

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO LATINO AMERICANO: “Políticas públicas e profissão docente”

MARÍA ELENA ORTIZ ESPINOZA

**CURRÍCULOS POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN
INFANTIL:**

¿OTRAS ESTRATEGIAS DE GOBIERNO DE LOS INFANTES?

Belo Horizonte/MG

2014

MARÍA ELENA ORTIZ ESPINOZA

CURRÍCULOS POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL:

¿OTRAS ESTRATEGIAS DE GOBIERNO DE LOS INFANTES?

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

linha de pesquisa Educação Escolar:
instituições, sujeitos e currículos

Belo Horizonte/MG

2014

E Espinoza, María Elena Ortiz, 1968-
77c
Currículos por competencias en la educación
T infantil : otras estrategias de gobierno de los infantes / María
Elena Ortiz Espinoza. - Belo Horizonte, 2014.

201 f., enc, il.

CDD- 375

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso - UFMG

Orientadora

Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales - UFMG

Examinadora Interna

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares - UFMG

Examinador Interno

Profa. Dra. Clarice Traversini - UFRGS

Examinadora Externa

Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha - UFRN

Examinador Externo

Ofrenda

Padre Celestial,
todo lo que aprendí durante este tiempo,
y todo lo que ahora puedo hacer, pongo a tus pies.
Recibe esta tesis como ofrenda.

Dedicatoria

A mi esposo Efrén,
por ser el tesoro que el Señor me dio.
Por ser mi amigo en el camino de la vida. Por su amor,
detalles, sencillez y corazón apasionado.

Agradecimientos

Una tesis es siempre una obra conjunta. Mucha gente contribuye para que el resultado final pueda aparecer. El tiempo del doctorado fue y continúa siendo un proceso de aprendizajes potentes. El Señor Jesús, por su amor y misericordia infinita, puso en el camino que tiene trazado para mí, durante todo este tiempo, a personas maravillosas para poder aprender sobre la vida, el amor, la entrega, la paciencia, el respeto, la exigencia:

A mi amiga y orientadora Marlucy, por su paciencia sin fin. Sin tu ayuda, apoyo, y aportes, esta tesis nunca hubiese existido. Gracias por enseñarme lo que es la rigurosidad y, la entrega con corazón abierto y generoso.

A mi amiga María, por su inmenso corazón. Gracias por enseñarme lo que es generosidad. A su esposo Daniel por esa vida compartida.

A mi amiga Silvia, por su fortaleza. Gracias por enseñarme lo que es estar firme, a pesar de que las tormentas de la vida nos quieren derribar.

A mi amiga Alex, por su presencia. Gracias por enseñarme lo que es cultivar una amistad.

A mi amiga Gladicita, por sus oraciones. Gracias por enseñarme lo que es tener fe y seguir adelante a pesar de las pruebas.

A mi amiga Moni, por estar pendiente en todo momento. Gracias por enseñarme lo que es vivir en pareja.

A mi amiga Miriam, por su oído atento. Gracias por enseñarme lo que es el perdón.

A mi mami Aída, por su amor incondicional. Gracias por enseñarme lo que es la paciencia y la perseverancia.

A mis hermanas Nancy y Susana; mis cuñados Gerardo y Rodrigo; mis sobrinos Danilo, Lenin, Paúl; sus esposas Mónica, Maribel y Margarita; mi sobrina Brayanita; mis sobrinos/as nietos/as Niquito y Gabi, Jonathan, Dana Camila y Martín, Dayi y Dome, por su amor, apoyo, por ser parte de mi vida. Gracias por enseñarme lo maravilloso que es tener una familia.

A la Universidad Politécnica Salesiana y sus autoridades: P. Javier Herrán, Viviana Montalvo, Armando Romero, por su apuesta, el apoyo y los permisos concedidos.

A docentes, personal administrativo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, por contribuir en este proceso formativo.

A mis compañeros y compañeras del Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC): Dani, Lívia, Marlécio, Thiago, Vandí, Aline, Carolina, Gabriela, Maíra, por sus aportes cargados de generosidad.

A las becarias de la profesora Marlucy Paraíso: Camila, Carla y Claudiane por su apoyo para estar comunicada, a pesar de la distancia.

A las profesoras Clarice, Shirlei, Adriana, Aline y los profesores Marlécio y Paco, por aceptar ser parte del tribunal y, de esa forma, contribuir para que el ciclo del doctorado se pueda cerrar con la defensa de esta tesis.

A las niñas, los niños, autoridades, profesoras, personal administrativo y de servicio del Centro de Educación Inicial del Distrito Metropolitano de Quito, por abrirme las puertas del Centro para realizar la investigación, sobre todo, por dejarme compartir un pedacito de sus vidas.

A todos y todas ustedes, nuevamente gracias.

Resumen

Esta tesis de doctorado tiene como objeto de análisis las prácticas discursivas del currículo por competencias de uno de los Centros Municipales de Educación Inicial del Distrito Metropolitano de Quito. Su objetivo es analizar los saberes utilizados y las estrategias accionadas para producir “infantes competentes”, que el discurso por competencias demanda. La investigación fue realizada en base a las teorías poscríticas del currículo y los aportes de Michel Foucault. Además, problematiza los quereres y los haceres del currículo por competencias investigado. El discurso investigado es examinado en su productividad, buscando mostrar las minucias usadas en la producción de los sujetos infantiles competentes, que el propio discurso demanda. El argumento central de la tesis es el de que: *las prácticas discursivas del currículo por competencias del Centro de Educación Inicial del Distrito Metropolitano de Quito, aquí investigado, operan dividiendo el currículo en una variedad de tiempos, espacios y prácticas que usan saberes sobre los infantes y sobre la enseñanza, basados, sobre todo, en la psicología y la psicopedagogía, para gobernar a los infantes y producir, en su conjunto, un tipo de sujeto infantil al mismo tiempo adaptable, obediente, que sigue las reglas, que sea flexible y capaz de auto conducirse.* Esta tesis muestra que el currículo investigado realiza innumerables divisiones de tiempos y espacios que, en su conjunto, movilizan saberes estratégicamente pensados para gobernar a los infantes de modo a adaptarlos a la sociedad existente. Revela también que, por medio de diferentes estrategias, los sujetos infantes son minuciosamente preparados para ser capaces de asumir un tipo de “autonomía” que, paradójicamente, es prescrita por el propio currículo por competencias. El currículo por competencias investigado, mediante prácticas que se asumen apropiadas para la educación inicial y el apareamiento de prácticas propias de las competencias, regula la conducta de los infantes y establece relaciones de poder-saber, de dominio de sí mismos y de los demás. Además, la tesis explicita cómo, por medio de prácticas generificadas, el currículo presenta una sociedad donde mujeres y hombres asumen roles, que se consideran propios para cada género. Muestra que al no existir ningún tipo de cuestionamiento no permite aperturas, fugas, para mirar la sociedad desde otra perspectiva. Al hacer eso, el currículo por competencias investigado excluye saberes y posibilidades para los infantes, que podrían permitir el acceso a herramientas que problematizan la sociedad contemporánea, la transformación de las relaciones de poder existentes, y la construcción de un mundo diferente del existente, que ha producido tantas exclusiones, diferenciaciones y desigualdades.

PALABRAS-CLAVE: Currículo por competencia – procesos de subjetivación en los infantes – Gobierno de los infantes – Educación infantil – Educación Ecuador.

Resumo

Esta tese de doutorado tem como objetivo analisar as práticas discursivas do currículo por competências de um dos Centros de Educação Infantil do Distrito Metropolitano de Quito. Seu objetivo é analisar os saberes usados e as estratégias accionadas para produzir "crianças competentes", que o discurso por competências demanda. A pesquisa foi realizada com base nas teorias poscríticas do currículo e as contribuições de Michel Foucault. Também problematiza os quereres e os fazeres do currículo investigado. O discurso investigado é examinado na sua produtividade, procurando mostrar as minúcias usadas na produção dos sujeitos infantis competentes, que o próprio discurso demanda. O argumento central da tese é que: *as práticas discursivas do currículo por competências del Centro de Educacao do Distrito Metropolitano de Quito, aqui investigados, operam dividindo o currículo numa variedade de tempos, espaços e práticas que usam saberes sobre os infantis e sobre o ensino, com base, principalmente na psicologia e na psicoedagogia, para governar as crianças e produzire , no conjunto, um tipo de sujeito infante ao mesmo tempo adaptavel, obediente, que sigue regras , que seja flexível e capaz de auto se conduzirem*. Esta tese mostra que o currículo investigado realiza inumeras divisões de tempos e espaços que, no geral, mobilizam saberes estrategicamente pensados para governar aos infantis de modo a se adaptar à sociedade existente. Revela também revela que, por meio de diferentes estratégias, os sujeitos infatis são minusiosamente preparados para ser capazes de assumir um tipo de "autonomia" que, paradoxalmente, é prescrito pelo próprio currículo competência. O currículo de competências investigado, por meio de práticas que se assumem apropriadas para a educacao inicial e o aparecimento de práticas próprias das competencias, regula a conduta dos infantis e estabelece relações de poder-saber, de dominio de si mesmos e dos outros. Além disso, a tese explicita como, através de práticas generificadas, o currículo apresenta uma sociedade onde mulheres e homens assumem papéis que são considerados adequados para cada sexo . Mostra que a ausência de qualquer tipo de questionamento não permite aberturas, fugas, para olhar a sociedade desde uma outra perspectiva. Ao fazer isso, o currículo por competencias investigado exclui saberes e possibilidades para os infantis, que poderiam permitir o acesso a ferramentas para problematizar a sociedade contemporânea, a transformação das relações de poder existentes, e a construção de um mundo diferente ao existente, que tem produzido tantas exclusões, diferenciações e desigualdades.

PALAVRAS-CHAVE : Currículo por competencias - processos de subjetivação nos infantis - Governo dos infantis - Educação Infantil - Educação Equador.

ABSTRACT

The objective of this doctorate dissertation is to analyze the discursive practices of the competency-based curriculum in one of the Municipal Centers of Early Education in the Metropolitan District of Quito / Ecuador. Its goal is to analyze the knowledge and strategies used to produce "competent infants" whom the competence speech demands. The research was based on post-critical theories and contributions by Michael Foucault. In addition, it questions the intentions and actions of the competency-based curriculum herein investigated. The investigated discourse is examined in its productivity with the intention of underlining the details employed in the production of competent children demanded by the discourse itself. The dissertation's central argument is that the discursive practices of the competency-based curriculum of the Municipal Centers of Early Education in the Metropolitan District of Quito / Ecuador here investigated, operate by dividing the curriculum in a variety of times, spaces and practices that use the knowledge about children and about teaching, based mainly on psychology and educational psychology to govern infants and produce, on the whole, an adaptable, obedient, rule abiding, flexible and autonomous type of infant. This dissertation shows that the investigated curriculum performs many divisions of time and space that, together, mobilize knowledge strategically designed to govern the children in order to adapt them to the existing society. It also reveals that, through different strategies, the subjects are thoroughly prepared to be able to take a kind of "autonomy" that, paradoxically, is prescribed by the competency-based curriculum itself. The competency-based curriculum, investigated through practices that are considered appropriate for early education and the development of the competency's individual practices, regulates the children's conduct and establish relations of power-knowledge, of mastery of themselves and of others. Moreover, the dissertation underlines how, through gendered practices, the curriculum presents a society where women and men play roles which are considered appropriate for each gender. And the absence of any kind of questioning of these roles does not allow openings or escapes to see society from another perspective. By doing this, the competency-based curriculum excludes knowledge and possibilities for infants that could allow access to tools that question the contemporary society and thus allow the transformation of established power relations and the construction of a world different from the existing one, which has produced so many exclusions, differentiations and inequalities.

KEY-WORDS: competency-based curriculum – subjectivation processes in children's education – governance of infants.

Índice

Primera parte:	
Donde comienza la historia	13
A manera de presentación o sobre cómo esta tesis fue tejida	14
Capítulo 1:	
Contextualización del objeto: de las condiciones de emergencia del Currículo por Competencias para los Centros Municipales de Educación Inicial del Distrito Metropolitano de Quito – Ecuador	27
Capítulo 2: 7h50-8h00: Espacio-tiempo Recibimiento Sobre el Centro investigado	39
Segunda parte:	
¿Qué quiere un currículo por competencias?	46
Capítulo 3: 8h00-8h30: Espacio-tiempo Sala de Recibimiento ¿Qué es y qué quiere el Currículo por Competencias?	47
3.1 Del currículo como “prescripción” al currículo como “producción cultural”	48
3.2 Currículo como “práctica de significación”	65
3.3 Sobre el camino a seguir	78
Capítulo 4: 8h30-9h00: Espacio-tiempo Saludo Problematicación de las “rutinas” y de una importante competencia para el currículo investigado: la autonomía	85
4.1. Distribución del tiempo escolar y rutinas: ¿autonomía o libertad regulada?	86
4.2. La competencia de la autonomía y los discursos psicológicos y psicopedagógicos: dando forma a las prácticas de gobierno de la conducta de los infantes	92
Capítulo 5: 9h00-9h30: Espacio-tiempo Música Música y expresión corporal: los recursos usados para producir autonomía e independencia o ¿estrategias para conducir las conductas de los infantes?	101

Capítulo 6: 9h30-10h00: Espacio-tiempo Piscina	
Feminidades y masculinidades en la educación infantil: saberes que enseña un currículo por competencias.	117
6.1 Saberes y prescripciones generificadas en el cotidiano y en las rutinas	122
6.2 Un mundo para los infantes: canciones y personajes de películas también enseñan sobre género en el currículo por competencias	129
6.3 Los juegos infantiles y relaciones de género: espacios de dispersión de lo que somos, y lo que hacemos en el currículo por competencias	140
Capítulo 7: 10h00 – 10h30: Espacio-tiempo Ambientes Pedagógicos	
Autorregulación y flexibilidad: prácticas de subjetivación de los infantes en una lógica de las competencias	145
7.1 Ambientes Pedagógicos	146
7.2 Aulas sin pupitres: ¿otra estrategia de normalización y modelado de la conducta de los infantes?	154
7.3 Autorregulación y flexibilidad: prácticas para actuar y solucionar problemas en el primer año de educación básica	161
Tercera parte:	
Currículo, infancia y competencias	168
10h30- 11h00: Espacio-tiempo Receso	169
Sobre lo que vi, sentí, percibí y presenté en esta tesis	
Referencias	176
Anexos	190

Primera parte



Donde comienza la historia

A manera de presentación o sobre cómo esta tesis fue tejida

¿Cómo escribir una tesis? En realidad no sabía cómo hacerlo. Desde el inicio del doctorado, me preguntaba cómo podía presentar la investigación de una forma creativa y poco convencional. Ese reto se convirtió en un imperativo y al mismo tiempo en una limitación personal. Al final, formada en mayor o menor medida dentro de un patrón de ciencia, me convencí de que existe un camino para presentar resultados de investigaciones. En un inicio, es difícil aceptar que sí es posible unir creatividad, imaginación, ficción y rigurosidad en una tesis de doctorado.

Para el público brasileño no es ninguna novedad que, en el Grupo de Estudios sobre Currículos y Culturas, (GECC), de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), o el grupo de los/as orientados/as de la profesora Marlucy (como también se le conoce), se depara con resultados de investigaciones, que se presentan de forma no solo creativa, sino que además rompen con el esquema de una tesis formal, y porque no decirlo *tradicional*. Ejemplos, como: creación de personajes como “Ery” (OLIVEIRA, 2012); Comenzar una tesis con “Érase una vez” (FREITAS, 2013); Escribir una tesis, como si se estuviese bailando una música de forró, que es el propio objeto de estudio de la tesis (MAKNAMARA, 2011); Hacer investigaciones hablando en “alquimias de una bruja” (CARDOSO, 2012). Todos son una pequeña muestra de que es posible construir caminos diferentes en el grupo de investigación, orientado por la profesora Marlucy Paraíso. Cabe advertir que esa forma de presentar resultados no implica restar rigurosidad teórica o epistemológica, sino, como afirma Marisa Costa (2007, p. 19), pretende “contribuir para crear salidas, rendijas, desvíos para escapar de las rejas totalizantes y homogenizadoras de las grandes metanarrativas y buscar posibilidades para su singularización¹”.

Esa búsqueda para huir de una presentación de resultados de una investigación de una manera *tradicional* es la que me llevó a, en primer lugar, dividir los capítulos de la tesis, tomando como referencia la distribución del tiempo y de las actividades de **un día escolar**, en el Centro Infantil, donde realicé la investigación. En segundo lugar, esa

¹ A lo largo de toda la tesis, soy responsable por las traducciones de trechos, frases y palabras en otras lenguas, sobre todo del portugués para el castellano, y que uso como citas para componer el texto de la tesis.

búsqueda me llevó también a presentar cada parte de la tesis, tomando como espacio de diálogo algunos de **los ambientes pedagógicos y áreas**² del currículo investigado: Sala de Recibimiento, Ambientes pedagógicos, Sala de Música, Piscina. La decisión más difícil y, a la vez, que sabía traería dificultad, fue darle vida ficticia al currículo por competencias, y a partir de este personaje generar un diálogo. A pesar de todas las dificultades, me sumergí en ese desafío. Esta tesis está organizada y escrita en un estilo de diálogo entre tres personajes por mí creados: 1) el currículo por competencias, 2) la investigadora y 3) la narradora. Imaginación, intento de crear, y, porque no decirlo, la intención de recorrer otro camino, me hizo arriesgar el tránsito por este sendero. Debo advertir, que esta caminata no la hice sola: la profesora Marlucy Paraíso, junto con el grupo de orientados/as, me acompañó. En su papel de orientadora, ella me incentivó a seguir la idea, y es el resultado de eso lo que presento ahora.

Quien conoce de cerca un Centro Infantil en el Ecuador, sabe que el tiempo se divide, generalmente, en rutinas y en periodos de treinta minutos³³: 1) saludo o bienvenida, 2) actividades dirigidas, 3) refrigerio, 4) actividades al aire libre, 5) actividades semidirigidas, 6) almuerzo, 7) descanso, 8) refrigerio, 9) salida. Esta forma de división es común, aunque es posible encontrar mayores o menores variaciones, según el Centro, y la concepción que se tiene de infancia y de educación infantil.

En la educación inicial está generalizada la idea de que *las rutinas* ayudan a “crear climas armónicos, a diseñar estrategias para que estar allí valga la pena [...]. Otorgan a los niños la seguridad de saber qué esperar, la tranquilidad de conocer qué es lo que vendrá, el placer de dominar aquello que hay que hacer” (ROS, 2009, pág. 5). En el caso del Centro Infantil donde se realizó la investigación, la división del tiempo está marcada por el trabajo en los *Ambientes Pedagógicos*, fraccionándolo en 30 minutos. Las docentes y los pequeños y pequeñas no tienen un espacio definido para cada grupo. Esto, según las docentes, ayuda a que los pequeños/as estén más activos, refuercen los aprendizajes y competencias, desde los diferentes ambientes de trabajo. Niñas, niños y maestras se movilizan durante la jornada de la mañana, cambiando no solo de actividad, sino de espacio físico. Los infantes están acostumbrados, y muchas veces se dirigen al

² Ambientes Pedagógicos: Lenguaje y Comunicación, Construcción y Juegos Tranquilos, Ingenio, Pintura y Modelado (plástica), Expresión Corporal, Piscina. Áreas: Patio, Parque, Aseo, Descanso, Comedor.

³ Los Centros de Educación Inicial, que laboran en jornadas hasta mediodía, realizan actividades dirigidas y semidirigidas, junto con el refrigerio y espacio de recreación. La mayoría no incluye el almuerzo.

espacio físico respectivo sin mayores dificultades. Además, cada ambiente les demanda actitudes y comportamientos diferentes, que espero mostrar a lo largo de la tesis.

Los *Ambientes Pedagógicos*, en el Centro investigado, como metodología de trabajo, aparecieron cuando se implementó el currículo por competencias⁴. Esa forma de organizar los aprendizajes puede considerarse una característica que permite distinguir un currículo de otro, que no es un currículo por competencias. Niños y niñas rotan durante todo el día por cada uno de los Ambientes Pedagógicos: lenguaje, construcción, piscina, expresión corporal, plástica; y áreas como: parque, casita, música, arenero, patio. En éstos realizan actividades que buscan desarrollar las competencias definidas en el currículo escrito o formal⁵: 1) Demuestra gradualmente el dominio de su autonomía e independencia, relacionándose consigo mismo, con el mundo natural, cultural y social con orden; 2) Se comunica en forma clara y comprensible con respeto; 3) Soluciona tareas cognitivas, a través del uso de las senso-percepciones con perseverancia; 4) Coordina sus movimientos y desplazamientos a través de la interiorización de su esquema corporal con libertad” (QUITO, 2009b, p. 60).

En cuanto a la vida ficticia que di al currículo por competencias, a lo largo de la tesis, la idea fue tomada del texto: *¿Qué quiere un currículo?*, de Sandra Corazza (2001, p. 9). En él, Corazza (2001), afirma que el dominio de una “metáfora del currículo”, constituida por las teorías del lenguaje estructuralista y posestructuralista, se puede pensar que “el currículo es un lenguaje”; por tanto podemos identificar en él entre otras cosas: “significantes, significados, posiciones discursivas”, etc. Además, podemos “dotarle de un carácter eminentemente constructorista” (CORAZZA, 2001, p. 9).

Al pensarlo de esa manera, es necesario tomar en cuenta que “la naturaleza de la discursividad de un currículo es arbitraria y ficticia” (CORAZZA, 2001, p. 9-10) porque lo que se dice sobre él es histórica y socialmente construida. Su discurso es “una de las tantas otras formas de enunciar el mundo, de construirlo y de atribuirle sentido”. Como lenguaje, un currículo es una “práctica social discursiva y no discursiva, que se

⁴ Conversación informal con la Profesora B.

⁵ Santos y Paraíso (1996) consideran que “es importante entender el significado de las expresiones creadas para traducir esas especificidades”. Establecen diferencias entre currículo oficial, currículo formal, currículo en acción o real, currículo oculto, currículo explícito, currículo vacío o nulo. El currículo oficial es el que fue planificado oficialmente. Mientras que el currículo formal comprende todas las actividades y contenidos planificados para ser trabajados en el aula (SANTOS; PARAISO, 1996, p. 84).

corporifica en instituciones, saberes, normas, prescripciones morales, reglamentos, programas, relaciones, valores, modos de ser sujetos” (CORAZZA, 2001, p. 10).

En segundo lugar, desde esta perspectiva, como lenguaje, el currículum “habla”. Como ser que habla, según Sandra Corazza (2001), “quiere alguna cosa”. Podemos, entonces, “dirigirle la pregunta [...] del deseo: *¿Che vuoi* (Qué quieres)” (CORAZZA, 2001, p. 10) Al responder tal pregunta, podemos problematizar, no hallarlo familiar y como resultado encontraremos aquello que quiere. Pero sus respuestas nos remitirán a otros significados, llevándonos a una cadena incompleta de significantes. Además, “al hablar un currículum, es llevado más allá de sí propio, pues el sentido de lo que dice se encuentra en el lenguaje de su época y lugar, en el cual está enredado (CORAZZA, 2001, p. 11).

En una investigación académica, al formular la pregunta: ¿qué quieres?, es posible crear las condiciones para que cada investigador/a trabaje no sobre el currículum, sino sobre “un currículum” y así “justificar la diversidad de respuestas que podemos encontrar” en las investigaciones. También, esta pregunta, tiene el “efecto de un bumerang: regresa a cada investigador/a forzando a preguntarse a sí mismo, qué quiero yo con un currículum, como ser hablante, y qué puedo hacer con esto” (CORAZZA, 2001, p. 13). Es así que podemos decir que: “un currículum es lo que decimos y hacemos... con él, por él, en él” (CORAZZA, 2001, p. 14).

En tercer lugar, como un ser de lenguaje, al interrogarle: ¿qué quieres?, su respuesta, localizada en la red discursiva de relaciones de poder-saber-subjetividad, nos remitirá invariablemente a qué tipo de sujeto quiere producir: competente, ordenado, respetuoso, autónomo, independiente, perseverante, libre, multicultural, intercultural, transformador; uno o varios en un mismo currículum. Además, no solo lo nombra, también lo crea, lo demanda: “dominio finito de una determinada ocurrencia ficcional, en el cual son protocolados y sancionados modos específicos de representación, de contenidos y de relaciones, mientras que otros son excluidos y ni formulados” (CORAZZA, 2001, p. 15).

Esta decisión de trabajar con y desde las teorías poscríticas de currículum permite no solo investigar el currículum, ni llegar a verdades totalizantes, sino por el contrario, “lo que se pretende es algo más particular, específico, localizado” (CORAZZA, 2001, p. 15). , que tiene por intención problematizar, más que llegar a resultados. Como afirma Sandra

Corazza (2001): “el/la investigador/a poscrítico/a renuncia tanto al saber consolidado como al propio acervo de conocimientos obtenidos por sus investigaciones” (CORAZZA, 2001, p. 18).

Imaginar “un currículum como ser hablante” (CORAZZA, 2001, p. 18) es crear la posibilidad de conversar con él, cuestionarlo, dotarlo de deseos, personalidad, convicciones, preguntarle: “¿qué quieres?”. Esas respuestas serán siempre localizadas, parciales, remitirán a esa cadena sin fin de significados y significaciones que pueden parecer obvias, que siempre estuvieron allí y que no tienen nada nuevo a decirnos. Pero no es así. “La investigación poscrítica es una investigación de “invención”, no de “comprobación” de lo que ya fue sistematizado” (CORAZZA, 2001, p. 20).

En esta búsqueda de *inventar*, en mi papel de Investigadora de un currículum por competencias, arriesgo contar esta historia preguntando al currículum por competencias para la educación inicial investigado: ¿qué tú quieres? Es el resultado de lo que conseguí ver, sentir y decir al interrogar el currículum investigado que muestro en esta tesis.

Para producir la tesis en forma de diálogo, como se dijo anteriormente, fue necesario inventar personajes imaginarios que cuentan, conversan, interrogan, cuestionan, responden, explican, debaten. Estos personajes son: 1) **una narradora**, quien introduce cada tema, y que espero tenga una función pequeña en la tesis; 2) **el currículum por competencias**, del Centro de Educación Inicial, que explica cómo funciona, lo que pretende, que defiende sus existencia, y que también cuestiona a la investigadora; y 3) la **investigadora**, quien interroga, problematiza, analiza, y también explica el funcionamiento del currículum por competencias, basada en la teoría poscrítica del currículum y en los estudios de Michel Foucault. Desde el papel asumido, la investigadora interroga el accionar del currículum, tomando como evidencias lo que observó durante los ocho meses que duró el trabajo de campo, entrevistas y conversas informales que sostuve con las docentes y fichas de planificación. **Docentes, Administradora, personal de servicio y de cocina, enfermera, auxiliar de servicios, niñas y niños** se entrecruzan con pequeñas vivencias, con accionares, con actitudes y convicciones: ellos-ellas cuentan también su historia. Y, en los viernes por la tarde, a manera de trama, se teje lo que se intenta comunicar en esta tesis.

También, considero importante decir que las preguntas que orientaron la investigación realizada para esta tesis fueron: *¿Cómo funciona un currículo destinado a la educación inicial que se nomina: currículo por competencias?; ¿Qué quiere ese currículo por competencias?; ¿Qué es al final un niño y una niña competente para ese currículo?; ¿Qué saberes y prácticas son considerados importantes en ese currículo?; ¿Qué estrategias de poder-saber son utilizadas en el currículo por competencias para la educación inicial?*

Para responder esas preguntas y conducirme en la investigación, realizada para esta tesis, operé con conceptos tomados desde las teorías poscríticas de educación y de currículo. En gran parte provenientes de los trabajos de Michel Foucault, sobre todo los conceptos de: *saber-poder, subjetividad y gobierno*. Pensando, con base en la noción de saber de Michel Foucault, un currículo por competencias no puede ser visto como un conjunto de contenidos organizados, en un determinado orden para ser aprendidos por los infantes, o trabajados-enseñados por las profesoras. Por el contrario, las competencias y su concreción en un currículo son “un conjunto de saberes, en el sentido de teorías sistemáticas, que se manifiestan por medio de discursos científicos, tenidos por verdaderos, positivos y, por eso, aceptados y tomados en toda su positividad” (VEIGANETO, 2007, p. 44), sobre un tipo de infancia, que intenta constituirse “como aparatos de verdad”, posibilitando una “serie de operaciones, de tácticas, de maniobras para producir sujetos de cierto tipo” (BUJES, 2001, p. 11), en este caso infantes competentes.

Basada en esta perspectiva, comprendo que el conjunto de saberes que, componen el currículo por competencias del Centro Infantil investigado, son producidos en relaciones de poder, y están actualizando, reforzando, modificando lo que se entiende por infantes, infancia y la educación que en este nivel se ofrece. Además, desde esa mirada, es posible decir que esos saberes están orientando, justificando las actuaciones, estrategias, técnicas y procedimientos existentes en el currículo. Los discursos estarían entrecruzando, recomponiendo y fortaleciendo las actuaciones y prácticas de profesoras e infantes. Pues, desde el punto de vista de un currículo por competencias, se considera a los infantes como individuos, sujetos de derechos, autorregulados, que toman sus propias decisiones, resuelven sus problemas presentes, y aquellos que se puedan presentar en su vida futura (Primero de Básica), provistos con un conjunto de competencias para enfrentarse al contexto cambiante en el que se desenvuelven (QUITO, 2009b). El

discurso aquí se comprende como el “conjunto de enunciados en tanto que dependen de la misma formación discursiva; no forma una unidad retórica o formal indefinidamente repetible y cuya aparición o utilización en la historia podría señalarse (y explicado llegado el caso); está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia (FOUCAULT, 1979, p. 198).

Asimismo, tomando a la infancia como una categoría construida (ARIES, 1987), es posible observar cómo los infantes paulatinamente se han convertido en sujetos de conocimiento, objeto de variados discursos, producto de saberes psicológicos, pedagógicos, médicos, biológicos, sociales, producidos en el interior de esos mismos campos discursivos. De acuerdo a Foucault (1993), hay una “perpetua articulación del poder sobre el saber y del saber sobre el poder [...]. Ejercer el poder crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza” (FOUCAULT, 1993, p. 70). Desde una visión foucaultiana de discurso, por tanto, aquello que se dice y se hace no está ajeno a relaciones de poder. En el currículo se establecen relaciones que determinan quién puede narrar a y sobre la infancia y los infantes, cómo están “constituidos, cómo funcionan, qué atributos poseen” (COSTA, 2000, p. 77); cómo deben ser evaluados y cuáles criterios usar; cuáles finalidades lograr, qué competencias desarrollar, etc. Desde esa función, la “práctica discursiva” es también aquello que “divide, clasifica, captura” (VEIGA-NETO, 2007a, p. 55).

En un currículo por competencias no se puede, únicamente, pensar que solo se lograrán ciertas competencias. Con base en Foucault (1976), es posible decir que sus saberes y prácticas también gobiernan conductas de los infantes. Es decir, conducen la vida de ellos y ellas, ya que como una práctica de gobierno, el currículo ejerce “una acción sobre la acción de los otros”. Gobierno aquí es entendido como “una forma de poder que marca el individuo en su conducta, convirtiéndolo en sujeto” (FOUCAULT, 1995, p. 244). ¿Cómo comportarse, qué es ser competente, para qué esas competencias, cuáles son, cuándo usarlas? Son elementos que producen el alma de los infantes: “personalidades, subjetividades y relaciones” (ROSE, 1998, p. 30). Definir e intentar conseguir ciertas competencias, declaradas en el currículo investigado, estaría contribuyendo a que se establezca una relación *consigo mismo* y *con los otros*, así como la forma en que se entiende y conduce la existencia como seres humanos (ROSE, 2001, p. 35). En este caso particular, la vida, como infantes competentes.

Desde esa perspectiva, trabajo con la comprensión de que un currículo, por competencias para la educación inicial, estaría demandando y produciendo un tipo de subjetividad infantil, a través de “procesos y prácticas heterogéneas, por medio de las cuales los seres humanos llegan a relacionarse consigo mismos y con los demás, como sujetos con ciertas características” (ROSE, 2001, p. 36). Las competencias declaradas en el currículo investigado demarcan, delimitan, direccionan lo que pueden y no pueden hacer los infantes, lo que son capaces de hacer, conocer y ser, lo que pueden y no pueden desarrollar.

En esta tesis entiendo, a partir de las teorías poscríticas del currículo, que éste es una práctica que significa, produce sentidos y sujetos, y que está en permanente disputa. Se trata de una práctica “en la cual los diferentes grupos intentan establecer su hegemonía” (SILVA, 2004, p. 135). En un currículo “aprendemos y reaprendemos que existen modos considerados *adecuados* de ser, vivir y hacer, que son diferenciados por relaciones de poder relativas a clase, edad, raza, género, etc., que cambian a lo largo del tiempo” (PARAÍSO, 2005a, p. 8).

Al considerar al currículo como un espacio de producción de subjetividades, es posible preguntar: ¿qué tipo particular de sujeto infante demanda y produce un currículo por competencias? Como lugar de circulación de discursos y saberes, permite preguntar qué verdades están transitando y reforzando en cuanto a elecciones, valores, conductas, deseos, desde una perspectiva de autorregulación, de “control interno, donde los individuos son los que deben encontrar pleno control de sí mismos sin dejar que fuerzas externas decidan por ellos” (BRUNO Y LUCHTENBERG, 2006, p. 86).

Al procurar las estrategias de gobierno del currículo por competencias destinado a los infantes, esta investigación está interesada en aquello que Nikolas Rose (2001) denominó “los nuevos regímenes de verdad instalados” (ROSE, 2001, p. 35). Para el autor (2001), preocuparse con esos nuevos regímenes es también estar atento a “esa nueva distribución de aquellos que pueden hablar de la verdad [...] y a esas nuevas formas de pensar” sobre temas e individuos. En este caso, sobre la infancia, los infantes y la educación para este grupo etario. Otro aspecto de interés en esta investigación son las *tecnologías de gobierno* que despliegan las competencias. Por tecnologías, en esta tesis, comprendo “la articulación de ciertas técnicas y de ciertos tipos de discursos acerca del

sujeto (FOUCAULT, 1993, p. 206), que intentan dirigir la conducta. Según Rose (2007), en las sociedades, cuyas fronteras están más allá de lo nacional, los seres humanos pasaron a “ser concebidos como individuos que han de volverse *activos* en su propio gobierno” (ROSE, 2007, p. 117). Mostrar cómo eso ocurre en un currículo por competencias, destinado a los infantes, es el objetivo que esta tesis persigue.

La “producción de las informaciones” (MEYER y PARAÍSO, 2012, p. 15), para ser analizadas en esta tesis, fue hecha por medio de una investigación de campo que duró ocho meses, entre enero a julio de 2011, en uno de los Centros Municipales de Educación Inicial del Distrito Metropolitano de Quito. Observé a tres grupos de Inicial 4 (3 a 4 años) y dos grupos de Pre-básica (4 a 5 años). El criterio para escoger esos grupos fue que, según el propio currículo oficial por competencia de Quito (QUITO, 2009b), a esa edad, entre otras cosas, los niños y niñas ya han adquirido fluidez en el uso del lenguaje; comprenden relaciones entre acontecimientos y las expresan lingüísticamente, comienzan a aprender oraciones subordinadas causales y consecutivas, son independientes y demuestran seguridad en sí mismos. Eso podría facilitar las conversaciones que yo tendría con los niños, y permitiría observar las reacciones frente a lo que se les estaba enseñado.

Por otro lado, los procedimientos adoptados fueron observaciones de la jornada escolar, anotaciones en Diario de Campo (DC), conversaciones informales y entrevistas semi-estructuradas con profesoras, niños y niñas. Los materiales colectados para análisis fueron de lo más variado: planificaciones, cuaderno de práctica, revista de publicación mensual sobre el trabajo que desarrollan los Centros de Educación Inicial (CEMEI)⁶, fotografías, videos de algunas actividades realizadas en el Centro⁷. Además, de los documentos base: Modelo curricular por competencias para la Educación Inicial: marco teórico (QUITO, 2009b) y matriz curricular (QUITO, 2009a).

Para realizar los análisis de las “informaciones producidas” (MEYER y PARAÍSO, 2010, p. 15) para esta tesis, utilicé procedimientos metodológicos inspirados

⁶ La Dirección de Educación del Distrito Metropolitano de Quito mantiene una publicación trimestral sobre temas relacionados con la educación inicial: nutrición, educación propiamente dicha, literatura infantil, entre otros. Además, se da a conocer las actividades que realizan los diferentes CEMEI.

⁷ Considero importante colocar todo este material como elementos de apoyo en la investigación. Si bien no aparecen como evidencia empírica a lo largo de la tesis, fueron objeto de análisis para las comprensiones de cada una de las temáticas tratadas.

en los análisis del discurso foucaultiano. Este análisis como herramienta de acción permite considerar a los discursos como estructura y práctica social, que se producen en todas las esferas de la vida social, y entenderlos como una práctica, y, a la vez instrumentos que crean vida social (GREGORIO-GODEO, 2008). Los discursos describen ciertos tipos de prácticas colectivas más que individuales, que están localizadas “en áreas o campos sociales y se construye[n] como realidad supraindividual en tanto emergen[n] en la construcción de regímenes colectivos de saberes” (BÜHRMANN et al., 2007, p. 1). No obstante, junto a este plano colectivo, debemos recordar, tienen un fuerte impacto en el plano individual. En ese sentido, “los individuos ‘en tanto que sujetos’ se construyen y constituyen discursivamente” (BÜHRMANN et al., 2007, p. 1). Desde una perspectiva posestructuralista sobre la teoría social y cultural, los discursos son constitutivos, fabrican verdades, subjetividades, sentidos, saberes, producen aquello que nombran y regulan (FOUCAULT, 1979).

Conjuntamente, las informaciones producidas, por medio de la investigación etnográfica, fueron organizadas, tomando como eje norteador las preguntas de investigación. A partir de ahí, procuré leer, montar y desmontar el material de la investigación para, enseguida, construir argumentos, categorías y temas que fueron desarrollados con base en el referencial teórico de esta tesis.

Basada en esos aportes y en la investigación emprendida, argumento en esta tesis que: *las prácticas discursivas del currículo por competencias del Centro Municipal de Educación Inicial del Distrito Metropolitano de Quito, aquí investigado, operan dividiendo el currículo en una variedad de tiempos y espacios que usan saberes sobre los infantes basados, sobre todo, en la psicología y la psicopedagogía para gobernar a los infantes y producir, en su conjunto, un tipo de sujeto infantil al mismo tiempo flexible y capaz de auto conducirse*. Muestro también que, por medio de diferentes estrategias, los sujetos infantes producidos en las prácticas discursivas investigadas son, minuciosamente, preparados para ser capaces de asumir cierta “autonomía” que, paradójicamente, es prescrita por el propio currículo por competencias.

Para el desarrollo de ese argumento y para presentar los resultados de esta investigación, la tesis fue dividida en tres partes: la primera, intitulada *¿Dónde la historia comienza?* Está compuesta por esta **Presentación, más dos capítulos**. En esta

Presentación busqué explicar cómo la tesis fue producida, organizada, escrita, y por qué opté por el diálogo para presentar la investigación, y hacer que el currículo por competencias de la educación inicial cobre vida y actúe como un *ser hablante*. Además de eso, presento aquí el contexto general de la tesis, las preguntas que guiaron la investigación, el argumento general y una breve explicación de la metodología y de los procedimientos adoptados en la investigación realizada para esta tesis. En el Capítulo 1, - **Contextualización del objeto**- ubico el objeto de investigación, mostrando las condiciones de emergencia del discurso del currículo por competencias para la educación infantil en los Centros Municipales de Educación Inicial del Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador. En el Capítulo 2, -**Sobre el Centro Investigado**-, relacionado con el espacio-tiempo de la hora del **Recibimiento**, el currículo narra su encuentro con la investigadora y de cómo ese hecho afectó su *tranquila existencia* en el Centro de Educación Inicial.

La segunda parte, intitulada *¿Qué quiere un currículo?*, está compuesta por cinco capítulos analíticos. Cada uno corresponde a alguno de los *Ambientes Pedagógicos* del Centro de Educación Inicial investigado. Se tomó como referencia esos *Ambientes* porque, en cada uno de ellos, sucedieron ciertos episodios que *gritaban* que allí no sucedían únicamente aprendizajes inocentes y necesarios para el desarrollo infantil, como afirmaba el documento que implementa el currículo por competencias para los Centros Infantiles en Quito, sino que ocurría un conjunto de saberes y prácticas que, de modo estratégico, estaban demandando y produciendo *sujetos infantiles competentes*, con marcas muy bien definidas. Las cuales podrían ser mapeadas, cuestionadas y problematizadas, basada en las teorías poscríticas de la educación y del currículo, y en los estudios foucaultianos.

A lo largo de los 8 meses, que duró la investigación de campo, la investigadora y el currículo por competencias se encuentran un viernes por la tarde para conversar, tomando como punto de partida lo que la investigadora observa durante ese tiempo. La conversación se desarrolla en forma de diálogo, como se dijo anteriormente. En ese tiempo, el currículo por competencias, convencido de aquello que está haciendo responde a una nueva forma de entender y hacer educación, va argumentando porqué el currículo del Centro funciona de esa manera. Por su parte, la Investigadora cuestiona las respuestas que la da el currículo, tomando como foco de discusión los trabajos de Michel Foucault y

los estudios poscríticos de la educación y del currículo. Su intención es buscar respuestas a las preguntas planteadas en la tesis.

En ese sentido, el tercer capítulo, intitulado **-¿Lo que es y lo que quiere el Currículo por Competencias?-**, se desarrolla en el espacio-tiempo de la *Sala de Recibimiento*. En este capítulo, la Investigadora, a partir de la pregunta: ¿qué quieres?, cuestiona al currículo su aparente *neutralidad*, argumentando que lo que se nomina como currículo por competencias está basado en la forma de entender y hacer currículo desde una óptica prescriptiva. Y, que al utilizar cuestionamientos, desde las teorías poscríticas del currículo, es posible ver que un currículo por competencias es “una práctica de significación” que produce y divulga significados sobre el mundo, lo social y los infantes de un modo muy particular. El currículo, ya con vida propia, no se convence de aquello que la Investigadora dice que es. Por ello le pregunta: ¿cómo espera responder a los cuestionamientos que le hace? A partir de ahí, en la segunda parte de este capítulo, se genera una conversación, que tiene como foco los caminos que la Investigadora pretende seguir para responder a las preguntas que le plantee al currículo.

El cuarto capítulo, **-Problematización de las “rutinas” y de una importante competencia para el currículo investigado: la autonomía-**, se desarrolla en el espacio-tiempo del *Saludo*. La conversación gira alrededor de las rutinas escolares y lo que la Investigadora observa con relación a la competencia de la autonomía, y la independencia que en el currículo se pretende conseguir. Esas dos nociones componen una *tecnología de subjetivación*, que gobierna la conducta de los infantes por medio de la regulación de la libertad de los mismos.

El quinto capítulo, **-Música y expresión corporal: los recursos usados para producir autonomía e independencia o ¿estrategias para conducir las conductas de los infantes?-**, se desarrolla en el espacio-tiempo de la *Sala de Música*, en este se quiere mostrar que las canciones infantiles cantadas, repetidas en diferentes espacios-tiempos del currículo junto con la expresión corporal contribuyen a producir un sujeto infantil que sigue las reglas, obediente, que sabe comportarse.

