la educación, la construcción de sujeto) como potencia y autonomía. Esto quiere decir, que los niños y niñas no están en “proceso” de convertirse en ciudadanos o en sujetos de derecho, son ciudadanos y ciudadanas y son sujetos de Derecho. Podemos configurar al niño/a como un ser inocente en la edad más frágil de vida y por tanto se debe proteger del mundo corrupto circundante,

en la que los adultos y educadores, suponen desde la construcción adulta y académica sus necesidades para su bienestar. Y si bien la academia responde disciplinalmente a las necesidades pedagógicas de la infancia, lo hace desde una noción genérica que requiere continua y dinámicamente, ser re-construida y alimentada desde la relación interpersonal del conocimiento vital profundo del niño/niña particular que se tiene en frente. Habitualmente los paradigmas se asientan en una construcción del niño y la niña adulto-céntrico (Gimeno, 2003). “Los niños viven sus vidas a través de las infancias construidas para ellos por las interpretaciones que las personas adultas tienen de la infancia y de lo que son y deberían ser los niños” (Mayall, 1996). Podemos adherir a una configuración de niño/niña como “naturaleza” biológica de estadios científicos que responden a corrientes esencialistas, innatistas, biologicistas, psicologicistas, como fenómenos naturales más que de construcciones psico-sociales y antropológicas mediadas por la cultura. Podemos, pues, configurar la infancia como capital humano para el desarrollo económico como factor de oferta del mercado laboral o siguiendo a Malaguzzi podemos configurar a la infancia como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura, rico en potencial, fuerte, poderoso, competente, creador y tejedor de cultura social.

LAS BASES CURRICULARES

Las bases curriculares recientemente publicada el año pasado (2018) se asientan en principios ético-valóricos que relevan al **niño/niña como sujeto de Derecho**. En este marco es necesario recordar que la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 amplía el concepto de infancia. (1924 Declaración de Ginebra; 1948 DDH; 1959 DDN).

“Una Convención sobre los derechos del niño era necesaria porque aun cuando muchos países tenían leyes que protegían a la infancia, algunos no las respetaban. Para los niños esto significaba con frecuencia pobreza, acceso desigual a la educación, abandono. Unos problemas que afectaban tanto a los niños de los países ricos como pobres...” UNESCO 1989.

Otro eje ético valórico de las bases curriculares vinculadas a la educación para la ciudadanía, se vincula al **principio comunitario**, por concebir la educación de forma colaborativa y conjunta con la familia y la comunidad. Esta noción y principio pedagógico en Educación Parvularia es lo que por siglos (desde sus orígenes y precursores) ha hecho la diferencia con una noción escolarizada, fragmentada, y reducida de lo que significa el proceso educativo en una sociedad y de lo que constituye nuestra especie. En este principio gravita el corazón de lo político y por tanto de la ciudadanía, que no es otra cosa que hacer del jardín infantil y la escuela el núcleo (ciudad) en la que la comunidad educativa constituida por las familias, docentes, niños y niñas, barrio, municipio y territorio articulan y construyen un proyecto de bien-estar común, de vida plena.

Otro principio que implícitamente está en las bases curriculares, pero a mi modo de ver no se explicita lo suficiente, quizás porque damos por hecho y por obvio la condición pública que ha tenido la Educación Parvularia chilena como referente y ejemplo para el continente y el mundo entero, es su carácter PÚBLICO. Hoy en día, con la creciente mercantilización de la educación, su privatización y el desprestigio de lo público, amerita resaltar esta herencia, característica y logro de la educación Parvularia chilena, especialmente inspirada por sus modelos pedagógicos de excelencia en JUNJI e INTEGRA.

Lo público , o mejor, el régimen de lo público (Atria, 2014) es una condición consustancial para el Derecho y la Ciudadanía en el contexto educativo. Lo público atañe al común, que no necesariamente es equivalencia con lo estatal (desgraciadamente esto sucede por la fractura entre Estado y ciudadanía). Sería interesante indagar e investigar el comportamiento histórico de la matrícula en los jardines infantiles públicos y sus procedencias sociales, económicas de capitales culturales diversos, ya que gradualmente se ha instalado en la sociedad chilena la excelencia académica y pedagógica de los proyectos de JUNJI e INTEGRA, lo que ha permitido reunir y atraer a la ciudadanía chilena de todos los sectores sociales (en un Chile tan segmentado) al lugar COMÚN de la educación infantil.