El sexto capítulo, **-Feminidades y masculinidades en la educación infantil: saberes que enseña un currículo por competencias-**, se desarrolla en el espacio-tiempo de la *Piscina*. En éste se analiza la coexistencia de saberes que, por un lado reiteran y

repiten prácticas generificadas, reactivando discursos sobre feminidad y masculinidad y, por otro, ciertos discursos que posibilitan cuestionar esas mismas prácticas. Se muestra que esas prácticas producen y demandan sujetos infantiles que se ajustan y que no cuestionan una sociedad vistas de un modo bastante conservador. Diferencia, alteridad no son aspectos que el currículo por competencias produce en los infantiles.

En el séptimo capítulo, **-Autorregulación y flexibilidad: prácticas de subjetivación de los infantiles en una lógica de las competencias-**, se desarrolla en el espacio-tiempo *Ambientes Pedagógicos*. En este se analiza la forma de organización de los aprendizajes por medio de *Ambientes*. Al ser ésta una característica que, considerada como algo particular del currículo pro competencias, se intenta comprender cómo los saberes sobre el Aprendizaje colocan a los infantiles en una posición de aprendices, autorregulados y flexibles.

Por último en la tercera parte, intitulada – *Currículo, infancia y competencias* tejo, a manera de conclusiones: **Sobre lo que vi, sentí, percibí y presenté en esta tesis**. Las conclusiones se desarrollan el último viernes del año escolar, y se intenta develar las diferentes formas cómo, desde una perspectiva poscrítica del currículo y la utilización de los aportes de Michel Foucault, se tejen relaciones entre currículo, infancia y competencias.

Espero lo disfruten.

CAPÍTULO 1

Contextualización del objeto: de las condiciones de emergencia del Currículo por Competencias para los Centros Municipales de Educación Inicial del Distrito Metropolitano de Quito - Ecuador

Cuando se habla de educación para los infantes, en la contemporaneidad, la asociamos con instituciones encargadas de esta labor: guarderías, centros infantiles, centros de educación inicial. En Ecuador, en la actualidad, gran parte de niños y niñas, que viven en las grandes ciudades, asisten a centros de cuidado y educación, públicos o privados, desde muy temprana edad (tres meses en el caso ecuatoriano). Padres y madres esperan que en estos Centros, sus hijos e hijas reciban los cuidados que requieren, y una educación que les prepare para proseguir en los siguientes años escolares.

También, en el país, la atención, cuidado y educación de los infantes, que se realiza en Centros Educativos, está regentada por dos instituciones: Ministerio de Inclusión Social y Económica (MIES)⁸ y el Ministerio de Educación⁹. El MIES es responsable por el Inicial 1, que no es escolarizado, y comprende a infantes de hasta tres años de edad. El Ministerio de Educación es responsable por el Inicial 2, que comprende a infantes de tres a cinco años de edad. La cobertura, a nivel nacional, llega al 50,17%. Sin embargo, según cifras del Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, en algunos lugares, como la Amazonía¹⁰, dos de cada 10 niños asisten a un centro infantil. O, en el caso de la Serranía o Andes y Costa ecuatoriana, uno de cada 10 niños

⁸ Este ministerio, desde el año 2008, tomó a cargo todos los programas de atención, cuidado y educación que estaban regentados tanto por el ex Ministerio de Bienestar Social (Programa operación rescate infantil (ORI), como por el ex Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA). (EDUCIUDADANIA, 2011).

⁹ Este Ministerio amplió la cobertura hasta el 2008, únicamente se encargaba de la educación en el área de preescolar a través del Programa Nacional del Educación Preescolar (PRONEPE). (EDUCIUDADANIA, 2011).

¹⁰ El Ecuador geográficamente se divide en 4 mundos naturales: Islas Galápagos, Costa, Andes, Amazonía (ver: <http://www.amalavida.tv/>). Políticamente se divide en 7 regiones administrativas (cfr: <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/SENPLADES-Que-hacemos-y-quienes-somos.pdf>, pg. 9).

(ESCOBAR GARGÍA; VELASCO ABAD, 2011). En ciudades como Quito y Guayaquil, la mayor parte de niños y niñas asisten a centros infantiles privados¹¹.

Las personas responsables de la educación, hasta el año 2012, en Centros Infantiles públicos, fueron las llamadas promotoras o madres comunitarias. En la actualidad, el gobierno contrató 7000 docentes para que sean los encargados de educar a los niños y niñas, y las madres o promotoras comunitarias realicen labores de cuidado (LA HORA, 2013). En establecimientos privados, un número alto de estudiantes que se estaban formando en la modalidad a distancia, o mujeres con experiencia en el área de educación infantil, muchas de ellas sin título universitario, eran las responsables de la educación de los pequeños¹².

La educación para los infantes en el Ecuador está fuertemente marcada por el modelo froebeliano¹³ y montessoriano¹⁴: espacios físicos acogedores, llenos de color, con mucho material didáctico, mobiliario adecuado, se presenta como modelo para los Centros de Educación de niños y niñas. Además, a pesar de que existe un ideal en cuanto a infraestructura, es uno de los componentes que mayor dificultad presenta. En un reportaje, del periódico La Hora, se habla de las falencias encontradas luego de una inspección realizada por técnicos del Ministerio de Inclusión Social y Económica. Ahí se constató la “Falta de espacio, alimentación inadecuada, insuficiente cantidad de baterías sanitarias, cerramientos peligrosos, lugares demasiado húmedos” (LA HORA, 2013). Actualmente, se realizan controles constantes, con el fin de que los Centros Infantiles cumplan con los requisitos establecidos. Según el Presidente de la República, para pagar la deuda social con la niñez, el gobierno comenzó la construcción de 220 de los 1000 Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV). Estos Centros se espera estén dotados con

¹¹ En Quito funcionan 1727 centros infantiles. De ellos, 1300 son privados y 427 corresponden a los Centros del Buen Vivir, financiados por el Estado” (HOY, 2013).

¹² Desde el año 2012, todos los Centros de Educación Inicial, tanto públicos como privados, la educación de los infantes debes estar a cargo de profesionales de la educación.

¹³ Uno de los aportes de Froebel fue reconocer la importancia que tenía la actividad en los procesos cognitivos de aprendizaje. Introdujo el concepto de “trabajo libre” y la metodología del “juego” como forma privilegiada para trabajar con los niños y las niñas. Actividades como cantar, bailar, jugar, aprender con los “dones” fueron actividades propuestas en su pedagogía

¹⁴ El Método Montessori propone la actividad como parte fundamental del trabajo con los niños y niñas. Apoyado en el principio de que la mente es una esponja, es posible pensar que la mente es capaz de aprender todo. Otro aspecto importante del método es el ambiente preparado para el niño y la niñas, diseñado para fomentar un mejor aprendizaje y crecimiento

infraestructura adecuada y personal capacitado. En una noticia sobre la inauguración del primer CIBV se afirma: “el portal es el límite de entrada a una miniciudad. En el patio hay tres pequeños castillos de plástico. En los salones, sofás en miniatura, en medio de columpios y resbaladeras de esponja, diminutos” (PAUCAR, 2013).

En cuanto al papel que deben desempeñar las maestras¹⁵, también se evidencia la influencia de ideas froebelianas y montessorianas: docentes con vocación “que les guste trabajar con niños-niñas”, alegres, pacientes, creativas, jóvenes, son algunas de las características que se cree son adecuadas para trabajar con niños-niñas (DI CAUDO, 2009). En el Ecuador, así como en otros países, profesoras dinámicas, activas, dulces y tiernas figuran como requisitos de un currículo que intenta ser sustituto del otrora rol maternal¹⁶.

La forma cómo organizan y desarrollan el currículo, los Centros Educativos, está fuertemente fundamentada en la idea de que los niños y niñas son seres felices, inocentes, que su vida es llena de color, de juegos, de risas. Por ello, se espera que estos Centros se encarguen de brindar cuidado, bienestar, amor y desarrollo integral (EL OTRO GUAYAQUIL, 2012). Otro discurso, que está fuertemente divulgado sobre la educación inicial, es que ahí reciben educación y, no instrucción, entendida esta última como adquisición de conocimientos y reservada a los otros niveles educativos (educación básica, bachillerato, universidad). Igualmente, aún se asume que las mujeres serían las que mejor desempeñarían el papel de educadoras¹⁷.

En cuanto a la demanda por una educación para los infantes, en Centros de Educación Inicial, es cada vez mayor en Ecuador. Padres y madres de familia trabajan

¹⁵ En las Facultades de Educación, en las carreras (cursos) de Educación Inicial o Parvularia, las personas que estudian dicha carrera mayoritariamente son mujeres. Tanto en los cursos, como en los Centros de Educación Inicial es bastante difícil encontrar hombres que estudien la carrera, o profesores hombres que estén trabajando con niños-niñas pequeños. Aún está extendida la idea de que para esa carrera no se requiere de esfuerzo o dedicación de tipo académico: se cree que las futuras docentes lo que van a hacer en sus lugares de trabajo es jugar con los niños. En cuanto a las funciones de cuidado se cree que por ser mujeres podrán cumplir con ese papel de una forma casi intuitiva.

¹⁶ Paraíso muestra que el currículo de la media educativa brasilera también demanda una profesora que tenga afecto, sepa dar cariño, sea alegre, dinámica y divertida (PARAISO, 2007).

¹⁷ En el Ecuador, la educación que reciben los niños y niñas desde los 0 meses hasta los cinco años, en los Centros de Atención, Cuidado y Educación para los Infantes, está regentada por mujeres. Una pequeña muestra de esta realidad se evidencia en la Universidad Politécnica Salesiana. En la carrera de Educación Parvularia, de las 300 personas que actualmente se están formando, 7 son hombres. Desde 1998, que existe la carrera, apenas se han formado 3 hombres para ejercerla.

fuera de casa y requieren de este servicio para sus hijas e hijos (DIARIO HOY, 2013). Empresas, con más de 50 trabajadores, están obligados a ofrecer el servicio de guardería (LA HORA, 2012). Además, el gobierno ecuatoriano tiene previsto cumplir con la política n° 1 del Plan Decenal, hasta el año 2015, cuya finalidad es universalizar la educación de los niños y niñas hasta los cinco años de edad (EDUCIUDADANIA, 2011).

Este incremento y demanda, tanto de instituciones dedicadas a la educación de los más pequeños y pequeñas, como por educación, se ve ratificada también por organismos internacionales como la UNESCO. Ahí, se afirma la necesidad de comenzar con la educación en los primeros años, pues, según dicho organismo, la educación inicial es una etapa clave para el desarrollo de las sociedades porque contribuye en la construcción de la riqueza de las naciones (UNESCO, 2010). De acuerdo a Rosa María Blanco (2005), “la educación y cuidado de la primera infancia marcan la diferencia en el desarrollo de las personas y en el conjunto de las sociedades” (BLANCO GUIJARRO, 2005, p. 11).

A pesar de este énfasis en motivos económicos como explicación para justificar una educación universal para los infantes, estos mismos organismos encuentran en las neurociencias el fundamento para insistir cada vez más en iniciar con procesos educativos en edades más tempranas. Según Miguel Jorge Llivina (2012), existen “importantes criterios sobre las bondades de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)” (LLIVINA LAVIGNE, 2012, p. 12). Uno de estos, es el del presidente y fundador del Instituto Canadiense para las Investigaciones Avanzadas, doctor James Fraser Mustard¹⁸. Según Mustard (2007), es necesario que las naciones reconozcan “el valor económico y social que implica proporcionar a los más jóvenes las bases para una vida sana y exitosa”. Considera que invertir en los primeros años de vida es crucial si se quiere “tener una población sana y competente [...] miembros confiados, capaces y productivos de nuestras sociedades” (MUSTARD, 2007, p. 3). Para este autor, no se debería hablar de educación en la primera infancia, sino de “desarrollo”, ya que este

¹⁸ El Dr. Mustard es considerado referencia obligatoria en lo que respecta a las neurociencias. De profesión médico, en 1982 creó el Instituto Canadiense para la Investigación Avanzada. “Los programas del instituto se han centrado fundamentalmente en la ciencia, la tecnología, la innovación y el conocimiento económico, así como en el efecto del cambio económico en el medio ambiente social, en la salud y el bienestar de los individuos y las poblaciones o grupos humanos”. Se afirma que ha sido el pionero en Canadá en estudiar los determinantes socioeconómicos del desarrollo humano y la salud y trabajó para organismos internacionales como: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, UNICEF. Disponible en: <http://www.portal.oas.org>. Consultado [28-08-2013]

término abarca mejor la nueva comprensión sobre el “desarrollo cerebral temprano” y el “desarrollo de oportunidades biológicas” (MUSTARD, 2007, p. 5).

Esta comprensión sobre el desarrollo temprano del cerebro y los efectos que tiene en la salud, la conducta y el aprendizaje, de acuerdo a Mustard (2007), viene del conocimiento de las neurociencias y las ciencias biológicas, ya que, el desarrollo cerebral “puede fijar trayectorias que afectan la salud (física y mental), el aprendizaje y la conducta durante toda la vida” (MUSTARD, 2007, p. 14). El desarrollo del cerebro en el periodo previo a la educación formal es lo que establecería “la capacidad de un niño para participar en dicha educación formal” (MUSTARD, 2007, p. 8). Además, considera que, si se quiere lograr una equidad razonable en cuanto a competencias, habilidades y capacidades, las sociedades deberían conocer y aplicar esta nueva comprensión sobre cómo afecta la experiencia en los primeros años de vida en el desarrollo del cerebro y las vías biológicas relacionadas. Se dice que desarrollar el cerebro tempranamente aseguraría mejores resultados en la etapa escolar, sobretodo en matemática y lenguaje.

A partir del 2010, año en que se celebró, auspiciada por la UNESCO, la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación en la Primera Infancia (AEPI), cuyo título fue: “Construir la riqueza de las naciones”, en países, como en el Ecuador, se ha comenzado a enfatizar aún más en la necesidad de universalizar la educación inicial de 0 a cinco años. Esto tiene como fundamento las recomendaciones que salieron de dicha conferencia sobre la importancia de la inversión de la educación en la primera infancia: “mejorar las perspectivas de educación, la asiduidad y resultados en la enseñanza primaria y en los siguientes niveles, reducir las desigualdades sociales, además de que la AEPI es una inversión rentable para las naciones” (UNESCO, 2010) y, en el caso ecuatoriano, los aportes del doctor Mustard (2007) de crear modelos de evaluación del desarrollo y madurez del niño (a) de educación inicial (EDUCIUDANIA, 2011).

Ese cambio conceptual, sobre la importancia de la educación inicial, no solo significa ampliar la oferta educativa, sino que nuevas comprensiones comiencen a tener fuerza en la educación en los primeros años. Al igual que la atención dejó de ser tarea exclusiva de los padres-madres de familia, la comprensión de porqué educar ya no se basa únicamente en la atención o educación de los infantes. Educar, además, pasa a tener

la función de potenciar, fomentar y comprender el desarrollo cerebral, y la incidencia que este desarrollo puede tener en los siguientes procesos educativos formales.

En ese contexto, cargado de políticas sobre cuidado, atención, educación a la primera infancia, *nuevas* concepciones de por qué y para qué educar a los infantes, el Estado ecuatoriano comienza paulatinamente a tomar a su cargo la educación de los niños-niñas de 0 a cinco años. Esta educación, al igual que en el siglo XVIII, se intenta conseguir a través de Centros de Educación Formal. Como consecuencia de esta intervención estatal, la comunidad y los padres podrían dejar de tener el rol protagónico y convertirse, como aspira Mustard (2007), en aliados o en aprendices de expertos profesionales en desarrollo de la primera infancia (MUSTARD, 2007).

Estos discursos, gradualmente, modifican la concepción de infancia y sujeto infante que se tenían años atrás: ahora son una individualidad y un sujeto de derechos¹⁹. Poco a poco, el protagonismo de los infantes también comienza a ser reclamado en esferas como la educación: “el infante es un ser educable no solo por otros sino por sí mismo, en el sentido de que el desarrollo de su potencialidad no es asunto solo de los otros (sistema educativo) sino de sí mismo” (OVIEDO, 2007, p. 134). Pero no solamente es eso, también es un ser *opinante*, capaz de superar y resolver los problemas por sí mismo. Desde esta perspectiva, los adultos no pueden sino ser acompañantes de este proceso, y esto supone “una actitud de respeto al niño y a su propia evolución” (OVIEDO, 2007, p. 134). El “modelo de lo que deberá ser el infante en el futuro [...]: equilibrado, racional, medido, serio y reflexivo” (CUSSIANOVICH, et. al., 2001, p. 45) dista mucho del sujeto russeañiano, que estuvo vigente desde el siglo XVIII: inocente, puro y tierno.

Otro aspecto que está modificando sustancialmente la concepción de infancia, en el Ecuador, es el acceso de los infantes al mundo adulto, a través de los medios de comunicación masiva. De acuerdo a Arteaga (2012), “hoy cualquier niño urbano gasta a la semana 40 horas viendo la televisión, 25 horas sentado en clase y otras 10 horas más entre computadoras y videojuegos” (ARTEAGA, 2012, P. 21). Esto ha devenido que

¹⁹ “El 20 de noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Convención sobre los Derechos del Niño. Desde entonces, está considerada como uno de los instrumentos más importantes que en materia de Derechos Humanos ha aprobado la comunidad internacional” (ALFAGEME; CANTOS; MARTINEZ, 2003, p. 29)

nuevos discursos direccionen la forma de verse ellos mismos: no se ven a sí mismos como inocentes y dependientes del adulto, sino como “*individuos independientes y capaces, en muchos planos, de arreglárselas sin el auxilio de un mayor*” (BOWER, 2009, p. 6. Resaltado de la autora). Consumidores de imágenes, de perspectivas del mundo, y de nuevas formas de comunicación, sobre-estimulados, curiosos en extremo, poblados de nuevos lenguajes (mail, web, messenger, googlear, etc), aburridos, saturados, adoradores y navegadores de pantallas (BOWER, 2009) son solo algunas de las formas de vida de algunos infantes. Estas nuevas realidades han llevado a afirmar que existe una “adolentización temprana” (BOWER, 2009) e incluso hablar, en países como Estados Unidos y del Atlántico Norte, del “fin de la infancia” (WALKERDINE, 2005, p. 1)

En una entrevista a Valerie Walkerdine, Dussel (2005), afirma que hay que cuestionar la idea de infancia que colocaba a los infantes como “sujetos-niño”, que definidos por la psicología del desarrollo, los caracterizó como: una niñez asexuada, inocente, incompleta, separada del mundo adulto (DUSSEL, 2005). Lo que está en crisis, según Walkerdine (2005), son “estos tipos de discursos sobre la infancia”, y no se trata realmente del fin de la infancia” (WALKERDINE, 2005, p. 1). La infancia como *objeto discursivo* ha sido moldeada por discursos científicos diversos: “sobre todo psicológicos, pero también médicos, pedagógicos, etcétera; y también por discursos político-legales, por discursos morales, entre otros” (DUSSEL, 2005, p. 2). En la actualidad, “está teniendo lugar una reorganización discursiva” (DUSSEL, 2005, p. 2). De acuerdo a Walkerdine (2005), se debe mirar en la contemporaneidad de qué maneras complejas está sucediendo esa reorganización de los discursos (WALKERDINE, 2005). Por tanto, observar no únicamente desde una perspectiva de infancia, sino desde una multiplicidad de infancias.

Entonces, esta multiplicidad de infancias y de discursos, de cómo ahora se entiende la primera infancia, ha generado nuevos debates de cómo se debe educar entre los 0 y cinco años de edad. ¿Cómo hacerlo? Parecería que aún no hay respuestas. Sin embargo, algunos países como Bolivia, México, Ecuador (hasta antes del 2010) optaron por las competencias como el modelo para organizar el currículo, en sus propuestas educativas. El Ministerio de Educación decidió continuar con el modelo por destrezas que está vigente, desde 1996. Resolvieron actualizar y fortalecer dicho modelo. El

currículo oficial para cada área del conocimiento lleva como título “Actualización y fortalecimiento curricular” (ECUADOR, 2010).

Frente a estas nuevas demandas, parecería que aún no existe un consenso de cuál sería la finalidad para el nivel educativo inicial. El abanico de posibilidades se abre, desde, como en el caso español, que en este nivel se deben sentar las bases para un posterior desarrollo de las competencias en los siguientes niveles (TEJADA CUESTA, 1989). O, como en el caso boliviano, que considera que el desarrollo de competencias le permiten al maestro llevar a cabo procesos flexibles que respondan a las inquietudes de los niños y de las comunidades (BOLIVIA, [ca. 2002]). O, en el caso ecuatoriano, se considera que pueden “potenciar su aprendizaje y promover su bienestar mediante experiencias significativas y oportunas que se dan en ambientes estimulantes, saludables y seguros” (ECUADOR, 2013).

En el Ecuador, en el año 2013, entró en vigencia otro currículo para la educación inicial. Se dice que éste “se fundamenta en el derecho a la educación, atendiendo a la diversidad personal, social y cultural. Además, identifica con criterios de secuencialidad, los aprendizajes básicos de este nivel educativo, adecuadamente articulados con el primer grado de la Educación General Básica (ECUADOR, 2013, p. 4). Los fundamentos están direccionados por las neurociencias y la psicología cognitiva, al igual que lo estuvo en su momento el currículo anterior (ECUADOR, 2002). En este currículo, se afirma que todos los niños y niñas “son seres bio-psico-sociales y culturales únicos e irrepetibles y los ubica como actores centrales del proceso de enseñanza aprendizaje” (ECUADOR, 2013, p. 11).

En lo que respecta a los Centros de Educación Inicial del Distrito Metropolitano de Quito -objeto de esta investigación-, las autoridades educativas del Municipio optaron por asumir la *lógica de las competencias* como forma para organizar su currículo, considerando como “un logro fundamental, de singular trascendencia en la historia de la educación nacional” (QUITO, 2009b, p. 6). Por ser los Centros Educativos del Municipio de Quito²⁰, las únicas instituciones descentralizadas, en el ámbito educativo en el

²⁰ El Distrito Metropolitano de Quito, a través de la Secretaría de Educación del Municipio, regenta 7 Unidades Educativas, 1 Liceo Técnico y en Ciencias, 13 colegios y 14 Centros Municipales de Educación Inicial. Se puede decir que es un sistema paralelo al sistema nacional, ya que tiene estructura administrativa propia, políticas educativas para este sistema, además de su propio currículo. En el

Ecuador, pueden proponer un currículo de acuerdo a su especificidad y necesidades educativas²¹. Según el currículo de los Centros de Educación Inicial, el objetivo de la propuesta educativa es “favorecer el desarrollo de la personalidad de nuestros niños y niñas, ampliar su experiencias en los entornos natural y social, transmitir valores de la cultura y socializar en un nuevo marco de valores” (QUITO, 2009b, p. 5). Para cumplir con estas finalidades, en el año 2009, asumieron una propuesta, basada en el enfoque de competencias. Este currículo busca dar sustento a las políticas de atención, cuidado y educación a la infancia que atiende el Municipio de Quito²², a través de los catorce Centros Municipales de Educación Inicial (CEMEI).

Hablar de competencias es un tema complejo. En general, se considera a las competencias como un elemento que permite cambios y mejoras. El término también se ha utilizado como sinónimo de “mejoramiento de la calidad de la educación”, mediante reformas basadas en dicho modelo. Algunos países, como México, Colombia, Brasil, Perú, Bolivia, España han tomado las competencias como guías para la elaboración y desarrollo de currículos, y de las políticas educativas. Han servido, incluso, como instrumentos para la comparación de sistemas educativos, constituyendo toda una visión general de la educación (GIMENO SACRISTÁN, 2009, 16). La utilización de las competencias, como sinónimo de capacidad, habilidad, destreza, accionar, desempeño, competición, ha permitido que se acoplen a la educación sin mayores inconvenientes.

En lo que respecta a experiencias, en el Ecuador, éstas se han extendido desde la universidad hasta el nivel inicial. A pesar de esta amplitud, en el nivel inicial aún son escasas las referencias de qué se está entendiendo por competencias e infante competente. En el caso español, mexicano, boliviano y ecuatoriano, se establecen lineamientos para la formación, aprendizajes, evaluación por competencias. Aún se sigue manteniendo la concepción de que la formación está encaminada a la formación integral y socialización. En estos discursos, las competencias aparecen como un complemento y como fortalecimiento hacia lo que se viene haciendo en la educación inicial.

contexto del Distrito Metropolitano de Quito, abarca a una pequeña población educativa, sin embargo, por la calidad educativa que ofrece, es un referente educativo dentro de la ciudad de Quito.

²¹ En el Ecuador, no existe la figura de descentralización educativa. El sistema educativo es nacional y rige tanto para instituciones públicas como privadas.

²² La autonomía educativa que tiene el Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, le permitió proponer un currículo diferente al nacional. Su opción por las competencias, basado en el modelo cubano, se debió, entre otras cosas, en el convencimiento de que las competencias construyen “un nuevo paradigma en el desarrollo de la pedagogía infantil” (QUITO, 2009B).

En España, por ejemplo, se dice que un avance importante para la consolidación de la educación para este nivel

es la adaptación de los objetivos y contenidos, con el fin de alcanzar las denominadas competencias básicas que afectan a los ámbitos lingüístico, matemático, social, cultural, de conocimiento del mundo físico, de tratamiento de información y competencia digital, de autonomía e iniciativa personal y para aprender a aprender (VIEITES SALVADO, 2009, p.10).

Otro aspecto que enfatizan es la necesidad de mostrar principios generales de la *programación por competencias*. El currículo, desde esa perspectiva, se entiende como “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la Ley” (VIEITES SALVADO, 2009, p. 13). Vieites Salvado (2009), afirma que el currículo es el encargado de “lograr del desarrollo armónico en todos los aspectos afectivos, sociales, cognitivos y motóricos” (VIEITES SALVADO, 2009, p. 16). Además, “facilitará los aprendizajes que permitan a los infantes dar los primeros pasos hacia la adquisición de competencias básicas [...], cuya adquisición se espera la consigan al final de la educación básica (VIEITES SALVADO, 2009, p. 4).

Por ello, competencias básicas como: “comunicación lingüística, comunicación matemática, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal”, Vieites (2009), considera pueden complementar los contenidos y experiencias que se trabajan en la educación inicial: “conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, lenguajes: comunicación y representación” (VIEITES SALVADO, 2009, p. 10). La inclusión de las competencias “se lleva a cabo de forma implícita en los enunciados que componen los bloques y las áreas de conocimiento [...]. El aprendizaje, basado en competencias, incluye la adquisición de conocimientos teóricos, habilidades y destrezas prácticas, así como actitudes para saber ser con los demás y con uno mismo” (VIEITES SALVADO, 2009, p 22).

En el caso mexicano, según el Programa de Educación Preescolar (MÉXICO, 2004), las competencias de orden socio afectivo y cognitivo deben contribuir a la formación integral de niños y niñas, y deben incluirse y especificarse para cada campo formativo: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación; pensamiento

matemático; exploración y conocimiento del mundo; expresión y apreciación artísticas; desarrollo físico y cuidado de la salud. El papel de los docentes, según este documento, es clave para despertar el interés e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias. Además, se considera que el desarrollo de las competencias cognitivas permitirá articular mejor este nivel con la educación primaria.

En este currículo, se entienden a las competencias como propósitos fundamentales que deben alcanzar los infantes a lo largo de la educación inicial y “la capacidad o el potencial para actuar eficazmente en un contexto preciso” (SÁNCHEZ SEGURA, 2005, p. 48). Para Sánchez y Segura (2005), las competencias son básicas y fundamento de todo aprendizaje, no sólo en la educación preescolar, sino en la vida futura. “Los niños pequeños ingresan a la escuela siendo competentes. Traen consigo vivencias y destrezas (competencias de diverso tipo y en diferente grado de evolución) que la escuela ha de aprovechar como cimientos de su desarrollo” (SÁNCHEZ SEGURA, 2005. p. 40).

Por otro lado, en Ecuador, en el currículo de la educación inicial no se asumen las competencias para organizar el currículo. Por el contrario, se mantiene la organización a partir de destrezas. Esta decisión es parte de un conjunto de políticas educativas que en el Ecuador se vienen desarrollando, desde el año 2009: tanto en la educación básica como en el bachillerato se trabaja con destrezas con criterio de desempeño²³. Hacer esto, en el nivel inicial, según el documento, es asumir ciertos referentes que evidencian el nivel progresivo de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de 0 a dos años. Para los pequeños y pequeñas de tres a cinco años, se considera a las destrezas como el “conjunto

²³ En el currículo ecuatoriano, la noción *destrezas con criterios de desempeño* para la educación básica y el bachillerato direcciona el modelo de organización del currículo. Si bien, no se habla únicamente de criterios de desempeño, la lógica igual parece estar enmarcada dentro de las competencias. Según Tobón Tobón (2005), cuando la tendencia está en el desempeño y no en el saber, exclusivamente hay un énfasis en la eficiencia y eficacia de los resultados evaluables públicamente, y requiere de la integración del saber, con el saber hacer y el saber conocer. Según el documento: “Actualización y Fortalecimiento Curricular”, los criterios de desempeño son “el referente principal para que los docentes elaboren la planificación microcurricular de sus clases y tareas de aprendizaje” [...], orientan y precisan el nivel de complejidad en el que debe realizar la acción” (ECUADOR, 2010, p. 11). Desde la perspectiva del documento, las destrezas con criterio de desempeño “se componen de un saber hacer, un saber y un nivel de complejidad observable y evaluable, que deberán ser desarrolladas durante el año escolar” (ECUADOR, 2010, p. 28). Además, añade, “sobre la base de su desarrollo y de su sistematización, se aplicará de forma progresiva y secuenciada los conocimientos conceptuales e ideas teóricas, con diversos niveles de integración y complejidad” (ECUADOR, 2010, p. 19).

de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que el niño desarrollará y construirá, a través de un proceso pedagógico intencionado” (ECUADOR, 2013, p. 14).

Si bien, no se habla en ningún momento de competencias en la educación inicial en Ecuador²⁴, a excepción del currículo del Distrito Metropolitano de Quito, por el énfasis en las destrezas con criterios de desempeño en la educación básica y bachillerato, y los fundamentos en los cuales se sustenta la educación inicial (las neurociencias y la psicología cognitiva), parecería que un nuevo sujeto infantil se está demandando y produciendo. Este sujeto parece ser diferente del que se demanda y demandó en diferentes currículos y discursos pedagógicos, de hace años atrás, en el que colocaban a la infancia y a los infantes en un mundo paradisíaco, y los contemplaban en esta fase como “ingenuos, inocentes, desvalidos, etc., y, por tanto, sin mayores preocupaciones, intereses y deseos” (TORRES SANTOMÉ, 1995, p. 163).

Estos discursos aún no desaparecen, conviven con otros que vienen de las competencias. En ellos, los infantes son nominados como “sujetos de derechos”, “autónomos” y “autorregulados”, “capaces de resolver problemas sin mayores intervenciones de los adultos”, “emprendedores de sí mismo” (QUITO, 2009B, p. 50; VIEITES SALVADO, p. 10). Desde esa posición, un infante competente podría, por medio de la utilización del lenguaje, “representar, interpretar y comprender la realidad [...], construir el conocimiento, organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta” (VIEITES SALVADO, 2009, p. 10). Incluso, podrían “desarrollar las capacidades para enfrentar con autonomía y desde una postura crítica diferentes situaciones, problemas y desafíos” (BOLIVIA, [ca. 2002], o la “solución de problemas complejos, propios de la realidad, o las realidades, en que las personas viven y se forjan” (CLIMENT BONILLA, 2009, p. 93).

Partiendo del supuesto, por tanto, de que hay una nueva demanda, desde un currículo por competencias para los niños y niñas que se forman en Centros Municipales de Educación Inicial del Distrito Metropolitano de Quito, en esta tesis, investigo qué tipo de demandas está haciendo ese currículo a los infantes. Es eso lo que muestro a continuación.

²⁴ Hasta antes del 2011, se decía, en la página del Ministerio de Educación, que la misión del nivel inicial era *desarrollar competencias*. Al momento esa referencia no existe más.

CAPÍTULO 2

7h50-8h00: Espacio-tiempo Recibimiento

Sobre el Centro investigado

NARRADORA: esta historia comienza un lunes de enero. Aparentemente, este día parecía ser como cualquier otro: niños y niñas llegan al Centro, la Profesora encargada recibe a los pequeños y pequeñas, en la puerta de ingreso al Centro, la Administradora atiende a algunos padres y madres de familia.

El Centro funciona en una casa, del Centro Histórico de Quito. Muchas historias se han tejido durante todos estos años. Generalmente, no hay a quien contar, o a veces nadie se interesa por escuchar esos viejos relatos. Pero esta vez, estoy convencida de que estos diálogos que escuché, entre una mujer que llegó al Centro y se nominó como Investigadora y el Currículo por Competencias del Centro, puede resultar interesante. Por ello solicito su atención para contar cada uno de los encuentros que se dieron entre enero y julio del 2012. A seguir, el primer encuentro entre la Investigadora y el Currículo por Competencias:

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: es lunes, son 7h50 de la mañana. Como todos los días, a partir de esta hora, niñas y niños comienzan a llegar al Centro de Educación Inicial. Aquí se educan los hijos e hijas de empleados/as municipales.

En los patios, habitaciones, pasillos de la casa que alberga al Centro, se han desarrollado muchas historias. Esta casa ha vivido tantos años, que no se sabe a ciencia cierta cuántos son. Lo que sí tengo certeza, por lo que he escuchado, es que la casa existe desde el siglo XIX. Inicialmente, acogió a familias aristocráticas de la ciudad de Quito, luego, la abandonaron por mucho tiempo. Como sucedió con muchas casas del Centro Histórico, el Municipio asumió su restauración devolviéndole su antiguo esplendor. Una vez terminada la obra, la convirtieron en oficinas del Municipio, hasta que decidieron que el espacio físico era apropiado para que funcione un Centro de Educación Inicial. Desde el año 1991, la casa pasó a recibir a niños y niñas entre tres meses hasta los cinco años, y,

en el año 2002, el Fondo de Salvamento del Distrito Metropolitano de Quito (FONSAL), realizó una intervención, restaurando la casa y adecuándola a las necesidades de un Centro Infantil. Al igual que la edad de la casa, tampoco recuerdo cuántos pequeñines han pasado por aquí. Les he visto gatear, comenzar a caminar, he escuchado sus primeras palabras, les he visto crecer y luego despedirse. También he visto a muchas docentes que han estado aquí, han pasado uno o dos años, y luego se han marchado hacia otro centro²⁵.

Si alguien no conoce una casa del Centro Histórico de Quito, del siglo XIX, tal vez no logre imaginarse cómo está distribuida. A pesar de las adecuaciones que le hicieron, aún conserva la estructura original. Para ingresar, se lo debe hacer por el pasillo de piedra. Hacia la izquierda, se encuentra el pasillo inferior de la casa. Éste conduce al gran patio central de piedra. Alrededor de éste último, se localizan las que, en la época de vivienda, eran habitaciones: un total de nueve por piso. En los pasillos, se hallan las columnas que le dan el típico aire de casa colonial. Hacia el lado occidental, de la casa se encuentran las gradas que conducen al segundo piso y luego al altillo. La fachada está llena de grandes ventanales. Además, hay un patio trasero y subsuelos.

En la actualidad, no existen paredes divisorias entre las habitaciones. Cada una corresponde a un ambiente de trabajo, dividido por muebles o estantes. Incluso, algunas habitaciones se convirtieron en baños.

En el primer piso, se localizan los ambientes educativos para los niños y niñas de Inicial 4 (3 a 4 años) y para los de Pre-básica (4 a 5 años): el patio central, la sala de enfermería y, antes de la puerta de madera, la oficina para la administradora del Centro. En el segundo piso, están los ambientes para los de Inicial 1 (0 a 1 años), de Inicial 2 (1 a 2 años) y de Inicial 3 (2 a 3 años). En este piso (el segundo), funciona el comedor, de uso compartido para todos los niveles. En el altillo (tercer piso), hay una sala de música y un auditorio. En el subsuelo está la cocina.

²⁵ La rotación docente se debe a que las docentes por cuestiones personales o familiares solicitan cambio de CEMEI. Uno de los factores es la cercanía a su lugar de residencia. Otro es la oportunidad de conocer otros centros, otros entornos, otras realidades. (Entrevistas concedidas por las profesoras para esta investigación).

En el patio trasero (*parque*)²⁶, como lo conocen los niños y niñas, hay estructuras para juegos al aire libre. Existe una pequeña casa de dos pisos, equipada con muebles de sala, comedor, cocina, refrigeradora, menaje de cocina, ropa. En el segundo piso, hay una cama, un pequeño armario, muñecas, carteras, y algunos implementos que podrían ser parte de un dormitorio. Todo de tamaño reducido. En el parque, también está el arenero y la piscina. Las gradas de emergencia del segundo piso conducen a éste.

De lunes a viernes, entre las 7h50 hasta las 16h00, la casa se llena de alegría, bullicio, risas, llantos, música, juegos, gritos. La tarde es más calmada porque los pequeños y las pequeñas duermen, entre las 13h30, aproximadamente, hasta las 15h00. Después de ir al baño, inmediatamente suben al comedor para tomar la colación, y a las 16h00 sus padres los retiran. Luego de ese tiempo un silencio me inunda, lo mismo sucede sábado y domingo.

La calma de los fines de semana no me gusta, por eso espero ansioso a que llegue el lunes. Me siento tan lleno de vida cuando los pequeños y pequeñas comienzan a llegar. Esto parecería que no tiene nada de particular o especial: mamás, papás, tías, tíos, abuelitas, abuelitas u otro adulto son los encargados de dejarlos a la entrada del Centro. Los adultos que trabajan en el Municipio, generalmente, llegan con el tiempo justo para dejar a los pequeños y las pequeñas. Rara vez se quedan más que el tiempo indispensable. Les dejan a sus hijos e hijas y corren hacia las oficinas. Abuelitos, abuelitas se dan tiempo para sentarse, mimarles, ver cómo ingresan a la sala de recibimiento y despedirse con mucho cariño. Pocas mamás se dan tiempo para leer los avisos de la cartelera. Si tienen que hablar con la administradora, ingresan a la oficina para realizar el trámite respectivo. Los papás y mamás de los bebés corren al segundo piso para dejarlos en las respectivas salas. Esos 10 minutos es un desfile de rostros, actitudes, situaciones.

Los/as bebés²⁷, por lo general, llegan dormidos/as. Los *grandes*, por el contrario, llegan *despiertos*, con una infinidad de expresiones: somnolencia, sonrisa, enojo,

²⁶ Al patio central lo conocen como el patio, y al patio trasero como el parque. En éste se realizan generalmente juegos o actividades dirigidas o semidirigidas. En el parque, las niñas y niños realizan actividades denominadas como libres.

²⁷ En el Centro, bebés se llama a todos los pequeños y pequeñas desde los 0 años hasta los 3 años. Los de pre-básica y los de inicial 4 son los grandes. Incluso se ha convertido en una suerte de estatus y actitud. Ser bebé, decir que es bebé o que se comportan como bebés, implica uso de pañales, ayuda de parte de las educadoras, estar en el segundo piso, no ser autosuficiente (DC 30-01-2013).

seriedad, contentamiento, indiferencia, alegría (DC 18-01-2012)²⁸. Especialmente el lunes hay algún niño o niña que llora y se resiste a entrar. Son pequeños berrinches. Pero les pasa rápidamente. A estas alturas del año escolar, no es común que eso suceda.

Por la forma como algunos de ellos se despiden de sus padres²⁹ o abuelitas/os, parecería que están tan habituados a permanecer en el Centro, y hasta podría afirmar, se sienten felices. Muchos, han pasado prácticamente cinco años de su vida, otros menos, pero la gran mayoría llegan de meses. Las/os de Inicial 4 y los/as de pre-básica ingresan inmediatamente, lo hacen con una autoconfianza a la Sala de Recibimiento, parecería que son dueños del espacio y de la casa. A los más pequeños, mamá, papá, abuelitas o abuelitos los dejan en la sala al cuidado de las educadoras.

Cuando llegan los niños y niñas al Centro, lo primero que deben hacer es colocarse gel en las manos para desinfectarlas³⁰. Luego, con bastante prisa, se quitan o, les retiran sus padres, la ropa abrigada para el frío mañanero: bufandas, chompas, gorras. En algunos casos les revisan o les preguntan si algún pequeño juguete se deslizó entre sus pertenencias. No está permitido ingresar con juguetes al centro. Pero con mucha frecuencia se filtra, en bolsillos o mochilas, alguno que otro pequeño muñeco, objeto o curiosidad, incluso galletas, dulces, brillo labial, *stickers*, carros, bolas y un sinfín de cosas más (DC 24-01-2012).

Ya sin ropa abrigada, vestidos con el uniforme (verde y azul), la siguiente acción es sostener su mochila de ruedas³¹ y, los de pre-básica, la carpeta para las tareas

²⁸ A lo largo de la tesis se usa las iniciales DC para referirme al instrumento del Diario de Campo. Se coloca las iniciales, seguido de la fecha en la cual se realizó el registro de la respectiva observación.

²⁹ En Ecuador, es común utilizar la palabra padres o padres de familia. Al hacerlo se refiere tanto al padre como a la madre de familia.

³⁰ A la entrada del Centro, existe un aviso: "para ingresar al centro deben colocarse gel en las manos para prevenir la H1N1" (DC 17-01-2013).

³¹ En la mochila, la gran mayoría con ruedas, llevan una muda completa de ropa. Esa ropa sirve cuando se mojan exageradamente en el baño, o se ensucian comiendo algún alimento, o en poquísimos casos no controlan los esfínteres. También, es costumbre, antes de acostarse, quitarse el uniforme y colocarse la ropa que traen en la mochila. Además, en la mochila, es común encontrar galletas, juguetes que generalmente están muy bien camuflados. La gran mayoría no los saca durante el día (DC 24-01-2012).

escolares³². Reciben bendiciones y recomendaciones e ingresan al Centro, a través de la puerta de madera.

Por cuestiones de seguridad existe un guardia en la puerta: amable y siempre atento si alguien que es ajeno al Centro quiere ingresar. Luego de ese primer filtro, está la puerta de madera rodeada de mamparas. En los vidrios de ésta hay dibujos de niños y niñas, vestidos con el uniforme del Centro y con rostros felices. La puerta café marca distinción entre el *adentro* y el *afuera* del Centro: adentro, los padres y madres de familia dejan a los niños y niñas. Afuera, los esperan cuando se termina la jornada escolar. Adentro es el Centro de Educación Inicial (CEMEI). Afuera es una casa histórica del siglo XIX, como cualquier otra. Adentro son compañeros/as, escolares, son los de Isabel, Cristina o Patricia, son los bebés, o son los grandes. Afuera son niños y niñas, hijos e hijas, hermanos y hermanas, nietos y nietas. La puerta de madera es la línea demarcadora, es el punto limítrofe: los coloca en posición de sujetos escolares.

En este Centro se desenvuelve la vida, mi vida, y la vida de niños, niñas, educadoras, personal de servicio y de la cocina, en un horario de 7h50 a 16h00, de lunes a viernes, durante 200³³ días al año. Niños y niñas pasan en su gran mayoría, en promedio, cinco años en este Centro, algunos desde los tres meses³⁴ de edad, como indiqué anteriormente. Aquí, también realizan la práctica docente³⁵ futuras educadoras³⁶, que se están formando en la universidad o en el Instituto Pedagógico.

³² Los de Pre-básica utilizan una carpeta para colocar las hojas de trabajo que envían las educadoras para la casa. Es una carpeta simple de plástico o de cartón.

³³ El año escolar en el Ecuador tiene una duración de 200 días laborales. En estos se incluyen actividades que se realizan en día sábado, por ejemplo: casas abiertas.

³⁴ Los Centros de Educación Inicial acogen desde los tres meses de edad. La gran mayoría de Centros ofrece este servicio, debido a que el permiso por maternidad en Ecuador es apenas de 40 días para las madres y de 15 días para los padres.

³⁵ Este Centro mantiene convenios con: a) el Instituto Pedagógico Manuela Cañizares: las educadoras realizan pasantía, un día a la semana; b) La Universidad Politécnica Salesiana: las educadoras realizan la práctica durante un semestre, dos días a la semana; c) El colegio Técnico Salesiano de La Tola: estudiantes de los últimos años del bachillerato realizan pasantías de ayudantía, por ejemplo actividades de recreación con los pequeños y pequeñas en las horas de la tarde.

³⁶ Se utiliza en femenino, debido a que esta carrera es principalmente femenina. Desde la experiencia como docente de la Universidad Politécnica Salesiana, desde la creación de la carrera (1998), apenas se han formado tres hombres como educadores parvularios. En el último año, este número se ha incrementado, en la carrera existen siete hombres y unas 200 mujeres aproximadamente.

Pero antes de proseguir, me presento: “Soy el currículo por competencias para la Educación Inicial”. Si me permiten, voy a contar lo que me sucedió: este día, que parecía como cualquier otro, una mujer ingresó al Centro. Se identificó con el guardia e inmediatamente pasó donde la administradora. La semana anterior, ya había hablado con la administradora. Como soy curioso estuve atento para saber si era madre de familia, si algún nuevo niño o niña ingresaría al Centro. Pero, para sorpresa mía, al presentarse se nominó como *Investigadora*, dijo que era profesora de una universidad, y que estaba realizando sus estudios de doctorado en educación en una universidad brasileña.

Sus palabras me llenaron de intriga, pues le escuché decir a la administradora que permanecería en el Centro desde enero hasta julio. Su intención era concentrarse con una docente y por supuesto quería investigarme a mí. La Administradora del Centro, insistió que lo haga con los cinco grupos: tres de inicial 4 y dos de pre-básica. La conversación fue corta, ya que la Administradora, muy gentilmente, le respondió que la técnica de la Dirección de Educación³⁷ le había informado sobre la investigación, y que podía iniciar su trabajo cuando quisiera. Quedé muy intrigado, pero debía esperar hasta el lunes para saber lo que pretendía investigar.

El lunes la Investigadora llegó al centro, saludó con la Administradora, e inmediatamente ella le presentó a la docente con la cual trabajaría ese primer mes y medio³⁸. La Investigadora nuevamente recalcó que su permanencia en el Centro tenía como intención investigarme durante 8 meses, acompañando la rutina de las docentes de pre-básica y de inicial 4. Le aclaró que la investigación tenía como foco el currículo por competencias, pero que no estaba interesada en discutir apenas sobre cuestiones de “enseñanza, aprendizaje, metodología, didáctica, organización, planificación, eficiencia, objetivos” (SILVA, 2004, pág. 17). Pues, tenía la intención de realizar un dislocamiento conceptual para investigar sobre “*modos de ser y de vivir divulgados*”; “*subjetividades*

³⁷ Para realizar la investigación fue necesario pedir permiso en la Dirección de Educación del Distrito Metropolitano de Quito. Se realizó una solicitud al Director y se marcó una entrevista. El director encaminó la solicitud a la Técnica responsable de los Centros de Educación Inicial para estudiar o no la conveniencia de dicha investigación. Una vez que se aprobó la solicitud, fui al Centro para hablar con la Administradora y explicar los objetivos de la investigación, y la forma cómo pretendía realizarla.

³⁸ Uno de los pedidos de la Administradora fue que acompañase la rutina de las tres docentes de inicial 4 y las dos docentes de pre-básica, y así tener una idea más global de cómo se trabaja en el Centro las competencias.

demandadas y producidas” en el currículo por competencias, “técnicas y estrategias” usadas para producir un sujeto competente y “gobernar su conducta”.

Esas frases me resultaron desconocidas, y aquello despertó aún más mi curiosidad ¿Qué era eso? ¿Qué estaba diciendo? ¿Qué mismo quería investigar? Por supuesto, al estar tantos años involucrado con cuestiones educativas, me di cuenta que su investigación apuntaba al centro de la cuestión curricular. Inmediatamente pensé: ¿Cómo debo reaccionar? ¿Me dejaré afectar por esas inquietudes que trae la Investigadora? ¿Puedo negarme a ser investigado? Durante estos años, que estoy en vigencia, mi vida como currículo por competencias ha sido tranquila. Desde el 2009, que ingresé al Centro me he paseado orondo por la casa. Nadie me había cuestionado nada. Por el contrario, siempre las docentes están buscando mejorarme, aplicarme y conseguir las finalidades que dicen debo cumplir.

Luego de la breve presentación, la Profesora y la Investigadora ingresaron a la Sala de Recibimiento. Ahí la Profesora le explicó el tema que estaban desarrollando, y las competencias que pretendía desarrollar durante ese tiempo. Además, le indicó la planificación de ese mes. En ese momento, la Investigadora cambió su foco de atención: tomó la hoja de planificación, la revisó detenidamente, y de improviso, se volvió hacia mí y sin ningún recelo me preguntó:

INVESTIGADORA: ¿qué quieres?³⁹

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: investigadora, tu pregunta me toma por sorpresa. Nadie antes me había hecho ese cuestionamiento. Te parece si esperamos hasta que ingresen todos los niños y niñas al Centro, y cuando todo esté más tranquilo podemos conversar.

INVESTIGADORA: por supuesto que sí. Currículo por Competencias, tú me indicas el momento que podemos empezar.

³⁹ Esta pregunta, y la forma cómo la tesis se construyó, se debe a los aportes del texto de Sandra Corazza, *¿Qué quiere un currículo?* (2001). La primera parte del texto, a través de sus sugerentes preguntas, lleva a cuestionar justamente el papel del currículo, más allá de lo conocido, así como las posibilidades que puede tener.

Segunda parte



¿Qué quiere un currículo por competencias?

CAPÍTULO 3

8h00-8h30: Espacio-tiempo Sala de Recibimiento

¿Qué es y qué quiere el Currículo por competencias?

NARRADORA: pasado el tiempo del Recibimiento, las puertas del Centro se cierran. Niños y niñas permanecen en la Sala de Recibimiento durante 30 minutos. Este momento es bastante relajado, suceden *percances*, pero es algo que no preocupa a las profesoras. Además, ellas saben cómo manejar esas situaciones. Es común verlas, en este tiempo, sentadas en un rincón, o de pie en un lugar estratégico de la sala, o en una silla cerca de la puerta de ingreso (DC 25-01-2012). Los pequeños y las pequeñas lo primero que hacen al ingresar a la Sala es dejar la mochila en el casillero respectivo. Los de inicial 4 generalmente juegan con legos. La gran mayoría se mete en el casillero entre somnolientos y despiertos (DC 30-01-2012). Los de pre-básica conversan, juegan, enseñan a otros u otras compañeros/as las tareas, inventan historias, enseñan discretamente lo que se *deslizó* en la mochila o bolsillos, casi siempre están en pareja o en grupo (DC 4-03-2012).

Cuando los pequeños de inicial 4 habían ingresado a la Sala, el Currículo por Competencias invitó a la Investigadora a sentarse en un rincón. Ella inició la conversación. Le dijo:

INVESTIGADORA: “Currículo por Competencias, como escuchaste, quiero investigarte durante el tiempo que voy a permanecer en el Centro. Te pregunté ¿Qué quieres? Y, durante estos meses, quisiera conocer tus respuestas. Mi argumento en esta parte de nuestro diálogo es que: *cuando un currículo por competencias es visto como una práctica de significación, es posible comprender que ese currículo produce sentido sobre el mundo, los sujetos y sobre las cosas del mundo que disputan sentidos con otros currículos y prácticas discursivas*. Considero, en ese sentido que tú, como cualquier otro currículo, estás envuelto en relaciones de poder, y que tus saberes y prácticas necesitan ser problematizadas e interrogadas, en el sentido de identificar lo que ellas “quieren” producir e instituir y que ellas “hacen” aparecer y fijar en el territorio educacional y curricular” (PARAÍSO, 2007).

NARRADORA: justo antes de iniciar el diálogo sucedió este percance, vale la pena contar porque el Currículo por Competencias lo retomó más adelante:

Marcelo se pasea por la sala de recibimiento, e intencionalmente pisa a todos y todas los que están sentados en el piso. Su mirada delata que sabe que no es correcto lo que hace, pero parecería que le gusta y que no le importa, incluso parecería que busca que la llamen la atención. Cuando no pisa a uno de sus compañeros/as, les hala del pelo, o les quita los legos. La mayoría se defiende: le pegan, le rasguñan la cara, le muerden. Otros/as, por el contrario, lloran o corren a decirle a la profesora que Marcelo les pegó. En ese momento la profesora le llama la atención. Generalmente, se queda quieto un rato y nuevamente comienza a pisar o agredir (DC 30-01-2012).

Ahora sí les invito a escuchar el diálogo que generó las inquietudes que traía consigo la Investigadora.

3.1. Del currículo como “prescripción” al currículo como una “producción cultural”

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, debo confesar que tus inquietudes me toman de sorpresa. Me preguntas, ¿qué quiero? Desde mi punto de vista, esa es una pregunta bastante simple de responder. Quiero aquello que está escrito en el currículo oficial llamado “Modelo Curricular por competencias para la Educación Inicial” (QUITO, 2009B). Ahí, se afirma que se pretende “formar niños/as competentes para solucionar problemas e inquietudes de acuerdo a sus interés y necesidades que aseguren la educación básica con proyección a mejorar su calidad de vida” (QUITO, 2009b, p. 47).

Para conseguirlo, las docentes cuentan con el *marco teórico y la matriz curricular*⁴⁰. Ellas, basadas en estos dos documentos, planifican mensualmente cómo enseñar, con qué y cómo verificar la adquisición de las competencias. Eso permite que el diseño se convierta en un proceso “dinámico, continuo, participativo y técnico” (QUITO, 2009B, p. 49).

⁴⁰ Los Centros Municipales de Educación Inicial (CEMEI) cuentan con dos documentos base para el trabajo del desarrollo del modelo curricular por competencias: Modelo curricular por competencias para la educación inicial: marco teórico y Modelo curricular por competencias para la educación inicial: matriz curricular (QUITO, 2009B).

INVESTIGADORA: percibo que tu respuesta se basa en lo que se dice que eres en el currículo oficial, no sobre lo que tú quieres. Desde esa perspectiva, según tú, un currículo por competencias se logra mediante la planificación a nivel micro curricular⁴¹ y en la forma efectiva que las profesoras consigan concretarlo. Las docentes serían las encargadas de cumplir con esas finalidades mediante procesos de enseñanza. Ese énfasis, que se coloca en la planificación y en el papel de las docentes, si pensamos en las diferentes corrientes teóricas del campo del currículo, “acaba por concentrarse en cuestiones técnicas [...], toman la respuesta a la cuestión sobre *el qué*, como dada y obvia, y por eso buscan responder a otra cuestión: ¿cómo? Las teorías tradicionales se preocupan con cuestiones de organización” (SILVA, 2004, p. 16).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: ¿por qué dices que solo me concentro con cuestiones de organización? Esa es una parte. Hay otros aspectos que también son importantes a la hora de pensar y hacer un currículo. En el mismo documento (p. 47) se declara que:

“Un currículo es la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de estudiantes para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte.

[...] es un plan de construcción y formación, que se inspira en conceptos articulados y sistematizados de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza.

Desde el punto de vista de uno de los autores, que ha escrito sobre el currículo por competencias, Sergio Tobón (2004, p. 85), afirma que es la

selección cultural que se compone de procesos (capacidades y valores), contenidos (formas de saber) y métodos / procedimientos (formas de hacer) que demanda la sociedad en un momento determinado... [tiene] como propósito favorecer la autorrealización, la construcción del tejido social y el desarrollo socioeconómico.

Concentrarse en cuestiones relacionadas con la planificación, la enseñanza y en cómo lograrla es solo uno de los aspectos. Un currículo por competencias, como

⁴¹ En el país se explica que para que un currículo pueda ser concretado se requiere de tres niveles: macro (nivel oficial), meso (nivel institucional) y micro curricular (el aula). Desde una perspectiva técnica, debe existir consistencia curricular entre estos tres niveles para evitar quiebres, desfases y lograr lo previsto para cada nivel.

cualquier currículo, para conseguir lo que declara como finalidades, requiere de consistencia curricular, debe concentrarse en la organización, en hacer que la adquisición de esos conocimientos “sea más efectiva, eficaz y eficiente”, como lo señala Sergio Tobón Tobón (2004, p. 85). También, no se puede olvidar que la construcción de un currículo es un proceso, como está escrito en el documento: Modelo Curricular por competencias para la Educación Inicial de Quito (2009b):

[En] la elaboración del Modelo Curricular por Competencias para la Educación Infantil, bajo el enfoque propuesto por el maestro Jorge Porgas, distinguido pedagogo latinoamericano, cuya orientación y la de su equipo, permitió que cien maestros del subsistema metropolitano de educación se graduaran en Gestión por Competencias; sus enseñanzas y reflexiones teórico conceptuales facilitaron el desarrollo, aplicación y validación, por parte de las propias maestras y maestros de los Centros Municipales de Educación Infantil, del referido modelo curricular (QUITO, 2009b, p. 6).

INVESTIGADORA: sí, ya leí todo eso allí. Sin embargo, como Investigadora del campo del currículo, veo que a pesar de los diferentes énfasis colocados (procesos de enseñanza-aprendizaje, consistencia curricular, elaboración conjunta, logro de finalidades), eso no es más que una producción particular de currículo, que al nominarlo de esa manera estaría necesariamente implicado en su creación (SILVA, 2004). En lo que dices ser, un currículo por competencias, remite a una forma de entender y hacer currículo que emergió a inicios del siglo XX, y que compuso lo que ahora entendemos como hacer curricular.

Términos como: “enseñanza, aprendizaje, metodología, didáctica, organización, planificación, eficiencia, objetivos”, como indica Tomaz Tadeu da Silva (2004, p. 17), son conceptos preciados en las llamadas “teorías tradicionales del currículo”. Estos términos, y esa forma de conceptualizar un currículo, aunque parezcan tener un único aspecto y sin aparente contradicción, remiten, si tomamos para analizar, la perspectiva de Michel Foucault (1992, p. 11), a una “proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que)” el campo curricular y por ende el currículo fue tomando forma a través de los años. Poner en evidencia el sentido histórico, y hacerlo como una “historia <efectiva> [que] hace resurgir el suceso en lo que puede tener de único, de cortante”, contribuye a:

Percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas -o al contrario los retornos completos-, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que

han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente (FOUCAULT, 1992, p. 9).

Lo que tú dices **ser** -por ahora dejemos de lado lo que **quieres**-, en gran parte se puede localizar en la emergencia del campo curricular, a inicios del siglo XX. Ahí es posible ver la influencia de la literatura educativa americana⁴² en la forma de concebir un currículo, y de los autores que son considerados representantes de las dos tendencias de inicios del campo curricular: Dewey y Bobbit. Esa literatura no estuvo conformada por un único bloque; Ángel Díaz Barriga (2003) afirma que, por el contrario, dos tendencias se mostraron en permanente conflicto: “una vinculada a los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante [representada por el movimiento progresista de la educación liderada por John Dewey; y, la otra] más cercana a las instituciones y a la necesidad de establecer con claridad una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de temas de aprendizaje [liderada por Franklin Bobbit]” (DÍAZ BARRIGA, 2003, p. 5).

Estas tendencias, “en sus momentos iniciales, representaron diferentes respuestas a las transformaciones sociales, políticas y económicas por las que pasaba [la sociedad americana] y que, aunque de formas diversas, buscaban adaptar la escuela y el currículo al orden capitalista que se consolidaba” (MOREIRA, SILVA, 1994, p. 11). Además, Díaz Barriga (2003), afirma que se intentaba desviar la dimensión individual de la enseñanza, que hasta entonces se privilegiaba, hacia la dimensión institucional de la educación intencionada, retirar de los/as maestros/as o congregaciones religiosas la responsabilidad de la selección y organización de los contenidos, y desplazar hacia la sociedad como un problema conjunto de ésta.

En esta emergencia, “los estudios sobre currículo se tornan decididamente establecidos alrededor de la idea de organización y desarrollo” (SILVA, 2004, p. 25). La defensa de un “currículo científico” (LOPES, MACEDO, 2011, p.22) que dirija la planificación curricular, la planificación didáctica y la práctica docente de forma eficiente y eficaz, también contornea este escenario. Curriculistas de aquella época estaban convencidos que: organizar un currículo con esas características permitiría “atender las

⁴² Eso puede ser visto en: DÍAZ BARRIGA (1992); MOREIRA, SILVA (1994); SANTOS, PARAÍSO (1997); DÍAZ BARRIGA (2003); SILVA (2004); LOPES, MACEDO (2011).

necesidades institucionales del sistema educativo (...) [y] ver la selección de contenidos y la formación de habilidades como un problema del conjunto de la sociedad, no como un aspecto que corresponda dilucidar a una escuela en particular o, menos aún, a un profesor específico” (DIAZ BARRIGA, 2003, p. 7).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: desde tu punto de vista de Investigadora, me doy cuenta que trajiste temas claves a la hora de hacer un currículo. Eso me hizo percibir que había pasado por alto que la forma cómo hacer y entender un currículo data de inicios del siglo pasado, y que fueron Franklin Bobbit, junto con Ralph Tyler y, posteriormente, Hilda Taba quienes colocaron las bases del hacer curricular. Ellos-ella fueron los que determinaron los criterios técnicos que deben ser tomados en cuenta para elaborar un currículo de forma científica, y así conseguir que el accionar de los docentes sea eficiente y efectivo. Al hacerlo, eliminaron puntos de vista que contradicen o no están de acuerdo con lo que una sociedad espera con la educación. Dejar que un currículo sea elaborado, siguiendo los criterios de cada docente de lo que pretenden enseñar, llevaría a un cierto caos. Gracias a esos aportes, ahora, podemos hablar, en este caso, de un currículo por competencias para los Centros de Educación Inicial del Distrito Metropolitano de Quito, sino estaríamos hablando de varios currículos. Además, para que un currículo esté técnicamente elaborado y elimine puntos de vista personales, se debe proceder como se lo hizo conmigo: reunir especialistas, determinar finalidades y lo que se pretende enseñar, organizar de manera eficiente y adherir a la propuesta a las docentes, quienes son las encargadas de ponerlo en práctica.

Esa forma de elaborar permite conseguir, como dice el currículo del Centro, que esté “articulado a múltiples aspectos del hacer, apoyados en las concepciones del aprendizaje del hacer como ejecución-producción, del hacer como descubrimiento, el hacer como construcción” (QUITO, 2009b, p. 98). La tarea importante de ese hacer es la planificación didáctica anual y periódica (adaptación, desarrollo -mensual, diario-, final). “Planificar significa cumplir con etapas y actividades en procura de conseguir los objetivos previamente definidos [...]. Es una instancia intermedia entre la teoría y la práctica, en la que se plasma el principio de intencionalidad pedagógica” (QUITO, 2009b, p. 103); y que la microplanificación diaria permite cumplir con lo planificado de forma mensual (QUITO, 2009b).

Desde la llamada teoría tradicional del currículo, un currículo debe remitirse a un diseño curricular, que responde a preguntas como: *¿para qué, qué, para quiénes, cómo enseñar, con qué, cómo verificar si hubo aprendizaje?*

Un currículo es la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de estudiantes para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte. Es un plan de construcción y formación, que inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza (QUITO, 2009b, p. 47).

INVESTIGADORA: a través de tu argumentación, expones con propiedad los pasos que se deben seguir para elaborar técnicamente un currículo. Pero, en esa forma de entender currículo, prima la idea de que un currículo es “un conjunto de hechos conocimientos y de informaciones, seleccionados de unas existencias culturales más amplias de la sociedad, para ser transmitidas a los niños/as y a los/as jóvenes en las escuelas (...) [y que en] la perspectiva convencional, se trata de un proceso nada problemático” (SILVA, 2003, p. 13).

No puedes pasar por alto que, cuando emerge el campo curricular, la demanda de formación para la sociedad industrial estadounidense fue uno de los aspectos que formó los contornos de lo que se entiende por currículo. Según Silva (2004, p. 22), en aquella época particular de la historia de la educación estadounidense, diferentes fuerzas económicas, políticas y culturales buscaban moldear los objetivos y las formas de la educación de masas, de acuerdo con sus diferentes y particulares visiones. Discusiones cruciales sobre las finalidades para la educación de masas se unieron a discusiones de tipo curricular:

¿Formar al trabajador especializado o proporcionar una educación general, académica a la población? ¿Qué se debe enseñar: las habilidades básicas como escribir, leer y contar; las disciplinas académicas humanísticas; las disciplinas científicas; las habilidades prácticas necesarias para las ocupaciones profesionales? ¿Cuáles son las fuentes principales del conocimiento a ser enseñado: el conocimiento académico, las disciplinas científicas; los saberes profesionales del mundo ocupacional adulto? ¿Qué debe estar en el centro de la enseñanza: los saberes “objetivos” del conocimiento organizado o las percepciones y las experiencias “subjetivas” de los niños y de los jóvenes? ¿En términos sociales, cuáles deben ser las finalidades de la educación: ajustar a los niños y jóvenes a la sociedad tal como ella existe o prepararlos para transformarla; las preparación para la economía o la preparación para la democracia? (SILVA, 2004, p. 22).

Si bien, la finalidad era hacerlo de forma técnica, ni siempre conciliar e integrar dos visiones educativas fue tarea fácil y “ni siempre bien sucedida” (MOREIRA, SILVA, 1994, p.12). Hilda Taba, afirma que en la década del 30, luego de una asamblea “bastante confusa sobre planeamiento de currículo, en la cual se debatían propuestas contradictorias para su lineamiento, [Ralph Tyler] sostuvo que debía existir un sistema de pensamiento al respecto. A partir de ahí los esfuerzos estuvieron direccionados a elaborar un esquema con el objetivo de establecer una secuencia de interrogantes por formular y un ordenamiento de medidas que habrían de observarse en el planeamiento del currículo (TABA, 1974, p. 8).

¿Cómo hacerlo? Para responder a eso recurrieron a fuentes para elaborar el currículo, y así definir los objetivos que la educación debía alcanzar: “1. estudios sobre los propios aprendices; 2. estudios sobre la vida contemporánea fuera de la educación; 3. sugerencias de los especialistas de las diferentes disciplinas” (SILVA, 2004, p. 25). Además, propusieron someter estas fuentes a dos filtros para evitar un número excesivo de objetivos: la filosofía social y educativa y la psicología del aprendizaje (SILVA, 2004).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: afirmas que un sentido de prescripción predomina en la forma cómo me concibieron. Yo creo que no. Estoy convencido que un currículo por competencias supera esa visión. La sociedad es completamente diferente a la de inicios del siglo pasado, y las personas se enfrentan a nuevas necesidades de aprendizaje. Por tanto, la concepción de un currículo no puede ser igual. Jonnaert et al. (2010), afirman que:

El mundo de la educación, en un contexto de reformas curriculares, vive varias rupturas de cuadros. El pasaje de la *pedagogía por objetivos* a la *lógica de las competencias* es una de ellas. La evolución de una perspectiva *comportamentalista* para el *constructivismo* o el *socioconstructivismo*, la transformación progresiva de las prácticas de los profesores de *modelos transmisivos* para *abordajes más participativas*, la búsqueda por el *sentido de los aprendizajes* más que transmisiones de *contenidos descontextualizados* son ejemplos de rupturas de cuadro (Jonnaert et al., 2010 p.68. Resaltado de los autores).

En esta misma línea, Cecilia Braslavsky (2011) considera el uso de la noción de competencia como elemento indispensable de las actuales reformas. César Coll (2007b, p. 20), también sugiere que las competencias permiten “incorporar los aprendizajes

exigidos por el nuevo escenario económico, social y cultural”. Además, “el concepto de competencia y los enfoques basados en competencias tienen elementos interesantes, que constituyen un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas, y de las dificultades más acuciantes con los que se enfrenta la educación escolar en la actualidad” (COLL, 2007a, p. 34).

Lo que se intenta, con un currículo por competencias, es responder “al escenario actual en el cual (...) [cada persona] debe tener la capacidad de prever o de resolver problemas que se le presentan, proponer mejoras para solucionarlos, tomar decisiones y estar involucrado –en menor o mayor grado- en la planificación y en el control de sus actividades [...] (CATALANO, et al., 2004, p. 91).

INVESTIGADORA: aunque tratas de defender que, un currículo por competencias supera una forma prescriptiva, en las características que señalas, se puede evidenciar aspectos prescriptivos para que los individuos se autogobiermen, de tal forma que se adecuen al mundo. Ninguna palabra sobre transformar este mundo. Utilizando las palabras de Michel Foucault (1992, p. 8), se diría que se trata del salto “de las bambalinas al teatro, cada una con el vigor y la juventud que le es propia”, de la psicología conductista o comportamental y la administración escolar. Cada una contribuyó para ese tipo de construcción, esto es, un currículo “cada vez más eficiente”, “más útil” a la sociedad, tal como ella está modelada y menos propenso a improvisaciones de profesores/as o instituciones aisladas, que quieran transformar las relaciones de poder existentes y modificar el mundo.

Recuerda que el concepto de “aprendizaje”, entendido como “cambio de conducta” o comportamiento, fue tomado de la teoría comportamental (HUARANGA ROSS, 1997). Este forma de entender aprendizaje permitió fundamentar los pasos que debían seguirse a la hora de elaborar un currículo: en primer lugar, definir con mayor precisión los objetivos en “términos de cambio esperado en el alumno al final del proceso y nunca en relación a la acción del profesor” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 47). Segundo, seleccionar aquellas experiencias de aprendizaje, entendidas éstas como “interacción del alumno con el ambiente”, que permitan promover y alcanzar los objetivos educativos deseados (LOPES, MACEDO, 2011, p. 48). Tercero, organizar las experiencias tanto de “forma horizontal” (de un área con la otra) “como verticalmente” (en el tiempo) (LOPES,

MACEDO, 2011, p. 48). Los principios de esa organización (continuidad, secuencia e integración) permitirán el aprendizaje de los elementos organizadores del currículo (conceptos fundamentales), que se los deberá trabajar a lo largo del tiempo con diferente nivel de profundización, según la etapa de escolarización en la que se encuentren los niños/as (LOPES, MACEDO, 2011). Cuarto, “evaluar la eficacia del aprendizaje”. Para ello, sugiere utilizar instrumentos que busquen determinar con precisión y objetividad si los objetivos educativos fueron alcanzados o no. Por último, consideraron que es necesario evaluar el currículo, es decir, los planes y programas y los resultados del aprendizaje (LOPES, MACEDO, 2011, p. 49).

De la teoría administrativa, trasplantada al ámbito de la educación, tomaron la idea de que la elaboración y planificación curricular debía tener carácter científico y libre de contaminación de ideas, puntos de vista de quienes debían ejecutar el currículo. Este empréstito trajo como consecuencia la aparición de aspectos nuevos para la educación de aquella época: diagnóstico de necesidades, objetivos, perfil de egreso, modelos institucionales (TYLER, 1973; TABA, 1974); normas pedagógicas, como por ejemplo la necesidad de “exámenes estandarizados” para el sistema escolar (DIAZ BARRIGA, 2003). Estos conceptos “eficiencia”, “efectividad” buscaban asegurar que el grupo de expertos/as que elaboraban los currículos (planificadores de la educación, expertos de cada una de las materias, psicólogos) consiguieran articular educación y estructura económica. A los profesores/as, en esta división de roles, se les asignó el papel de ejecutores. Además, se les responsabilizó por las dificultades que se podrían generar entre la concepción y la ejecución. Los errores debían recaer sobre la escuela y los docentes, no sobre el proceso de elaboración (TABA, 1974).

Esos *sucesos* permiten ver que algunos elementos, que consideras propios de un currículo por competencias, pueden ser localizados en la emergencia del campo curricular que se configuró a inicios de la década del veinte y final del cincuenta, del siglo pasado, en una sociedad que demandaba formación con otras habilidades y conocimientos para una industria en rápido crecimiento y expansión (BEYER, 2004). Respuestas y apuestas en aquella época, al igual que ahora, continúan siendo por la construcción de un “currículo eficiente” y “científico” (LOPES, MACEDO, 2011), afincado en las ocupaciones de la sociedad adulta. En el caso de las competencias, preocupaciones con resolución de problemas “desde una lógica empresarial”

(CATALANO, et. al., 2004). Un currículo por competencias se lo entiende desde el sentido de prescripción, como planificación, “elaborado por un grupo de expertos/as y ejecutado por los/s docentes” (ORTIZ, 2010) para la manutención del orden social, tal como el existente para que el individuo competente sepa “conducirse” en esa sociedad.

Por supuesto, autores y autoras, que trabajan y defienden un currículo por competencias, afirman que ese tipo de currículo sí responde a los cambios que la sociedad enfrenta (CATALANO et al., 2004; COLL, 2007a; JONNAERT et al., 2010; BRASLAWSKY, 2011). Sin embargo, Silva, en 1995, ya destacaba que “en el nuevo mapa cultural trazado por la emergencia de una multiplicidad de actores sociales y por un ambiente técnicamente modificado, la educación institucionalizada y el currículo continúan reflejando, anacrónicamente, los criterios y los parámetros de un mundo social que no existe más” (SILVA, 1995, p. 185) O, puedo complementar, un mundo social inventado y que, a pesar de todos sus problemas, muchos insisten con estrategias para mantenerlo. Estoy convencida que, diecinueve años después, esa afirmación continua vigente, y un currículo por competencias no ha significado modificaciones sustanciales en la concepción de currículo, heredada en esta primera etapa.

Aunque intentes decir que un currículo por competencias responde a las exigencias de este mundo cambiante, desde mi punto de vista, el *hacer curricular* o el desarrollo curricular, desde la lógica de las competencias, continúa siendo lo más importante. La pregunta *cómo*, central para un currículo por competencias, también fue central para todas las perspectivas de currículos tradicionales. Michel Young (1989), llamó ese currículo de “currículo como un hecho” que ya está dado, solo necesita ser desarrollado, y diferenció de otros currículos que llamó de “currículo como una práctica” que, por ser una práctica, necesita ser construida (YOUNG, 1989).

Afirmaciones que trajiste para convencer, sobre el rol que deben jugar las competencias en un currículo en la educación, están centradas en las experiencias de aprendizaje, y en aquello que debe ser aprendido para responder a las necesidades de la sociedad contemporánea ¿No es eso lo que pregonaban Tyler y Taba, los ahora llamados autores clásicos del campo curricular? Recordemos que lo importante de esa primera etapa fue hacer un currículo que permitiera responder a las necesidades de una sociedad que se estaba transformando, porque se estaba industrializando

Currículo por Competencias, puedes decir que existen cambios, es verdad. Pero el enfoque y el currículo por competencias continúan asumiendo que los fundamentos, principalmente psicológicos, direccionan los objetivos de la educación, y los cambios que se deben introducir en la forma de enseñar los contenidos. Además se sigue hablando de filtros. César Coll (2007b), habla de filtros para valorar cuáles aprendizajes se debe introducir en el currículo, como forma de competencias claves o básicas. Coll indica que: “solo los aprendizajes que superaran con claridad esos filtros deberían pasar a formar parte del currículo obligatorio o prescriptivo” (COLL, 2007b, p. 22). Si bien en la llamada concepción tradicional del currículo, eran los objetivos los que debían someterse a filtros y en las competencias debe haber filtros para los aprendizajes, en términos técnicos, a la hora de diseñar un currículo, son los fundamentos lo que filtran los objetivos, los contenidos, o en este caso los aprendizajes. Como puedes ver con las competencias hay cierta variación de énfasis, pero la lógica sigue siendo la misma.

Se podría pensar que un currículo por competencias es un retorno completo (FOUCAULT, 1992) a la forma de hacer y comprender currículo de la primera etapa del campo curricular. Cosa que no es así, lo que se evidencia es una suerte de continuidad en la forma de concebir el currículo como un hacer, con una cuestión técnica ¿Diferencias?: se ha pasado del fundamento psicológico conductista al constructivismo. Desde la perspectiva de las competencias, el trabajo tanto de docentes como de estudiantes se centra en el aprendizaje en vez de la enseñanza; que se intente movilizar conocimientos en vez de solo aprenderlos de forma significativa.

Pero, a pesar de estas continuidades y actualizaciones, usando las palabras de Michel Foucault (1992), podríamos decir: “no nos equivoquemos, esta herencia no es en absoluto una adquisición, un saber que se acumula y se solidifica, es más un conjunto de pliegues, fisuras, de capas heterogéneas que lo hacen inestable” (FOUCAULT, 1992, p. 5).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: tus argumentos intentan convencerme que no soy creación original; que continúo prescribiendo lo que deben enseñar y aprender; que lo que he hecho es actualizar ciertas perspectivas; que no cuestiono la sociedad; que soy un *currículo como hecho*, listo para ser desarrollado. Pero este momento, me dices que tengo fisuras y que soy inestable. Te recuerdo que un currículo,

sea este por competencias o no, si está técnicamente elaborado, no puede ni debe tener fisuras, peor aún ser inestable. Entiendo que, al analizarme como Investigadora, usando la perspectiva y conceptos de Michel Foucault, intentes convencerme que no soy una creación original; que lo que hago y realizo comenzó allá, a inicios del siglo pasado, y que obedece a una cierta actualización de los principios formulados por autores considerados clásicos del currículo. Pero, hablar de fisuras e inestabilidad me parece un tanto arriesgado.

INVESTIGADORA: percibo en tus palabras que el haber narrado esta “historia efectiva”, sí permitió que procedencias, emergencias, puntos de surgimiento, de lo que se entiende como currículo por competencias, queden al descubierto. Pero aunque dudes, en toda concepción y forma de entender un currículo hay fisuras. Ningún currículo es un bloque compacto. Pero para que esas fisuras puedan verse, es necesario, apropiándome nuevamente de las palabras de Michel Foucault (1992), “remover aquello que se percibía inmóvil, fragmenta[r] lo que se pensaba unido; (...) [mostrar] la heterogeneidad de aquello se imaginaba conforme así mismo” (FOUCAULT, 1992, p. 6).

Si removemos la concepción de que el currículo es solo una cuestión técnica, y lo analizamos, por ejemplo, utilizando la llamada perspectiva crítica del currículo, saltaría a la vista una primera fisura: un currículo también es una “práctica cultural” (TERIGI, 1996). No tengo intención de detenerme sobre esta forma de significar un currículo que, como sugiere Jean Claude Forquin (1993), fue predominante desde la década de los 60 en Estados Unidos, Inglaterra, Francia (FORQUIN, 1993); en América Latina hasta los 90 (MOREIRA; SILVA, 1994). Únicamente quisiera realizar algunas fragmentaciones de los énfasis que hasta ahora te han dado y así no perder de vista, que, al significar un currículo desde esta perspectiva, es posible ver que la escuela no solo enseñaría contenidos de orden conceptual, sino también formas de ser y comportarse en el mundo (SILVA, 2004).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: ¿por qué dices que al enfatizarme como una cuestión técnica no tomaron en cuenta esos contenidos? Efrén Tejada (2008), considera que una de las fortalezas de un currículo por competencias es la integración de los tres tipos de saberes: conceptual (saber), procedimental (hacer) y actitudinal (ser). Según Tejada (2008), esta compleja estructura permite que puedan desempeñarse en

situaciones específicas y de alta complejidad. Si únicamente se trabajaría conocimientos y habilidades, dejando de lado los atributos de la personalidad y las actitudes, probablemente no se considera competente a una persona (TEJADA, 2008).

INVESTIGADORA: con esas afirmaciones, estás partiendo del supuesto que un currículo por competencias considera el ser, el hacer, el conocer como conocimientos a ser aprendidos. Pero en ningún momento analizas que esos mismos contenidos, desde una perspectiva crítica del currículo, podrían estar contribuyendo a la “reproducción de desigualdades sociales” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 16). Si te analizarían, utilizando dicha perspectiva, permitiría discutir las “dimensiones y las implicaciones culturales de la escolarización” (FORQUIN, 1993, p. 21). Cuestionar “la legitimidad del currículo académico” (TERIGI, 1996, p. 175) y verlo, no como “una selección benigna de lo que había de mejor en la cultura, sino una selección particular de conocimientos por parte de una élite, generalmente en el interés de preservar su propia posición” (YOUNG, 1989, p. 32) sería lo importante. Si, las personas involucradas en tu elaboración, hubiesen comprendido “el carácter histórico (variable, mutable) como el carácter social (construido) del conocimiento escolar” (SILVA, 2003, p. 13), el interés hubiese estado centrado en discusiones de los determinantes y factores sociales, culturales, políticos de los procesos de selección, de estructuración y de transmisión de los saberes escolares.

Esas discusiones te hubiesen direccionado a considerarte un artefacto social y cultural, cuyos saberes escolares son “construcciones sociales, configuraciones simbólicas que no encuentran una consistencia y una credibilidad, sino en la medida en que corresponden a los intereses y preconcepciones de ciertos grupos sociales detentores del poder” (FORQUIN, 1993, p. 107). Desde la perspectiva de la Nueva Sociología de la Educación, lo importante no sería saber cuál conocimiento es verdadero o falso, sino saber lo que cuenta como conocimiento. Tampoco las personas que te elaboraron hubiesen estado interesadas en cuestiones de aprendizaje, sino en “respuestas a la cuestión previa de cuáles son las bases sociales de aquel conocimiento de significados, que son designados por el término matemática [lenguaje, estudios sociales, etc. ni tampoco en] elaborar propuestas alternativas de currículo” (SILVA, 2004, p. 67).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, en una parte tienes razón cuando afirmas que al elaborarme parece que no tomaron en cuenta algunos de los

aportes de la llamada teoría crítica del currículo. Pero el mismo Michael Young, considerado el padre de la Nueva Sociología de la Educación (NSE) y uno de los precursores de toda esa corriente crítica de análisis del currículo, decía que “al buscar cuestionar la objetividad y la autonomía del currículo académico y al desmontar su naturaleza social, la NSE estaba atacando el problema correcto. Sin embargo, ella fracasó en ser específica y en la forma cómo conceptualizaba lo social” (YOUNG, 1989, p. 36). Además, según el mismo autor, a pesar del intento de invertir las relaciones de poder de los *experts* para la comunidad, no tuvo los efectos deseados, en parte por el lenguaje oscuro y por la falta de estudios que propongan alternativas reales de aplicación. Esta última idea fue la que sustentó muchas de las críticas hacia la teoría curricular crítica (MOREIRA, 2010).

Uno de los autores brasileños, que citas para analizarme, Antonio Flavio Moreira (2010), afirma que hacia finales de la década de los 90 se comenzó a hablar de crisis de la teoría curricular crítica (MOREIRA, 2010). Uno de los argumentos fue que al reducir la comprensión de la escuela a la “única función de perpetuación y escamoteamiento de relaciones de dominación” cerraron las posibilidades para mirar otras funciones y otros aspectos tanto de la educación como de un currículo. El mismo Jean Claude Forquin (1993, p. 172) preguntaba: “¿qué resta por descubrir, que resta por explicar?” Desde la perspectiva de la teorías de la reproducción social e incluso de la nueva sociología de la educación, muy poco. También, se dijo que el discurso crítico si bien amplió sus intereses y categorías de análisis, en realidad lo hizo incorporando y adicionando referenciales teóricos, temas y categorías sin llegar a mostrar suficientes evidencias que a la larga resultaron poco convincentes para la comunidad educativa tradicional (MOREIRA, 2010).

La denominada teoría crítica del currículo, según Moreira (2010), “no consiguió dar cuenta, a través de sus explicaciones, de los cambios que la sociedad comenzó a experimentar con más fuerza al finalizar el siglo XX y comienzos del XXI” (MOREIRA, 2010, p. 96). La globalización, desaparición de fronteras, apareamiento de minorías hasta entonces silenciadas, nuevas tecnologías de la comunicación, por citar unas pocas “tensionan el campo de la educación”. Es cierto que el tema del currículo, como producción cultural en este currículo por competencias, parece que no fue tomado en cuenta, y, aparentemente, no se examinó las relaciones entre conocimiento escolar y

estructura de poder así como temas como género, raza, sexualidad. Pero no puedes olvidar que los mismos autores/as, que defendieron esa perspectiva, se dieron cuenta que ésta quedó muchas veces en el reducto universitario y no dio cuenta de lo que realmente pasa en las aulas.

Esas críticas, hacia la poca aplicabilidad de esos principios teóricos en el hacer curricular, no le pueden hacer a un currículo por competencias, porque justamente ha intentado llenar esos vacíos: intenta dar cuenta de lo que sucede en el aula, en la forma de planificar, en la forma de entender los procesos de aprendizaje, ser una respuesta a este mundo en permanente cambio. En este siglo XXI, las sociedades y las empresas cada vez son más flexibles, y requieren de personas que sepan responder a esas necesidades de forma creativa, que se ajusten a los cambios que se gesta en el proceso de producción y de servicios, y que, además, se les dé herramientas a los estudiantes para que aprendan a lo largo de su vida.

INVESTIGADORA: en realidad lo que argumentas como limitaciones de las perspectivas críticas del currículo, toparon el centro de las críticas, y en cierto sentido de pérdida de vigencia de esa perspectiva crítica. Pero, a pesar de que esa perspectiva no llegó al aula, no se puede negar que ella desnaturalizó el currículo, mostró sus vínculos con el poder y con intereses de determinados grupos sociales, mostró cómo era importante acrecentar la pregunta *por qué* cuando se piensa, planifica y practica currículos. Y, sobre todo, que el currículo no puede ser un artefacto apenas preocupado con la reproducción de las relaciones sociales; es preciso hacer de él un espacio de resistencias. Todo eso no fue tomado en cuenta por el currículo por competencias.

Además de eso, en la actualidad, seguir pensando un currículo de la forma como se lo entendió a inicios del siglo pasado, incluso de la forma como lo significaron a partir de la década de los 60, es muy limitado. Según Silva (2004), “después de las teorías críticas y poscríticas, no podemos mirar al currículo con la misma inocencia de antes. El currículo tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los cuales las teorías tradicionales nos confirmaron” (SILVA, 2004, p. 150).

De acuerdo al mismo autor, la teoría educacional y la pedagogía fueron atacadas, sitiadas, en la década de los 80, por discusiones sobre la teoría social y educativa, que tenían como centro de debate el sujeto, el conocimiento, el lenguaje y la cultura (SILVA,

1994). Este conjunto de discusiones, llamadas teorías poscríticas del currículo, y que abarcan estudios como el posestructuralismo, el postmodernismo, los estudios culturales, los estudios feministas, ecológicos, de raza, etnia, multiculturalismo, poscolonialismo, teoría *queer* y el pensamiento de la Diferencia (PARAÍSO, 2005), son en actualidad las que han causado una fisura mayor que la que, en su tiempo, provocó la teoría crítica de currículo. Uno de los motivos es porque “tocan varios de los elementos que fundan la educación [...], [especialmente, aquellos que fueron considerados] pilares de la modernidad – la ciencia, la razón y el progreso” (MOREIRA, 2010, p.105). Al trasladar los análisis hacia nociones, como: “identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, significación y discurso, saber-poder, representación, cultura, género, raza, etnia, sexualidad, multiculturalismo” (SILVA, 2004, p.17), se ha intentado dar cuenta de la complejidad, heterogeneidad, provisoriedad de las explicaciones sobre el mundo y el ser humano.