Aquí está el mayor desafío para una ciudadanía real que encuentra su territorio y punto de encuentro en los proyectos educativos co-construidos en los centros de educación infantil, sin reproducir lo que la escuela pública en Chile ha venido reproduciendo desde antaño: la cuna de origen. (especialmente desde las brechas neoliberales consolidadas en dictadura).

1.3. El Derecho como concreción y vivencia de la justicia: ecológica; afectiva; cognitiva y social. (En colaboración con el profesor J. Félix Angulo Rasco)

La educación para la ciudadanía implica concretar en el currículum la justicia social. En el caso de la infancia, educar para la ciudadanía supone asegurar que los niños y niñas gocen de justicia social. ¿Qué significa que niños y niñas tengan asegurado desde la educación para la ciudadanía la justicia social?

Significa en primer lugar siguiendo a Aristóteles en su concepción de justicia distributiva que debemos velar por dar a cada niño y niña según lo que le corresponda. Es reconocer que somos desiguales, diversos, diferentes, distintos, es decir, en proporción a sus características propias. Por tanto, un primer desafío es reconocer la diferencia y dar más a aquellos niños y niñas que necesitan más en el marco de una justicia conmutativa o correctiva, que restaura la igualdad perdida, dañada o violada, a través de una retribución o reparación regulada por la educación. Educar en el marco de la justicia social supone

siguiendo a Marta Nussbaum (2012), ofrecer un marco pedagógico en el que niños y niñas tengan la oportunidad como un DERECHO a desarrollar sus Capacidades de Vida, traducidas en salud corporal, condiciones de vida saludable en alimentación y vivienda. Integridad corporal. Gozar de libertad de movimientos y seguridad. **Estar a salvo de la violencia, desarrollar la capacidad por sentir, imaginar y pensar.** Recibir una educación que permita desarrollar estas capacidades y un ambiente de libertad para manifestar gustos y creencias. Utilizar la mente con garantías de usar la libertad de expresión, política artística y de culto religioso. Capacidad de amar, de estar agradecido en las diversas formas de asociación humana. Tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos. Supone la capacidad de desarrollarse emocionalmente. Desarrollar la capacidad por JUGAR, reír y recrearse. Estas capacidades señaladas e identificadas por Nussbaum son el corazón de la justicia social y la justicia educativa, como fin y como configuración de sujeto niño/niña. Waltzer plantea que la Justicia social es reconocer el valor de lo comunitario por sobre lo individual, la justicia supone “salvarse todos y todas”, poner el acento en el común, en la pertenencia en el lazo comunitario, el vínculo social. La Justicia Social como Distribución (Rawls, 1971; Nussbaum, 2006; Sen 2010), como reconocimiento (Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008) y como participación (Young, 1990; Miller, 1999) también implica asumir en el aula infantil un compromiso con la justicia cognitiva, afectiva y ecológica.

Justicia Cognitiva

La idea de justicia cognitiva posee básicamente dos perspectivas. La primera está relacionada con la activa aceptación del derecho que diversas formas de conocimiento (de epistemes según De Sousa Santos) tienen a coexistir. Aquí se trata de algo más que de tolerancia, se trata de dar importancia tanto a dicha diversidad de conocimientos, como a la igualdad de los conocedores (van der Velden, 2006; Coleman & Dionisio, 2009; de Sousa Santos, 2009, 2010). La justicia cognitiva, en este sentido, enfatiza el valor de ‘la imaginación democrática en una situación de no mercado y en una visión del mundo no competitiva, en donde la conversación, la reciprocidad crean un conocimiento que surge de la colaboración de memorias, legados, herencias y heurísticas variadas de solución de problemas’ (Visvanathan, 2009). Reconocer los “saberes” de nuestros pueblos originarios, en sus cosmovisiones (Farah & Vasapollo, 2011), en sus formas de convivir, sus lenguajes y formas de pensamiento, en definitiva, en sus *cosmovisiones*, es un derecho de justicia cognitiva.