En el campo curricular, esos aportes no solo han ampliado la noción de currículo escolar, sino que las investigaciones se han ampliado hacia una variedad de artefactos culturales: periódicos, revistas, músicas, redes sociales, películas infantiles, revistas de comics, etc. (PARAÍSO, 2010b). Tales investigaciones buscan comprender lo que enseñan y como funcionan los currículos de esos diferentes artefactos. Buscan mostrar en qué se articulan, y en qué se diferencian y también en que se contraponen a lo que enseña el currículo escolar (PARAÍSO, 2010c). Silva (2003), sugiere que, al permitir “adquirir otros significados y otros sentidos; podemos no apenas dar otras respuestas a las preguntas, sino incluso, y tal vez principalmente, hacer otras preguntas, definir problemas de otra forma” (SILVA, 2003, p. 9).

Otro aspecto interesante, de estas perspectivas, es que permiten expandir los análisis de la etapa crítica al contribuir a “una mayor comprensión de las relaciones entre currículo, poder e identidad social (MOREIRA, 2010, p.107). Estudios e investigaciones que se han realizado, utilizando estas perspectivas, intentan “comprender el nexo ente currículo-poder-saber; currículo y culturas; currículo y artefactos culturales; currículo y diferencia. En estas nuevas concepciones, ganan centralidad el papel del lenguaje y el discurso en la constitución de lo social (SILVA, 2003, p. 14). Si analizaríamos un currículo, inspirados en los trabajos de Michel Foucault sobre poder y saber, es posible evidenciar, en la forma como significamos a un currículo y lo que este puede producir,

“marcas sutiles, singulares que se entrecruzan y aparentemente forman una raíz difícil de desenredar” (FOUCAULT, 1992 p. 5).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, tus argumentos conducen a concluir que al cambiar la perspectiva de análisis, la forma de entenderme sería otra y los énfasis que me darían, movilizarían otros intereses. Pero, esos énfasis a los que hiciste referencia dicen que yo produzco alguna cosa. Hasta donde yo sé, un currículo por competencias no produce nada. Un diseño curricular basado en competencias, tomando las palabras de Tejada (2008), se enfoca en los problemas que abordarán los profesionales (TEJADA, 2008); en el caso de los niños-niñas en la educación básica. Utiliza recursos que simulan la vida real y se intenta ofrecer una cantidad de recursos para que los estudiantes analicen y resuelvan problemas.

Investigadora, el percance que sucedió esta mañana en la Sala de Recibimiento es una muestra de cómo los niños y niñas resuelven sus problemas. Un currículo por competencias forma para la vida.

INVESTIGADORA: Currículo por Competencias, ¿estás completamente seguro que no produces nada? En esas mismas afirmaciones que utilizas para decir lo que haces, y sobre todo lo que quieres, y aquello que se espera conseguir, estás describiendo un tipo de subjetividad que necesitaría de ciertas características. Basada en la perspectiva aquí adoptada, puedo afirmar que todo y cualquier currículo está envuelto con procesos de producción de subjetividades (MAKNAMARA, 2011; CARDOSO, 2012; CARVALHAR, 2009).

NARRADORA: se hizo un largo silencio, y después de un tiempo, que no sé decir exactamente cuánto fue, el Currículo por Competencias volvió a tomar la palabra.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, me doy cuenta que estamos plantados sobre perspectivas distintas: yo, desde las llamadas teorías tradicionales del currículo, ni siquiera desde las teorías críticas, y tú, desde una perspectiva llamada poscrítica. Cuando me preguntaste, ¿qué quiero? entendí que te referías a los pequeños. Pero eso, desde mi perspectiva, se lo podía lograr con los procesos de enseñanza-aprendizaje que realizan las docentes. Pero luego de escuchar tu

punto de vista, me di cuenta que buscas otras respuestas y que no están prontas. Veo que realmente pretendes responder esa pregunta a lo largo de la investigación.

Puedo decirte que siento susto, enojo, curiosidad, ya que es la primera vez que me interrogaban sobre aspectos que nunca antes había pensado. También, me sentí decepcionado. Esperaba con esta investigación escuchar cómo hacer mejor un currículo por competencias; incluso si lo que hacía estaba bien o mal. Quería oír sugerencias para que autoridades, profesoras puedan tomar algunas decisiones. Pero me doy cuenta que tus intenciones son otras.

INVESTIGADORA: Currículo por Competencias, comprendo que nuestra conversación nos está llevando a resignificar lo que es un currículo, y creo que necesitamos continuar con esta conversación para aclarar algunas cosas.

3.2 Currículo como “práctica de significación”⁴³

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, te confieso que hasta hoy había estado acostumbrado a una existencia tranquila, a creer que lo que estaba escrito en el currículo oficial era prácticamente incuestionable, a mirar con satisfacción como las profesoras revisaban la planificación mensual, y escogían actividades para cumplir con aquello que está prescrito. En el tiempo de Recibimiento, los únicos problemas que sucedían, desde mi punto de vista, eran ciertos percances con los niñas-niños: peleas, lloros, no querer entrar a la Sala, olvido de tareas, o que los padres-madres no tomen en cuenta las recomendaciones de las profesoras, etc. Pero ahora, tú me cuestionas sobre subjetividades y me dices que produzco no sé que cosas.

INVESTIGADORA: Si te parece bien, ¿podemos continuar?

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Sí. Pero antes de continuar deseo preguntarte: ¿cómo vas entender currículo en esta investigación? Te pregunto porque no

⁴³ Esta forma de significar al currículo debo a los aportes de Tomaz Tadeu da Silva, en su libro *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*, escrito en 1999 y reimpresso en 2003. En este libro, el autor argumenta que el currículo no solo es una práctica cultural, sino también una práctica de significación. Basado en los aportes del estructuralismo y del posestructuralismo, afirma que el currículo es una práctica que significamos. Es decir, una práctica a la cual asociamos conceptos, ideas para darle un sentido; pero no de manera fija o predeterminada, sino de forma contingente y de acuerdo a un momento histórico y cultura determinada.

estoy seguro hacia donde van tus inquietudes, y quiero saber sobre cuál terreno estás pisando y así responder lo que me preguntaste.

INVESTIGADORA: la respuesta no es tan fácil. Pero, si pudiera hacerlo en pocas palabras, diría que voy a entender currículum, desde las llamadas teorías poscríticas del currículum, como “un artefacto productor de prácticas, de significados, de verdades”, que “pueden sumar o disputar espacio con otros sistemas [de significación], de prácticas y otros discursos” (PARAÍSO, 2010a, p. 43) en la “producción de sujetos”. Silva (2004), lo significa como estando “sujeto a disputa y a interpretación” (SILVA, 2004, p. 135). Desde ese enfoque, la problematización de un currículum no podría ser vista únicamente como conocimientos, verdades esenciales, que deben ser enseñadas; sino como una construcción social, que en un momento histórico determinado llegaron a constituirse, en lo que Foucault denominó como “régimen de verdad” (FOUCAULT, 1999b).

Además de eso, basada en esa perspectiva poscrítica de currículum, comprendemos que a través de un currículum “aprendemos y reaprendemos que existen modos considerados “adecuados” de ser, vivir y hacer que son diferenciados por relaciones de poder relativas a clase, edad, raza, género etc., que cambian a lo largo del tiempo” (PARAÍSO, 2005a, p. 8). Lo que se aprende en, con y por medio de un currículum no solo son conocimientos, sino saberes de diferentes tipos, modos de ser, formas de vivir, consideradas “adecuadas”, y que en última instancia son una creación, producto de fuerzas momentáneamente victoriosas en la lucha por la institución de verdades.

Podemos decir que, a partir de esa perspectiva, el currículum también es considerado un espacio de producción “de tipos particulares de sujetos e identidades sociales” (COSTA, SILVEIRA y SOMMER, 2003, p. 58). En el caso de las competencias, se apunta hacia un sujeto como “activo” que se autorregula a sí mismo. Según Foucault, “cada sociedad tiene su régimen de verdad, su “política general”: esto es,

“los tipos de discurso que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos de los falsos, la manera cómo se sanciona unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos que tienen el encargo de decir lo que funciona como verdadero” (FOUCAULT, 2004, p. 12)

Quiero acrecentar que un currículo es un “lugar de circulación de narrativas [...], lugar privilegiado de los procesos de subjetivación, de la socialización dirigida, controlada” (COSTA, SILVEIRA y SOMMER, 2003, p. 51). Es constituidor y productor de verdades, conocimientos, discursos, sujetos. Es una **práctica de significación**, texto, lenguaje, discurso que produce, demanda, constituye (SILVA, 2004). Este proceso de significación no se da en el vacío, sino en el campo de la cultura, por ser en este “que los diferentes grupos sociales, situados en posiciones diferenciadas de poder, luchan por la imposición de sus significados a la sociedad más amplia” (SILVA, 2004, p.134).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: entonces, si entendí bien, desde las teorías poscríticas del currículo, yo sería, entre otras cosas: práctica, productor de subjetividades, texto, y algunas otras cosas más. Pero, ¿cómo yo, un simple currículo por competencias, puedo ser todo eso?

INVESTIGADORA: en primer lugar, un currículo puede ser todo eso porque, para entenderte de esa forma, se lo debe hacer desde los aportes del posestructuralismo⁴⁴. Desde este enfoque, los discursos de un currículo producirían objetos de conocimiento, y nada tendría sentido fuera de los discursos. Según Silva (2003, p. 14), en estas nuevas concepciones, ganan centralidad el papel del lenguaje y el discurso en la constitución de lo social”. Lo importante aquí no es si las cosas y las acciones físicas existen o no, sino de dónde viene el sentido, de cómo sólo toman sentido y se convierten en objeto de conocimiento dentro del discurso (HALL, 1997). Para Michel Foucault (1979), las cosas y las acciones físicas significan algo y son verdaderas dentro de un contexto histórico específico y dentro de una formación discursiva. Esto es, “como un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que definieron en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de función enunciativa (CASTRO, 2009, p.177).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: te interrumpo, ¿me estás diciendo que lo que yo hago, digo hacer y en lo que quiero lograr hay discursos y no solo contenidos, finalidades?

⁴⁴ “El postestructuralismo se define como una continuidad y, al mismo tiempo, como una transformación relativamente al estructuralismo” (SILVA, 2004, p.118). A más de ser una reacción al estructuralismo, se constituye en un rechazo a la dialéctica – tanto hegeliana como marxista. Tanto el estructuralismo como el posestructuralismo adoptan una postura antirealista, donde el lenguaje no solo representa el mundo sino también lo construye. Los dos comparten críticas hacia la Modernidad (LOPES; MACEDO, 2011).

INVESTIGADORA: Sí. Con las perspectivas poscríticas de currículo, entiendo que en un currículo por competencias se producen y circulan variados discursos, que luchan para ser fijados de esa forma; como visiones de mundo que intentan imponerse. Si vemos como prácticas discursivas⁴⁵, los discursos están en permanente tensión. Por un lado crean, incitan, provocan. Por el otro lado, controlan, regulan aquello que debe ser dicho y cómo debe ser dicho. Como sugiere Paraíso (2010b), con base en la noción de discurso de Foucault, el discurso “no solamente representa una realidad preexistente, sino produce aquello que nombra, caracteriza, conceptúa; él produce los sujetos y los objetos sobre los cuales él habla; él es por tanto, productor de la propia ‘realidad’” (PARAISO, 2010b, p. 41).

Pero, a pesar de ese carácter productivo de los discursos, un objeto solo puede aparecer como un constructo significativo e inteligible, únicamente, dentro de una “formación discursiva” definida. Sólo después de que una cierta definición, por ejemplo locura, competencias, es puesta en práctica, el sujeto apropiado, por ejemplo loco, competente, como es definido por el conocimiento del momento, puede aparecer. Para Michel Foucault (1979), el conocimiento y las prácticas alrededor de todos los temas no pueden existir fuera de discursos específicos. Tampoco existirían, según Hall (1997), “fuera de los modos como eran representadas en el discurso, producidas en el conocimiento y reguladas por las prácticas discursivas y las técnicas disciplinarias de un tiempo y sociedad particulares” (HALL, 1997, p.30).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, según esta perspectiva, ¿Yo no existiría fuera de los discursos y de los sentidos que intentaría fijar. A su vez, estos discursos estarían en lucha continua para decir aquello que es deseable y así establecer su hegemonía?

INVESTIGADORA: los discursos sobre un currículo por competencias analizados, utilizando la perspectiva poscrítica del currículo, sobre todo inspirada en los

⁴⁵ Edgardo Castro (2009, p.337), afirma que epistemes y dispositivos son prácticas. Las epistemes, prácticas discursivas no se puede confundir “con una operación expresiva por medio de la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede funcionar en un sistema de inferencia; ni con la competencia del sujeto hablante cuando construye las frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que definieron para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa [...] El dispositivo integra tanto prácticas discursivas (epistemes) como prácticas no discursivas (las relaciones de poder)”.

trabajos de Michel Foucault (1979, 1995), no solo se los debe ver como trama de significados, sino también, como afirma Marlucy Paraíso (2010b), “en su positividad, en su dimensión práctica, en sus vínculos con el poder y el sujeto” (PARAISO, 2010b, p. 41).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, no respondiste lo que te pregunté. Por el contrario me doy cuenta que este momento introduces algunos conceptos: ¿poder?, ¿sujeto?, ¿qué es eso?

INVESTIGADORA: Pensé que te había respondido. Sin embargo considero necesario para comprender un currículo, como práctica que significa, de estos tres elementos de análisis: sujeto, poder-saber y gobierno. La noción foucaultiana de *sujeto* permite ver un currículo como un texto que forma y produce “modos de actuar y de conducir, modos de ser y de estar en el mundo” (PARAISO, 2010b, p. 47). Para Foucault (2009), el sujeto es producido, mediante el discurso en diferentes sentidos y lugares. Tal como afirma Stuart Hall (1997, p.37.38), los discursos

“producen figuras que personifican las formas particulares de conocimiento que el discurso produce, [por ejemplo el loco, el competente]... el discurso también produce un lugar para el sujeto... desde el cual su particular conocimiento y sentido hace sentido... Los individuos pueden ser capaces de dar sentido hasta que se hayan identificado con esas posiciones que el discurso construye, sujetándose ellos mismos a sus reglas, y por tanto, volviéndose los sujetos de su poder/conocimiento.”

Esto lleva a entender que nosotros nos constituimos por una variedad de discursos, prácticas, experiencias, “tecnologías humanas” (ROSE; 2001) como las apuntadas por Marlucy Paraíso (2010b): “el currículo, la escuela, las ciencias sociales y humanas, la *mídia*”. Implica también desalojar al sujeto moderno, que tenía una intencionalidad y una interioridad, por uno que se va tornando sujeto de determinado tipo. Lo que creemos que somos, pensamos o sentimos no es algo personal o esencial, sino producto de “investigaciones sobre el ser humano [...] prácticas divisorias [...] modos de transformación” (PARAISO, 2010b, p. 46). De acuerdo a Rose (2001) “los pensamientos, sentimientos y acciones pueden parecer el propio tejido y la constitución del yo íntimo, pero están socialmente organizadas y administradas hasta en sus más pequeños detalles” (ROSE, 2001, p. 30).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: ¿estás diciendo que yo, un currículo por competencias, estoy produciendo unos sujetos infantiles con determinadas características que piensan, sienten de acuerdo a mis prácticas, a mis formas de concebir el mundo, a mis formas de dividirlos y a mis formas de actuar en este?

INVESTIGADORA: eso afirmo. Con los estudios poscríticos de inspiración foucaultiana, puedo apuntar que somos sujetos producidos por prácticas, producidos en diferentes procesos de subjetivación. *Subjetivación* es “aquello que nos hace sujetos de ciertos tipos” (ROSE, 2001, p. 36). Las *subjetividades*, en esta perspectiva, no son algo natural y dado, sino son resultado de un proceso de construcción discursiva, a través de técnicas, prácticas, acciones con las que se entiende y actúa sobre las personas. Trasladar la mirada hacia esa producción de subjetividades el interés recae en

los nuevos regímenes de verdad, instalados por los saberes sobre la subjetividad, las nuevas formas de decir cosas plausibles sobre otros seres humanos y sobre nosotros mismos, la nueva distribución de aquellos que pueden hablar la verdad y aquellos que están sujetos a ella, en las nuevas formas de pensar sobre lo que se podría hacerse con ellos y con nosotros (ROSE, 2001, p. 34)

Requiere, también, estudiar y analizar los procesos y prácticas concretas y heterogéneas que lo constituyen como un sujeto de determinado tipo y en diferentes ámbitos. Es por medio de estos procesos de subjetivación que, “los seres humanos llegan a relacionarse consigo mismos y con los demás como sujetos con ciertas características” (ROSE, 2001, p. 36).

En cuanto a los medios inventados para “modelar”, “gobernar” y “adaptar” la conducta de los seres humanos hacia unos determinados fines y a ciertas direcciones, Foucault (1993) usa el término *tecnología*, entendida como “todo montaje estructurado por una racionalidad práctica gobernada por una meta más o menos consciente” (ROSE, 2001, p. 37). Estas tecnologías humanas, según Rose (2001), son “ensamblajes híbridos de conocimientos y pueden evidenciarse a través de instrumentos, personas, sistemas de juicio, construcciones, espacios, objetivos” (ROSE, 2001, p. 37). Las tecnologías “toman modos de ser humanos como su objeto [con la intención de] conformarlo, normalizarlo, guiarlo, instrumentalizarlo, modelar sus ambiciones, aspiraciones, pensamientos, acciones de los sujetos a efectos de lograr los fines que se consideran deseables” (JÓDAR; GÓMEZ, 2006, p. 7).

Cuando un currículo es pensado con la noción foucaultiana de sujeto, eso implica: “entender que nosotros nos constituimos en medio de una variedad de discursos, de prácticas, de ejercicios, de experiencias, de tácticas y estrategias, de tecnologías particulares, pertenecientes a tradiciones culturales heterogéneas y discontinuas” (PARAISO, 2010b, p. 46), entre ellas el currículo. Involucra, también, pensar en procesos de subjetivación que se movilizan; en discursos emergentes que se valorizan; en racionalidades que se imponen; en luchas y resistencias que se viven (GRIMBERG, 2007). Utilizando esa comprensión del sujeto, producido discursivamente, y en relaciones de poder, podemos suponer que en un currículo por competencias una serie de tecnologías están siendo activadas y puestas en circulación, en este caso, en la educación infantil. Debemos recordar que “todo currículo quiere cambiar conductas. Todo currículo quiere formar, producir o construir un tipo de sujeto” (PARAISO, 2010, p. 47b), con ciertas conductas, para determinados fines. ¿Cuáles? Aún no lo sé. Lo que sí, espero conseguir responder al final de esta investigación.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, ahora entiendo que, cuando iniciamos nuestro diálogo, y yo dije que lo que deseamos es: “formar niños/as competentes para solucionar problemas e inquietudes, de acuerdo a sus interés y necesidades que aseguren la educación básica con proyección a mejorar su calidad de vida”, nuestra conversación se desvió hacia el cómo me elaboraron y cómo se ha entendido un currículo por competencias. Pero luego de escucharte, debo suponer que, en mi papel de currículo por competencias, no solo estaría afirmando aquello, sino estaría involucrado en la producción de ese tipo de *subjetividad*, y que varios discursos estarían direccionando lo que se entendería por calidad de vida, inquietudes para los infantes, y algunas formas consideradas apropiadas para solucionar problemas. Si eso es así, según la perspectiva que estás utilizando, ¿cómo estaría produciendo sujetos con esas características?

INVESTIGADORA: se estaría produciendo mediante una compleja red de relaciones, de discursos, de prácticas presentes en un currículo por competencias. Pero no solo eso. También, deberíamos preguntar qué modos de vida se está divulgando como deseable y cómo éstos participan en la producción de verdades sobre: trabajo, descanso, aprendizaje, infancia, competencias, evaluación, enseñanza, etc.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, necesito saber si estoy comprendiendo hacia donde quieres llevarme. De lo que acabo de entender, no solo es la noción de subjetividad que se requiere, sino estás haciendo alusión a otra noción.

INVESTIGADORA: sí. Estoy también hablando de poder y gobierno.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: esa respuesta hace que me asalte una duda: ¿qué relación podrían tener esas dos nociones con un currículo por competencias? Hasta donde yo sé, poder y gobierno se aplica o se ha aplicado al Estado, incluso en análisis sobre relaciones sobre clase social. Pero, ¿cómo se relacionan con un currículo? ¿Qué relaciones puede haber entre currículo, poder y gobierno?

INVESTIGADORA: nos hemos acostumbrado a considerar que un currículo es la selección de algunos contenidos que siempre han estado allí, y que al aprenderlos lo que están haciendo es conocer lo mejor que hay en nuestra la cultura, aquello que les va a servir más adelante, incluso aquello que requieren de acuerdo la edad. En ningún momento pensamos, como afirma Silva (2003), “que la existencia de un currículo solo tiene sentido con un campo de fuerzas, con un campo de poder [...], que un “currículo es siempre una *imposición* de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares”. Con frecuencia preguntamos por el “ser” de un currículo, casi nunca “por las condiciones de emergencia, de su invención, de su creación, de su imposición” (SILVA, 2003, p. 55. Resaltado del autor).

Retomando nuevamente los análisis foucaultinos, según Alfredo Veiga-Neto (2007, p.55), podemos volcarnos a la “búsqueda del entendimiento acerca de los procesos, por los cuales los individuos se tornan sujetos por medio de un intrincado proceso de objetivación, que se da en el interior de redes de poderes, que los capturan, dividen, clasifican”. Desde esta perspectiva, el enfoque se centra en las relaciones entre conocimiento y poder y de cómo éste operaba “dentro de lo que [Foucault] llamó un *aparato institucional* y sus *tecnologías* (técnicas)” (HALL, 1997, p.30. Resaltado del autor). Este análisis permite “crear una historia de los diferentes modos, por los cuales en nuestra cultura, los seres humanos se convierten en sujetos” (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Para este análisis, Foucault (1979), enfocó su mirada en la forma cómo se ejerce el poder. En un primer momento, centró su atención en el cuerpo. Pero no el cuerpo

físico y su funcionamiento, sino lo que él llamó “cierta tecnología del cuerpo”, esto es, la existencia de una serie de saberes sobre el cuerpo y la búsqueda de un dominio de sus fuerzas que buscan someterlo, no de manera física sino en su accionar, en su pensar, en su sentir –en su alma. Pero, estas tecnologías no provienen de un lugar, o un punto específico, o una persona, o incluso el Estado. Por el contrario, “esta tecnología es difusa, rara vez formulada en discursos continuos y sistemáticos; se compone a menudo de elementos y de fragmentos; y utiliza unas herramientas o unos procedimientos inconexos” (FOUCAULT, 1979, p. 33).

Si bien se produce un *sometimiento*, este no conduce a renunciar a la libertad (FOUCAULT, 1995), como usualmente se cree. Por el contrario, se trata del orden del consentimiento, o efecto de un consentimiento anterior o permanente. La relación de poder que se ejerce “no es una manifestación de un consenso [...], es un modo de acción que no actúa sobre los sujetos sino sobre sus acciones” (FOUCAULT, 1995, p. 243). Desde esta perspectiva, los individuos son sujetos de acción, que frente a la relación y al ejercicio de poder, se abre “todo un campo de respuestas, reacciones, efectos, invenciones posibles [...]. Una acción sobre acciones” (FOUCAULT, 1995, p. 243). Esta forma de entender, lleva a considerar que los efectos del poder no siempre son negativos y que éste “excluye”, “reprime”, “rechaza”, “censura”, “abstrae”, “disimula”, “oculta”. De hecho, el poder: produce realidad, produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponde a esta producción” (FOUCAULT, 1979, p. 198).

A través de esta analítica del poder, es posible eliminar la idea que el poder vuelve loco o que se deba renunciar al poder para ser sabio. Por el contrario, esta forma permite ver el poder y su ejercicio como productor de saber; “que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 34). Al analizar estas relaciones de *poder-saber*, se puede considerar “que el sujeto que conoce, los objetos que conoce y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas” (FOUCAULT, 1979, p. 34).

Pero, sus análisis no se quedaron allí. Más adelante, Foucault (1995) introdujo el concepto de *biopoder*, ampliando así su foco de estudio. Esta noción, le permitió “tematizar, junto con las técnicas disciplinarias, los mecanismos específicos de regulación de las poblaciones” (DE MARINIS, 1999, p. 82). Este cambio de perspectiva, significó, en primer lugar, desplazar la mirada de contextos “micro” –el cuerpo–, a contextos macro de la vida social y, en segundo lugar, introducir un nuevo concepto, el de gobierno, entendido como “conducción de la conducta”; “manera de dirigir la conducta de los individuos o de los grupos: gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, de las familias, de los enfermos” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Según el autor, el sujeto es colocado frente a relaciones de producción, de significación y de poder muy complejas, que gobiernan no solo el cuerpo sino también el alma (ROSE, 1998). Para analizar esa forma de gobierno, Foucault introdujo un neologismo, la noción de gubernamentalidad. Esto permitió remitir a una

doble especificación, orientada a distinguir analíticamente (pero no considerar separadamente) dos órdenes de cosas: el ámbito y el objeto del gobierno; y el tipo de mentalidad, de manera de pensar que debe usarse para gobernar [...] El cómo del poder se expresa y codifica por racionalidades políticas y se efectiviza a través de tecnologías de gobierno... [Entendidas las primeras como] campos discursivos de configuración cambiante, en cuyo marco se produce una conceptualización del ejercicio del poder... [y las segundas] mecanismos prácticos y reales, locales y aparentemente nimios, a través de los cuales los diversos tipos de autoridades pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los otros, a los efectos de lograr los que ellas consideran deseables” (DE MARINIS, 1999, p.84-89).

Ese tipo de análisis coincide con el aparentemente retiro del Estado de las funciones que había asumido para cuidado y control de la población. Pero, en realidad, lo que existe es una intervención en sentido estratégico, que reconfigura la relación entre instancias del estado y las que no lo son y entre lo público y lo privado. Además, existe un traslado del control externo hacia el control interno, inyectando en los sujetos una conducta empresarial de autonomía personal que reemplaza a las solidaridades y responsabilidades colectivas (DE MARINIS, 1999), que Giles Deleuze (1996), más tarde, denominó “sociedad de control”.

En este contexto, no solo el papel del Estado cambia, sino también el gobierno de la sociedad y el gobierno de la conducta individual. La autorregulación, que en el tiempo

de las disciplinas fue importante (FRASER, 2003), tiende a disiparse y ceder el lugar a nuevos “dispositivos de control, no sólo abiertos, sino también ultrarrápidos y cortoplacistas a la vez que continuos e ilimitados” (PINTO, 2007, p. 243). El sujeto, en estas sociedades, es estimulado positivamente a decidir entre un número “ilimitado” de opciones (de mercado) y, a través del consumo de servicios, a responsabilizarse por la satisfacción de sus necesidades vitales: seguridad, salud, educación, placer, bienestar personal. Su papel activo permite que tome el destino en sus propias manos (MARINIS CÚNEO, 1999).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, tus palabras me hicieron recordar algo parecido que leí en alguna parte. Formar “profesionales competentes, capaces de enfrentar las exigencias del mundo actual [...], que demanda un hombre flexible, activo, independiente, creativo, seguro y con una visión de futuro” (SÁNCHEZ; OBREGÓN, 2006, p. 8); “emprendedor de sí mismo” capaz de actuar autónomamente y que se vean a sí mismos como aprendices para toda la vida (WEBER, 2002); “trabajadores/as operativos [con] mayores capacidades en términos de adaptación... flexibilidad... ejecución de trabajos complejos... intervención en funciones de gestión... liderazgo de equipos... interacción y comunicación” (CATALANO et al., 2004, p. 27-8); “capaz de hacer frente a situaciones nuevas en su futuro laboral o personal” (VIETES SALVADO, 2009, p.18). Según esas afirmaciones, ¿un currículo por competencias estaría demandando ese tipo de subjetividad y la estaría produciendo?

INVESTIGADORA: Currículo por Competencias, esas afirmaciones resumen perfectamente el cambio que se opera en la conducción de las almas, en la producción de las subjetividades. Un currículo por competencias intenta producir un sujeto con esas características. En tu papel de currículo por competencias para la educación inicial ¿qué quieres producir? ¿Qué discursos te atraviesan? ¿Qué relaciones de poder/saber están presentes? ¿A qué nociones de subjetividad y posiciones de sujeto haces referencia?

NARRADORA: en ese momento, una vez más, se hizo un largo silencio y fue el Currículo por Competencias que quebró la pausa.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: este momento no tengo una respuesta.

INVESTIGADORA: Imagino, que en este punto te diste cuenta que, para analizarte, utilizaré la nociones arriba indicadas. Esto me abrirá la posibilidad de resignificarte y mirarte como “una creación de fuerzas, como un campo de poder [...] una *imposición* de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares” (CORAZZA & TADEU, 2003). Necesito cuestionar los conocimientos, basados en significados fijos, o ideas trascendentes y verlos como una construcción histórica, cultural, “prácticas históricas que hicieron posible la producción de prácticas discursivas especializadas” (CHERRYHOLMES, 1999, p.12).

Preguntar a los significados, aparentemente trascendentes, a los regímenes de verdad que están circulando, en este caso, sobre un currículo por competencias para la educación inicial me permite cuestionar “¿de dónde proceden? ¿Cómo se los produjo? ¿Por qué se originaron? ¿Cómo se producen? ¿Por qué están investidos de autoridad? ¿Qué es lo que afirman?... [Recordar que] los discursos dominantes en un periodo histórico y un lugar geográfico determinan lo que cuenta como verdad, como importante, aquello que se expresa y aquello otro que se deja de decir” (CHERRYHOLMES, 1999, pp. 12-3).

Al utilizar esta perspectiva, hace que sea posible problematizar al sujeto, historizarlo. En palabras de Michel Foucault (1980, p. 117), significaría “prescindir del sujeto constituyente, desembarazarse del sujeto mismo [...], para llegar a un análisis que pueda explicar la constitución del sujeto dentro de una estructura histórica”. Al desalojarte, a ti, Currículo por Competencias, del sujeto del humanismo y a su consciencia, implica poder colocar en su lugar al lenguaje y al discurso como productores y constructores de subjetividades, que ubican a los sujetos en determinadas posiciones. También, me permitirá acercarme a los textos orales o escritos que los y las docentes escogen para nominar a los sujetos infantiles, no únicamente como planificación de actividades escolares o evaluativas, sino como cierta forma de representar la realidad, que dirige conductas y estructura el campo de acción de los otros (COSTA, SILVEIRA y SOMMER, 2003).

Como gobierno que “estructura un campo posible de acción” (DREYFUS Y RABINOW, 2001, p. 254) y despliega “modos de actuar que, no operan directa o inmediatamente sobre los otros, sino sobre sus posibilidades de acción, es posible

entender un currículo por competencias como una práctica que gobierna conductas, propias y ajenas (PINTO, 2007, p. 235), una actividad práctica que conforma, guía, afecta la conducta de uno mismo y de los otros (DE MARINIS, 1999). Al introducir estos conceptos, para analizarte, podré preguntar sobre nuevas tecnologías de gobierno. Según Rose (2007), en las sociedades actuales, cuyas fronteras están más allá de lo nacional, los

seres humanos a ser gobernados –varones y mujeres, ricos y pobres– pasaron, así, a ser concebidos como individuos que han de volverse *activos* en su propio gobierno. Y, su responsabilidad ya no seguiría siendo entendida como una relación de obligaciones entre el ciudadano y la sociedad, promulgada y regulada gracias a la mediación del Estado, sino que sería una relación de lealtad y responsabilidad para con los seres cercanos, con quienes el propio destino está asociado (ROSE, 2007, p. 117).

Desde esa lógica, es posible afirmar, usando las palabras de Pablo de Marinis (1999), que el gobierno de los individuos, en las sociedades neoliberales y por extensión en un currículo por competencias, intentan “gobernar, contando con la mayor cantidad posible de energía, que para su propio gobierno aporten los gobernados mismos” (MARINIS, 1999, p. 95), sin anular la iniciativa de los individuos. Esta inversión va hacia el gobierno de sí mismo, hacia prácticas voluntarias que llevan a cabo los propios individuos, con el fin de formarse a sí mismos como sujetos de conducta moral. Autorresponsabilidad es el elemento fundamental para el ejercicio del poder, basado principalmente en el yo-realización, que lleva a modular los cuerpos, guiar sus deseos, regir sus comportamientos, haciéndoles adoptar un determinado estilo de vida (MARINIS, 1999). Flexibilización de horarios, diversificación de formas contractuales, polivalencia, aprendizaje para toda la vida se presentan como ganancia para la autonomía, toma de decisiones y responsabilidad frente a nosotros mismos y los demás.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, veo que en este momento no tengo muchas opciones. Además, siento curiosidad: ¿qué puede decirse de mí, un currículo por competencias para la educación inicial, utilizando esa perspectiva?

Me gustaría saber, ¿cómo vas a proceder para responder a todos esos interrogantes?

Supongo que la que manera en que lo harás será diferente también.

3.3 Sobre el camino a seguir

NARRADORA: en esta segunda parte de la conversación, la Investigadora explicó al Currículo, no solo cómo pensaba responder a las preguntas que le formuló, sino la perspectiva desde la cual lo haría. A continuación, les cuento con detalle aquello que le dijo. Intento ser lo más fiel posible a sus palabras, y si olvido algo, espero me disculpen. Lo que, sí, quisiera es que esos olvidos puedan servir de palanca, que les empuje a buscar las fuentes a las que la Investigadora hace referencia y, como otros y otras dijeron, “recorrer otros caminos”. A seguir aquello que conversaron:

INVESTIGADORA: Currículo por Competencias, me preguntaste qué camino voy a utilizar para responder a los cuestionamientos que te hago. Quiero pensar que las explicaciones que te di anteriormente te llevaron a hacerme esa pregunta. Porque, en esta investigación, parto del supuesto que para responderlas no es posible hacerlo si sigo por el camino que se recorre hasta ahora en los ámbitos académicos de nuestro país⁴⁶.

Como tú mejor sabes, un currículo siempre es objeto de investigación, de curiosidad, de cuestionamiento, de duda, de apuestas, de miedos y ansiedades. Existe todavía un convencimiento fuerte, no solo en el país, sino en otros países, en círculos académicos, gremiales, sociales, que, a través de un currículo, es posible transformar la educación. Inversiones de todo tipo en reformas, análisis, evaluaciones, seguimientos están fuertemente arraigados en la idea de que, al objetivarte y conocer con exactitud lo que se está/están haciendo contigo y con la educación, permitirá transformarla.

Al decir esto, no significa que estoy afirmando que no sea posible pensar en nuevas apuestas a lo que es nuestra tarea profesional, investigativa y personal. Creo que todos-todas, los que estamos directamente o indirectamente involucrados en la tarea educativa, incluido tú, tenemos deseos y un fuerte convencimiento de que podemos hacer algo. Pero, en ese algo, con certeza, vamos a diferir.

Me preguntaste por el cómo; yo te hablé de caminos. Creo ese es el primer reparo que puedes tener a la forma cómo pienso, o mejor dicho, espero respondas lo que te estoy

⁴⁶ Cuando hablo de ámbitos académicos, me refiero a las universidades y específicamente a las facultades de educación. Partiendo del supuesto que, allí es donde se produce, sea en forma de tesis (disertaciones), trabajos de finalización de carrera, ensayos, monografías, investigaciones sobre temas educativos.

preguntando. Tomo las palabras de la investigadora brasileña, Marisa Costa, para explicitar qué entiendo en esta investigación que, no “existe ‘un camino cierto’ y que, al encontrarlo, todo se resuelve como en un truco de magia. Todos-todas debemos “estar dispuestos a inventar su propio camino” (COSTA, 2007, p. 19). Tampoco “importa el método que utilizamos para llegar al conocimiento; lo que, de hecho, hace la diferencia son las interrogaciones que pueden ser formuladas dentro de una u otra manera de concebir las relaciones entre saber-poder” (COSTA, 2007, p.16).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: ¿camino? ¿Inventar caminos? No sería mejor hablar de método o de metodología cuando se trata de una investigación.

INVESTIGADORA: sí, podría. Pero esa noción ya nos estaría remitiendo a un tipo de perspectiva de cómo se debe llegar al saber, al conocimiento, a la investigación.

Como ahora se sabe, “aquello que se acostumbra denominar razón de las Ciencias Humanas, se desarrolló a partir de las Ciencias Naturales y se ramificó en varias epistemologías que tienen en común la creencia en una realidad exterior que se podría acceder racionalmente” (VEIGA-NETO, 2007b, p. 26). Y, esa racionalidad estaba asegurada por medio de métodos: lógicos, heurísticos, de investigación, didácticos, psicológicos, antropológicos, etc. No solo el método, sino la creencia de que era el único procedimiento, es lo que aseguraba que todo esté bajo control y que nada se escape a esa descripción y comprensión de esa realidad, la cual queríamos objetivar. Partíamos del supuesto que esa realidad siempre había estado ahí, y que únicamente debíamos aprehenderla para comprenderla y por qué no transformarla.

Esa concepción de ciencia y de hacer ciencia o “episteme”, como diría Foucault (1968), no solo que ha predominado y sigue predominando en la educación. Por lo menos en nuestro país, descalificó otras formas de conocer, de comprender, de describir, de pensar lo que pasa a nuestro alrededor, nuestra cotidianeidad, lo que hacemos y lo que somos. También, “engendró lentes y luces tan hábilmente dispuestas, que apenas podemos vislumbrar algo si usamos un determinado tipo de lentes. Todo lo demás son *otros* que mal y mal se mueven en la oscuridad” (COSTA, 2007, p.18. Resaltado de la autora).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: pero, eso justamente se intentó superar con investigaciones de corte cualitativo, basados “especialmente en la fenomenología y el marxismo” (TRIVIÑOS, 1992, p. 117) y recurriendo a métodos de la antropología y la sociología.

INVESTIGADORA: es cierto. En su momento, esos enfoques representaron una alternativa en educación, al colocar aspectos subjetivos, conscienciales para interpretar y sobre todo intentar transformar *la realidad*. Pero esas miradas, al igual que las estructurales-funcionalistas, continúan creyendo que la realidad siempre ha estado ahí y que solo hay que *descubrirla*.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: entonces, si no hay una realidad a conocer, ¿de qué estamos hablando, cuando se quiere investigar, explicar alguna cosa?

INVESTIGADORA: te respondo con una frase de Alfredo Veiga-Neto (2007b), “lo que importa no es saber si existe o no una *realidad real*, sino, saber cómo se piensa esa realidad (VEIGA-NETO, 2007, p. 31. Resaltado del autor). En este caso, lo que me interesa es sobre lo que se piensa y se dice sobre un currículo por competencias para la educación infantil. Recordando en todo momento que “las cosas dichas son siempre históricas, esto es, funcionan en prácticas muy concretas” (FISCHER, 2007, p. 42).

En este punto, el segundo aspecto que podrías tener reparos en la forma cómo pretendo que respondas a las interrogantes que te planteo, es con relación a los sentidos que damos sobre el mundo. Al igual que con *el camino* para llegar a conocer una determinada realidad, la forma cómo se ha intentado explicarla ha sido y continuando siendo por medio de grandes explicaciones teóricas advenidas de la ciencia, la filosofía o incluso de la misma religión. Sin embargo, al cambiar de *lentes conceptuales*, en este caso el posestructuralismo, es posible desalojar al sujeto y su conciencia “como fuente de todo significado y de toda acción” y colocar en su lugar “el papel de las categorizaciones y divisiones establecidas por el lenguaje y por el discurso” (SILVA, 1994, p. 248).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: ¿eso significa que no te vas a preocupar con lo que las profesoras hacen, ni cómo lo hacen, ni qué resultados obtienen con aquello que están haciendo conmigo, sino en lo que dicen y lo que hacen?

INVESTIGADORA: sí. Mi interés está: a) en los discursos: “en el conjunto de dispositivos lingüísticos por los cuales la “realidad” es definida” (SILVA, 1994, p. 248); b) en los diversos sentidos que te dan en y para la educación infantil; c) en, los elementos *visibles* - formaciones no-discursivas [prácticas] - y los elementos *enunciabiles* - formaciones discursivas [saberes sistemáticos]⁴⁷ “que harán del mundo eso que parece ser para nosotros” (VEIGA-NETO, 2007, p. 33). Este interés recae en otro aspecto de los estudios posestructuralistas: que los discursos no solo nominan una realidad, sino que “nuestras ideas sobre las cosas construyen las cosas (COSTA, 2007, p. 17), y que son las miradas “que colocamos sobre las cosas que crean los problemas del mundo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 30). Lo que se dice y que se hace será objeto de interés, en el sentido de la productividad de los discursos.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: ¿y qué función tendría la teoría? Siento curiosidad por saberlo.

INVESTIGADORA: en esta perspectiva, es común citar una frase de Giles Deleuze: “Una teoría es como una caja de herramientas. Nada tiene que ver con el significante” (COSTA, 2007, p. 19). Te confieso que cuando leí y escuché por primera vez esa frase, me pareció interesante. Tomar los enunciados, conceptos, categorías como herramientas, tal como se lo hace en la carpintería, la albañilería o la jardinería. Cuando se construye, arregla, o se intenta crear algo, te provees de lo necesario y, por supuesto, cada herramienta se espera cumpla una función. El momento que empiezas con la obra, vas sacando de la caja aquello que vas necesitando y si requieres de alguna otra herramienta sales a buscarla para luego continuar con el trabajo. Pues sí, en esta investigación los aportes, principalmente de Michel Foucault, de autores-autoras posestructuralistas, curriculistas son mis herramientas conceptuales.

Una de las fortalezas de esas herramientas es que no únicamente permiten ver la práctica, comprenderla o describirla, sino los “Conceptos y teorías existen para ser sumergidos en una práctica, para el entendimiento de una realidad que instiga, que brilla en su incomprensibilidad, en su belleza, poesía o mismo en su potencialidad destructiva”

⁴⁷ Foucault (1979, p.198) conceptualizó como formación discursiva “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que definieron en una época dada, y para un área social, económica, geográfica, lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa”.

(FISCHER, 2007, p. 41). Para eso se hace necesario “colocar las cosas dichas en la situación de *cosas relacionales*. En síntesis, habría dos modos de hacer eso: asociando los dichos a determinadas prácticas, a modos concretos y vivos de funcionamiento, circulación e producción de discursos; y correlacionando los enunciados con otros, del mismo campo o de campos distintos” (FISCHER, 2007, p. 52. Resaltado de la autora). Esto implica también multiplicar los enunciados “en cuanto al sujeto de las enunciaciones y a los campos del poder a que hace referencia [y] a las prácticas a él asociadas” (FISCHER, 2007, p. 53). En esta investigación, analizaré las prácticas, tus prácticas, en relación con lo que se dice de ti, tanto en el currículo oficial, como las profesoras e incluso los niños/niñas y en otros lugares: literatura sobre competencias, políticas curriculares, revistas, imágenes, música, etc. También estoy interesada en quién está autorizado a decir algo sobre ti y quién no, y de aquello que se dice sobre ti, qué se deja de decir, qué se excluye, qué es silenciado.

Así, mi “*corpus* de análisis” estará formado por un conjunto de textos asociados a prácticas” (FISCHER, 2007, p. 43. Resaltado de la autora). Y en este punto, llegamos al tercer posible aspecto de discrepancia. En esta investigación, se tomará a los textos como “constituidores de sujetos y de cuerpos, de modos de existencia” (FISCHER, 2007, p. 43), esto es, estaré tratando de comprender cómo “nos constituimos sujetos de verdades (o de cómo nos sujetamos a las verdades de nuestro tiempo)” (FISCHER, 2007, p. 39).

Para lograr todo esto debo realizar un “análisis ascendente, describir los discursos a partir de sus menores enunciados, recogidos en su realidad dispersa, captando en esos lugares las diferentes prácticas a que un determinado discurso se asocia” (FISCHER, 2007, p. 50). Para lograrlo, mi intención es observarte, preguntarte, cuestionarte, participar de la cotidianeidad del Centro, durante estos ocho meses que voy a permanecer aquí.

Además, pretendo conversar con las docentes, mediante entrevistas formales e informales. Observar a los niños-niñas, conversar con ellos-ellas. Escogí investigarte con los grupos de inicial 4 y pre-básica. Inicialmente, quería concentrarme con un solo grupo de pre-básica. Pero, la Administradora del Centro insistió que lo haga con los tres grupos de inicial 4 y los dos de pre-básica. Eso implicó que pasaré un mes y medio, con el primer grupo, y, un mes con cada uno de los otros grupos, acompañando la rutina

completa, desde 7h50 de la mañana hasta las 16h00 horas, los dos primeros meses, y hasta las 13h00, durante los seis meses restantes. La decisión de observar y acompañar los grupos de inicial 4 y de pre-básica fue en función de que en estos grupos los niños y las niñas ya tienen desarrollado el lenguaje hablado. Esto me facilitará conversar con los infantes, escuchar sus respuestas, inquietudes, juegos, anhelos y deseos.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: como tú interés se centra en esos grupos, considero conveniente proporcionarte algunas informaciones sobre los grupos y las profesoras. Este año, en el Centro, existen tres grupos de Inicial 4 y dos grupos de Pre-básica. El primer grupo de Inicial 4 está conformado por 8 niñas y 10 niños. Una niña y un niño, tienen 4 años, el resto tiene 3 años. El segundo grupo de Inicial 4 está compuesto por 8 niños y 6 niñas. Aquí están los más pequeños de este grupo. La gran mayoría está alrededor de los dos años, y en el transcurso de este tiempo cumplirán los tres años. El tercer grupo de inicial 4 está constituido por 10 niñas y 8 niños. Aquí, están los más grandes del grupo. La gran mayoría cumplirá, durante este tiempo, 4 años. Esta división se debe a que el rango de edad oscila entre los tres y 4 años, y es preferible agruparlos por la cercanía de edad, aunque la diferencia solo sea de meses. Los grupos de Pre-básica están conformados así: el primero, por 12 niños y 13 niñas y el segundo grupo por 14 niñas y 16 niños.

En este Centro se atiende a los hijos, hijas, nietos, nietas de empleados municipales. Algunos de sus padres/madres trabajan en las oficinas de la Administración del Municipio. Pero, en su gran mayoría, son hijos/as de policías metropolitanos. Existe en un grupo de inicial 4, un niño negro, el resto son todos mestizos. No hay indígenas. La gran mayoría de niños y niñas están en el Centro desde los cuatro meses de edad. Otros han ingresado este año a inicial 4, pero son muy pocos.

En cuanto a las docentes, todas son mujeres, sus edades oscilan entre los 26 y 40 años. Casadas, dos ellas con hijos. Todas tienen formación en Ciencias de la Educación, y su experiencia laboral oscila entre 2 y 12 años. Lo interesante es que dos de ellas decidieron estudiar para ser profesoras, las otras tres profesoras se sujetaron a circunstancias, sobre todo de índole personal, familiar, que les llevó por el camino de las Ciencias de la Educación. Todas son mestizas, de la ciudad de Quito.

INVESTIGADORA: muchas gracias por esas informaciones, son necesarias ya que permaneceré en el Centro y observaré cada uno de esos grupos.

Como te estaba explicando, mi intención también es analizar diferentes textos: Currículo del Distrito Metropolitano de Quito, planificaciones, instrumentos de evaluación, materiales de apoyo, material de estudio y/o capacitación; libros didácticos, cuadernos de trabajo de los niños y niñas, otros materiales que se encuentren y que tengan como foco las competencias.

Esta colcha, llamada investigación estará compuesta por retazos: piezas de la investigación de campo, retazos de las teorías y aportes foucaultianos, partes de Investigadoras-investigadores de currículo, fragmentos de las entrevistas y observaciones, pedazos de literatura pedagógica, psicológica, filosófica, retazos de discursos de diferentes textos que componen un currículo por competencias, piezas de imágenes, canciones, conversaciones. En fin, retazos que multiplican los sentidos de qué se entiende y se hace con un currículo por competencias.

Al igual que esas colchas, esta investigación tomará forma con retazos multicolores, cada una contando una historia, cada una juntándose a la otra y así componer lo que se pretende será esta tesis.

Tal vez lo que acabo de decirte no es lo que esperabas, ni responde a tus expectativas. Tiene la intención de contar un relato e procura dar nuevos sentidos a lo que se entiende por currículo por competencias para la educación inicial.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: tienes razón Investigadora, no es lo que yo esperaba. Sin embargo, quiero seguir escuchando tus puntos de vista. Lastimosamente debemos interrumpir. Este momento es hora de salir al Saludo.

CAPÍTULO 4

8h30-9h00: Espacio-tiempo Saludo

Problematización de las “rutinas” y de una importante competencia para el currículo investigado: la autonomía

NARRADORA: luego del tiempo de *Recibimiento*, comienzan las actividades escolares, propiamente dichas. Como escucharon, la jornada escolar se extiende hasta las 16h00. En el periodo de la mañana (de 8h30 a 12h30), se programan actividades de corte pedagógico-didáctico. En la tarde, las niñas y niños almuerzan, duermen alrededor de una hora y media. Después de despertarse, se sirven una colación y se preparan para que sus padres, madres o algún familiar les retiren del Centro.

Durante el día, es difícil conversar: en ese tiempo docentes y niños-niñas demandan constantemente al Currículo: objetivos que deben ser cumplidos, contenidos que deben ser desarrollados, competencias que deben ser alcanzadas, actividades que requieren realizarse, saber si lo que se propusieron las profesoras se alcanzó. No todo se desarrolla de manera lineal. Por la dificultad de poder conversar durante el día, el Currículo por Competencias le propuso a la Investigadora que podrían conversar un viernes por la tarde, a la hora que duermen los niños y niñas.

La Investigadora aceptó de buen agrado la propuesta, y durante ese tiempo permaneció observando y anotando todo lo que sucede en el Centro. Además, conversaba con las profesoras, con los niños y niñas, les hacía preguntas e incluso conversaban de temas que aparentemente no tenían nada que ver con educación: la vida, el centro, las personas, comidas, el centro histórico, etc.

Al final del mes, se volvieron a encontrar. Se sentaron en un lugar de la Sala de Recibimiento e iniciaron una segunda conversación. Esta vez la Investigadora le explicó que quería dialogar sobre las **rutinas escolares** que había observado y registrado en su Diario de Campo, durante este tiempo. La Investigadora argumentó que, *la competencia de la autonomía y la independencia divulgada, enseñada y demandada en el currículo*

por competencias del Centro, se trata, de hecho, en prescripciones estratégicas que regulan de determinados modos “las libertades infantiles”, haciéndolos obedientes y dependientes de los adultos, que entonces, les enseñan cómo ser, hacer, y conducirse y existir.

A continuación, la conversación que mantuvieron:

4.1 Distribución del tiempo escolar y rutinas: ¿autonomía o libertad regulada?

INVESTIGADORA: Currículo por Competencias, quiero iniciar nuestro diálogo con un comentario: una de las pequeñas de Pre-básica, se me acercó y cariñosamente me dijo: “¡Vamos al saludo!” Eso llamó mi atención, así como la actitud de la niña, pues me tomó de la mano al ver que no salía con prontitud y me condujo hacia el patio. Por el tono de voz de la niña, inferí que quería que lo hiciese rápido. Ese momento no cuestioné, ni me rehusé, únicamente dejé que ella me lleve al patio (DC 10-05-2012).

Otro de los aspectos en que reparé, fue que los pequeños y pequeñas cuando les dicen que salgan al patio, guardan los legos, dejan de jugar, interrumpen lo que están haciendo [...], pues, es *la hora de salir al patio*. Observé que las niñas son las que, generalmente, con un tono de voz un tanto enojado o apurado, insisten a los compañeros que salgan al patio. Observé también que los niños no salen rápidamente y que, la gran mayoría, lo hace de forma reticente, otros demoran en hacerlo, e incluso dos pequeños tratan de esconderse para evitar salir. Pero al final, todos y todas salen. Observé que hay toda una estructura montada para que nadie se quede en la Sala de Recibimiento. Las compañeras los presionan; las estudiantes que realizan la práctica se aseguran que todas y todos lo hagan. Observé también que si no obedecen, las profesoras, con tono de autoridad, consiguen que todos y todas estén en el patio a la hora estipulada en el horario.

También me di cuenta que en el patio las niñas y los niños asumían otra actitud: si bien continuaba siendo relajada, estaban como a la espera de algo [...]. En este periodo de permanencia en el Centro, puede ver que el tiempo escolar está distribuido en *rutinas escolares*: una de ellas es el *Saludo*. Me doy cuenta que las éstas están fuertemente enlazadas con la *competencia de la autonomía y la independencia* declarada, en el

currículo escrito para los Centros Municipales de Educación Inicial, del Distrito Metropolitano de Quito, como la primera que debía ser alcanzada (QUITO, 2009, p.71).

Currículo por Competencias, quisiera saber, ¿para qué es el Saludo?

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, esa pregunta me parece bastante básica. ¿Cómo una profesora, que inició su vida profesional en un Jardín de Infantes, puede preguntar algo así? A pesar de mis reparos, te voy a responder:

El *Saludo*, para un observador sin conocimientos sobre educación, puede parecer únicamente una serie de actividades, donde niñas-niños cantan y juegan por un determinado tiempo. Pero no es así: ésta es una actividad educativa compleja. Tiene relación con la organización del tiempo en un horario, con las rutinas escolares y como todo esto contribuye con la adquisición de la competencia de la autonomía e independencia.

Como sabes, cuando se trabaja con niños, es aconsejable tener un horario. Esto les permite tomar “conciencia de la regularidad de las actividades [...], favorece la comprensión del paso del tiempo y enseña a prever las tareas que deben realizar en cada momento [...]. El hecho de iniciar las sesiones siempre con las mismas actividades ayuda a los alumnos a seguir una secuencia y un ritmo de trabajo” (PEREZ GARRAN, 2009, p. 1). Con el establecimiento de un horario, se asegura que las niñas y niños satisfagan sus necesidades de aprendizaje, descanso, alimentación, recreación. Por ello, es importante compaginar actividades que le exijan atención, manipulación y movimiento (PEREZ GARRAN, 2009).

Rutinas escolares, como el *Saludo*, al igual que las otras actividades, que se realizan a lo largo del día, “constituyen situaciones de aprendizaje que los niños y niñas realizan diariamente, de forma estable y permanente” (DOBLAS; MONTES, 2009, p.1); permiten organizar y distribuir el tiempo escolar, que a esta edad resulta un tanto difícil (PEREZ GARRAN, 2009, p. 1). Además, “el niño y la niña necesitan de que estas rutinas tengan siempre la misma secuencia para sentirse seguros y alcanzar grandes cuotas de autonomía y equilibrio personal” (DOBLAS; MONTES, 2009, p.3) y “contribuir eficazmente [...] al desarrollo moral y al proceso de socialización de los niños/as de educación infantil” (PEREZ GARRAN, 2009, p. 5). El *Saludo*, al igual que

las otras rutinas o momentos del día, como también se las conoce, permite a las educadoras “desarrollar con orden las actividades, los momentos de relajación y otros momentos de la vida diaria como las comidas, el sueño, teniendo en cuenta los objetivos didácticos, así como las necesidades educativas y asistenciales de los niños/as” (PEREZ GARRÁN, 2009, p. 5).

INVESTIGADORA: Currículo por Competencias, tu explicación sobre el *Saludo*, como rutina escolar, me lleva a cuestionar algunos aspectos de las mismas, que durante este tiempo pude ver: *recibimiento, saludo, trabajo en diferentes ambientes, aseo, colación, receso, almuerzo, descanso*. Cada una de las prácticas, que realizan las profesoras y las/os niñas-niños me posibilita pensar que *tales rutinas es algo producido para gobernar la conducta de los infantes*. Aún más, desde la perspectiva de Michel Foucault (1999), las rutinas escolares y la distribución del tiempo escolar pueden ser vistas y analizadas como “tecnologías de subjetivación” (FOUCAULT, 1999). Si entendemos tecnología, como “medios inventados para gobernar al ser humano, para moldear o adaptar su conducta en las direcciones deseadas [...], y subjetivación como todos esos procesos y prácticas heterogéneas por medio de los cuales los seres humanos llegan a relacionarse consigo mismos y con los demás como sujetos con ciertas características”, esas rutinas son prácticas “con la que se entiende y se actúa sobre las personas” (ROSE, 2001, p.37) para gobernar en las conductas para algunas direcciones deseadas.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, pienso que tú estás complejizando demás las cosas. Cada una de las actividades que las profesoras realizan tiene una finalidad educativa y puramente pedagógica. Están programadas y, más aún, si se espera que “el comportamiento humano competente en contextos complejos, cambiantes, abiertos e inciertos (...) [sea] necesariamente reflexivo, [debe] incluir habilidades mecánicas y rutinas repetitivas” (PEREZ GÓMEZ, 2009, p. 80). Las actividades que se realizan, intentan desarrollar la primera competencia: “Demostrar gradualmente el dominio de autonomía e independencia relacionándose consigo mismo, con el mundo natural, cultural y social con orden” (QUITO, 2009b, p. 71). Dentro de esta, las unidades de competencia: “adquieren autonomía en la ejecución de actividades con orden; desarrolla sentimientos patrióticos con respeto; acepta la biodiversidad cultural con respeto” (QUITO, 2009b, p.72-73) son las que permiten la “integración de

un conjunto de elementos de competencia, relacionado con los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el dominio y ejecución eficiente en determinadas situaciones de desarrollo” (QUITO, 2009b, p. 51).

María del Carmen Pérez (2009), argumenta que “Ese conjunto de acciones, [-las rutinas-, el niño/niña] realiza de la misma forma cada día, respetando un proceso de temporalización [...], conduce a la consecución de ciertos automatismos. En Educación Infantil, las rutinas marcan la pauta a la hora de desarrollar los acontecimientos de la jornada escolar” (PEREZ, 2009, p. 5). Entonces las rutinas son fundamentales para que los niños y niñas se adapten y hagan las actividades con *automatismos*.

INVESTIGADORA: ¿tú no ves ningún problema en esos *automatismos*? De la forma como describes las rutinas, se podría pensar que esas actividades son mecanismos de aprendizaje que permiten a las profesoras y a los/as niños-niñas desarrollar las actividades diarias. Al verlas de esa forma, parecería que siempre estuvieron allí y que no están cargadas de componentes heterogéneos, saberes sobre el niño/niña, lo que se espera que hagan y se supone deberían llegar a ser. Las rutinas, en la perspectiva foucaultiana, pueden ser analizadas como “tecnologías de gobierno” de las conductas de los infantes, que entran en conflicto con el *sujeto autónomo* que tú, como Currículo por Competencias, dices que quieres producir. Tecnologías, en la perspectiva foucaultiana, según Marlucy Paraíso (2009, p.164), se “referirían a cualquier tipo de agenciamiento, a cualquier conjunto estructurado de saberes, prácticas, ejercicios y técnicas que es gobernado por un objetivo más o menos consciente”. En ese sentido, por medio de las rutinas y en la distribución del tiempo escolar se establece una red de *saber-poder*, que hace con que los niños/niñas conozcan formas adecuadas de lo que es ser independiente y autónomo, de cómo desarrollar las mismas, de cómo relacionarse consigo mismo y con los otros y de cómo producirla.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: desde la perspectiva que me quieres analizar puede ser. Pero no quiero saber de esa perspectiva. Lo que yo creo es que una competencia es “un saber actuar reflexivo, creativo y autónomo para resolver problemas o lograr propósitos en el escenario de la vida cotidiana de los niños y niñas” (QUITO, 2009, p. 50). Recuerda, Investigadora, que el mundo en el que se desarrollan los infantes es diferente de hace unos años atrás. Ellos-ellas deben enfrentarse y actuar en un mundo

en “que los cambios sustantivos en las relaciones de poder, de producción y en las formas de vivir, así como los importantes movimientos demográficos y los espectaculares logros tecnológicos, en las últimas décadas, han producido una alteración radical en nuestra forma de comunicarnos, de actuar, de pensar y de expresar” (PEREZ GOMEZ, 2009, p. 60). Esos cambios demandan a los infantes a que aprendan a tomar decisiones, actúen y resuelvan problemas “que se enfrentarán en el primer año de educación básica, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados (QUITO, 2009, p. 49).

INVESTIGADORA: una vez más, quiero resaltar que todos tus argumentos me llevan a entender que tú *quieres* producir un *sujeto adaptado* y adecuado para la sociedad que, tú reconoces, es compleja y está en permanente cambio. Nada de cuestionamiento o problematización de esa sociedad; nada de pensar que un sujeto que cambia esa sociedad, mas sí *un sujeto que se adapta* a ella. No ves cuánto es paradójica esa competencia, que dicen *querer enseñar/desenvolver*: ¿la de la *autonomía*? Aunque se habla de *autonomía*, como esa adquisición para resolver problemas, todos los procedimientos, prácticas y discursos no dejan de ser inversiones para modelar a los/as niños-niñas con determinados comportamientos para actuar en un mundo descrito de un modo bien específico. Al final, como afirma Foucault (1999), “los procedimientos, existentes, sin duda en cualquier civilización, que son propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de ciertos fines” (FOUCAULT, 1999, p. 255), no son para cambiar o transformar nada, son para fijar una identidad, una subjetividad, producir un tipo de sujeto. Lo que se puede ver son procedimientos prescritos a las niñas y a los niños para producir *sujetos infantiles*, que *obedezcan reglas y consigan adaptarse a la sociedad existente*. Y se trata de una sociedad que, las teorías poscríticas de la educación y del currículo ya vienen mostrando, es injusta, desigual, clasista, racista, generificada, machista, homofóbica y excluyente (TORRES SANTOMÉ, 1995; PARAÍSO, 1995; SILVA, 1995).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: bien, tú estás hablando de cosas muy serias, desde un punto de vista que no es el mío. La autonomía, para mí, debe ser aprendida: los niños/niñas no nacen autónomos, por el contrario dependen de los adultos y a medida que crecen conquistan su autonomía. Kamii (1982), siguiendo la línea de pensamiento de Piaget, afirma “que los niños desarrollan la autonomía, tanto en el ámbito moral como en el intelectual, y que la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de

la autonomía” (KAMII, 1982, p. 3). Una de las finalidades de la educación inicial es fomentar la autonomía personal de forma progresiva, a través de estrategias y recursos que ayuden a alcanzar el conocimiento de sí mismo, de la naturaleza y la relación que se establece del yo con los otros (QUITO, 2009b, p. 34-35).

INVESTIGADORA: entonces, estaríamos hablando de una *autonomía* gobernada o de una “libertad bien regulada”, como sugiere Silva (1998). En esa perspectiva, *la autonomía y la independencia son estrategias* para regular a los infantes con determinados fines. Al final “el ser se da como una realidad que puede y debe ser pensada por sí misma, y las *prácticas*, a partir de las cuales se forman [...], se puede comprender su formación, sus prácticas y modificaciones (FOUCAULT, 2009, pp. 1011. Resaltado del autor). Esas nociones, por tanto, se producen, y procedimientos como las rutinas, distribución del tiempo escolar, junto con explicaciones, principalmente de la psicología evolutiva, se articulan para componer, subjetivar y producir infantes que “demuestran gradualmente el dominio de su autonomía e independencia” de determinados modos. Una autonomía que, en verdad es desarrollar y hacer, sin depender de otra persona, lo que el propio currículo por competencias prescribe, enseña y considera adecuado.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: ¿no estás exagerando? Ser autónomo e independiente implica acciones bien específicas y bastante complejas para niños entre tres y cinco años: comer solos, vestirse sin ayuda, comunicar sus necesidades, lavarse las manos. A los ojos de los adultos pueden parecer simples. Pero no lo son: para un/a niño-niña implica cambios importantes en la forma de actuar y de comportarse frente al mundo que le rodea. Eso es muy importante.

Una de las profesoras describió muy bien lo que implica para un/a niño-niña ser competente:

“[...] nos damos cuenta que están competentes [...]. Están competentes cuando ya están listos para desenvolverse solos, para vestirse, para desvestirse, para ir solos al baño, para atenderse solos, para comer solos [...], independientes. Han desarrollado en el aspecto motriz todas las técnicas grafoplásticas: van, como decimos, con los dedos sueltitos para que inicien este proceso [lecto-escritura]” (Profesora C en entrevista concedida para esta investigación).

INVESTIGADORA: Currículo por Competencias, ese ejemplo, que utilizaste para describir lo que es ser *autónomo e independiente*, remite a un tipo de autonomía que se nomina como *funcional*. Esto es, hacer por uno mismo las actividades de la vida cotidiana y estar preparados para realizar ciertas actividades escolares. Pero, retomando la perspectiva de Foucault (2009), en esos ejemplos y características que describiste, es posible ver que la noción de autonomía e independencia se forma, modifica y que “polimorfos estrategias de control de la conducta están esparcidas” (SILVA, 1995b, p. 8) en las rutinas y la distribución del tiempo escolar. Además, esos discursos están desarrollando, acentuando, reforzando y modificando lo que se entiende por autonomía en un currículo por competencias para la educación inicial. ¿Tú consigues percibir esos discursos que están dando base para desarrollar la competencia autonomía en los niños y niñas?

4.2 La competencia autonomía y los discursos psicológicos y psicopedagógicos: dando forma a las prácticas de gobierno de la conducta de los infantes

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: ¿discursos? Realmente, la autonomía personal se la debe desarrollar en la educación inicial, se trabaje o no desde la perspectiva de las competencias. Rousseau (1985), en el siglo XVIII, describió con exactitud cómo son los niños y las niñas. Según el autor, “nacemos capaces de aprender, pero no sabiendo nada, no conociendo nada [...], desprovistos de conocimiento y voluntad” (ROUSSEAU, 1985, p. 64). Esto prácticamente no ha cambiado. Los dos o tres primeros años continúan siendo fundamentales para la formación de la personalidad y el aprendizaje de conductas básicas y hábitos, como: higiene, orden, cortesía y para que realice paulatinamente actividades de bienestar personal y de cooperación (QUITO, 2009b). Sin esas adquisiciones, el desarrollo de las niñas y los niños se vería limitado y no alcanzarían todo su potencial. La realización de ciertas tareas sin la ayuda de los adultos es lo que le permite ir alcanzando mayores niveles de autonomía e independencia.

La autonomía es “la capacidad que les permite valerse por sí mismos en el plano social, afectivo, cognitivo, personal”. Es lo que les posibilita “independencia, seguridad, iniciativa” para escoger, decidir, proponer, opinar, y asumir gradualmente “responsabilidad ante sí y los demás” (YANEZ, 2013, p. 5). Además, esto ha sido abalado por la psicología evolutiva. En los libros de psicología (CHILD, 1990) se

encuentran parámetros que permiten determinar qué son capaces de hacer los pequeños y las pequeñas, de acuerdo a la edad y al nivel de desarrollo en el que se encuentran. En la forma cómo los describe, se puede cotejar lo que son capaces de hacer solos y aquello que requiere de la ayuda del maestro o la maestra para lograrlo. Un niño o niña puede alcanzar su autonomía en aspectos tales como su alimentación, sueño, higiene, orden, etc., cuando ha adquirido hábitos. Por ello, es necesario la ayuda continua de los adultos, quienes son los encargados de proponerle actividades relacionadas con cada uno de esos aspectos, teniendo en cuenta: la edad, la habilidad y el grado de autonomía.

INVESTIGADORA: aquello que se dice que produce mayores *cuotas de autonomía*, y que está determinado por la psicología según la edad, no son más que formas de, cómo la psicología ha sido usada para la producción de determinados modos de ser, vivir en el mundo. Los discursos psi dominan y tienen mucha fuerza en la educación. Nikolas Rose (1998), se refiera como ciencias psi: neurociología, psiquiatría, psicologías múltiples, psicoanálisis, psicoterapia, a aquellas ciencias “que han ejercido en el interior del sistema de poder, en los cuales los sujetos humanos se han convertido en enredados”, y han posibilitado que las “fuerzas humanas fueran transformadas en materiales, que podían ofrecer base para el cálculo” (ROSE, 1998, p. 38). Esos discursos señalan, en la sociedad contemporánea, lo que se debe esperar, cuándo y de la forma correcta. Rose (1998), afirma que los discursos psi “están íntimamente envueltos con programas, cálculos y técnicas para el gobierno del alma” (ROSE, 1998, p. 41). Por supuesto que las ciencias psicológicas abrieron nuevas dimensiones a nuestro pensamiento. Pero también, hicieron posible “nuevas técnicas de estructurar nuestra realidad para producir los fenómenos y los efectos que pueden ahora ser imaginados” (ROSE, 1998, p. 41). Para Rose (2001), la psicología ha “sentado las bases para similares intentos de unificación de la conducta de vida, en torno a un modelo único de subjetividad correcta” (ROSE, 2001, p. 39).

Desde esa perspectiva, la autonomía funcional con las características descritas por la psicología, es un intento de decir qué deben y cómo deben hacer los niños y las niñas según la edad. Cuando afirmaste que fue Rousseau, quien describió cómo eran los niños, realmente no solo los describió, sino hizo posible que la conducta de los infantes fuera gobernada de acuerdo con ciertas normas y criterios. Además, esa misma descripción permitió separar a los niños de los adultos. El apareamiento de la infancia en la

modernidad, como grupo etario diferente y separado de los adultos, es lo que permitió percibir a los/as niños-niñas como “un ser inacabado, carente y por tanto individualizado, producto de un recorte que reconoce en él necesidad de resguardo y protección (NARODOSWKI, 1994, p. 7). Ricardo Baquero y Mariano Narodoswki (1994), argumentan que una de las características del proceso de infantilización de una parte de la sociedad es considerar al niño como un ser moralmente heterónomo.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: un niño o niña no puede ser autónomo funcionalmente y moralmente heterónomo. La autonomía funcional, y moral no son contrarias. Tampoco es una característica que ha separado a los niños de los adultos. Es cierto que muchas veces, en la educación inicial, se reduce la autonomía a la adquisición de hábitos de higiene, alimenticios o sociales, pero ser autónomo va más allá, implica, “pensar, planificar, decidir, elegir [...], en definitiva, un amplio abanico de habilidades cognitivas” (BORNAS, 1994, p. 3). Por ello, es importante que los pequeños aprendan a autorregularse, y paulatinamente a decidir por sí solos. Este proceso gradual de autonomía es el que les permite responder a una demanda con éxito y sin depender de los demás (BORNAS, 1994). Mira lo que sucedió con Javier:

Javier, era un niño bastante agresivo. La mayor parte del tiempo pasa con sus hermanos mayores. Cuando llegó al Centro, pegaba a todos los compañeros, y, cuando no conseguía hacer las cosas, lloraba hasta el punto de perder la respiración [...]. Intentaba llamar la atención, pero conversando con él, se consiguió hacerle comprender que no era la forma de comportarse. Eso ayudó a que su comportamiento cambie muchísimo. Cuando quiere pegar a sus compañeros, se detiene. Ahora, ya no hace falta llamarle la atención. Reacciona de manera positiva, sabe que golpear no es la forma de conseguir las cosas [...]. Casi no llora, por el contrario se integra, escucha las órdenes que se le da. Incluso, cuando está enojado, se le insiste que sonría porque al principio fruncía mucho el ceño [...], vivía enojado. (Conversación informal docente E).

INVESTIGADORA: ese es un ejemplo. Pero yo observé en el baño, en el comedor, en la sala de recibimiento, en el *Saludo*, incluso en la misma hora del sueño, que los/as niños-niñas no tienen capacidad de decidir si quieren comer o no, cantar o no, formarse o no, dormir o no, si algunos alimentos no les gusta son obligados a comer. No pueden optar por otras actividades que no sean aquellas definidas por las profesoras. Me parece que los niños y las niñas, en las diferentes prácticas, se mueven entre dos exigencias: por un lado, no pueden tomar ciertas decisiones y, principalmente, negarse a lo que se propone en las diferentes rutinas escolares; por otro lado, deben aprender a ser

autónomos, desde el punto de vista *funcional*. Estas exigencias: *obediencia* versus *autonomía* parecería que están favoreciendo que su accionar esté siendo direccionado hacia una acción regulada y predefinida, por un lado, y por otro lado, paradójicamente, a un tipo de actuación que les demanda autonomía.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: por supuesto que hay que direccionar la conducta de los infantes. La autorregulación no es automática. Más aún cuando los padres y madres no les han incentivado a que coman ciertos alimentos, algunos no tienen hábitos alimenticios. “Algunos niños ya grandes esperan que las docentes sean quienes les vistan o les ayuden con ciertas actividades. Otros agreden, no saben pedir por favor, no saludan” (Conversación informal de la Profesora C con la investigadora). Comportamientos y actitudes que no favorecen la autonomía funcional, contribuyen a que la autonomía moral se vea limitada. Cuando los niños esperan que sean los adultos los que hagan las cosas por ellos o ellas, o que tomen decisiones, limita enormemente el aprendizaje de la autonomía moral. “En el Centro se les motiva, en todo momento, a que realicen las actividades solos y que obedezcan ciertas reglas” (Síntesis de conversaciones informales con las docentes).

Obedecer y realizar actividades con regularidad, les permite adquirir paulatinamente autonomía (CHOKLER, s.f.). Constance Kamii (1982), argumenta “que todos los niños nacen indefensos y heterónomos, y desde un punto de vista ideal, el niño se hace autónomo mientras crece. Idealmente, a medida que crece, el niño debe ser cada vez más autónomo y por consiguiente menos heterónimo. En otras palabras, cuando es capaz de gobernarse a sí mismo, será menos gobernado por los demás. Piaget habla de la autonomía moral, como la capacidad para gobernarse a sí mismo, mientras que la heteronomía significa ser gobernado por los demás” (KAMII, 1982, p. 3).

Kamii (1982), siguiendo a Piaget, afirma que el gobierno de sí mismo, es decir una autonomía moral autónoma, tiene que ver con aprender a escoger entre lo que está bien y lo que está mal, “lo determina cada individuo a través de la reciprocidad, es decir, la coordinación de los puntos de vista” (KAMII, 1982, p. 2). Por el contrario, en la moralidad heterónoma, los problemas o cualquier asunto se solucionan de acuerdo con las reglas establecidas y la voluntad de las personas con autoridad. Para Kamii (1982), cuando se recurre a premios y castigos se refuerza la moral natural heterónoma, por el

contrario, cuando se intercambian puntos de vista con los niños para tomar decisiones se fortalece la moral autónoma (KAMII, 1982).

INVESTIGADORA: esa forma de entender la autonomía y la heteronomía, que tienen como base la propuesta piagetiana, como formas de gobierno de sí mismo, entra en franco conflicto con la perspectiva foucaultiana. La cuestión del gobierno de sí y de los otros, en Foucault (2009), está relacionado con las formas cómo el individuo se constituye como sujeto en relación consigo y en la relación con los otros (FOUCAULT, 2009). Desde esta perspectiva, la autonomía, utilizando las palabras de Foucault, puede verse “como relaciones que provocan ciertas acciones sobre acciones, acciones que dependen de quienes actúan” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Esta acción coloca a los infantes en “una posición de heteronomía, de acción protegida, de responsabilidad delegada, de dosificación del acceso a saberes y haceres [según la edad-] de gradualidades y normalidades” (BAQUERO & NARODOWSKI, 1994, p. 8). Esto provoca que estén entre dos extremos: por un lado, que se vistan solos, que coman solos, que sean capaces de obedecer las reglas y tiempos, que salgan al patio, que coman toda la colación, que se laven las manos, que no desperdicien el agua (DC 30-01-2012). Por el otro, la necesidad de depender de los adultos para regular la forma y el momento en que deben hacer lo solicitado por ellos, así como las actividades propuestas como rutinas durante la jornada diaria. Estas demandas que se contraponen determinan que haya tensión entre estos dos discursos.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: ¿por qué tensión? Se sabe que: “La facultad para gobernar las propias acciones, sin depender de otros” (BIZQUERRA ALZIMA, 2013, p. 3) se la adquiere durante la adolescencia. Según Laurence Steinberg (1999), es durante esta etapa que los “muchachos dejan atrás la dependencia característica de la niñez y pasan a la autonomía típica de la edad adulta” (STEINBERG, 1999, p. 275). Por tanto, durante la infancia, hasta cierto punto es necesario que los adultos determinen reglas y formas convenientes para que los infantes puedan paulatinamente alcanzar autonomía.

Todo eso va en consonancia con la Declaración de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, en 1989. Desde esa perspectiva, los niños y las niñas son considerados sujetos de derecho y no únicamente de protección o cuidado. La infancia no

se la conceptualiza como una fase de dependencia o subordinación hacia los padres u otros adultos, sino como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica (CILLERO BRUÑOL, 1999). Las acciones y actividades que se realizan deben estar encaminadas a la adquisición progresiva de la autonomía “[...] el niño y la niña han de ser vistos como un sujeto con derechos y deberes, lo cual obliga a la sociedad a proporcionarle lo necesario para su desarrollo, sea desde lo curricular y extracurricular, en el sentido de que se le proporcione las condiciones de aprendizaje, respetando sus individualidades, sus capacidades, aptitudes y necesidades” (QUITO, 2009b, p. 14).

INVESTIGADORA: esta forma de *gobierno de la conducta de los infantes* se distancia de las condiciones, formas en las que un Estado debía responder por el bienestar de sus ciudadanos, trasladando dicha responsabilidad a los individuos para “pensarse, conducirse y evaluarse” como productivos y autónomos (POPKEWITZ, 1998, p. 96). Estos discursos presentes en el Currículo por Competencias, que posicionan a los infantes como aprendices de autonomía, capaces de resolver problemas, de enfrentarse a una realidad en permanente cambio, que se asumen como *verdaderos*, “terminan estableciendo un conjunto de objetivaciones que, a su vez, constituyen al sujeto” (PEREA ACEVEDO, 2009, p. 32). Al afirmar que la autonomía funcional es la que deben adquirir los infantes, y la moral esperar hasta que lleguen a la adolescencia, lo que está produciendo, tomando prestadas las palabras de Foucault, es que los infantes “efectúen por sí mismos determinado números de operaciones sobre su cuerpo y alma, sus pensamientos y conductas, y, de esta manera, producir en ellos una transformación, una modificación, y alcanzar cierto estado de perfección, de dicha” (FOUCAULT, 1981, p. 3).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, me parece un tanto arriesgado utilizar el término *dicha*. Es verdad que, cuando un/a pequeño-pequeña logra algo, se siente feliz. Pero afirmar que es un estado de *dicha*, tengo mis reparos. Lo que sí se intenta, con un Currículo por Competencias, es que los infantes puedan tomar decisiones propias (KAMII, 1982). La autonomía intelectual se traduce en una competencia personal, esto es, según el mismo Sergio Tobón (2004), una “participación activa en el trabajo, toma de decisiones y aceptación de responsabilidades” (TOBÓN TOBÓN, 2004, p. 64). La competencia en educación inicial es un “saber actuar reflexivo

y autónomo porque no se trata de un comportamiento mecánico, sino de una acción guiada por las ideas y decisiones propias del individuo” (QUITO, 2009b, p. 50).

INVESTIGADORA: veo que en esos discursos sobre la autonomía de los infantes, por un lado, hay una continuidad con aquello que se proclamó como características de la infancia, en el siglo XVIII, y que basó su modo de gobierno, mediante procesos de racionalización de individuos “disciplinados, autónomos y moralmente autodirigidos” (POPKEWITZ, 1998, p. 99). Por otro lado, también existe una ruptura, en el sentido de “construcción de un nuevo modo de inscribir las racionalidades políticas en el autogobierno del individuo” (POPKEWITZ, 1998, p. 100). Según Francisco Gómez y Lucía Jódar (2007, p. 388), “el modo neoliberal de gobernar es un elemento importante el tipo de subjetividad que promueve. En efecto, lleva consigo un gran énfasis en las capacidades autocreativas y expresivas del sujeto [: un] sujeto obligado a ser activo y autorresponsable, capaz de sacarle el máximo partido a sus recursos personales, en busca de un estilo de vida propio y singular” (GOMEZ; JODAR, 2007, p. 388). Al trasladar esa forma de gobierno o de decisión a los infantes, se termina “constituyendo a los individuos [infantes] como sujetos de determinada verdad” (PEREA ACEVEDO, 2009, p. 32).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: si se puede hablar de verdad, es que la autorregulación, en un Currículo por Competencias, pretende que los infantes desarrollen la autonomía, y esto les permita conseguir “uno de los principales objetivos en la educación de los niños, [que] es favorecer, facilitar la progresiva adquisición de su autonomía, que llegue a ser autónomo como persona, que pueda ser, hacer y decidir por sí mismo, procurando conceder mucha atención a que su desarrollo emocional sea equilibrado, estable y seguro” (FABRET, 2011, p. 1). Esto contribuirá a que puedan “interactuar en contextos presentes y futuros” (QUITO, 2009b, p. 15), “interactuar eficazmente en su medio” (p.49); “resolver problemas cotidianos” (p.13); “solucionar problemas que enfrentarán en la educación básica” (p.49). Todo esto, permitirá que se desarrollen “niños competentes para: solucionar problemas e inquietudes de acuerdo a sus intereses y necesidades” (p.47). En este sentido, ser competente implicaría que lo que pueda ser, hacer y decidir es para resolver problemas cotidianos, y en su futuro próximo.

Desde las perspectiva de las competencias, el acto de aprender será más eficaz, cuando cada persona pueda asumir la responsabilidad y el control de su propio aprendizaje (FARIA, et al., 2000). Mientras más autónomo se es para aprender y comprobar por sí, el ritmo, nivel de aprendizaje, más competente será. Esto demanda “comportamientos de acción, persistencia y esfuerzo [...], y capacidad para apreciar los éxitos y lidiar adecuadamente los fracasos [...], promover la persistencia, la búsqueda de desafíos y la realización” (FARIA, et. al., 2000, p. 207). Autoevaluarse positivamente favorece la autonomía y la responsabilidad, y la participación en varios contextos de la vida (FARIA, et. al., 2000).

INVESTIGADORA: de todo lo que veo en este currículo investigado, y que queda evidente para mí, es que autorregularse para actuar de determinada forma parece que es una noción que entró en la escena de la educación infantil, a partir de las competencias, y que dicha noción convive con las nociones de autonomía funcional y moral. Ser autónomo-autónoma implicaría, desde esa mirada, que los infantes no solo actúen por sí mismo, sino en función de determinadas finalidades y de cuánto puedan regular su conducta y sus aprendizajes.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: desde mi papel, como Currículo por Competencias, te comento, Investigadora, que no puedo estar de acuerdo con tus argumentaciones. Si bien en algo estamos de acuerdo, desde las competencias, no es posible seguir pensando que los infantes no puedan tomar decisiones por sí mismos, sino que, éstos, mediante un proceso paulatino de aprendizaje, deben cada vez ser más autónomos para tomar sus propias decisiones. Tampoco estoy de acuerdo, cuando afirmas que las rutinas pueden ser vistas como *mecanismos para gobernar la conducta de los infantes*, porque las finalidades que se buscan en educación intentan que los infantes puedan actuar de forma competente en su contexto escolar más inmediato, la educación básica.

No quisiera polemizar contigo, Investigadora, sobre los diferentes puntos de vista que tenemos sobre este tema. Si tienes alguna otra pregunta sobre lo que has observado en las rutinas escolares, con gusto las responderé.

INVESTIGADORA: sí, estoy convencida: una teoría, un modo de ver, explicar y comprender el mundo, interfiere en el propio objeto. Mostré, como explico, una de tus

prácticas, basada en la perspectiva de gobierno foucaultiana y en los estudios poscríticos de la educación y del currículo. A ti no te gustó esa explicación. Pero me agradecería continuar nuestro diálogo o conversación sobre otro punto, que son: otras estrategias de gobierno de los infantes: la música y la expresión corporal. Durante este tiempo, he podido observar que en el *Saludo*, que para ir al baño, dirigirse al comedor, iniciar las actividades en los ambientes y terminarlas, sobre todo en inicial 4, las profesoras recurren a la música y a la expresión corporal. No es así en Pre-básica. Ahí, de modo diferente, se opta por conversar y explicar lo que se pretende hacer. Quisiera preguntarte: ¿las prácticas de la música y expresión corporal juegan algún papel en la adquisición de la competencia de la autonomía e independencia? ¿Podemos conversar sobre la Música, que tiene tanta presencia en tus prácticas?

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, por supuesto que sí. Me agradecería mucho hablar sobre la música. En el Centro existe, en el horario, un espacio destinado para la Música, y, coincidentemente, a uno de los grupos les toca ir a la Sala de Música. Si quieres podemos conversar, mientras los pequeños y las pequeñas se dirigen hacia allá.

CAPÍTULO 5

9h00-9h30: Espacio-tiempo Música

Música y expresión corporal: recursos utilizados para producir autonomía e independencia o ¿estrategias para conducir las conductas de los infantes?

NARRADORA: la conversación estuvo tan animada que decidieron continuar hablando sobre el tema de la música y la expresión corporal. La Investigadora argumentó que *cómo un conjunto de prácticas y estrategias puestas en acción, las canciones infantiles cantadas y repetidas en diferentes espacios-tiempos, del currículo investigado, y los gestos y expresiones corporales enseñados, practicados y solicitados contribuyen para producir un sujeto infantil que es competente porque sigue las reglas, es obediente y sabe comportarse y honrar a la Patria.*

Escuchen esta conversación:

INVESTIGADORA: pude percibir que la música no solo se la utiliza a la hora del *Saludo*. Ésta está presente en diversos espacios-tiempos, principalmente, en los grupos de Inicial 4, y en menor medida en los de Pre-básica, sin que eso signifique que desaparezca por completo. Por ejemplo: para dirigirse al baño a los pequeños y pequeñas, de Inicial 4, se solicita que se coloquen en fila, y se recurre usualmente a la expresión y gestos de un tren (DC 9-03-2010). Lo mismo sucede cuando se dirigen al Comedor. Dentro del baño, es común, cuando comienzan a hacer mucha bulla, que las profesoras entonen alguna canción infantil, y los pequeños, paulatinamente, van uniéndose y cantan dicha canción.

Los de Pre-básica, luego del *Saludo*, se dirigen a algún ambiente pedagógico. Las profesoras también utilizan alguna canción infantil, sobre todo para introducir el tema que quieren tratar. Generalmente, es una canción. Si hacen bulla y no cumplen con lo solicitado, se recurre a la palabra.