La segunda perspectiva, tal como ha señalado Michael Young (2014, p. 10), parte del derecho de todo ciudadano a acceder al conocimiento: “El propósito de las escuelas es posibilitar que todos los estudiantes adquieran conocimiento que les lleve más allá de sus experiencias inmediatas. Es un conocimiento al que probablemente no puede acceder en sus hogares, entre sus amigos o en las comunidades en las que vive. Como tal, acceder a este conocimiento es un derecho de todos los estudiantes en tanto futuros ciudadanos”. A este conocimiento lo denomina ‘conocimiento poderoso’ (powerful knowledge) (Ibid, p. 18).

La idea de conocimiento poderoso, no puede confundirse con la de mero conocimiento académico; el conocimiento poderoso no es otro que el que nos permita comprender nuestro mundo en profundidad y elaborar y encontrar vías alternativas de actuación racional. No obstante, es imprescindible que reivindicemos el conocimiento cultural de los sujetos como parte también de dicho conocimiento poderoso; solo de esta manera se puede cumplir con la idea de justicia cognitiva. En nuestra ayuda podemos invocar los fondos de conocimiento (Funds of Knowledge) (Moll et al., 1992, González & Moll 2002; Moje et al., 2004; González et al., 2005; Hogg, 2011; Rodríguez, 2013). Los fondos de conocimiento hacen referencia a las fuentes de conocimiento disponibles que trae todo estudiante, distintas a las fuentes proporcionadas por la educación formal: la familia, los grupos de amigos, el vecindario, la comunidad, las tradiciones y culturas étnicas, etc. (González & Moll, 2002; Moje et al., 2004). Es un conocimiento incrustado en las experiencias de vida de los niños y niñas y sus familias (González & Moll, 2002, p. 625; Rios-Aguilar et al., 2011, p. 164). Se trata, en realidad, de un conocimiento cultural cotidiano, que los sujetos aprenden fuera de la escuela en su vida diaria y en contacto con sus pares y con su cultura. Los fondos de conocimiento son claves para muchos grupos sociales puesto que son parte de su identidad cultural, de sus tradiciones e incluso de su idioma materno. Esta idea de justicia cognitiva es fundamental en el reconocimiento de los “saberes” que taren niños y niñas en sus experiencias de vida infantiles, como un fondo de conocimiento sustantivo para el conocimiento poderoso. Dicho de otra manera, la justicia cognitiva, el derecho a acceso al conocimiento, no puede hacerse sin partir o conjugar dichos fondos de conocimiento, lo que supone tomar en cuenta el valor del conocimiento y la cultura de las familias. Desatenderlo, transformarlo en materia desechable en la escuela, no haría otra cosa que convertir al conocimiento poderoso de Young en conocimiento elitista. La justicia cognitiva requiere este conocimiento como puente para adquirir un conocimiento que vaya más allá de su cotidianidad, pero que le sirva para analizarla, criticarla y superarla si fuera necesario.

Justicia Afectiva

En los últimos 20 años, la psicología de la auto-ayuda y la así denominada inteligencia emocional, han dominado el discurso de la afectividad y de cuidado (to care) hasta el punto, como han señalado Lacroix (2005) e Illouz (2007) de que la emoción y el afecto se han convertido en objetos de mercado. Como tal, nos encontramos con lo que podría denominarse un profundo desenganche emocional, una prolongación del desenganche moral de Bandura (Bandura et alii., 1996) o lo que en su último libro Zygmunt Bauman (Bauman & Donskis 2015: Ceguera Moral) ha denominado adiaforía, que son las estrategias a través de las cuales situamos los actos o su omisión respecto a otros seres humanos, o los otros, fuera del eje moral-inmoral, fuera del universo de obligaciones morales. Mostrar indiferencia hacia el padecimiento de los otros no es entonces una carga moral que sobrellevar. La adiaforización, el desenganche emocional, permite que no nos afecte, que no nos importe no sólo el padecimiento (del otro) sino que además nuestra indiferencia no sea sentida como culpa. La indiferencia o nuestros actos más deleznable, los convertimos en moralmente neutros o irrelevantes. Sin embargo, la afectividad y su expresión en la afinidad empática (de Waal 2009), son elementos básicos de nuestras relaciones y, por lo tanto, cauces por los que desplegar nuestras emociones como vínculo con el otro. Como han señalado de Waal (2009) y Tomasello (2003, 2010), nos encontramos aquí con la base del altruismo. Desde el primer año de vida, niños y niñas, “muestran inclinación por cooperar y hacerse útiles en muchas situaciones” (Tomasello, 2010, p. 17). Los *homo sapiens*, están adaptados para actuar y pensar cooperativamente en grupos culturales ‘hasta un grado desconocido en otras especies’. Y de Waal enfatiza una característica en nuestra especie: nuestro compromiso con los otros, nuestra sensibilidad emocional hacia su situación y la comprensión de la clase de ayuda que puede ser efectiva. “Nuestra especie es ciertamente especial en cuanto al grado con que se pone en la piel del otro. Captamos lo que otros sienten y pueden necesitar de manera más completa que cualquier otro animal” (2009, p. 144). Los niños y niñas, especialmente en sus primeros años son cooperadores, solidarios, sensibles a las necesidades del “otro/a”, es la cultura del adulto y la sociedad neoliberal, individualista y competitiva lo que muta esta condición humana y se introyecta en los niños y niñas a partir de lo que éstos viven y experimentan en el mundo que les rodea. Preservar y fortalecer en los jardines infantiles esta condición es asegurar la dimensión democrática, ciudadana y política de lo humano y de paso preservar la especie humana.