El uso de la música, con los de Inicial 4, es común en los ambientes pedagógicos. Las profesoras utilizan las canciones acompañadas con la expresión y los gestos corporales para llamar la atención, buscar concentración, solicitar que obedezcan, sin recurrir a la palabra. No así con los de Pre-básica, la palabra, el llamado de atención se utiliza para que el orden, la disciplina, la obediencia se restablezca. Con estos grupos las canciones y los gestos corporales tienen por intención motivar, reforzar algún tema que se quiera trabajar.

La música, también, está presente a la hora del *Descanso*, en los grupos de Inicial 4. No es así en los de Pre-básica. Música instrumental, de alguna emisora de radio, está presente mientras las niñas y los niños duermen. En los grupos de Pre-básica, es el silencio el que reina. Sin embargo, de esas diferencias, la música y expresión corporal tienen una preeminencia y son prácticas que contribuyen para formar niñas y niños competentes que obedecen y, siguen las reglas.

Una de las docentes del Centro tiene una capacidad para inventar, improvisar. Cualquier acción, que ella espera realicen los niños y las niñas, se convierte en música. La palabra hablada, la orden o la acción se sustituyen por una música y letra de alguna canción (DC 25-01-2012). Esto no significa que la música reemplace completamente a la palabra o que no sea necesario que se les dé una orden precisa. Tampoco elimina completamente llamarles la atención cuando se hace necesario. La música intenta convertirse en un recurso para conseguir que realicen actividades, incluso que obedezcan sin mayores resistencias. Podría decir que busca ser un sustitutivo de la orden, la exigencia y la obligación para realizar las actividades solicitadas por las profesoras.

CURRÍCULO POR COMPETENCIA: Investigadora, déjame explicarte algunas cosas: la música, la expresión corporal son formas de comunicación que permiten entre otras cosas “marcar el cambio de actividades”. Para los/as niños-niñas, las actividades, dentro del aula y del centro infantil, son “un continuo que varía sin saber por qué, ni cómo. Los maestros sabe[n] que ese continuo tiene cortes establecidos, bien por el horario del centro o por el propio ritmo biológico de los niños” (LAZARO GALILEA, 2012, p. 74). Utilizar canciones, les proporciona la comprensión de que la actividad terminó, de que hay algo que viene a continuación y que se espera que hagan (LAZARO

GALILEA, 2012). Pero no solo eso [...]. La música es un recurso poderoso para mejorar “la capacidad de escucha, la capacidad de concentración, la posibilidad de abstracción, la capacidad de expresión, la autoestima, el criterio, la responsabilidad, la disciplina, el respeto, la socialización, la creatividad” (LABRIOLA, 2009, p. 49). También, contribuye al desarrollo sensorial.

Si conversas con cualquier profesora de educación inicial verás que afirman que, el uso de “la música en el trabajo diario es necesario para desarrollar las percepciones auditivas, visuales, táctiles e incluso olfativas” (Profesora de otra institución educativa, en conversación informal sobre el uso de la música). En los Centros Infantiles es común el uso de la música. Las profesoras la utilizan muy frecuentemente.

Hans Christian Andersen, decía: “donde fracasan las palabras, la música habla” (ZERO TO THREE, 2002). Según investigaciones recientes, la música contribuye a un desarrollo saludable, fomenta la autoestima, promueve el desarrollo social, emocional e intelectual, enciende áreas motoras, de lenguaje, de capacidad integral de lectura y escritura, ayuda a que la mente y el cuerpo trabajen juntos (ZERO TO THREE, 2002). Pero no solo a que realicen algunas órdenes, sino que recuerden secuencias de letras, de números, que entiendan cómo funcionan las cosas, les permite también interactuar con otros niños, niñas y con otras personas de manera alegre (ZERO TO THREE, 2002).

Asimismo, la música les ayuda a calmarse, a concentrarse y llamar a la concentración, sobre todo cuando se cantan canciones sin aparente sentido. La música “actúa como un imán de su atención que en edades tempranas es muy dispersa” (LAZARO GALILEA, 2012, p. 74). Una de las docentes utiliza mucho una de esas canciones que a los ojos de un adulto no dice nada, pero consigue el efecto calmante y de concentración sin tener que recurrir a gritar, llamarles la atención o enojarse (DC. 803-2012). Claro que no se puede generalizar, cada una tiene su estilo personal, pero usualmente, la música es un recurso valioso para dirigir, conseguir determinados comportamientos y propiciar aprendizajes de tipo cognitivo-intelectual. Es un buen método didáctico para introducir las rutinas y las actuaciones en el aula (LAZARO GALILEA, 2012).

Como puedes ver, hay mucho que decir sobre la música en la educación inicial. En lo que respecta a los sentidos pedagógicos, hay tal variedad de canciones que,

prácticamente, para cualquier tema encuentras una canción: para *saludar*, para *recrearse*, para *trabajar con el cuerpo*, hay consignas cantadas y rimadas, para *las diferentes áreas del conocimiento*: matemática, lenguaje, entorno natural y social; canciones para *despedirse*, canciones sobre animales, payasos, soldados, situaciones de la vida diaria: *bañarse, comer, vestirse, asearse*. En fin, el repertorio es variado e inmenso⁴⁸.

INVESTIGADORA: sí, lo percibí. En este currículo hay una centralidad de la música y la expresión corporal en el momento del *Saludo*, en el *comedor, baño, ambientes pedagógicos*, a la *hora de dormir*, en el *patio*. La música intenta sustituir, en Inicial 4, a la palabra, a la orden dada y *conducir a los infantes hacia los objetivos que las profesoras se proponen*. En Pre-básica tiene otra finalidad, y la palabra o llamado de atención tiene centralidad. Es interesante ver que, cuando cantan, niñas y niños, saltan, ríen, imitan, repiten, juegan, corren. La música está en diferentes tiempos y espacios del currículo desarrollado. Con relación al *Saludo*, me di cuenta que hay dos momentos bien diferenciados con el uso de la música: el lunes se canta el Himno Nacional, y de martes a viernes música del *Saludo* propiamente dicho. Te pregunto: ¿hay alguna diferencia entre estas dos prácticas? ¿Por qué las dos prácticas pertenecen a lo que se llama de *Saludo*?

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: ese tiempo tiene varias finalidades: una de ellas, *saludar, aprender a hacerlo y preocuparse por los demás*. Ejemplos: 1) *Buenos días amiguitos ¿Cómo están?*: “buenos días amiguitos ¿Cómo están? Muy bien. /Les daremos un saludo de amistad ¡Qué bien!/ Haremos lo posible por estar todos contentos.

Buenos días amiguitos ¿Cómo están? Muy bien”; 2) *La canción de Barney*⁴⁹: “Te quiero yo y tú a mí, somos una familia feliz. /Con un fuerte abrazo y un beso te diré, mi cariño es para ti. /Te quiero yo y tú a mí, nuestra amistad es lo mejor. /Con un fuerte

⁴⁸ Cfr. Cancionero Infantil Ecuatoriano de Gabriel Ingavélez San Martín (1983) y Juegos Infantiles del Ecuador de Fausto Segovia Baus (1982). A través de Internet, se puede acceder a un sinnúmero de canciones: <http://www.educacioninicial.com/EI/areas/musica/cancionero/index.asp>. Al escribir, en Youtube, la frase: “canciones infantiles” se despliegan: canciones infantiles en español, para niños, para bailar, cristianas, para bebés, de la granja, para dormir. En Google, mediante la misma frase de búsqueda, se obtienen 1'370.000 resultados. Además, en discos compactos, se comercializa música de las películas de Disney, disponibles también a través de Youtube.

⁴⁹ *Barney y sus amigos* (título original en inglés: *Barney & Friends*) es una serie de televisión infantil estadounidense dirigida a niños de edades de 1 a 8. La serie, que se estrenó el 6 de abril de 1992, cuenta con el personaje del título de Barney, un *Tiranosaurio rex* antropomórfico púrpura, que transmite mensajes educativos a través de canciones y pequeñas rutinas de baile con una actitud amistosa y optimista.

abrazo y un beso te diré, mi cariño yo te doy”. También en el *Saludo* se incentiva a que comiencen el día con energía. Ejemplo: *Estamos bien, súper bien*. Esta retahíla consiste en preguntar y responder. La profesora pregunta: “¿Cómo están?” Los/as pequeños/as responden “estamos bien, súper bien”. Se repite varias veces. Se utiliza tonos de voz diferentes, generalmente, opuestos: fuerte, suave; gritar, susurrar; rápido, lento.

Con el *Saludo* también se incentiva a que estén dispuestos/as a trabajar. Como por ejemplo: la retahíla *Afuera pereza*: “Afuera pereza, afuera, que quiero trabajar. Por esa ventanita te voy a botar”. Con la música del *Saludo*, también se puede aprender sobre la responsabilidad, como por ejemplo con la canción, *Arriba Juan*: “Arriba Juan, arriba Juan ya cantó el gallo. /Ay no mamá, ay no mamá, es muy tempranito. /Arriba Juan, arriba Juan, hay que ir a la escuela. /Ay no mamá, ay no mamá, me duele la muela. /Arriba Juan, pasan los soldados. Ay sí mamá, ay sí mamá ya estoy levantando⁵⁰. Se puede también aprender a imitar animales: *manos arriba, manos abajo*⁵¹, aprender sobre algún tema específico: *las vocales, sol solecito*; o tratar algún tema. Por ejemplo: el día de la mujer, fechas cívicas, actividades extraescolares, que se realizarán o recomendaciones sobre el comportamiento: no pegar, no empujar, pedir por favor, etc. No tiene un esquema fijado. En el momento que comienza el *Saludo*, las profesoras se ponen de acuerdo y recurren al arsenal de canciones que conocen: *creatividad, memoria, alegría* son parte de este tiempo.

Otra de las ventajas que tiene la música es el efecto calmante en los niños y las niñas. En una ocasión, escuché a una de las profesoras decir, que la música tiene un efecto sobre la actitud de los infantes y que ella lo ha comprobado a lo largo de sus años como docente. “[...] es un hecho que un niño se inicia con la música, con la dulce voz de la mamá [...]. La mamá le canta *arrurú*, canciones de cuna y que no se vaya perdiendo al caminar [...]. Ese es el secreto para que un niño esté tranquilo. Cuando viene a otro lugar que no sea mamá, o casa, entonces hay que continuar, atraerle con canciones, eso yo he visto y, sí, funciona” (Profesora A, en entrevista concedida para esta investigación).

⁵⁰ En el Centro Infantil investigado, la última estrofa se cambia por: “Arriba Juan, te compré un helado”. También se cambia, por ejemplo: “te compré una hamburguesa”, “una salchicha”, “papas fritas”. A veces se dice: “no”, en el sentido que aquello no es comida saludable.

⁵¹ Se repite la retahíla. Luego, lo hacen como conejos, perros, sapos, gatos. Depende de cual tema están tratando durante esa semana.

INVESTIGADORA: por todo lo que dices, con todos esos ejemplos, es muy evidente para mí que, al analizar las canciones del *Saludo*, basada en la perspectiva adoptada en esta tesis, y buscando entender *cómo funcionan*, puedo anotar que la música y sus letras, sus gestos y mímicas funcionan, en este currículo que he observado, para controlar, prescribir comportamientos, regular las acciones de niños y niñas. Se trata en su conjunto de *estrategias para el gobierno de las conductas de los infantes*. Me parece que en esas prácticas, “la normalización, la regulación y la producción” (WALKERDINE, 1999, p. 8) de un individuo, que se comporta educado/a, responsable, concentrado/a, diligente, se ponen en funcionamiento y que toda la estructura escolar considera como deseable esos comportamientos.

En los más pequeños, se intenta dirigir la conducta mediante el uso de la técnica de *repetición* de canciones y retahílas, que dicen lo que es bueno, mejor y deseable. En los de Pre-básica, se dirige la conducta de los/as niños y niñas con la técnica de la *palabra*. En ese caso, algunas palabras son usadas para explicar lo que es cierto y errado, lo que debe o no debe hacer, cómo se debe y como no se debe comportar.

Mientras observaba las rutinas, una de las profesoras, cuando uno de los niños no obedece, le dice: “en el baño no se corre, se puede romper la cabeza” (DC 26-03, 2012). Pero, lo más común es enseñar todo eso por medio de la música. Inclusive, algunas conversaciones y frases, para controlar comportamientos, son transformadas en músicas por las profesoras. Considero que las profesoras escogen o inventan canciones y retahílas, que sirven para *direccionar ciertas conductas* y no solo conseguir o reforzar ciertos aprendizajes.

“Señor silencio, señor silencio” – impostaba la voz una de las profesoras en el baño para llamar la atención de los niños y niñas. Parecía como si realmente lo estuviera llamado y estaba muy lejos. El momento que captó su atención les dijo: “Vamos a llamar al señor silencio, porque hay mucho ruido y no están escuchando”. La mayoría intentó llamar al *Señor silencio*. En realidad lo que esperaba es que los pequeños y pequeñas dejen de jugar, molestar y permanezcan sentados y sentadas en la banca (DC 1-02-2010).

Otro aspecto que, me di cuenta es que, a pesar del variado repertorio que tú dices que existe, las profesoras prácticamente utilizan las mismas canciones, y algunas se repiten vez tras vez. La repetición de las canciones tiene efectos en la conducta de los infantes y, claro, los *saberes* y *las formas* de conducirse que enseñan tienen efectos en la

producción de una subjetividad infantil. La diseminación de la música, con sus innumerables repeticiones, hace que sea difícil imaginarla como algo diferente de una “verdad”, que cumple simplemente fines pedagógicos (WALKERDINE, 1999). La música, como práctica de regulación social, produce y refuerza conductas o formas de cómo comportarse en la sociedad: *saludar afectuosamente, querer a los otros, levantarse temprano, no ser perezoso/a incentivar el trabajo y la obediencia*. Esto también lleva a clasificar y dividir: quién sí hace lo *correcto* y lo *esperado*, y quién no lo hace, quién obedece y quién no, quién es y quién no es educado, quién sabe comportarse y quién no sabe hacerlo.

“Están muy indisciplinadas Rosita y Laurita”. [Después dijo de forma general] “¡Qué vergüenza, ¿por qué no levantan la mano derecha?! No tienen *happy feliz* porque levantan la mano izquierda” (DC 17-05-2010).

Tanto la música como las palabras intentan conducir la conducta de los infantes hacia las direcciones deseadas. Además, por medio de prácticas como aquellas, los infantes saben lo que sí pueden o no pueden hacer, lo que es correcto o no.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: pero, yo no veo problema en eso. En la educación se debe incentivar a que hagan las cosas correctamente. Y, es parte de las finalidades didáctico-pedagógico. Si no se conocen las leyes del desarrollo infantil, las particularidades de cada etapa evolutiva, las condiciones y vías del aprendizaje, la formación de las distintas facultades y propiedades psíquicas, y que son propias de cada periodo de la vida” (QUITO, 2009b, p. 16), mal se podría promover la formación de normas, valores éticos y formas socializadas de conducta, formación de hábitos, de nociones y sentimientos morales (QUITO, 2009b, p. 26).

INVESTIGADORA: pero, al analizar la música desde sus *bondades* pedagógicas y psicológicas, no es posible decir nada sobre el sujeto infante como objeto de discursos verdaderos, y que, a su vez, se constituyen en “sujetos de nuestro saber, sujetos que ejercen o sufren relaciones de poder, sujetos morales de nuestras acciones” (FOUCAULT, 1999, p. 350).

En este sentido, me parece que también la rutina del Himno Nacional que se realiza el lunes, en el momento del *Saludo*⁵², está direccionada en ese sentido. Te pregunté, si las dos prácticas pertenecen al *Saludo*.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: sí. El lunes es el día del Himno Nacional. Se saluda a la bandera, se canta el Himno Nacional y Patria Tierra Sagrada⁵³. Una de las unidades de competencia que deben trabajar las docentes es “*Desarrollar sentimientos patrióticos con respeto en todo escenario o entorno practicando el civismo*”. Para ello, deben ser aprendidos contenidos relacionados con la ubicación de símbolos patrios, reconocimiento del nombre de su ciudad y país, ubicación de autoridades del país y de la ciudad, participación en fechas cívicas importantes (QUITO, 2009b). En cuanto al día del Himno Nacional, se sigue el mismo esquema de las escuelas: se forman en dos filas: una para los niños y otra para las niñas; en orden de estatura: de los pequeños a los más grandes; se incentiva a que miren la bandera mientras cantan; que coloquen su mano derecha en el pecho. La canción Patria Tierra Sagrada, la cantamos acogiendo la propuesta desde el Ministerio de Educación⁵⁴.

INVESTIGADORA: observé que hay una diferencia muy marcada entre los de inicial 4 y los de Pre-básica. Los de tres a cuatro años es difícil mantenerlos en el orden fijado. Para ellos, es indistinto, colocarse en la fila de mujeres o de hombres. Colocan su mano en el estómago, algunos colocan la mano izquierda, otros la derecha. No prestan atención, algunos juegan, otros están completamente desconcentrados, otros están peleando. No cantan, tararean algunas palabras. Están parados, despistados. Es como si cantar y colocarse en determinado orden no tuviera para ellos-ellas ningún sentido. Cuando las profesoras los colocan en la fila y en el grupo respectivo, no protestan, lo hacen sin ninguna actitud de resistencia. Cuando colocan las manos en los hombros para tomar distancia, no lo hacen, por el contrario, se colocan tan unidos que se forma un

⁵² En el Centro, cuando las docentes preguntan qué día es hoy y la respuesta es lunes. Entonces, ellas complementan: “por eso cantamos el Himno Nacional” (DC. 12-03-2010).

⁵³ Esta canción es considerada un Himno a la Patria, se la canta desde 1929. Está compuesta por nueve estrofas, dos de las cuales se las canta. El autor de la letra es Manuel María Sánchez (1882-1935), y la música, de Sixto María Durán (DIARIO HOY, 2007).

⁵⁴ El 19 de julio, de 2007, el Ministro de Educación expidió un decreto (Nº 70), a través del cual sugirió que nuevamente los niños y jóvenes aprendan la canción cívica en escuelas y colegios (ECUADOR INMEDIATO, 2007). Según el Observatorio de los Cambios Políticos para América Latina, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, la introducción de esta canción cívica es “la recuperación de algo vital de la vida pública de un ciudadano: la Patria” (DE LA TORRE ARAUZ, 2007).

pequeño caos. Algunos aprovechan para reír, molestar, halar de los sacos, incluso pegar (DC 21-05-2012).

Los de Pre-básica no tardan en colocarse en la fila. No hay confusión en cuanto dónde deben estar. Algunos niños no se colocan en orden de estatura. Pero, algunos otros se encargan de exigir, pedir, insistir y de, ser necesario, avisar a la profesora para que se coloquen en el lugar que les corresponde. No hay confusión en cuanto a la mano y la posición que debe estar a la hora de cantar el himno. Cuando colocan la mano en los hombros, para tomar distancia, igual que los pequeños, aprovechan para hacer un poco de relajó, pero enseguida las profesoras les llaman la atención y todo vuelve a estar tranquilo. Cantan desafinadamente, no siguen el ritmo, ni entonan. Miran a cualquier parte, no a la bandera. Parecería que no tiene mayor sentido hacerlo.

En la canción Patria Tierra Sagrada la actitud cambia: todas-todos disfrutan marchando y así aprovechan para hacer un poco de relajó, empujar, reír, molestar. No cantan, solo gritan el estribillo “mía como a mi madre⁵⁵”. Cuando una de las profesoras dice: “¡Viva la Patria!”, repiten a viva voz: “¡Viva la patria!”.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: como sabes, en el Ecuador, en todas las escuelas y colegios, el día lunes se destina un espacio para el minuto cívico, que en realidad es mucho más tiempo. Cada vez se pone más énfasis en esa actividad, con “el propósito de recuperar la identidad, tradiciones, costumbres y rescatar sobre todo el valor cívico [...]” (DIARIO HOY, 2002) en las nuevas generaciones⁵⁶. Como “los pequeños continuarán con la educación general básica, es necesario que se acostumbren y sepan cómo deben comportarse en el minuto cívico” (Profesora A en conversación informal). La música aquí sirve para eso.

Con relación a las diferencias que resaltaste, en cuanto a su comportamiento, se debe a la edad. Los de inicial 4, aún están en la fase de adquisición del lenguaje, pueden

⁵⁵ Patria, tierra sagrada de honor y de hidalguía, /que fecundó la sangre y engrandeció el valor / ¡Cómo me enorgullece/ poder llamarte mía, / mía, como a mi madre con infinito amor! (BIS)/ Por tus cruentos martirios y tus dolientes horas, / por tus épicas luchas y tu aureola triunfal, / por tus noches sombrías y tus bellas auroras, / cúbrenos siempre ¡Oh Patria! con tu iris inmortal. (BIS)”.

⁵⁶ Los jóvenes, según Diario Hoy, consideran el minuto cívico como cansado y aburrido. Preferirían que se utilizase otras formas de presentar los diferentes temas y no las cansadas intervenciones. Esto se hace más evidente el 31 de octubre, cuando en vez de festejar el día de Halloween, se obliga a tener un minuto cívico para conmemorar en esa misma fecha el día del Escudo Nacional (DIARIO HOY, 2004).

seguir instrucciones simples, los de Pre-básica ya están conscientes de sí mismos. Es normal que los niños en edad preescolar pongan a prueba sus límites físicos, comportamentales y emocionales (FEIGELMAN, 2011).

INVESTIGADORA: esas explicaciones que tú das, llevan a entender a la música como instrumento didáctico, que permite ciertos fines relacionados con aspectos educativos. Pero, vistas en la perspectiva de gobierno, permitiría, en primer lugar, “situarlas en un campo que se define por la relación entre medios (tácticas) y fines (estrategias) (CASTRO, 2009, p. 412) y en, segundo lugar, como “mecanismos de poder que fueron inventados, perfeccionados, que se desenvuelven sin cesar” (CASTRO, 2009) para producir sujetos, para gobernar individuos y transformarlos en un determinado tipo de sujeto. Se trata de un ejercicio de poder, que no es de violencia, ni de consenso, “es una estructura total de acciones [...] una forma de actuar sobre la acción del sujeto [...] (FOUCAULT, 1995, p. 244). Por tanto, los infantes no solo serían considerados moralmente heterónomos, funcionalmente autónomos, sino sujetos individuales o colectivos, que tienen frente al *Saludo* y al Himno Nacional, y a las otras rutinas un campo de acciones “[donde] diversas reacciones y diversos modos de comportamiento pueden suceder” (FOUCAULT, 1995). Pero con ese conjunto de prácticas, la música cantada y repetida, en diferentes espacios del currículo investigado, y los gestos y expresiones corporales practicados, van contribuyendo para producir un sujeto infantil competente. Es competente apenas cuando sigue reglas, es obediente, sabe comportarse y honrar a la Patria. Pero, es claro que, ni con todas las repeticiones, consiguen todo lo que el currículo por competencias investigado quiere.

“En el patio se forman uno detrás de otro/a, con los brazos extendidos. Viviana, dice que se va a poner atrás porque es la más grande, y cuando otra niña más pequeña quiere hacerlo, le coge del saco y le señala: “yo soy aquí, porque soy la más alta”. Los niños demoran un poco más en ponerse en la fila, más si no está su profesora cerca, juegan, se empujan, conversan. Las niñas también juegan y empujan (DC 12-03-2012).

En el Himno Nacional vi infinidad de reacciones, como las que acabo de narrar, y no precisamente relacionadas con actitudes de respeto y civismo. Por el contrario, son totalmente opuestas a lo que se espera: peleas, juegos, desconcentración, romper el orden y la lógica de la fila, no cantar, colocar la mano en otro lugar. Tú me respondiste que se debía a la edad y al nivel de desarrollo en el que se encuentran. Pero, desde la perspectiva

de gobierno foucaultiana, éstas son vistas como estrategias para subjetivar a los infantes. La música, sea del Himno Nacional o sobre cualquier otra actividad, actúa sobre los infantes, en sus conductas y modos de ser y estar. Con todo, como nada está garantizado, siempre hay quien rompe las reglas, la lógica y reacciona de forma contraria.

De todos modos, esas prácticas repetidas tienen una función productiva. Y, cuando están basadas en discursos asumidos como verdaderos, ganan autoridad. Al final los discursos, al ser asumidos como verídicos, los convertimos en objetos de deseo, en herramientas de una estrategia de poder que tiende a ejercer una cierta presión sobre ciertos discursos, de modo a excluir a otros discursos. Si revisas el currículo escrito, lo que las profesoras asumen como verdadero y necesario, lo que se dice en los libros sobre educación infantil, todo se encamina hacia una convergencia más que una divergencia. Parecería que esa forma de actuar sobre los infantes es la más apropiada, necesaria y por tanto válida para ser utilizada como recurso para enseñar, dirigir, conducir y proponer normas de conductas y formas de aprender.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: María Alejandra Labriola (2009), argumenta que: “el niño es un ser emotivo y el sonido tiene una poderosa acción sobre la afectivo” (LABRIOLA, 2000, p. 42). A través de su investigación, evidencia que la sensibilidad afectiva auditiva e inteligencia auditiva, que poseen los infantes, les permite expresarse, comunicarse, imaginar. Además, la música incide en la dimensión psicomotriz del niño (LABRIOLA, 2009). Por ello música y expresión corporal, generalmente, van de la mano. “Desde el punto de vista de la psicología, el cuerpo se define como el lugar único y obligatorio de todas las experiencias con el mundo, que se expresan en la sensibilidad y la motricidad. El cuerpo utiliza un lenguaje muy directo y claro” (CAÑETE PULIDO, 2009). Es un instrumento de expresión y comunicación por excelencia que utiliza para ello el gesto y el movimiento.

Cada vez se evidencia la importancia que el movimiento tiene para los niños y las niñas, pues, esto les permite desarrollarse en contextos psicomotrices, afectivos y cognitivos. De acuerdo a Guillermo Bolaños (2006), el movimiento, para los niños pequeños, significa la vida, el descubrimiento de sí mismo y del ambiente que le rodea, es libertad, seguridad, comunicación, alegría, aceptación. El autor, afirma: “no hay duda

[...] de que el desarrollo motor es importante en el niño, para participar socialmente y para la plena aceptación de sí mismo” (BOLAÑOS, 2006, p. 10).

INVESTIGADORA: sí, los discursos de la psicología otorgan al cuerpo una notoria primacía. Cuando las profesoras utilizan la expresión corporal, para reforzar y expresar lo que se dice en las letras de las canciones, parece ser que el cuerpo se convierte en el único lugar de todas las experiencias con el mundo, y que, a través de éste se logra participar socialmente. Aparentemente, el cuerpo infantil es el que permitiría establecer vínculos con las personas y con el mundo que le rodea. Esta conciencia de las potencialidades del mismo, desde el punto de vista foucaultiano, implicaría un dominio, “una ocupación del cuerpo por el poder” (FOUCAULT, 1993).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, me doy cuenta que quieres analizar la expresión corporal, el movimiento, los gestos, desde el tema del poder. Pero cuando te centras en mirar, como espacio de ocupación, se pierde de vista todo el potencial educativo que tiene en el desarrollo de los niños y las niñas y lo que se consigue, educativamente hablando, por medio de ese recurso.

INVESTIGADORA: entiendo tu preocupación y tu punto de vista. Pero, eso no excluye mirar un mismo tema desde dos aristas distintas. Entablar una conversación es posible, y así ampliar la mirada sobre la forma cómo se entiende lo que se hace en la educación infantil, que, como tú y yo sabemos, va más allá de lo eminentemente educativo.

Retomando tus palabras, es interesante prestar atención sobre la primacía que tiene el cuerpo y las expresiones que se puede tener a través de éste en la educación infantil. El mismo Foucault (1993, p.77-78) decía, que muchas veces se ha querido “negar la realidad del cuerpo en provecho del alma, de la conciencia, de la identidad (...) [y que quedaba por] estudiar de qué cuerpo tiene necesidad la sociedad actual”, y, yo acrecentaría, las competencias y un currículo por competencias.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: me parece que es necesario hacerlo, desde la integralidad de los niños y niñas: biológico, social, emocional, intelectual. No es posible, en la educación infantil, separar ninguna de esas áreas de desarrollo. Por eso, en el currículo propuesto se considera a las niñas/niños como “seres humanos

biopsicosocial, cultural y axiológico [...], una individualidad, un sujeto con derecho al saber, al hacer, al ser, convivir con los demás y trascender propositivamente” (QUITO, 2009, p. 14). En ese sentido, la competencia N° 4, “*Coordina sus movimientos y desplazamientos, a través de la interiorización de su esquema corporal con libertad*” (QUITO, 2009, p.85), es lo que se espera desarrollar. En cuanto al tipo de cuerpo, creo que el mismo documento utiliza varios adjetivos, en cada unidad de competencia, en cuanto a los movimientos y ejercicios que debe realizar: *felicidad, confianza, precisión libertad* (QUITO, 2009, p.86).

INVESTIGADORA: pero todo eso es mucho más complejo. Marlécio Maknamara (2011), afirma que: “el cuerpo constituye un dominio de fuerzas del orden de lo biológico y de lo simbólico [...] no debe ser visto como destino, sino como un ‘soporte de sentido’ (MAKNAMARA, 2011, p. 110). El autor, sugiere que el cuerpo pasa a ser constantemente trabajado, de tal forma que inscribe modos de ser sujeto y que “desempeña un papel decisivo en prácticas de significación y producción de subjetividades, él puede decir mucho de las capacidades, limitaciones y ansiedades” (MAKNAMARA, 2011, p. 110), en este caso, de niños/niñas infantes competentes.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: pero, ustedes lo complican demasiado. En cuanto a las capacidades, es necesario ver la complementariedad entre lo biológico, social, emocional, intelectual. Las/os niñas/niños entre los tres y seis años, si bien aún dependen del adulto, por el hecho de caminar y desplazarse solos, tener el lenguaje hablado para comunicar sus necesidades, intereses, ansiedades, alegrías, angustias, van construyendo por medio del movimiento y del gesto su autonomía personal. Desarrollar las “habilidades básicas motoras (correr, saltar, galopar, saltar, lanzar, arañar, patear, etc.)”, permite no solo desarrollar los músculos, resistencia, flexibilidad, agilidad, sino también se ha comprobado que incide en “el mejor aprendizaje de la lectura, escritura, matemática” (BOLAÑOS, 2006, p. 14). Otro aspecto, que se ve favorecido, es el de aprender formas positivas de convivencia social. Mediante juegos, que demandan respeto hacia ellos mismos, los otros y a las reglas, solidaridad y cooperación, sus relaciones se amplían y mejoran, se descubre a sí mismo, prueba sus habilidades motoras y sociales (BOLAÑOS, 2006). A través del movimiento, es posible asimilar conceptos que de otra forma serían difícil de hacerlo a esta edad: “arriba, lejos, cerca, encima, abajo, rápido, pesado, suave, etc.” (BOLAÑOS, 2006, p.17).

Cuando las profesoras, en el *Saludo*, proponen algunas canciones, enfatizan mediante el tono de voz la noción que quieren reforzar. Por ejemplo, en la canción *Palmas arriba, palmas abajo*, aparentemente sin mayor sentido, desde el punto de vista psicomotriz, tiene un objetivo y una razón al ser utilizada. Se busca por medio de esta canción concentración, ya que con frecuencia las profesoras, con la voz dicen: “palmas arriba”, y con los gestos hacen: “palmas abajo”. Si los pequeños y las pequeñas no están concentrados se equivocan. También, les ayuda en la coordinación pues deben combinar gestos y velocidad, ya que igual las profesoras a veces lo hacen rápido, a veces lento, a veces sumamente rápido o muy lento.

Desde la perspectiva emocional, las/os niñas/niños se benefician, ya que pueden establecer un conocimiento cabal de sus capacidades y limitaciones. Guillermo Bolaños (2006), asegura que: “una clase activa es una clase feliz”. Además, permite al docente “desarrollar, dentro de un contexto de alegría y actividad, el proceso de enseñanza aprendizaje, con resultados muy satisfactorios” (BOLAÑOS, 2006, p. 18).

INVESTIGADORA: desde la perspectiva foucaultiana, podría verse a la expresión corporal, el gesto y el movimiento como recursos que usan las profesoras para actuar “sobre el cuerpo” (FOUCAULT, 1991, p. 33). Pero, no a la manera de una presa inmediata, sino mediante unas disposiciones, maniobras, tácticas, técnicas y funcionamientos que invaden todas las áreas del ser humano. Igualmente, se puede evidenciar, en la *técnica de la expresión corporal*, toda la positividad del poder y del ejercicio de éste: los niños y niñas escasamente se resisten a un juego, a una actividad que les demande movimiento, se concentran incluso más allá del tiempo que indica la psicología para esta edad.

Las profesoras saben que siempre obtendrán respuestas positivas a lo que enseñan, a lo que proponen y la forma cómo lo realizan los pequeños. Moverse, jugar, gatear, arrastrarse, reptar, saltar, correr, cantar, gritar, aplaudir, incluso tropezar, golpear, caer, llorar, reír, orden en medio del desorden, disipación, ruido, conversación está permitido, especialmente sí existe el convencimiento de que producen aprendizajes.

Estoy intentando mostrar que esas prácticas de *saludo*, toda la música cantada y repetida, en los diferentes espacios-tiempos del currículo por competencias, y todos esos gestos corporales enseñados y exigidos, componen una *tecnología de subjetivación*, en el

sentido de que son prácticas por medio de las cuales “se entiende y actúa sobre las personas” (ROSE, 2001). Ellas permiten establecer una relación consigo mismo y con las otras personas mediante el gobierno o conducción de la conducta. Michel Foucault (2009), dirige nuestra atención a las estrategias que son usadas con la intención de moldear la conducta, las cuales no necesariamente son represivas, sino por el contrario productivas. Todo esto, mediante técnicas de dominación y técnicas del yo, entendidas las técnicas de dominación como: aquellas “que nos permiten producir, transformar y manipular cosas”, aquellas que posibilitan “la dominación de los individuos unos sobre los otros” (FOUCAULT, 1990, p. 49). Las tecnologías del yo “son aquellas en que el individuo actúa sobre sí mismo [...] aquellas que permiten a los individuos efectuar un cierto número de operaciones sobre sus cuerpos, sobre sus almas, sobre su propio pensamiento, sobre su propia conducta” (FOUCAULT, 1990, p. 49)

Desde esta perspectiva, la repetición de las canciones infantiles, que enseñan cómo comportarse, las órdenes dadas para pronunciar o cantar determinadas respuestas y preguntas realizadas, y los ejercicios y prácticas de expresión corporal enseñadas, son más que apenas instrumentos de aprendizaje. Son técnicas que en su conjunto conducen a que los pequeños-pequeñas conozcan sus potencialidades, limitaciones, formas de relacionarse, de actuar y por supuesto a ser sujetos infantiles competentes, que, en el caso aquí en foco, es el mismo que: seguir órdenes, ser obediente, saber hacer las cosas sin depender de otra personas, ser educado, honrar a la Patria. Más de una vez es posible decir que el sujeto infantil competente aquí tiene sus movimientos prescritos y bien controlados.

NARRADORA: en este momento, una vez más, se hizo un largo silencio que el Currículo por Competencias tomó la iniciativa de quebrarlo solicitando finalizar aquella conversación.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, el tiempo se nos terminó. Los pequeños y las pequeñas ya se están despertando. Otro tiempo, en otro espacio necesita comenzar. Es hora de la colación y prepararles para que sus padres de familia les retiren. Te parece si nos encontramos otro viernes para continuar conversando.

INVESTIGADORA: perfecto, te agradezco por todo. La siguiente ocasión me gustaría conversar sobre *prácticas generificadas*, tomando como referencia el espacio-tiempo Piscina. ¿Puede ser?

Capítulo 6

9h30-10h00: Espacio – tiempo Piscina

Feminidades y masculinidades en la educación infantil: Saberes que enseña un currículo por competencias

NARRADORA: en esta ocasión, la Investigadora y el Currículo por Competencias conversaron sobre género y competencias. El punto de partida fue un episodio que ocurrió en la piscina, y que la Investigadora había registrado en su Diario de Campo. Esta conversación, al igual que las otras, fue acalorada, porque, aunque el Currículo por Competencias reconoció que se debe explicitar la relación entre género y competencias, la entrada de análisis sigue siendo completamente diferente. También, no se puede olvidar que, en cierto sentido, cada uno busca defender su punto de vista. A pesar de que en ningún momento llegan a ponerse de acuerdo, el argumento de la Investigadora permitió analizar lo que se dice en el currículo en acción del Centro, desde una perspectiva que entiende el currículo como prácticas de significación que producen y divulgan sentidos y significados sobre el mundo, sobre lo social y sobre los infantes. Trascibo el argumento de la Investigadora, tal cual lo escuché: *“en el currículo por competencias, para la educación inicial investigado, coexisten saberes que, por un lado reiteran y repiten prácticas generificadas, reactivando discursos sobre feminidad y masculinidad y, por otro, hay algunas prácticas que posibilitan cuestionar relaciones de género”*. Con estos antecedentes, les invito a escuchar esta conversación.

INVESTIGADORA: Currículo por competencias ¡Al fin podemos reunirnos! Durante estas semanas ha sido difícil encontrar un tiempo para conversar. Las profesoras, juntamente contigo, la mayoría de las tardes han ocupado el tiempo para programar varias actividades: *Día Internacional de la Mujer*⁵⁷ (8 de marzo), *Día de la Madre* (segundo domingo de mayo); *Día del Padre*⁵⁸ (segundo domingo de junio); *la Casa*

⁵⁷ Las profesoras elaboraron una flor con empaque de huevos. Los/as niños/as debían pintarla para entregar a las madres por el Día Internacional de la Mujer.

⁵⁸ Las profesoras hicieron un porta esferos. Ellas hicieron el trabajo más difícil, y los/as pequeños/as pintaron y colocaron algunos adornos.

*Abierta*⁵⁹; el *Proyecto de Reciclaje*⁶⁰; el *Día del niño y de la Niña*⁶¹ (1 de junio); *Invitación de la Unidad Educativa Sucre*⁶²; *la salida al cine, la salida al minicity*⁶³. Pude ver que, para esas tareas, las profesoras se dividen en comisiones para organizar, a la hora de la tarde, lo necesario, según la actividad planificada. Esto puede incluir: reuniones previas, logística para la salida, envío de comunicaciones a los padres, preparación de tarjetas, regalos, decoración del Centro, realización de adornos. Una de las docentes, comentó que esas actividades servían para trabajar o reforzar algunos contenidos y desarrollar algunas competencias (Conversación informal con la Profesora C).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: es verdad. Esas actividades posibilitan a los/as niños/as relacionarse con los otros. Permiten “la asimilación, introyección y modificación de las formas culturales como valores, normas de comportamiento, formas de relaciones, que le permiten generar relaciones personales y sociales, lo habilitarán a ser protagonista activo de su contexto cultural” (QUITO, 2009b, p. 35).

⁵⁹ Se realizó el día sábado. El tema fue alimentación saludable. Durante la semana, por comisiones, prepararon la decoración, lo que debía presentar cada profesora, el envío de comunicaciones a los padres.

⁶⁰ Con este proyecto se introdujo el uso de basureros para diferentes tipos de desechos

⁶¹ Se realizó en el Centro Cultural Metropolitano. Las profesoras planificaron la logística para la salida, esto incluye comunicación a los padres. Personal que acompañará.

⁶² La Unidad Educativa queda a cinco cuadras del Centro Histórico. Como son instituciones educativas del Municipio, realizan actividades donde los niños/as de inicial 4 y Pre-básica participan. Ese año organizaron una función de títeres sobre el ahorro de la energía.

⁶³ En el Centro Infantil se programa una salida por mes a algunos lugares. Una de ellas fue la visita al Mini City. Es un espacio recreativo, auspiciado por grandes empresas privadas del país, junto con empresas públicas. En su página de la red social Facebook, se dice “Descubre Minicity, la ciudad donde los niños juegan a ser grandes [...]. Es una ciudad construida a escala para niños de tres a 14 años”. Un reportaje de un diario capitalino lo describe de la siguiente forma: “¿Qué niño no ha tomado prestada la chequera de alguno de sus padres para jugar al banco? Es que convertirse en adulto, aunque sea por un momento, es un sueño cuando se es infante y por ello estos anhelos se expresan en su lenguaje natural: el juego. Si en algún punto de su infancia se ilusionó pensando en un lugar donde los niños hacen todas las cosas de un adulto como trabajar para ganar dinero y hasta pilotear un avión o hacer una cirugía, ahora eso es una realidad en Quito. Se trata de ‘Minicity’, una ciudad a escala, con réplicas exactas de comercios y servicios donde los pequeños, de cuatro a 14 años, juegan a ser adultos y son los que mandan. Es un parque temático en el que los niños ‘trabajan’ como policías, bomberos, médicos, azafatas, pilotos, artistas, empresarios, locutores de radio, periodistas, peluqueros o carteros y además reciben un sueldo por su labor. El dinero con el que se manejan es simbólico, se denomina ‘minis’ y es la moneda oficial de este sitio, con la que además podrán acceder a mini lugares de entretenimiento como el estadio, teatro y hasta un circo. [...] la primera regla del lugar: los adultos no están permitidos. Incluso se les ha adecuado una ‘guardería para padres’, donde éstos pueden descansar mientras sus hijos se divierten a lo grande. (DIARIO LA HORA, http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1022270/1/Una_mini_ciudad_para_ni%C3%B1os.html#.UoEsBUqseSo)

INVESTIGADORA: como debes recordar, a finales de junio se pudo hacer uso de la piscina. Tuve la impresión que esa actividad fue muy esperada por los/as niños/as. El primer día que se anunció a los infantes que, el siguiente día, les tocaba piscina, se alegraron mucho (DC 20-06-2012). El día de la piscina, parecía un acontecimiento: desde la expectativa de las/os niñas/os, de los padres, hasta varias actividades que se realizaron para que todo esté listo. Te confieso que tenía curiosidad e imaginaba qué podría observar en ese ambiente de aprendizaje. Recuerdo que una de las primeras cosas que averigüé cuando llegué al Centro es si ofrecían clases de natación. La docente con la cual conversé me supo indicar que eran ellas las que les enseñaban a los niños y a las niñas a nadar (Profesora A en conversación informal).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: es verdad lo que te indicó la docente. En el Centro, no hay clases de natación. La piscina se consiguió por gestión del Comité de Padres de Familia. Desde el año pasado (2011), se incluyó en el horario, como ambiente pedagógico. El agua “posibilita el descubrir las leyes físicas de la naturaleza. Favorece el contacto directo de la niña y el niño con otros objetos de exploración, permitiendo la descarga de emociones para controlar sus impulsos y manifestaciones agresivas” (QUITO, 2009, p. 45).

INVESTIGADORA: durante estos meses, he podido acompañar tanto las actividades curriculares y las extracurriculares, y pude darme cuenta que los dos tipos de actividades, enseñan⁶⁴ “contenidos, saberes, conocimientos, conceptos, habilidades, competencias, culturas, valores, conductas, modos de ser, estar y vivir” (PARAÍSO, 2010c, p. 1). Pero lo que más me llamó la atención fue que esas enseñanzas, presentes en el currículo en acción⁶⁵ del Centro, se dicen de forma diferente para las niñas y los niños. Un episodio que sucedió en la piscina, y por eso tomo ese espacio-tiempo para conversar, me parece puede ayudarme a colocar algunos temas para que conversemos esta tarde. Por supuesto no quiero hablar sobre clases de natación, ni leyes físicas, ni descarga de emociones o control de impulsos, sino sobre *prácticas generificadas*. La práctica será entendida aquí como práctica discursiva, esto es: “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época

⁶⁴ Enseñar se entenderá en esta tesis, basada en PARAÍSO (2010), como “transmitir, informar, ofertar, presentar, exponer, explicar” (PARAÍSO, 2010, p. 1).