Estas ideas se refuerzan por la filósofa norteamericana Nel Noddings (1984) en lo que ha denominado ética del cuidado; una ética que probablemente hunde sus raíces en el altruismo hereditario de nuestra especie. Noddings además de enfatizar que el cuidado es básico en la vida humana y que todas las personas quieren ser atendidos/cuidadas, plantea una distinción muy importante entre caring-for y caring-about. La primera representa el

encuentro de cuidado cara a cara en donde una persona cuida a otra. La segunda, tiene una dimensión mayor y es cuando nos preocupamos por los que no vemos o con los que no tenemos más que una relación vicaria. Pero preocuparse por los otros ‘ajenos’, por así decir, exige cultivar la preocupación inmediata y cercana; y al preocuparnos por los otros ‘ajenos’ estamos a su vez revalorizando la preocupación por el otro cercano, el pariente, el amigo, el ‘conocido’. Caring-about da un sentido nuevo y relevante al caring-for. La desconexión afectiva –no deberíamos olvidarlo- con el y los otros es un acontecimiento cultural, un artificio que el capitalismo neoliberal ha acentuado. Por ello, la justicia afectiva reclama un derecho que es, de alguna manera, parte de nuestra propia naturaleza. Desarrollar el vínculo con los otros, el cuidado hacia los demás, posee una extraordinaria fuerza afectiva y emocional. El derecho al amor, al sentirse cuidado y protegido (Lunch, Baker & Lyons, 2009), es decir, el vivir en una ecología social (el nicho cultural) en la que la justicia afectiva sea una práctica esencial, prepara a las nuevas generaciones para actuar con mayor justicia, generosidad y altruismo; fines esenciales de la escuela pública.

Justicia Ecológica

Vivimos en lo que algunos investigadores han denominado ‘Era Antropocena’ (Crutzen y Stoermer, 2000; Zalawiewicz et alii., 2008), es decir, una era post-Holocénica caracterizada por el enorme impacto (geológico, biótico y climático) del Homo Sapiens en el planeta. Este impacto es el que está ocasionando un profundo y probablemente irreversible deterioro del planeta (Klein 2015). Desde el desarrollo de la energía atómica (recordemos a Petra Kelly (1992)) los movimientos ecologistas han advertido constantemente sobre este problema. El daño que estamos causando al planeta, es otra forma de desconectar con y del otro. Pero en este caso, el otro es la naturaleza de la que muchos de nuestros niños son apartados completamente. Louv nos recuerda que "aunque a menudo nos vemos a nosotros mismos separados de la naturaleza, los seres humanos también forman parte de ella (wildness)" (2005, p. 9).

La importancia de esta relación o, dicho de otra manera, de recobrar el lugar del ser humano en ella, es una cuestión que no sólo afecta a la naturaleza en sí misma, lo que no es poco; los efectos son mutuos, pero especialmente remarcables en el desarrollo de los infantes. Por ejemplo, las interacciones con los paisajes que nos rodean dan lugar tanto a experiencias estéticas, como a cambios que afectan a los seres humanos, al paisaje mismo y a los ecosistemas (Gobster, Nassauer, Daniel, & Fry, 2007). Wells (2000) ha demostrado que cuando los niños y niñas viven en ambientes con más naturaleza, su funcionamiento cognitivo y su capacidad de atención se benefician. Faber Taylor y Kwo (2006), también han señalado que el contacto con la naturaleza vegetal y animal es tan importante para los escolares como una nutrición adecuada. En un trabajo recientemente publicado Dadvand y

colaboradores (Dadvand et alii., 2015), encontraron una considerable mejora en el desarrollo cognitivo de niños y niñas asociado a vivir en ambientes verdes y, especialmente, cuando es la escuela la que ofrecía espacios de naturaleza.

Heike Freire (2011, p.19) ha denominado pedagogía verde, a la pedagogía que utiliza la naturaleza “como un medio de entender y acercarse al mundo”. Y añade –recreando la idea de Gaia (Lovelock, 1985) que “la tierra y todo lo que abarca (atmósfera, biosfera, océanos...) es nuestro espacio de vida, de cobijo y cuidado, no un simple almacén de provisiones o una materia inerte sobre la que actuar, mediante la ciencia y la tecnología” (Freire 2011, p. 13) . No se trata pues de una visión edénica, como si fuera posible y aún deseable volver a un estado primitivo y anterior a cualquier estado de civilización. Se trata de asumir el derecho a que los seres humanos encontremos de nuevo nuestro lugar, aquí y ahora, con y en la naturaleza. Un lugar que como recuerda Singer (1999) y el mismo Proyecto Gran Simio (personas no humanas), nos lleva irremediabilmente a reconsiderar también los derechos de los animales y a la postre resituar nuestra convivencia e interacción.

La justicia ecológica (i.e. medioambiental) se centra en asegurar una relación equilibrada y justa con la naturaleza; en el derecho, tal como lo expresaba Petra Kelly (1992), a una convivencia tierna con las plantas y los animales. “Ser tierno y al mismo tiempo subversivo: eso es lo que significa para mí, a nivel político, ser "verde" y actuar como tal. Entiendo el concepto de ternura en sentido amplio. Este concepto, para mí también político, incluye una relación tierna con los animales y las plantas, con la naturaleza, con las ideas, con el arte, con la lengua, con la Tierra.... Y, por supuesto, la relación con los humanos”. (1992, p. 23) Si queremos que nuestra especie tenga un futuro y que lo tenga aquí en Gaia (Motesharrei, 2014), hemos de asegurarnos, que la justicia ecológica se convierta en un elemento clave de la práctica educativa en la escuela pública en la primera infancia.

Reflexiones Finales.

La educación parvularia chilena es modelo para muchos países latinoamericanos y el mundo entero a través de sus proyectos pedagógicos que emanan del marco curricular nacional y de la institucionalidad pública chilena que recibe niños y niñas de cero a seis años, reivindicando nuestros orígenes didácticos, resistiendo toda forma de escolarización.

Trabajar didácticamente las ideas expuestas en los acápites anteriores supone fortalecer los siguientes ejes:

- La sala de infantil es una comunidad de vida, de saberes, de afectos en la alegría por aprender jugando.
- El espacio debiera siempre permitir la **simultaneidad de actividades**, la opción autónoma de niños y niñas por sus intereses y motivaciones en comunidades emergentes en todos los elementos del currículum.
- El espacio es un lenguaje potente, que opera como arte y sensibilidad estética, más aún opera como epistemología, esto quiere decir, construye conocimiento. Un espacio que permite y desarrolla el lenguaje como expresión racional, de imaginación, emoción y estética.
- El niño y la niña son parte de un territorio, de familias, de barrios que deben ser parte activa y protagónica del proyecto comunitario educativo. Siguiendo a Malaguzzi y a Vecchi (2013) *“el valor educativo de las más encantadora de las escuelas disminuye si no se contempla la participación y ñas relaciones con las familias como uno de los principales valores de su filosofía y de su práctica.* (pág 132)
- El espacio del aula y del centro educativo de infantil debe ser un espacio didáctico que posibilite La justicia social, cognitiva, afectiva y ecológica a través de comunidades que expresan el sentido más profundo de la democracia y la ciudadanía.
- Reconocer la diferencia, los fondos de conocimiento y experiencias que traen niños y niñas juntos a sus familias como comunidades que integran el territorio y lo transforman.