⁶⁵ Currículo en acción se entenderá aquí, como aquel currículo que se realiza en la práctica escolar. (SACRISTAN, 2010).

dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (FOUCAULT, 1979, p. 198). Así, aquello “que es dicho” como capacidades distintas, “conductas adecuadas”, producción de un determinado tipo de sujeto masculino o femenino (PARAISO, 2010c), “las pone relación con un conjunto de objetos; [...] les abre un conjunto de posiciones subjetivas posibles; [...] las coloca en un dominio de coordinación y de coexistencia; [...] las aloja en un espacio en el que son aprehendidas, utilizadas y repetidas (FOUCAULT, 1979, p. 178-179).

Interesada en lo que dice un Currículo por Competencias, para la educación infantil, sobre prácticas generificadas, durante estos meses, he estado atenta a situaciones, palabras, gestos, músicas, dibujos, cuentos, etc., teniendo como objetivo lo que se enseña en este currículo, por medio de diferentes prácticas discursivas, sobre género. Tú sabes que no es un aspecto central de la tesis. Sin embargo, pude notar, como te comenté anteriormente, que, el currículo en acción del Centro, está diciendo muchas cosas. Basada en Joan Scott (2011), considero que: “cuestionar los significados que se ligan a los sexos, cómo se establecen y en qué contextos” (SCOTT, 2011, p. 95) es también de gran importancia cuando se pretende comprender el tipo de sujeto que el currículo investigado demanda y produce.

Si me permites, quiero leerte un episodio que sucedió el día que uno de los grupos fue a la piscina. Es un poco largo, pero vale la pena hacerlo.

Durante el tiempo que estuve en el Centro, los/as pequeñospequeñas no habían ido a la piscina, sea por el frío, las gripes continuas, o porque la piscina estuvo en reparación. Pero al fin llegó el tan esperado día de la piscina. Este día hubo un gran movimiento en todo el Centro. La Administradora estaba pendiente que todo esté listo; que el agua estuviese a la temperatura adecuada; que todos-todas tuviesen la ropa apropiada (gorros, terno de baño, zapatillas, toalla); que dentro y fuera de la piscina no hubiese nada que pudiese causar o provocar algún peligro. Mientras eso sucedía afuera, en la Sala de Recibimiento, los/as niños-niñas se pusieron la ropa de baño. Luego fueron al baño a orinar. Mientras las otras personas (administradora, auxiliar, personal de limpieza) se encargaban que todo estuviese listo, la profesora en el baño aprovechó para darles algunas recomendaciones. Enfatizó que en la piscina se nada y que cuando se hunden no se están ahogando, sino zambullendo. Hizo el gesto de cómo debían nadar y luego les decía que, cuando se meten dentro del agua, se están

zambullendo. Nuevamente. Además, que, cuando se meten dentro del agua, no deben decirles a los papás que se ahogaron, sino que se zambulleron. Esto les repitió varias veces haciendo el gesto de nadar y zambullirse (taparse la nariz, meterse dentro del agua, salir y respirar). Repetía: no deben decir me ahogué, sino me zambullí. Estoy vivo. Luego les preguntó: ¿cómo deben decir a los papás? “No me ahogué, sino me zambullí. Estoy vivo”, respondieron. Una de las niñas comenzó a reír repitiendo la frase, convirtiendo esa repetición en un juego. Intervine en su juego: Ana Belén, no estás vivo, estás viva. Me regresó a ver y repitió, estoy vivo. Volví a insistir, no Ana Belén, estás viva. Su mirada delataba que no entendía lo que intentaba decirle. Nuevamente repitió estoy vivo. Nuevamente le dije: estás viva. Esta vez señalando con mi mano le dije: tú estás viva, Francisco está vivo, yo estoy viva, Patricio está vivo. Cuando comprendió lo que trataba de decirle, abrió sus ojos sorprendida, y con su mano comenzó a señalar y repetir con la misma alegría, simplicidad, curiosidad y juego: yo estoy viva, tú estás viva, él está vivo. (DC 21-06-2012).

Luego de que ocurrió este episodio, revisé el currículo oficial del Centro, y encontré que no existe ninguna referencia explícita desde la perspectiva de género.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: ¿cómo puedes afirmar que no hay nada escrito? En la sección referente a los valores sociales, aparece el valor de la equidad (QUITO, 2009, p. 67). Un valor es el que da “significado y dirección a nuestra existencia. Un valor verdadero y universalmente aceptado es el que produce un comportamiento que beneficia tanto a quienes lo ejercitan como a quienes lo reciben” (QUITO, 2009, p. 66). Además, los valores son parte de la triada que compone una competencia (conocimientos, valores - actitudes, habilidades). Un valor se relaciona con el saber ser, es lo que permite “demostrar un adecuado comportamiento ético de la práctica de los valores” (QUITO, 2009, p. 50). El valor de la equidad tiene que ver, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, con una “propensión a dejarse guiar, o a fallar, por el sentimiento del deber o de la conciencia, más bien que por las prescripciones rigurosas de la justicia o por el texto terminante de la ley (...) [y que existe una], disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece” (RAE, 2001). Desde esta perspectiva, la equidad es del orden de lo natural y al trabajarlo como un valor dentro de las competencias aseguraría la igualdad entre hombres y mujeres.

INVESTIGADORA: Currículo por Competencias, no es posible pensar que si un determinado valor aparece en el currículo oficial, asegure que la igualdad va ser producida. Menos aún que la propensión a la equidad sea natural en las personas.

Tomaz Tadeu y Sandra Corazza (2003), afirman que un valor remite a la moral (“lo que es bueno y lo que es malo, lo que es deseable o indeseable”), y argumentan que en ningún momento la moral es eterna. Tiene un origen “más terrestre, más profano, más cotidiano, del error y de la tentativa, del fraude y del engaño, de la seducción y de la conquista, de la persuasión y de la dominación” (TADEU; CORAZZA, 2003, p. 44). Desde esa mirada de contingencia, el currículo y las competencias estarían comprometidas con determinadas formas de producción de sujetos femeninos y masculinos (SCOTT, 1992). Recuerdas, Currículo por Competencias, que en esas actividades extracurriculares, las profesoras para el día de la mujer hicieron una rosa (DC 10-05-2012) y para el día del padre un porta lapicero (DC 11-06-2012) para que los niños y las niñas regalen a sus mamás y papás. No hay características femeninas y masculinas inherentes a cada uno. Todas ellas se producen socialmente (LOURO, 1997), por medio de prácticas así, generificadas.

6.1 Saberes y prescripciones generificadas en el cotidiano y en las rutinas

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, mi intención en ningún momento fue reducir la relación entre género y competencias a un valor. Lo que intenté hacerte notar es que el currículo oficial del Centro sí toma en cuenta el género. Puedes notar también en las Unidades de Competencia, si bien son “formalmente neutral al género” se sabe que “en el uso y en el imaginario social, las interpretaciones no lo son” (FORMUJER, 2003, p. 87). Por este motivo, en el currículo escrito del Centro, se puede notar en las expresiones: “uso impersonal de los verbos cuando se alude conjuntamente a los hombres y las mujeres (...) [competencia 1 *demuestra*, competencia 2 *se comunica*, competencia 3 *soluciona*, competencia 4 *coordina*]; empleo de términos universales en vez del género masculino cuando la referencia es a los dos sexos (...) [infancia, personas], explicitación del femenino y el masculino cuando corresponda [los niños y las niñas]” (FORMUJER, 2003, p. 88).

INVESTIGADORA: es verdad. Sin embargo en las actividades cotidianas se puede ver otro tipo de prácticas. La forma privilegiada para designar a niños y niñas es mediante el uso del genérico. Las expresiones que se utilizan demandan en todo momento a incluirse a las niñas: al pedir que hagan silencio y escuchen “cortarse las orejas de sordo y sacar del bolsillo mágico una oreja de elefante y pegarse” (DC 5-

072012); diferencia entre zambullirse y ahogarse “no estoy muerto, estoy vivo” (DC 21-06-2012); al repasar la canción de despedida del CEMEI “por las mañanas voy a al CEMEI, por las tardes salgo contento, pues con las profes y los amigos yo me alimento de mucha ciencia” (DC 17-05-2012); cuando la profesora comenta lo que deben hacer cuando vayan a Primer Año de Educación Básica: “cuando estén en la escuela de niños grandes” (DC 21-05-2012); en una función de títeres para llamar la atención: “con orejas de gato y bigotes mirando al público chicos” (DC 29-05-2012); para premiar por buen comportamiento: “traje galletas para todos los niños que están educados” (11-06-2012); o incluso en la cartelera de avisos: “Listado de niños y vacunas” (DC 17-01212). Este uso del genérico como forma de designar a niños y niñas, según, Dale Spender (1980), en realidad, la mayor parte de veces, hace referencia “a una “especie” constituida apenas por hombres” y es considerado como uno de “los medios sutiles en que el edificio de la supremacía masculina se ha edificado” (SPENDER, 1980, p. 5). Guacira Lopes Louro (1997), pregunta: “¿Será que está siendo [la mujer], efectivamente, incluida o escondida en esa conversación?” (LOURO, 1997, p. 66).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: con certeza, las profesoras las están incluyendo porque cuando se trabaja por competencias es importante no invisibilizar en este caso a las mujeres. No se puede “pasar por alto los diferentes impactos entre los sexos” (FORMUJER, 2003, p. 68). En la relación género y competencias se intenta centrar “la mirada en un sujeto dentro de una realidad social que lo condiciona pero que está en capacidad de transformar a partir de aprendizajes y estrategias personales y colectivas” (FORMUJER, 2003, p. 41). Tanto la realidad individual como la institucional precisan tomar en cuenta cuando se analiza esa relación que, ahora se sabe, se configuran en lo que se conoce como currículo oculto. Entendido como “sistema de normas y señales que, implícitamente, indica cuáles son las formas, actitudes y comportamientos sancionados por la cultura institucional y que resultan legítimas o no según esas pautas culturales” (FORMUJER, 2003, p. 44). Cuando se toma conciencia que hay algo detrás de lo que se hace y dice, es posible definir nuevas metas y objetivos, organizar de otra forma las actividades, estar más atentos a la selección de materiales, al uso de imágenes que se utilizan en el proceso educativo, así como en el lenguaje, la evaluación (FORMUJER, 2003). Explicitar aquello que está en el currículo es un trabajo que deben hacer aquellas personas que diseñan el currículo y lo desarrollan.

INVESTIGADORA: sin embargo, valiéndonos de una perspectiva poscrítica del currículo, esos contenidos que llaman “ocultos” no serían “ninguna verdad a ser descubierta o revelada, porque la única verdad es aquella que nosotros creamos” (TADEU; CORAZZA, 2003, p. 40) inventamos, fabricamos. Como dice Scott (2011), se requiere comprender que todo significado es establecido y tiene implicaciones, según el contexto en el cual están inserido (SCOTT, 2011). Verlos como un proceso de fabricación, valiéndose de Foucault (1979), permitiría describir las “cosas dichas, las relaciones, las regularidades y las transformaciones que pueden observarse” (FOUCAULT, 1979, p. 208) en ellas. Cuando se procede de esa manera, afirma Foucault (1979), “es posible prescindir de esa cierta conciencia que sería capaz de ese desvelamiento, quedándose en la repentina aparición de una frase” (FOUCAULT, 1979, p. 208). Como por ejemplo: “no quiero esa hula [la rosada], esa [la azul] es de hombre”. La profesora, en una clase de expresión corporal, repartió hulas. Uno de los pequeños se negó a coger la hula rosada. Repetía: “esa no es de hombre”, y señalaba con el dedo a la azul: “esa es de hombre” (DC 25-01-2012).

O, “en el relámpago del sentido” (FOUCAULT, 1979, p. 208), como por ejemplo: “la mujer no pega”. Una niña y un niño estaban jugando. La niña le pega al niño. Él le regresa a ver y le dice: “la mujer no pega”. Ella le dice algo al oído. Al ver que estaba mirándoles, se sintió cohibida y en tono de disculpa le dice: “estaba jugando” (DC 6-03-2012).

O, incluso “en el brusco índice de la designación” (FOUCAULT, 1979, p. 208), como por ejemplo: “yo soy ella”. En la hora del recibimiento uno de los niños estaba enseñando sus *stickers*, de personajes de programas de televisión infantil a dos niñas y a un niño. Una de las niñas señalando a uno de los personajes femenino dijo: “yo soy ella”. El otro niño replicó y dijo: “no, yo soy”. La otra pequeña intervino y le dice: “¡No!”. Intentó explicar que “él es niño y por tanto no puede ser ella”. Su explicación se basó en el hecho de que, en la hora del *Himno Nacional*, hay filas de hombres y mujeres. Me regresó a ver, pensando que tomaría partido. Al ver que no intervino en su explicación, se incluyó nuevamente en el juego. Los demás siguieron jugando sin prestar atención a su explicación, y ella también buscó un personaje femenino que le gustó y dijo: “yo soy ella” (DC 26-03-2012). Todo eso me da evidencia que los/as pequeños y pequeñas ya

están formados dentro de una norma, y presionan para que esa identidad se mantenga en aquello que se considera como *normal* y *deseable*, en términos de género.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: no puedes pretender, Investigadora, a partir de palabras, frases sueltas, decir que se están formando hombres y mujeres de forma diferente y desigual. Un Currículo por Competencias, mediante la relación con la categoría género, busca precisamente “desnaturalizar la percepción que se tiene del ser varón o mujer y atribuir a sus roles y atributos un carácter socialmente construido, permite deconstruir y pensar de otro modo los lugares que estos pueden ocupar en la sociedad” (FORMUJER, 2003, p. 26). Dada la complejidad de esos contenidos, lo que aprenden no es producto únicamente de la escuela, sino también de la familia, los medios de comunicación, la misma sociedad como un todo. Por ese motivo, se debe trabajar todo el tiempo y la forma más apropiada es hacerlo como enfoque transversal “que aborde el accionar formativo en su conjunto, en los distintos campos específicos y en el trabajo institucional” (FORMUJER, 2003, p. 34).

INVESTIGADORA: Jurjo Torres Santomé (1995), argumenta que los ejes transversales son una especie de “currículo turístico”. Es decir, contenidos que aparecen alguna vez, se realiza alguna actividad y luego vuelven a desaparecer. Comúnmente están vinculados a “las culturas que no ejercen poder en la sociedad” (TORRES SANTOME, 1995, p. 161).

De los ocho meses que he estado en el Centro, no ha aparecido algún tema explícito sobre género, ni siquiera como eje transversal. Por el contrario, siguiendo a Louro (1997), diría que: “el proceso de “fabricación” de los sujetos es continuo y generalmente muy sutil, casi imperceptible”, de una forma “casi ingenua”, sin cualquier problematización. Es así que vi la conversación antes de entrar a la piscina, y la frase “estoy vivo” se convierte en un saber mediante un juego de palabras. Fue así también que presencié cuando una de las profesoras comenta el comportamiento de las niñas y los niños, en el que ella dice: “los niños son los difíciles, con las niñas es más fácil” (DC 10-05-2012). Fue aun así que vi, en un episodio en que se quería tomar fotos en blanco y negro, para representar personajes de inicios del siglo pasado en que los niños fueron vestidos de soldados, con terno, espadas y bastones, mientras las niñas fueron vestidas con trajes largos y sus adornos consistían en canastos de frutas, paraguas, violín,

abanicos, collares y aretes. Lo importante de esa actividad parecía ser la postura, la luz, la ropa. El fotógrafo y ayudantes estaban muy interesados en que los niños parezcan hombres y las niñas mujeres para que así a papás o mamás les guste la foto y puedan comprarla (DC 10-05-2012). Nuevamente, inspirada en Foucault (1979), es posible decir que un currículo enseña de diferentes formas, con diferentes personas, con diversos recursos. Pero ahí “‘no importa quién habla’, sino que, lo que dice, no lo dice de, no importa dónde” (FOUCAULT, 1979, p. 208).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: ¿cómo puedes afirmar, Investigadora, que “no importa quién habla”? Desde las competencias “en la instancia de identificación de competencias, sus actores (empresarios/as, trabajadores/as, representantes del Estado, formadores/as), suelen definir saberes asignándoles implícitamente una construcción social que se deriva de la visión que los actores tienen sobre lo que saben, pueden y quieren hacer varones y mujeres” (FORMUJER, 2003, p. 41). Por tanto, es importante cuando se define un currículo siempre identificar quién habla, desde dónde habla, para quién habla. De ahí, es posible analizar cuáles competencias se están valorizando, para quién y si éstas no refuerzan actividades consideradas típicamente masculinas o femeninas (FORMUJER, 2003).

INVESTIGADORA: no voy a dejar de perder de vista que yo comprendo el currículo como una práctica de significación; como un espacio de “lucha, de experimentación” (PARAÍSO, 2010, p. 3); que en él se enseña “conceptos estables de sexo, género y sexualidad” (LOURO, 2001, p. 67); o aún que un currículo “presenta modelos padrón de feminidades y masculinidades” (CARVALHAR, 2009, p. 17). Considero que el currículo asegura, por diferentes mecanismos, la producción de determinados tipos de sujetos. En el espacio del Centro circulan muchos significados, la mayoría de ellos de forma rutinaria, común, mediante gestos, palabras banalizadas que envuelven a todos los sujetos (LOURO, 1997): profesoras, niñas, niños, padres y madres de familia, textos escolares, materiales escolares, ropa, dibujos que representan a cada ambiente de aprendizaje.

Por cualquier parte que me movía, podía escuchar, ver, percibir que el currículo en acción trataba e incentivaba de forma diferente a niñas y niños. En una conversación sobre el juramento a la bandera, la profesora decía: “cuando sean grandes van a jurar la

bandera”. Un niño, replica: “la bandera tiene tres colores”. La profesora para incentivarlo le dice: “¡qué niño más observador! *Congratulations*” (DC 21-05-2012). A la niña, por el contrario, no se la trata así. En otra clase, la profesora estaba tomando lista. Las niñas y los niños cuando escuchan su nombre deben levantar la mano y decir: “presente”, o, “aquí estoy”. Cuando una niña no lo hace la profesora dice: “¡Qué vergüenza! ¿Por qué no levanta la mano derecha?”. La niña se sintió avergonzada y sonrió (DC 17-05-2012).

También, el currículo en acción asignaba roles y lugares diferentes para niños y niñas: en una clase sobre animales domésticos y salvajes, la profesora divide a los infantes por grupos. Cada grupo debe representar a un grupo de animales: a las niñas les asignó representar a los animales domésticos. Hicieron la mínima de patitos y caballos. Los niños representaron a los salvajes: canguros, hipopótamos, murciélagos (DC 2105-2012).

En otra ocasión incentivaba deseos diferentes para cuando sean grandes. En una clase sobre las profesiones, la profesora les preguntó que les gustaría ser de grande. Los niños respondieron: “doctor de personas”, “viejo”, “futbolista americano”. Las niñas respondieron: “doctora de animales”, “princesa”, “deportista”, “nadadora”, “profesora de niñas”. La maestra no hizo ningún comentario, incluso les decía que cualquier sueño que se propongan lo pueden hacer realidad si se esfuerzan. Al terminar el diálogo, les dijo que debían venir disfrazados de lo que cada uno quería ser de grande (DC 11-032012). La profesora no hizo esa actividad prometida.

Además, cantaba armoniosamente sobre oficios diferentes que podrían desempeñar: “Hacen así, así las lavanderas, hacen así, así me gusta a mí. Hacen así, así los carpinteros, hacen así, así me gusta a mí”⁶⁶.

Y, accionaba, también, diferentes recursos “para producir la identidad heroica en los niños y de princesas en las niñas”, como nominó Carvalhar (2009, p. 85). Para la fiesta del Carnaval, se pidió a los padres y madres de familia que enviaran a sus hijas e hijos con un disfraz. La mayoría de niñas y niños fueron disfrazados. Algunos llevaban solo antifaz, o alas de hadas. Luego de la colación se pidió que salgan todos al patio. Se colocó música. Todos y todas bailaban. Las profesoras animaban a las/os pequeñas y

⁶⁶ Ver el texto completo de la música en el Anexo 1 de esta tesis: *Sobre el puente de Avignon*.

pequeños a bailar. Una de las profesoras comenzó a realizar agrupaciones: los de prebásica, los de inicial 4. Repentinamente, se dieron cuenta que había muchos niños disfrazados de hombre araña y muchas niñas de princesas y blanca nieves. Ahí la profesora comenzó a agrupar: los hombre araña, los superman, los payasos, las princesas, las blanca nieves (DC 16-02-2012).

Pero, ese currículo incentivaba a demostrar afecto, curiosamente, sin diferenciar. Durante la conversación matinal, la profesora comentaba que el domingo fue el día de la madre. Afirmó que debemos demostrar a la mamá que le queremos. Luego les preguntó qué hicieron por el día de la madre. Uno, dijo: “pastel”, otro niño, comentó: “le hice cangrejo y le di un abrazo” (DC 14-05-2012). En otra ocasión, en el *Saludo*, se hablaba de algunos comportamientos que se debe tener en el día del amor y la amistad, con las otras personas, con los animales, con los compañeros. Se decía que debían cuidarlos, darles cariño, no pelear, no empujar (DC 13-02-2012). Incluso en una conversación con los/as niños y niñas, la profesora les incentivaba a que “abran su corazón”. Debían coger una llave, hacían el gesto de abrir el corazón con la llave, se daban besos volados indistintamente hombres y mujeres y luego les decía que cierren su corazón. Con la mímica de que tenían una llave echaban candado el corazón. (DC 14-05-2012). Parecería que en cuestión de afectos, por ser pequeños, pueden demostrarlos a niños y a niñas. Expresar sentimientos refuerza la idea de que los/as niños-niñas son tiernos y dulces, y como afirmó una de las profesoras: “expresen su ternura, te den un abrazo, un beso” (Entrevista con la Profesora A, concedida para esta investigación).

Todas estas prácticas discursivas son “lugar en el que se forma y se deforma o aparece y se borra una pluralidad entrecruzada de objetos (FOUCAULT, 1979, p.7980). En el currículo investigado, parecería que no solo está reiterando prácticas generificadas, como el lugar que presumiblemente podrían ocupar en su rol de hombres o mujeres: la forma como deben comportarse, los posibles oficios que podrían desempeñar, mecanismos por los cuales se incentiva a participar, opinar o actuar. Además, esas prácticas están reactivando discursos sobre feminidad y masculinidad que circulan en diferentes espacios de nuestra sociedad. Esas prácticas discursivas usan procedimientos que cercenan y, controlan no solo la emergencia de algunos discursos, sino también su circulación (FOUCAULT, 2001). Algunos discursos están permitidos, otros no. Unos se repiten, otros se sancionan. Tal como sucede con algunas canciones o personajes de

películas infantiles, que forman parte también del currículo del Centro Infantil investigado.

6.2 Un mundo para los infantes: “canciones y personajes de películas” también enseñan sobre género en el currículo por competencias

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: me doy cuenta, Investigadora, que insistentemente afirmas que el currículo en acción del Centro separa niños y niñas, los trata de forma diferenciada y desigual. Pero, en ningún momento, has hecho referencia a las competencias que se busca desarrollar en el Centro, ni tampoco de otros espacios de aprendizaje. Parecería que todo se concentra en lo que se hace, se dice y que aparece sin la intervención de algún sujeto en particular.

INVESTIGADORA: valiéndome de Foucault (1979), es posible comprender que las competencias o los saberes que están presentes en el currículo, posibilitan que “conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman (FOUCAULT, 1979, p. 307). Foucault, sugiere que el saber es un “dominio en que el sujeto está necesariamente situado y es dependiente, sin que pueda figurar jamás como titular (ya sea como actividad trascendental, o como conciencia empírica)” (FOUCAULT, 1979, p. 307). Desde esa perspectiva, se podría decir que el sujeto infantil competente, aquel que: “Identifica e internaliza patrones de comportamiento a partir de experiencias sociales, individuales y colectivas [...], se comunica por medio de la expresión, la participación y el disfrute en actividades manuales, grafo-plásticas, lúdico-recreativas” (QUITO, 2009, p. 61), está situado en una categoría de pensamiento liberal, que concibe a la educación como “forma de socializar los individuos de acuerdo con valores y patrones culturales y ético-morales de una determinada sociedad” (RAMOS, 2006, p. 29). Ese sujeto infantil competente, desde la lógica del discurso de las competencias, centra su atención en exigencias del mundo actual que demandan: personas “flexibles, activas, independientes, creativas, seguras y con una visión de futuro” (SANCHEZ OBREGÓN, 2006); “emprendedores de sí mismo”, “aprendices para toda la vida” (WEBER, 2002).

Esas características, aparentemente iguales tanto para hombres como para mujeres, y que dicen quién es competente y quien no, pasan a ser significados normativos y mayoritariamente están asociados con rasgos considerados masculinos. Partiendo de ese supuesto de igualdad para todos/as, según la lógica de las competencias, quien tendría

posibilidades de ser considerado competente en un mercado de trabajo serían, únicamente, aquellos quienes posean dichas características. Al emparejar esas características como iguales para los hombres y mujeres, en realidad lo que se está haciendo “es construir significados” de que ser competente es poseer características consideradas masculinas y “construyendo significados específicos” (SCOTT, 1992, p. 93) para las mujeres. Esta supuesta igualdad “oculta el múltiple juego de las diferencias y mantiene su irrelevancia e invisibilidad” (SCOTT, 1992, p. 101).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, en estudios donde se ha analizado la relación entre género y competencias, como por ejemplo de FORMUJER (2003), se vio que es necesario “revisar en la práctica educativa los mensajes explícitos y ocultos de la planificación curricular que en algunos casos fortalecen, pero en otros limitan las reales potencialidades de los sujetos” (FORMUJER, 2003, p. 32). Sabemos que los mensajes implícitos existen en todos los currículos. Sin embargo, el currículo oficial por competencias del Centro no trae nada de distinciones de género.

INVESTIGADORA: pero yo los tomo en su conjunto. En aquello que se dice deberían ser y hacer, es posible realizar algunas preguntas: ¿quién habla? ¿Quién dice que esas características son las que hacen o no a una persona competente? Por un lado tenemos personas relacionadas con el ámbito de trabajo: tú, Currículo por Competencias, decías que quien tiene la palabra eran “empresarios/as, trabajadores/as, representantes del Estado, formadores/as” (FORMUJER, 2003, p. 41). Por otro lado, tenemos instituciones, como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y su Centro para la Investigación y la Innovación (CERI); Proyecto Competencias Curriculares Transversales (CCC), Proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo); Unión Europea; Proceso de Bolonia (GIMENO SACRISTÁN, 2009). En el caso de América Latina tenemos a la OIT-CINTERFOR (RAMOS, 2006).

En el ámbito educativo, a nivel superior el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe, (Tuning) coloca todo el énfasis en las competencias. Ofrece a las universidades europeas esquemas eficientes de aplicación del ‘programa de Bolonia’... [Y] “el modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, válido y eficaz [...] para comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estándar [...], desarrollar perfiles profesionales, para distintas enseñanzas universitarias, a través de la

especificación y selección de resultados de aprendizaje y ‘competencias deseables’ [...], relativas a cada área de estudio incluyendo destrezas, conocimientos y contenidos” (ANGULO RASCO, 2009, p. 180). En los otros niveles educativos, los Ministerios de Educación han definido cuáles competencias deben ser desarrolladas según el nivel educativo (MEXICO, 2004; BOLIVIA, [ca 2002]; VIEITES SALVADO, 2009).

¿Qué posición ocupan los sujetos? ¿Puede interrogar, oír, mirar? ¿Es emisor o receptor? (FOUCAULT, 1979). Desde una relación de poder-saber, los sujetos infantiles ocupan la posición de receptores, ya que siempre son observados para ver si han alcanzado o no dichas competencias. Las profesoras todas las informaciones que generan se registran en fichas de evaluación (DC 26-06-2012). Valiéndonos de Foucault (1979), las profesoras, en su posición de emisoras, pasan a ser un “interrogador soberano y directo, el ojo que mira” (FOUCAULT, 1979, p. 87). Alrededor de un haz de relaciones se trabaja para alcanzar lo que se espera en las competencias, se observa, se mide, se registra.

Lo que se intenta es conseguir aquello que está en la planificación, tal como una de las profesoras afirma: “Para planificar, necesito ver con el librito de la planificación los elementos de competencias; entonces con los elementos tú dices: voy a trabajar este contenido, necesito estos materiales, esta motivación, voy a explicar de esta manera” (Profesora A en entrevista, concedida para esta investigación). Decir quién y cómo es ser competente, no es únicamente una cuestión de cumplir aquello que es planificado, sino, por el contrario, es mirar las condiciones de producción o de circulación que esos discursos propician o ratifican prácticas diferentes y desiguales para hombres y para mujeres.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, nuevamente llevas “el agua a tu molino”. Desde la perspectiva que usas, las competencias necesariamente salen de su contexto del cual fueron creadas, esto es, “pueda usarse para referirse a la calidad y nivel de desempeño de los estudiantes” (RAMÓN SUÁREZ, 2010, p.55). Para dar significado a los saberes escolares, al relacionarlos dinámicamente a la vida y los contextos próximos de los alumnos (PERRENOUD, 2002); “orientar la acción de los alumnos en clase” (JONNAERT et al., 2010, p. 68) y “una opción alternativa en el

terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica” (DÍAZ BARRIGA, 2006, p. 8).

Las competencias permiten otras cosas, no solamente separar, dividir, afirmar ciertas características de hombres y mujeres. Posibilitan “a la persona adaptar sus atributos y capacidades a las necesidades de formación, avanzar progresivamente en la acumulación de conocimientos y en la adquisición de niveles de competencia cada vez más amplios (SILVA M, 2008, p. 76). Permiten “actuar efectivamente en diversos escenarios sociales” (MORALES GÓMEZ, 2004, p. 13).

INVESTIGADORA: Currículo por Competencias, documentos oficiales, discursos sobre que son competencias, para qué sirven, y qué se considera ser competente aparecen y circulan no solo en el Centro, sino en diferentes espacios institucionales. En el Centro, las competencias coexisten con otros enunciados, pronunciados en otros espacios, por ejemplo: las canciones y personajes de películas que igual están en lo cotidiano. Todos en su conjunto forman un “campo de presencia” (FOUCAULT, 1979, p. 93) que, desde las competencias, podría pensarse que no tienen relación, pero en su conjunto, o separadas forman un saber sobre lo que es ser hombre o ser mujer, dividido, separado y clasificado.

Quiero, Currículo por Competencias, referirme a algunas enunciaciones presentes en los discursos de algunas canciones infantiles que se repiten con mucha frecuencia en el Centro, a ciertos personajes de películas infantiles que están presentes por medio de vestimentas, materiales escolares, juegos y deseos y algunas prácticas. Estos discursos parece que están reactivando características generificadas, marcando diferencias, basadas, principalmente, en oposiciones “unitarias y universales” (SCOTT, 1992, p. 85) y categorías que tratan como naturales dichas oposiciones.

En el currículo en acción del Centro es posible ver esa coexistencia. Si bien considero que las canciones infantiles tienen primacía en la educación infantil, y, por este motivo, podrían ser consideradas correlato de los saberes que circulan en el Centro. Correlato, entendido como: “aquello a lo que se refiere, aquello que ha puesto en juego, no sólo lo dicho, sino aquello de que habla, su “tema” [...] es él quien permite decirlo de manera definitiva” (FOUCAULT, 1979, p. 149); no se puede dejar de buscar esos campos de coexistencia. Desde esa perspectiva, es posible describir aquello que se está

“internalizando, identificando como patrones de conducta” (QUITO, 2009), aquello que se está “comunicando por medio de la expresión” (QUITO, 2009) en su papel de competencias generales a ser adquiridas, como enunciaciones que se “repiten en un discurso a título de verdad” (FOUCAULT, 1979, p. 93).

Ana María Fernández Poncela (2006), analizó “los mensajes sobre las relaciones de género que contiene el cancionero folclórico infantil, tradicional y popular de España y México” para “rastrear los mensajes respecto a las relaciones entre hombres y mujeres, a ver cómo se dice que son, deben ser, o cómo interactúan en determinadas circunstancias” (FERNANDEZ PONCELA, 2006, p. 4). Vale la pena resaltar que muchas de ellas son de larga data. Según afirma Fernández (2006), “proceden originariamente del cancionero popular medieval español, las recopilaciones cultas renacentistas y barrocas del mismo, así como otras canciones ya de los tres últimos siglos, [de] los viejos romances españoles” (FERNÁNDEZ PONCELA, 2006, p. 3).

En el estudio realizado por Fernández (2006), la investigadora determinó que algunos discursos de las canciones infantiles, colocan hombres y mujeres en lugares distintos y desiguales, tales como: sobre la mujer: amor idealizado; matrimonio destino femenino, opción masculina (FERNANDEZ PONCELA, 2006). Léxico diferente para el tratamiento de hombres y mujeres es utilizado, por ejemplo: el uso del diminutivo para hablar de las mujeres; la mujer descrita como un ser virtuoso: generosa, abnegada, dulce, hermosa, coqueta; el trabajo doméstico como tarea femenina (FERNANDEZ PONCELA, 2006). Sobre el hombre: el vicio; la poligamia; distantes, no afectivos, las profesiones u oficios como ocupación y destino de los hombres (FERNANDEZ PONCELA, 2006). La autora, constató también, “alguna que otra melodía desviada de la norma social dominante y del significado hegemónico establecido” (FERNANDEZ PONCELA, 2006, p. 24).

En el caso de las canciones infantiles, que se repiten en el Centro, sucede algo similar. Los discursos de las canciones infantiles colocan a las mujeres en la *posición de tontas*, como el caso de *la Gallina turuleca*⁶⁷, o de *locas* como en *la Serpiente de Tierra Caliente*⁶⁸. Los oficios que podrían desempeñar están relacionados con puestos

⁶⁷ Ver la letra completa en el Anexo 5 de esta tesis.

⁶⁸ Ver la letra completa en el Anexo 4 de esta tesis.

considerados de poco valor y por tanto realizados sin remuneración: lavanderas, cocineras, planchadoras. Por el contrario, a los hombres los colocan en posición de *toma de decisiones* como en la canción *Pin Pon*⁶⁹ o de *conquistadores*, como en el caso de *la Gatita Carlota*.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, eso para mí no importa y no tiene ningún sentido para un currículo por competencias. Considero importante las canciones infantiles para la adquisición del lenguaje, para reforzar conocimientos, valores, para el desarrollo psicomotriz. “Aprender a cantar una canción es la realización vocal más desarrollada de las capacidades musicales en los niños pequeños” (LACARCEL, 1991, p. 104). No me importa lo que ellas dicen sobre niñas y niños. Por ese motivo, es común que los pequeños y las pequeñas, cuando ingresan a Centros de Educación Inicial, aprendan canciones. Papás, mamás y demás adultos lo ven como un logro: se complacen con cada nueva canción que aprenden sus hijos e hijas. Esto es lo que importa para nosotros. No estamos preocupados en analizar todo lo que las canciones infantiles puedan enseñar sobre género, y sí en desarrollar capacidades de los infantes.

INVESTIGADORA: pues, yo afirmo que, al proceder así, parten del supuesto, avalado desde la psicología del desarrollo, que el lenguaje es una adquisición neutra. Dale Spender (1980), afirma que: “es una manera de clasificar y ordenar el mundo” (SPENDER, 1980, p. 2). Con Foucault (1979), sin embargo, aprendimos a analizar las relaciones de poder-saber de los diferentes discursos que producen sujetos. Por ello, estoy atenta para mostrar cómo en ese discurso, destinado a los infantes que se presenta como neutro e inocente, se producen sujetos generificados y refuerzan desigualdades.

En canciones como *la Gatita Carlota*, los hombres deben vestir de determinada forma, saber idiomas y tocar determinados instrumentos: “usa sombrero de copa, guantes colorados; es educado, habla francés e italiano, toca el violín, el piano”⁷⁰. La mujer frente a esas cualidades no le toca más que *suspirar, e incluso perder la cabeza* “Ay, ay ay, Michifuz, yo por ti estoy fru-ru”. Al hombre le corresponde también el *galanteo* “Buen día gatita Carlota”, *tomar la iniciativa*, “te invito a dar un paseo por la vuelta del tejado”. La mujer: *esperar, escuchar* palabras, consideradas bonitas “Dime miao, miao, miao,

⁶⁹ Ver la letra completa en el Anexo 6 de esta tesis.

⁷⁰ *La Gatita Carlota*. La letra completa de la canción se encuentra en el Anexo 1 de esta tesis ⁶⁶
Cfr. Anexo 1.

miau”. Además, se la coloca en una posición de *dependencia* frente a los adultos y frente a sí misma: “No puedo, mamita ha salido, [...] si quieres te espero mañana, sentadita en la ventana”⁶⁶.

Por allá, casi desapercibidos, hay silencios en el currículo por competencias⁷¹: las competencias de la matriz curricular (QUITO, 2009b), que están de acuerdo a lo que se describe, desde la psicología del desarrollo, como lo esperado que cada niño y niña debe alcanzar, de acuerdo a la edad en la que se encuentran. Lo mismo sucede con las cuatro competencias que deben alcanzar al finalizar la educación inicial.

Sin embargo, en este currículo, existe una paradoja: en ese silencio, dibujos y escasas fotografías de niños, niñas, familias, grupos de niños-niña, junto a la columna destinada a los elementos de competencia, parecería que están reafirmando ciertas características consideradas masculinas y femeninas. Aparentemente, intentarían resaltar ciertas actividades relacionadas con algunos de los elementos de competencia identificados para cada una de las competencias. Curiosamente, de los 493 dibujos y nueve fotografías, apenas 62 son de mujeres-niñas realizando alguna actividad y 289 son de hombres-niños. El resto se distribuye en actividades realizadas en grupo mixto, de pares o con un adulto, principalmente, mujer-madre.

Pero eso no es todo. Las actividades de las niñas y niños están bien delimitadas. A las niñas se las representa mayoritariamente en actividades consideradas femeninas: cuidado del jardín, jugando con muñecas, en la cocina junto a la mamá, de profesoras, admirando flores, sentadas realizando alguna actividad. Por el contrario, a los niños se los representa mayoritariamente en espacios abiertos: jugando, saltando, corriendo, y si corresponden a espacios cerrados están leyendo, concentrados, realizando algún experimento, etc. Aparecen un par de dibujos de ancianos. Los dibujos o fotografías tampoco representan a negros-as, indígenas hombres o mujeres, personas con discapacidad. Parecería que al mantenerse “aprisionadas(os) en esa polaridad, estaremos

⁷¹ Tomo prestada esta idea, del texto de Marlucey Alves Paraíso (1997), donde se refiere a “campos de silencio del currículo”, como aquello que indica “privación al respecto de alguna cosa, el callar impuesto de un asunto que está *incomodando*, un no explicar algo que está presente, pidiendo para ser problematizado y trabajado” (PARAÍSO, 1997, p. 24). Si bien considero que hay una privación, algo que está pidiendo ser trabajado, problematizado en este currículo investigado, en esta tesis, no pretendo ver esos silencios como campo o dentro de un campo, sino como un espacio, un lugar de circulación de diferentes narrativas sobre género que, “en términos de procesos discursivos, producen diferencias” (SCOTT, 1992, p. 90).

contribuyendo para fortalecer la posición conservadora, aceptando que, ya que las mujeres no pueden ser idénticas a los hombres en todos los aspectos, ellas no pueden ser iguales a ellos” (LOURO, 1995, p. 14).

Un poco más cercana está la división de espacios. Un día una de las profesoras decidió dividir los casilleros en partes iguales: al lado derecho debían colocar las mochilas las niñas y al izquierdo los niños. Cuando todos acabaron de llegar y colocaron las mochilas en el casillero respectivo, el grupo estaba completamente dividido por colores: hacia el lado derecho el rosado y el lila para las niñas. Hacia el izquierdo el plomo, el azul combinado con rojo (por la película *The Cars*, la serie *Ben 10* y *Spiderman*, para los niños) (DC16-02-2012). Guacira Louro (1997), indica que hay que estar atenta a los “discursos implícitos en las prácticas cotidianas que efectivamente constituyen esos sujetos” (LOURO, 1997, p. 175).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, tú tomaste algunos ejemplos donde aparentemente se está reafirmando qué es ser hombre y qué es ser mujer. Sin embargo, retomando el tema de las canciones infantiles, desde la psicología de la música, permiten también, “un equilibrio dinámico entre las capacidades del hemisferio izquierdo y derecho. Da lugar a un aprendizaje mucho más equilibrado y adaptado tanto al medio, como a las propias capacidades individuales” (LACARCEL MORENO, 2003, p. 217). Josefa Lacárcel (2003), afirma que, la actividad musical se sintetiza tanto en una función receptiva como ejecutiva del cerebro, lo que permite modificar conductas. Desde la perspectiva de la psicología de la música, “ésta nos ayuda en nuestro desarrollo psíquico y emocional, proporcionándonos el equilibrio necesario para alcanzar un nivel adecuado de bienestar y felicidad” (LACARCEL MORENO, 2003, p. 221).

INVESTIGADORA: ese discurso que, basa sus afirmaciones en la psicología del desarrollo y en las neurociencias, como parte de las disciplinas psi, estarían funcionando como un “procedimiento de control y delimitación”, que excluye a otros discursos, reconoce proposiciones, las considera falsas o verdaderas, “fija sus límites por el juego de una identidad que tiene como forma de una reactualización permanente de las reglas” (FOUCAULT, 1992a, p. 11) y reiterar binarismos de género.

Pienso que es necesario problematizar las canciones, basada en otras perspectivas. Así por ejemplo, los discursos de las canciones infantiles ¿Qué identidad están tratando

de fijar? Arriesgaría a decir algunas cosas: un mundo compuesto por dos pares. Lo femenino: *La gallina turuleca*⁷², *Cu cu cantaba la rana*, *La vaca lechera*, *la marcha de las letras*. Lo masculino: *Los pollitos dicen*, *El elefante trompita*, *el payaso Plin Plin*, *los números*, *los días de la semana*, *sol solecito*, *Pin Pon*⁷³. Un mundo que, define prioridades para las niñas: “Lunes antes de almorzar/ Una niña⁷⁴ fue a jugar, /Pero no pudo jugar / Porque tenía que lavar [...]”. Distribuye el tipo de tareas: “lavar, planchar, coser, barrer, cocinar, bordar, tejer”. Cuándo hacerlas: “de lunes a domingo, sin separación entre semana laboral y fin de semana”. Cómo hacerlas: “Así tejía así, así. Así tejía así, así. Así tejía que yo la vi”. Este estribillo se repite con cada acción⁷⁵. Un mundo feliz donde todos bailan y cantan. Eso, sí, con oficios diferenciados. Las mujeres: lavanderas, planchadoras. Los hombres: carpinteros, zapateros⁷⁶. Un mundo donde la crítica, la burla, o lástima hacia mujeres que deciden hacer cosas diferentes es aceptado: “¡uy! Está demente, critica la gente, porque come plátanos con agua ardiente”. Esas decisiones provocan tristeza: “La serpiente un día, se vino a tierra fría, para hacerse un peinado, en la peluquería. Pero, ay que tristeza, porque en su cabeza no tiene ni un pelito, y no se pudo peinar”; amargura para quien hacer cosas que son consideradas propias y no lo puede hacer: “pero ay que pereza y que amarga sorpresa, como no tiene patas, nada pudo comprar”⁷⁷.