Referencias:

- Angulo Rasco, J. F.** (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En Gimeno Sacristán, José (Comp.) (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (176-205). Madrid. Morata.
- Angulo Rasco, J. F.** (2012). Cuerpo, emociones, cultura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 74 (26.2) 53-74. ISSN 0213-8646
- Angulo Rasco, J.F.** (2014). Los contenidos para una visión racional del mundo. *Cuadernos de Pedagogía*. 447: 54-57.
- Angulo Rasco, J. F. & Redon, S.** (2011). Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*. XXXVII (2): 281- 299 DOI: 10.4067/ S0718-07052011000200017
- Angulo Rasco, J.F. & Redon Pantoja, Silvia** (2012). La educación pública en la encrucijada. La pérdida del sentido público en educación. *Estudios Pedagógicos*. Monográfico Escuela: 61-85. Doi: dx.doi.org/10.4067/S0718E07052012000400003
- Apple, M. W.** (1986) *Ideología y Currículo*. Madrid. Akal, 1986.
- Apple, Michael W., Au, Wayne y Gandin, Luis A.** (2009). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Routledge.
- Arnot, M.** (2009). *Coeducando para una Ciudadanía en Igualdad*. Madrid: Morata.
- Aristóteles** (1931). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Atria, F.** (2014)) Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo político. Santiago: LOM
- Balivar, E.** (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Barber, B.** (2004). *Democracia Fuerte. Política participativa para una nueva época*. Córdoba. Almuzara.
- Bartolomé Pina, M.** (2002). (Coord.) *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la Educación Intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bashir, H., Gray, Ph.W. & Bashir, A.** (Eds.). (2015) . *Deconstructing Global Citizenship: Political, Cultural, and Ethical Perspectives*. New York: Lexington Books.
- Bolívar, A.** (1998). *Educación en valores: una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Bobbio, N.** (2009). *Teoría General de la Política*. Barcelona: Trotta.
- Brown, W.** (2015). *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Bowles, Amuel & Gintis, Herbert** (2011) *A cooperative Species. Human Reciprocity and its evolution*. New Jersey. Princenton University Press.
- Camps, V.** (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Camps, V.** (2007). *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM
- Camps, V. y Giner, S.** (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Carr, W.** (1995). *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*. London. Open University. Press
- Cabo Martín, C. de** (2017). *El común. Las nuevas realidades constituyentes desde la perspectiva del constitucionalismo crítico*. Barcelona: Trotta.
- Cipolla, C.M.** (1983). *Educación y desarrollo en occidente*. Barcelona: Ariel.

- Cipolla, C.M.** (2000). *Historia Económica de la Población Mundial*. Barcelona: Crítica.
- Cisneros, I.H.** (2014) *Norberto Bobbio. De la Razón de Estado al Gobierno Democrático*. México, D.F.: Instituto Electoral y de participación Ciudadana.
- Cortina, A.** (1997). *Ciudadanos del Mundo*. Madrid: Alianza.
- De Sousa Santos, B.** (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- Cullén, C.A.** (1999) *El malestar en la ciudadanía*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Espinoza Lolas, R.** (2018). *Capitalismo y empresa*. Santiago: Pascal Editores.
- Etzioni, A.** (1999). *La nueva regla de oro: comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Fanon, F.** (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Farah H.I & Vasapollo, L** (Coors.) (2011) *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* cides-umsa, 2011. Bolivia: Plural editores.
- Fassin, D.** (2018). *Por una Repolitización del mundo. Las vidas descartables como desafío del Siglo XXI*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Felber, Ch.** (2012). *La economía del Bien Común*. Madrid: Deusto.
- Fernandez Liria, C. et ali.** (2007). *Educación para la ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*. Madrid: AKAL.
- Foucault M** (1976) *Vigilar y castigar. Siglo XXI México*.
- Gimeno, J.** (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbre sobre el curriculum*. Madrid. Morata.
- Gimeno, José** (2003) *el alumno como invención*, Madrid: Morata.
- Grundy, S.** (1991). *Producto o Praxis del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Harvey, D.** (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: AKAL.
- Hardt, M. & Negri, A.** (2011). *Common Wealth*. Madrid: Akal.
- Kymlicka, W. y Norman, W.** (1994). Return of the citizen. A survey of recent work on citizenship. theory. *Ethics*, 104: 352-381.
- Laval, Ch. & Dardot, P.** (2015) *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Laval, Ch. & Dardot, P.** (2016). *La pesadilla que no acaba nunca. El neoliberalismo contra la democracia*. Barcelona: Gedisa.
- Mattei, U.** (2013). *Bienes Comunes. Un Manifiesto*. Barcelona: Trotta.
- Mbembe, A.** (2016). *Crítica de la razón negra*. Barcelona: Futuro Anterior.
- McIntyre, L.** (2018). *Posverdad*. Barcelona: Cátedra.
- Mouffe, Ch.** (2012). *Dimensiones de Democracia Radical*. Buenos Aires: Prometeo.
- Mouffe, Ch.** (2014). *Agonística. Pensar el Mundo Políticamente*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M.** (2012). *Mujeres y desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Omstron, E.** (2000). *El gubirno de los bienes comunes*. Mexico,D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Paraskeva, J.** (2016). *Curriculum Epistemicides*. New York: Routledge.
- Pérez Luño, A.E.** (1989). *Ciudadanía y definiciones*. Universidad de Alicante: Espagracic.
- PNUD (2017)**. *Diagnóstico sobre la participación electoral en Chile*. Santiago de Chile: PNUD.
- Ralws, J.** (2006). *Teoría de la justicia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rancière, J.** (2006). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Redon, S.** (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2): 213-239. Doi: 10.4067/S0718-07052010000200013.

- Redon, S.** (2018). La pedagogía crítica como la pedagogía en sí misma. En Vázquez, R. (Comp.). *Reconocimiento y bien común en educación*. (231-257). Madrid: Morata.
- Redon, S.** (2019). Ciudadanía y participación en redes sociales: un estudio en adolescentes chilenos. *Aula Abierta*, 48 (3) (En prensa).
- Redon, Silvia, Angulo, J. Félix y Vallejos, Natalia L.** (2015). El sentido de lo común como experiencia de construcción democrática. Estudio de Casos en Escuelas en Contextos de Pobreza en Chile. *AAPE*, 23 (13). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1722>.
- Redon, Silvia, Vallejos, Natalia L. & Angulo, J. Félix** (2018). Formación ciudadana y abandono escolar: la ciudadanía negada. 31(2): 5-22.
- Rodríguez, Benedicto R.** (2010). Liberalismo y Comunitarismo: un debate inacabado. *STVDIVM. Revista de Humanidades*, 16: 201-229.
- Rubio Carracedo, J. et al.** (Dires.) (2009). *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid: AKAL.
- Santiago Juárez, R.** (2010). El concepto de ciudadanía en el comunitarismo. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*. 23, Julio-diciembre: 153-174.
- Sousa Santos, B. de** (2008). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Sevilla: Sequitur.
- Sousa Santos, B. de** (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Sousa Santos, B. de** (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: Ediciones Trilce.
- Stenhouse, L.** (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Sterger, M.B. & Roy, R.K.** (2010). *Neoliberalismo. Una breve introducción*. Madrid: Alianza.
- Steger, M. y Roy, R.** (2011). *Neoliberalismo. Una breve introducción*. Madrid: Alianza.
- Soto, Viola** (2003) reflexiones en torno a la perspectiva curricular holística. *Revista Enfoques educativos*, 5 Pág 87-99.
- Taylor, C.** (2006). *Imaginarios sociales*. Barcelona: Paidós.
- Tomasello, Michael** (2003) *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Cuenos Aires. Amorrortu.
- Tomasello, Michael** (2010) *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires. Katz.
- Vecchi, Vea** (2013) *Arte y creatividad en Reggio Emilia*, madrid Morata.
- Walzer, Michael** (2001). *Las esferas de la justicia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ytarte, R.M.** (2007). *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Barcelona: Gedisa.
- Young, M.** (2014). Knowledge, curriculum and the future school. En Michael Young y David Lambert, *Knowledge and the future school. Curriculum and Social Justice*. London: Blooms- bury, 9-40.