Las canciones infantiles continúan presentando invariablemente ciertas identidades consideradas masculinas y femeninas. Los hace ocupar a hombres y mujeres en una posición binaria. Mientras nos mantengamos aprisionados(as) en esa polaridad, “estaremos contribuyendo para fortalecer la posición conservadora” (LOURO, 1997, p. 14). No se trata de “borrar” o anular esas diferencias, “sino afirmar que tales diferencias han sido usadas como justificativas para tratamientos desiguales, no equivalentes” (LOURO, 1997, p. 14).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: me estás dejando confuso, Investigadora porque, lo que sé es que, en el Centro se fomenta mucho la igualdad. No hay

⁷² La letra completa de esta canción se encuentra en el Anexo 5 de esta tesis.

⁷³ La letra completa de esta canción se encuentra en el Anexo 6 de esta tesis.

⁷⁴ En muchas letras se coloca niño. En el Centro, cuando la cantaban, hacían referencia siempre a las niñas.

⁷⁵ La letra completa de esta canción se encuentra en el Anexo 2 de esta tesis.

⁷⁶ La letra completa de esta canción se encuentra en el Anexo 3 de esta tesis.

⁷⁷ La letra completa de esta canción se encuentra en el Anexo 4 de esta tesis.

discriminación. Todos y todas realizan las mismas actividades. No hay tratamientos desiguales.

INVESTIGADORA: pero tú dices eso porque la perspectiva que usas para mirar no posibilita que observes otras cosas que se están enseñando. Por ejemplo, observé que las profesoras, cuando trabajan en el ambiente de expresión corporal, frecuentemente dividen a hombres y mujeres. Si una mujer no puede algún ejercicio se la ayuda inmediatamente. Si un hombre no lo consigue, le estimulan verbalmente a que lo haga, y si no lo consigue le hacen repetir hasta que realice el ejercicio. Con una mujer no sucede lo mismo, si no puede realizar un ejercicio no le motivan a persistir (DC 6-032012). Además de eso, pude notar que cuando cantan el Himno Nacional hay una fila de hombres y otra de mujeres. Las profesoras muy pocas veces utilizan el masculino y el femenino para dirigirse a los pequeños y las pequeñas. Es el masculino que se usa para englobar a todas/os. En fin hay prácticas sistemáticas que dividen, clasifican, ordenan, jerarquizan (PARAÍSO, 2011) a los niños y a las niñas, que les enseñan cómo deben ser, hacer y estar.

Educación engloba, afirma Dagmar Meyer (2003), “un complejo de fuerzas y de procesos [...], en el interior de los cuales, individuos son transformados en – y aprenden a reconocerse como – hombres y mujeres en el ámbito de las sociedades y grupos a que pertenecen” (MEYER, 2003, p. 17). Estas fuerzas incluyen varias instancias, una de ellas son los personajes de películas infantiles. Pude ver en el Centro que muchos elementos y personajes están presentes: en los materiales escolares: mochilas, cartucheras, carpetas; en las ropas: medias, camisetas, chompas; en *stickers*.

Disney Pixar y Lionsgate se han encargado de colocar nuevos íconos para los/as niños-niñas, actualizar y darles un toque de modernidad a las princesas por medio del personaje *Barbie*. Pero, existen también otros personajes creados por Cartoon Network, como la serie animada *Ben 10*. Todos tienen en común que no solo distribuyen la película, sino por medio una serie de franquicias y accesorios se vende el producto: cajita feliz con personajes, vasos, carpetas, esferos, lápices, mochilas, ropa, medias, zapatos con logos de películas y colores de los personajes de las películas.

Ariel Dorfman y Armand Matheralt (2005), en su libro, publicado por primera vez en 1972, ya afirmaban que las creaciones y símbolos de Disney

se han transformado en una reserva del acervo cultural del hombre contemporáneo: los personajes han sido incorporados a cada hogar, se cuelgan en cada pared, se abrazan en los plásticos y las almohadas, y a su vez ellos han retribuido invitando a los seres humanos a pertenecer a la gran familia Disney [...] los personajes pasan a constituirse en el puente supranacional por medio de cual se comunican entre sí los seres humanos” (DORFMAN; MATTELART, 2005, p. 8).

Entonces, como ves continuamente y por diferentes medios se divide a hombres y mujeres, se incentiva de diferente forma, se le motiva a comportarse de determinada manera. Y en ello, mucho tiene que ver la música y las películas para el público infantil que promociona Disney.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, hiciste referencia a los juegos como espacio de socialización y de enseñanza. Se sabe que el “propósito del juego infantil tiene la función didáctica de conectar a la niña y al niño con la sociedad, gracias a objetos y acciones que imitan la vida cotidiana de los adultos, pero también son capaces de crear un mundo propio, disponiendo las cosas según prefieren” (ARENAS FERNANDEZ, p. 2).

INVESTIGADORA: Currículo por Competencias, esa es una de las formas de ver el mundo de los juegos. Barrie Thorne (1993), basada en una investigación, afirma que las niñas y los niños se apropian de visiones/personajes/imágenes que permean los libros, las músicas, propagandas de televisión y películas. Además, los/as niños/as en grupos de pares, sumergidas en ideas culturales sobre qué es ser niño y niña, también “actúan, resisten, retrabajan y crean estrategias de resistencia, entendiendo que tanto los/as niños/as influyen en los adultos, como son influidos por ellos” (THORNE, 1993, p. 4). La autora cuestiona la idea de que, el *hacer el género* sea una producción de un individuo, como si hubiese mundos separados por el género, o de adultos influyendo en ellos. Por el contrario, argumenta la autora, es en la construcción social del género como un proceso activo y continuo que categorías de género, identidades de género, divisiones de género, grupos de género, significados de género, se producen de forma activa y colaborativa, en la vida cotidiana, y el juego es un espacio importante de ese “haciendo género” (THORNE, 1993, p. 4). En síntesis, considero que el género es una construcción social que se produce por diferentes medios, personas, situaciones y que todos y todas contribuyen para que las divisiones se mantengan y cada uno actúe, de acuerdo a lo que se esperara para cada género.

6.3 Los juegos infantiles y relaciones de género: espacios de dispersión de lo que somos y lo que hacemos en el currículo por competencias

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: me doy cuenta, nuevamente, que la perspectiva que usas, para analizarme, lleva necesariamente a describir lo que se hace en el currículo en acción del Centro. Aun así, quiero insistir que no es posible comprender la educación de los infantes sin la estrategia metodológica del juego, considerado como “una necesidad vital del niño/a que contribuye al equilibrio de su ser [...] indispensable para su desarrollo físico, intelectual y social. Jugar es gozar (QUITO, 2009, p. 37). Investigadora, aunque sé que vas a utilizar mis palabras para revertirlas contra lo que afirmo, aun así quiero resaltar, que el juego es “un valioso medio educativo que [...] utilizamos para contribuir eficazmente a la formación de hábitos de vida, de interrelaciones positivas y de cualidades morales acordes con los principios que rigen nuestra sociedad” (QUITO, 2009, p. 37).

INVESTIGADORA: ¿por qué dices *revertir*? Estoy usando otras perspectivas para mostrarte lo que canciones, juegos y prácticas hacen. Creo que el juego es una práctica que se yuxtapone a otras prácticas y discursos y que a veces crea, a veces desafía las estructuras de género y sus significados (THORNE, 1993), y a veces posibilita cuestionar esas mismas prácticas.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: me parece que eso no debería llamar la atención. La sociedad ecuatoriana ha cambiado mucho. Mujeres y hombres trabajan fuera y ello obliga a que los roles se vayan redefiniendo. No debes perder de vista que los/as pequeños/as que asisten al Centro son la mayoría hijos/as de empleados municipales, otro porcentaje importante son hijos/as de policías metropolitanos. También, las edades de sus padres oscilan entre 25 y 45 años. Esto supone que son padres educados en otros contextos, en otras realidades y en donde mujeres y hombres, mayoritariamente, trabajan fuera de casa (Profesora A, en conversación informal).

INVESTIGADORA: las variables, clase y edad, influyen en cómo se ven a sí mismos en sus roles femeninos y masculinos. La noción de género no puede ser analizada sin tomar en cuenta su articulación con “raza, sexualidad, clase social, religión, apariencia física, nacionalidad, etc.” (MEYER, 2003, p. 19). Como instancia no solo de enseñanza, sino también de aprendizaje, el juego podría ser analizado, valiéndome de las

palabras de Dagmar Meyer (2003), como un espacio donde los niños y las niñas ocupan y reconocen sus lugares sociales “a través de estrategias sutiles, refinadas y naturalizadas, que son, a veces, muy difíciles de reconocer” (MEYER, 2003, p. 22).

Esas “maniobras” (THORNE, 1993, p. 4), que se realizan por medio de juegos, son difícil reconocerlas, en parte, porque se realizan en espacios donde las profesoras tienen poca intervención: en *la sala de Recibimiento*, en *el Parque*, en *la Casita*. En esos espacios, las niñas y niños tienen *libertad* para agruparse, separarse, distanciarse, unirse, según sea el caso. La intervención de las profesoras muchas veces se limita a controlar que no se lastimen, no destruyan el espacio físico o a que permanezcan dentro de esos espacios. Mediante los intercambios que realizan los niños y niñas, muchos de ellos en forma de juego, se hacen combinaciones que van más allá de la oposición binaria hombres-mujeres.

Valiéndome de Barrie Thorne (1993), es posible decir que en los juegos que son hechos en el currículo en acción del Centro no hay juegos de oposición y dicotómicos: hombres contra mujeres y viceversa. Por el contrario, constantemente los niños entran a los juegos de las niñas, participan de un momento de éstos. Lo mismo sucede con algunas niñas que entran con la misma fuerza y agresividad en los juegos de los niños: les empujan, se agreden, corren. Nunca escuché decir que este o aquel es un juego exclusivo para un grupo en particular. Esto no significa que no se separan. Es posible ver a niñas realizando juegos de princesas: castillos, torres. Pero el énfasis está en el vestuario. También es posible ver a niños conversando sobre sus *stickers* o mostrando sus tareas, los de Pre-básica. Los de inicial 4 también están separados. Pero juegan con los legos, en forma individual o en grupos, con hombres o con mujeres y viceversa. En el parque los niños corren, saltan, se agreden y las niñas, en su mayoría, están sentadas en grupo conversando. Pero no es todo el tiempo. Las niñas van a la resbaladera, a escalar en la soga, y los niños se sientan o van a jugar a la casita de plástico. Como afirma Thorne, no es uno pasivo y otro activo, o el uno tiene y el otro no. En la relación, en la interacción entre niños y niñas “se va haciendo el género” (THORNE, 1993, p. 9).

Otro de esos mecanismos sutiles para la trasgresión de fronteras, según Thorne (1993), “los niños usan el marco de juego (“sólo estamos jugando”, “todo está en la diversión”) como un pretexto para la frecuencia de faltas, [que desde una perspectiva

adulta podrían ser consideradas graves o preocupantes], mensajes relacionados con el género acerca de la sexualidad y la agresividad (THORNE, 1993, p. 9) también se dan en ese marco. Por ejemplo: en la Casita pude ver a un niño, mientras jugaba, coger la cartera, ponerse al hombro y salir sin ningún reparo ni de sus compañeros-as, o de las profesoras (DC 16-02-2013). He visto también a niños que no juegan de forma brusca, y a niñas que lo hacen bruscamente (DC 8-03-2012). En el ambiente de descanso, niños y niñas duermen juntos. A veces niños duermen junto a otros niños, a veces duermen junto a las niñas. Claro que también se agrupan: hombres con hombres, mujeres con mujeres, y, cuando lo hacen, aprovechan para jugar, conversar, reír (DC 10-05-2012). Incluso, una vez sorprendí a una niña y un niño debajo de la cobija abrazados. No tengo idea desde cuándo lo venían haciendo. Estaban tan quietos que las profesoras creían que estaban dormidos. Al darse cuenta que los vi, creyeron que les iba a llamar la atención o algo por el estilo. La niña se sintió más preocupada. Pero al ver que no hice ningún gesto ni de aprobación o reprobación, únicamente se rieron (DC 14-05-2012). Presté atención si había algún tipo de relación fuera de ese espacio y momento. Me di cuenta que no. Ni siquiera jugaban juntos (DC 17-05-2012).

La experiencia de juego está, según Thorne (1993), “fundamentada en el concepto de posibilidad”, que dentro de la complejidad, en el “juego de género”, de hecho se encuentran las posibilidades de cambios sociales (THORNE, 1993, p. 11). En ese sentido, me parece que un espacio importante es el ambiente de aprendizaje de la *Casita*. Como espacio de representación de roles masculinos y femeninos, pude observar formas diferentes de verse a sí mismos como hombres, mujeres, pareja. Observé a los/as niños/as que los juegos de roles no tienen nada que ver con lo que dicen las canciones infantiles, que se repiten con bastante frecuencia. Cuando están en la *Casita* las niñas no cocinan, no lavan ropa, no planchan. Sus juegos se centran en una mujer que trabaja, que toma al niño/a en brazos y lo lleva hacia fuera de la casa. Incluso, el tiempo de juego a ser mamá es mínimo o inexistente. Los niños dividen las tareas del hogar: ponen la mesa, colocan los platos en el lavabo, lavan platos, cargar a las muñecas para salir a la calle. Niños y niñas juegan sin distinción a poner la mesa, participan en la cocción de los alimentos, en servirlos. La casa parecería que quedó reducida a ser un espacio donde se realizan tareas relacionadas con la alimentación, donde niños y niñas dividen tareas (DC 2-02-2012).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, lo que acabas de afirmar, desde otro punto de vista, permite comprender la importancia que tiene el juego y el “valor educativo y de aprendizaje, gracias al cual la niña y el niño adquieren [...] las pautas sociales de comportamiento (ARENAS FERNANDEZ, p. 2).

INVESTIGADORA: me parece que el juego sin direccionamiento, como se lo denomina, aún necesita ser descrito, analizado, pues poco se sabe qué realmente sucede en esos espacios. Qué se dice, la forma cómo se dice, quién lo dice. Cuánto, de lo que ahí sucede, puede ser potencializado para permitir otro tipo de prácticas, las cuales quizá ni siquiera son tomadas en cuenta por profesoras, padres y madres de familia, las estudiantes que realizan su práctica en el Centro.

Tomando como referencia las palabras de Judith Butler (2001), quien afirma que el *sexo* fue la categoría, por medio de la cual las primeras estudiosas feministas identificaron cómo se daba la construcción social de las diferencias, permite ver que “no es algo natural, ni pasivo”. Por el contrario, es una “práctica regulatoria que produce los cuerpos que gobierna”. Desde esa perspectiva, *género* como *sexo* son “conceptos performativos”; es decir, son realidades que se producen a través del comportamiento y del discurso. Según Butler (2001), las normas regulatorias del *sexo* trabajan de una forma performativa para constituir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual a servicio de la construcción del imperativo heterosexual” (BUTTLER, 2001, p. 154).

Buscando entender cómo funciona esa performatividad en el currículo del Centro, es posible ver que los pequeños y las pequeñas cuando llegan al Centro, están dentro de un régimen de la heterosexualidad, que actúa, circunscribe y contornea la “materialidad” del sexo (BUTTLER, 2001). Esa materialidad se forma, se sustenta por normas regulatorias que “son en parte de la hegemonía heterosexual”. Canciones infantiles, personajes de películas, palabras que se dicen, juegos, formas de relacionarse reiteran y regulan a cada grupo. La autora, pregunta también: “¿cómo y para qué finalidad los cuerpos son construidos, y cómo y para qué *no* son construidos?” (BUTTLER, 2001, p. 170). Me parece que la respuesta de la autora resume bien, a la final, los “cuerpos que pesan” son aquellos que están dentro de la norma (BUTTLER, 2001, p. 171).

El currículo del Centro propicia que saberes, practicas generificadas, discursos circulen, funcionen de tal manera que no permiten que los infantes asuman una postura más crítica en cuanto a los roles que les colocan las canciones, las películas. Parecería que ser competente sería aquel que se mantiene dentro de la norma y los papeles asignados para cada género.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Me parece que en el Centro sí se propicia la igualdad. No veo que haya diferencias entre hombres y mujeres, ni que a unos se les asigne un rol y los otros otro diferente o subordinado.

Escucho voces en la Sala de Descanso. Una vez más el tiempo de conversación terminó.

INVESTIGADORA: es verdad, es hora de ir a la colación. Me gustaría que nos encontremos otro viernes para conversar sobre el espacio-tiempo de los Ambientes de Aprendizaje.

CAPÍTULO 7

10h00-10h30: Espacio-tiempo Ambientes Pedagógicos

Autorregulación y flexibilidad: prácticas de subjetivación de los infantes en una lógica de las competencias

NARRADORA: en este encuentro, la Investigadora y el Currículo por Competencias conversaron sobre los *Ambientes Pedagógicos*. En el Centro, no existen aulas destinadas para cada grupo. Todos los grupos, con su respectiva maestra, van rotando cada treinta minutos por los *Ambientes Pedagógicos* y áreas⁷⁸ del Centro. Algunos *Ambientes* y *áreas* son espacios de encuentro de los grupos de Pre-básica e Inicial 4, por ejemplo: Patio, Parque, Comedor, Piscina, Sala de Descanso y de Recibimiento, Salón Auditorio (Video). Otros *Ambientes* y *áreas*, como: Lenguaje, Expresión Corporal, Construcción, Plástica, Casita, Arenero y Música, los utilizan cada grupo de una a tres veces por semana.

Ejemplo del horario de Actividades de uno de los grupos de Inicial 4

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8h00 a 8h30	Recibimiento				
8h30 a 9h00	Himno Nacional	Saludo			
9h00 a 9h30	Colación				
9h30 a 10h00	Lenguaje	Plástica	Corporal	Piscina	Video
10h00 a 10h30	Receso				
10h30 a 11h00	Corporal	Construcción	Construcción	Patio	Corporal
11h00 a 11h30	Construcción	Corporal	Plástica	Arenero	Música
11h30 a 12h00	Casita	Lenguaje	Casita	Lenguaje	Plástica
12h00 a 12h30	Almuerzo				

⁷⁸ En el Centro existe una división de los espacios físicos en: Ambientes Pedagógicos (el de Plástica, Lenguaje, Expresión Corporal, Música, Video, Arenero, Piscina, Patio, Casita). Y áreas (Parque, Comedor, Sala de Descanso, Baños).

La investigadora argumentó, en aquella conversación que, *al establecer el trabajo diario en el Centro por medio de Ambientes Pedagógicos, estructurados para los infantes, principios como autorregulación y flexibilidad se constituyen, junto con la disciplina y la normalización, en modos de subjetivación acordes a la lógica de las competencias*. A continuación, la conversación que mantuvieron, un viernes por la tarde, prácticamente cuando el año escolar estaba por finalizar.

7.1 Ambientes Pedagógicos

INVESTIGADORA: Currículo por Competencias, quisiera este momento conversar sobre el espacio-tiempo de los Ambientes Pedagógicos. Una docente, me dijo que, esta forma de organizar el tiempo de trabajo, lo implementaron cuando se asume el currículo por competencias en el Centro (Entrevista Profesora B).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: así es. En el currículo del Centro se afirma que: “organizar así los procesos de enseñanza aprendizaje implica **romper con el esquema de aulas tradicionales**, y convertirlas en ambientes de trabajo permanentes y organizados, según el tipo de actividades que en ellos se realicen” (QUITO, 2009, p. 41. Resaltado del documento).

INVESTIGADORA: me parece que la implementación de *Ambientes Pedagógicos*, no solo es una forma de organizar los procesos de enseñanza aprendizaje, o romper con el esquema de aulas tradicionales. Considero que, los *Ambientes Pedagógicos* pueden ser vistos, desde una perspectiva foucaultiana (1995), como una estrategia de poder que disputa sentido con otras formas de organizar el aula y los procesos de enseñanza aprendizaje. Además, al considerar todo ambiente como lugar permanente de trabajo, se está demandando un tipo de subjetividad acorde con esa lógica.

Cuando prácticas discursivas, esto es, el “conjunto de *reglas* que son inmanentes a una práctica y la definen en su especificidad” (FOUCAULT, 1979, p. 76) en los *Ambientes Pedagógicos*, comienzan a circular, no se puede ver como simple sustitución o ruptura, pues lo que circulan son nuevos sentidos de cómo debería ser el trabajo en el aula, de cómo organizar el tiempo y las actividades escolares, y de cómo deben ajustar su cuerpo, infantes y profesoras, a esos requerimientos. Me parece que al introducir esos cambios no solo se modifica la concepción de trabajo escolar de los infantes y las

maestras, sino se está proponiendo otra forma de “controlar, formar, valorizar, según un determinado sistema, el cuerpo del individuo” (FOUCAULT, 1996, p. 133). Si tú observas atentamente, no solo hay desplazamiento continuo durante todo el día por diferentes *Ambientes*, sino que también puedes mirar cómo infantes y maestras ajustan sus acciones a 30 minutos que debe durar la actividad. Saben que no pueden retrasarse, tampoco pueden ir más allá del tiempo programado, pues otro grupo, necesita del *Ambiente* (DC 25-01-2012). El trabajo en los *Ambientes* no está dividido en varias partes. Por el contrario, se realiza una actividad por *Ambiente* y se programa para que la actividad dure exactamente 30 minutos (DC 6-02-2012).

Ambiente Pedagógico y tiempo son un par que estarían determinando lo que deben hacer, cuándo hacerlo y cómo hacerlo. El encuadramiento del tiempo y de las actividades, disciplina los cuerpos y adecua a los infantes a seguir las reglas, cumplir horarios. Ingresan al respectivo ambiente, se indica la actividad que deben realizar, la realizan, luego de terminarla inmediatamente deben salir y dirigirse al siguiente ambiente. Nada ahí posibilita que los niños y niñas puedan escoger o decidir, que viajen con la imaginación, que construyan tiempos diversos. Cuando el par espacio-*tiempo* se juntan, comienza a circular otras verdades, entendidas como “el conjunto de procedimientos que permiten pronunciar, a cada instante y a cada uno, enunciados que serían verdaderos” (CASTRO, 2009, p. 421). En cuanto a lo que se espera, con las actividades escolares, al tipo de metodología más apropiada para aprender, al tiempo que debe demorar una actividad.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: con relación a los *Ambientes Pedagógicos* y el trabajo dividido en 30 minutos, me parece que no fue pensado de la forma como tú, Investigadora quieres analizar. En primer lugar, la división de los tiempos escolares, como lo hacemos, se fundamenta en lo que la psicología del desarrollo recomienda en cuanto a que el tiempo de concentración varía según la edad. Mientras más pequeño es un infante, el tiempo de trabajo y concentración es menor. A los seis años, el tiempo máximo es de 30 minutos. Cuando una docente propone actividades, que les demanda un tiempo mayor, es posible ver cansancio, apatía, o desconcentración. Por ello, las docentes organizan actividades que estén dentro de los rangos que la psicología del desarrollo recomienda. En segundo lugar, efectuar actividades, dentro de un *ambiente pedagógico*, permite “realizar organizaciones individuales o colectivas, dichas

realizaciones pueden consistir en producciones de carácter material [...] o simplemente de disfrute personal, sin que por ello implique una concreción material” (QUITO, 2009, p. 40). La idea central es que los infantes deben “conocer el ambiente como educación del saber sentir, saber ver y saber interpretar el mundo” (QUITO, 2009, p. 39).

INVESTIGADORA: pero, ese conocimiento de los *ambientes*, como educación de saberes relacionados con el sentir, el ver e interpretar el mundo, remiten a condiciones históricas y redes de relaciones de saber-poder, como diría Foucault (2005), a “redes de contingencia”, que han posibilitado hablar de ambientes como espacio de educación. Los *ambientes* no siempre fueron considerados de esa forma: la sociología consideró al *ambiente* como uno de los elementos a tomar en cuenta a la hora de educar. El medio ambiente también ha sido objeto educativo, cuando en la educación se habla, del cuidado que debe existir por la degradación paulatina y acelerada que vive el planeta. El *ambiente*, como espacio educativo, prácticamente ingresa en el mundo educativo de la mano de la ciencia cognitiva, como espacio de aprendizaje. Entonces, si buscamos entender sus condiciones de emergencia entendemos cómo funciona y por qué se institucionalizó de esa forma.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Por supuesto, que es la ciencia cognitiva la que ha permitido entender los *Ambientes Pedagógicos*, como espacios en los cuales los estudiantes interactúan. Es en los *Ambientes*, donde se fomentan aprendizajes autónomos, y los sujetos aprenden a asumir la responsabilidad de su aprendizaje, favoreciendo sobre todo aprendizajes cooperativos. La intersubjetividad, dice Bárbara Rogoff (1990), es la que permite realizar tareas de forma colaborativa, pues se trata de tener metas comunes, comprendiendo la perspectiva de los otros y así tener una perspectiva mutua (ROGOFF, 1990). Es en los *Ambientes*, donde se generan experiencias de aprendizaje significativas, y son el resultado de actividades dinámicas guiadas por un adulto, pues éstos son los que “tienden puentes que le permiten al niño relacionar lo conocido con lo nuevo, comprender como actuar en situaciones nuevas” (ROGOFF, 1990, p. 98).

INVESTIGADORA: pero, esos discursos sobre los *Ambientes*, como forma de trabajo son invenciones interesadas como todas las otras divisiones en la pedagogía. Tales *ambientes* contribuyen para regular las conductas de los/as niños y niñas, y enseñarles que hay modos adecuados de comportarse en los diferentes espacios. Por

supuesto, la ciencia psi contribuye para dar a esa invención un “estatuto de verdad” (FOUCAULT, 1993, p. 19), que rige la práctica curricular en el Centro y gobiernan la conducta de los infantes y las maestras. Es común ver a los niños y niñas dirigirse al respectivo *Ambiente*, muy pocas veces requieren preguntar: “¿a dónde vamos?”. Cuando lo hacen la profesora, inmediatamente responde: “a Lenguaje” o a “Expresión Corporal” o a cualquier otro ambiente según el horario (DC 3-04-2012). Es interesante que la respuesta de las profesoras resalta la finalidad y no el ambiente. Por supuesto, que hay ocasiones en que las maestras requieren revisar el horario para cerciorarse en donde les toca trabajar (DC 7-02-2012). Por el contrario, una persona nueva en el Centro requiere revisar, constantemente, el horario para saber con exactitud a qué *ambiente* debe dirigirse (DC 15-02-2012).

Las maestras insisten, persistentemente, que los infantes asuman determinados comportamientos, según el *Ambiente*: Sala de Recibimiento se puede *conversar*, pero no *correr*. En el Parque es permitido *gritar*, *correr*, *jugar*. Pero en el *ambiente* de Lenguaje no se puede *conversar entre compañeros/as o temas que sean “diferentes” a la clase*, tampoco se puede *correr* o *gritar*, sino “trabajar”, realizar las tareas, responder las preguntas que la profesora formula. En Expresión Corporal se puede *mover*, *realizar ejercicios*, pero no *jugar*, *molestar* o *conversar*. En el *ambiente* de Construcción se debe *escuchar*, no se puede *conversar*, *ni hablar alto*. Una de las maestras en el *Ambiente* de Lenguaje, decía: “esto no es juego. Debe trabajar, pintar. Felipe, no están jugando, estamos trabajando. No juegue, Pilar, ¡trabaje!” (DC 24-01-2012).

En otra ocasión, un grupo ingresó al *Ambiente* de Expresión Corporal. Cuando llegué estaban ya sin las medias. José Augusto no quería sacarse. La profesora le llamó la atención (DC 30-01-2012). En otra ocasión, la profesora en el *Ambiente* de Construcción les recordaba que en éste: “es para escuchar y caminar, hacer silencio” (DC 4-03-2012). El *ambiente* de Plástica es el único que tiene mesas, eso facilita el control, tanto de los comportamientos como de las tareas que deben realizar (DC 26-01-2012). Los *ambientes* colocan a los infantes en una posición de sujetos de intervención pedagógica, que demanda ciertos comportamientos, que se alinean con una determinada división entre ciencia versus arte. Por ejemplo, en construcción y juegos de ingenio se demanda concentración. En Lenguaje, paradójicamente silencio, atención, respuestas a preguntas que las profesoras formulan. En Expresión Corporal, movimiento, con cierta libertad para

ocupar el espacio. En Plástica rapidez, precisión, orden. Los *ambientes*, al mismo tiempo, que posibilitan la división de las actividades, permiten también regular las libertades de niños y niñas y prepararlos para “obedecer las reglas de una sociedad”.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, ¡cuánta complicación! Lo que puedo decirte, en el marco del desarrollo de las competencias, es que un *Ambiente de aprendizaje* se encamina a la construcción y apropiación de un saber, que pueda ser aplicado en las diferentes situaciones, que se le presenten a un individuo en la vida y las diversas acciones, que éste puede realizar en la sociedad.

INVESTIGADORA: yo, de mi parte, Currículo por Competencias, estoy insistiendo en mostrar cómo los discursos funcionan, cómo esos saberes se articulan y sus efectos, en términos de subjetivación de los infantes. Insisto, en mostrar que esas prácticas, esas pedagogías y formas particulares de escolarización, están “central y estratégicamente, implicadas en la propia posibilidad [...] de un régimen particular de verdad históricamente específico” (WALKERDINE, 1995, p. 145); ellas no están exentas de poder, como tú quieres hacerlas aparecer.

Si se revisa alguna de las formas de cómo se ha organizado el trabajo pedagógico en la educación inicial, se puede ver que, cada metodología demanda comportamientos diferentes. Por ejemplo, con la *metodología de los Rincones*⁷⁹, al dividir los espacios dentro del aula, y planificar, de acuerdo a los rincones, las actividades propuestas se ajustaban a los ritmos de cada infante: si alguien no terminaba una actividad, tenía opción de permanecer más tiempo; si alguien quería ser más detallista, había la posibilidad de dedicarse más; si alguien terminaba más rápido, podía ir a algún *Rincón* y continuar con una actividad relacionada o diferente. Más aún, se partía del supuesto que los infantes podían ser creativos, libres para escoger lo que les gustaba hacer, y, además, podían investigar por su cuenta. En los *Ambientes* observo que las actividades no se pueden

⁷⁹ En la *metodología por Rincones*, el tiempo y el espacio de la clase estaban determinados por los llamados *Rincones*. En ellos, los niños y niñas realizaban actividades de aprendizaje, de forma individual o en grupo. Se recomendaba que debían estar localizados, preferentemente, en los *rincones* de la clase, de ahí su nombre. Los *rincones* tenían la premisa fundamental de que el trabajo en el preescolar “debía tener un carácter lúdico, manipulativo y de investigación [...]”. Los *rincones* permitían introducir el juego como una parte fundamental del currículo, y no como premio para unos pocos” (CALER VASQUEZ, 2009, p. 33). Entre las características que se resaltan en esta metodología son: autonomía, creatividad, interrelación y actividad en grupo, investigación.

ajustar a ritmos personales. Por el contrario, se impone una homogeneidad en cuanto a la tarea que deben desarrollar y al tiempo de ejecución. Es interesante notar que, paradójicamente, si bien el trabajo por *Ambientes* demanda flexibilidad en cuanto a movilizarse, a compartir materiales, espacios, ese mismo *Ambiente* les demanda rapidez en la ejecución y, sobre todo, terminar una determinada actividad en un determinado tiempo.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: creo que no es posible comparar las dos metodologías. Eso es simplificar demasiado. En el trabajo por *Rincones* se pretendía “fomentar la observación, exploración e investigación; adquirir autonomía progresiva; desarrollar la creatividad e imaginación; iniciar al niño en el aprendizaje de la lectura, escritura y habilidades numéricas; trabajar en grupo y relacionarse con los demás; atender a la diversidad de ritmos, intereses, capacidades” (CALER VASQUEZ, 2009, p. 33). Mientras que en los *Ambientes*, según el currículo del Centro busca:

- Lograr la socialización [...].
- Expresar libremente la creatividad [...].
- Compartir materiales, juguetes y así fomentar la cooperación grupal.
- Practicar hábitos de orden, responsabilidad y respeto al trabajo mutuo.
- Iniciar la estructuración del yo, en base al conocimiento del propio cuerpo, para el desarrollo de la independencia, confianza y seguridad con relación a una permanente interacción
- Identificar roles y manipular objetos que favorezcan el desarrollo sensorial para mejorar el interés aprendizaje (QUITO, 2009, p. 41).

¿Consigues ver las diferencias, Investigadora? ¿Consigues ver que lo que queremos con los *ambientes* son otras cosas, que tenemos otros intereses y objetivos?

INVESTIGADORA: si se comparan, desde los objetivos que se pretende conseguir, puede haber diferencias. Pero, si se mira a las metodologías, como estrategias para conducir la conducta de los infantes, lo que puedo ver es que tienen ciertas continuidades significativas, “continuidades históricas invisibles”, algunas “discontinuidades” y algunas “metamorfosis, allí donde no hay cambios profundos o transformaciones radicales” (FOUCAULT, 1999, p. 20). Por ejemplo, veo una continuidad en cuanto a ciertos principios que han regido a la educación infantil, y que, por supuesto, han direccionado la conducta, el trabajo docente, el trabajo de los infantes, la organización del currículo y la concepción de la educación infantil. Esos principios

funcionan como normas, se han convertido en saberes de cómo conducir a los infantes y a la infancia, y se los ha asumido como verdades que orientan la acción pedagógica. Desde ese carácter contingente, tanto los *Rincones* como los *Ambientes Pedagógicos* siguen ciertos principios que determinan lo que se puede y no se puede hacer. Desde su carácter de invención, es posible ver que ciertos principios que direccionan el trabajo y la conducta de las profesoras y de los infantes se mantienen sin cambios sustantivos, otros han desaparecido, y otros han sufrido metamorfosis.

En ese sentido, considero que principios, como de *la agrupación horizontal y vertical*⁸⁰, mantienen continuidad con relación a los tiempos en que los infantes deben estar unidos con otros grupos y cuándo deben estar separados. Otro principio que se mantiene es el de *organización del tiempo diario en rutinas*, eliminando las *variables o cambiantes* y enfatizando, exclusivamente, en las *regulares y constantes*. También, el énfasis en algunas áreas intelectuales o cognitivas, afectivas (emocionales-sociales), psicomotoras (PERALTA, 2005), y el del juego “*como principio metodológico caracterizador*” (PERALTA, 2005, p. 31. Resaltado de la autora).

Con todo, es verdad que otros principios dejan de tener *continuidad*: dividir los espacios en dependencias y salas; el principio de actividad, entendido como el aprender haciendo, que direccionó los currículos desde Froebel, pasando por Montessori, hasta los aportes de la Escuela Nueva. La biología y la psicología, basada únicamente en el desarrollo dan paso a la psicología constructivista y a las neurociencias, como fundamentos para pensar los espacios físicos y los saberes a ser enseñados, basados no en la actividad manual, sino en la actividad de la mente.

Finalmente, hay varias *metamorfosis*. Una de ellas es con relación al principio de libertad, que se lo entendía en la Escuela Nueva como: el “hecho que el niño tome decisiones y opte entre distintas alternativas” (PERALTA, 2005, p. 25). Con la *metodología de ambientes*, esa idea se transforma: los infantes encuentran en los *ambientes*, concebidos como espacios de trabajo permanente y lugar de utilización común, *las actividades que pueden realizar*. El principio de individualidad, entendido como aprendizaje, basado en los “intereses, capacidades, ritmos, estilos, etc.”

⁸⁰ La agrupación horizontal permite que, en ciertas jornadas de tiempo, se mezclen los niños y las niñas. En la vertical los grupos se separan para realizar acciones diferenciadas.

(PERALTA, 2005, p. 26), cambia hacia el intento de realizar “aprendizajes de conocimientos, valores, hábitos y habilidades [...], que reflejarán el desarrollo de las cualidades y propiedades psíquicas propias de la edad [...], que permitan actividades que sean realmente necesarias, y que posibiliten el máximo desarrollo de las potencialidades de los/as niños/as” (QUITO, 2009b, p. 37).

Otra gran *metamorfosis*, que se está operando, es con relación al tiempo y al espacio escolar. Pero esta metamorfosis, tal como afirma Bujes (2005), ocurre con la activa participación de los sujetos: una de las profesoras considera que el trabajo en *Ambientes* “es muy bonito, fascinante” (Conversación de la Profesora D, en entrevista concedida para esta investigación). Otra docente, afirma que: “es enriquecedor, porque el niño no se estanca en un aula, ya no está detrás de un pupitre y es libre cuando entra a un ambiente” (Conversación de la Profesora C, en entrevista concedida para esta investigación). *No estancarse* en un lugar, *no estar detrás* de un pupitre o, *ajustar* su tiempo de trabajo son prácticas constitutivas del discurso de los *Ambientes Pedagógicos*. El currículo por competencias que, subjetivando a docentes e infantes de modo a *seguir reglas, ajustar los espacios, fraccionar los tiempos y aceptar* que las actividades que pueden realizar, ya están definidas.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, veo que no conseguimos ponernos de acuerdo en nada. Para mí, los *Ambientes Pedagógicos*, como *ambientes de aprendizaje*, se constituyen en entornos escolares de desarrollo humano. Al tener una intención formativa, en todo momento, se busca un desarrollo en tres dimensiones: socio-afectiva, cognitiva y físico-creativa. Para ello, los infantes deben interactuar en diferentes espacios y aprender ciertas habilidades, conocimientos, actitudes que le permitirán desarrollarse de manera integral (GUARDIA HERNÁNDEZ, 2003). Esos aprendizajes pueden venir de diferentes fuentes: “puede tratarse de saberes relacionados con disciplinas académicas, pueden ser saberes propios de una tradición cultural y popular, pueden consistir en saberes relacionados con su afectividad o su talento” (GUARDIA HERNÁNDEZ, 2003, p. 26). Los *ambientes pedagógicos*, como *ambientes de aprendizaje*, buscan siempre *aprendices esenciales* que se determinan en función del contexto social y cultural.

INVESTIGADORA: Currículo por competencias, ¿cómo puedes no aceptar que esas intenciones formativas y de aprendizaje realizan procesos de objetivación y de subjetivación? Esto es, “modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y poder” (CASTRO, 2009, p.408). Los discursos sobre el aprendizaje, desde un punto de vista constructivista, al afirmar que los infantes están en el centro del proceso educativo, colocan a los infantes como responsables por la construcción de contenidos. Las profesoras, por el contrario, deben asumir una posición de intervención que guía para que ese proceso de construcción se dé. En los *Ambientes Pedagógicos*, al estar libre de mesas o pupitres, les demanda una subjetividad que se ajuste a los tiempos que marca el reloj y a los espacios en los cuales les toca trabajar. Desde los discursos sobre los *ambientes*, ser competente sería aquel que realiza las actividades con rapidez y ajustado al tiempo de media hora. Flexibilidad, en lo que respecta a cooperar y compartir espacios y materiales: el sentido de *lo mío* se reduce a la mínima expresión, mientras que orden, limpieza, respeto se hacen imprescindibles porque el espacio es de uso compartido.

7.2. Aulas sin pupitres: ¿otra estrategia de normalización y modelado de la conducta de los infantes?

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, te voy a explicar algunas cosas más de los *Ambientes*: los *Ambientes Pedagógicos*, como estrategia metodológica, por supuesto que recogen aportes del enfoque constructivista, cuyo “propósito fundamental es que: a) La niña y niño construyan su sentido de autoestima y de estima a los demás, b) Expresa libremente sus emociones y sentimientos, c) Respete a los demás, incrementando la socialización integral, d) Resuelva sus problemas cotidianos” (QUITO, 2009, p. 31). Además, con los aportes de las neurociencias, se pasa a entender la educación de los infantes como un trabajo que contribuya a “facilitar la configuración de una red neuronal más interconectada y activa en los primeros años de vida es esencial” (QUITO, 2009, p. 31). En ese sentido, el ambiente se considera como “la primera brújula de conocimiento en el niño” (QUITO, 2009, p. 39).

INVESTIGADORA: esa explicación es bastante interesante porque me permite discutir el hecho de que en los *Ambientes* se divulga: *autoestima y estima de los demás, expresión de sentimiento, respeto y resolución de problemas* como prácticas que se

demandan de un/a niño/a competente. Esos argumentos, de que los infantes requieren “motivación para aprender, la estructura del conocimiento a aprender, la estructura o aprendizajes previos del individuo y el refuerzo al aprendizaje” (QUITO, 2009, p. 30), con la ayuda de Foucault, podríamos decir que tenemos ahí la definición de “un cierto número de reglas de juego [...], a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, ciertos dominios de objeto, ciertos tipos de saber” (FOUCAULT, 2002, p. 11).

Afirmar que, en la educación infantil se requiere del juego simbólico, y que éste es el que determina la actuación de los infantes, produce una subjetividad que apela a la fantasía para introducir, trabajar, aprender o enseñar un determinado contenido. En una ocasión en el *Ambiente de Lenguaje*, la profesora enseñó el sonido fonético de la vocal o. Para explicar los sonidos fonéticos, las vocales adquieren vida: hablan, piensan, saludan y se despiden. La profesora realiza el sonido fonético y todos y todas lo repiten. Al terminar la actividad, les dijo que son inteligentes. Luego tomó el títere del mono, le llamó, *el mono loco*, y ese nombre causó risa en los niños y niñas. Procedió a colocar su rostro, detrás del títere y *el mono* pedía a cada niño o niña que pase y realice el sonido fonético de la vocal o. Si alguien no podía, la profesora le ayudaba. Cuando todos y todas terminaron, se dieron un aplauso (DC 6-03-2012). Estas verdades son un ejemplo de que, para enseñar a los infantes, se requiere *dar vida*.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, con frecuencia haces referencia a tipos o formas de subjetividad, intentando desviar la atención de los aprendizajes, que un currículo por competencias para la educación infantil intenta conseguir.

INVESTIGADORA: Currículo por Competencias, no estoy huyendo. En nuestra primera conversación, decía que no es posible seguir mirando un currículo como si estuviera, únicamente, implicado con cuestiones relacionadas con el cómo organizar un currículo, y con situaciones relacionadas con la planificación, el aprendizaje o la evaluación. Mirar al currículo de esa forma lleva a suponer que un currículo cualquiera sea el modelo de organización curricular es lo mismo: “estamos haciendo lo mismo, solo que tenemos que hacer ciertos cambios” (Profesora A en entrevista realizada para esta investigación). Esa respuesta fue similar con todas las docentes que entrevisté. Desde una

perspectiva, enfocada en el *cómo* curricular, un currículo por competencias es similar a un currículo por bloques de desarrollo. Según ellas, lo que cambia son los nombres. Por supuesto, admiten que hay ciertas diferencias, pero para ellas no representa cambios sustanciales. Si vemos un currículo con los lentes conceptuales de las teorías tradicionales del currículo, por supuesto que no hay cambios: son los mismos fundamentos, las mismas áreas de desarrollo, prácticamente los mismos objetivos, con otra forma de trabajo, pero el fin, según ellas, es el mismo: educar, formar integralmente, socializar. Pero, un currículo por competencias, visto como una práctica de significación, permite entender que ese currículo, con sus saberes, prácticas, divisiones del tiempo y espacio, está produciendo significados sobre lo social, sobre el mundo, sobre los infantes, y que tales prácticas actúan sobre los/as infantes *modelando* y fabricando sus modos de ser, pensar y existir.

Desde la perspectiva de las competencias, si solo se entiende al currículo como planeamiento curricular (TOBÓN TOBÓN, 2004; CATALANO et al., 2004), el énfasis obviamente recae en el diseño: el punto de partida para su elaboración es la identificación y descripción de desempeños esperados (competencias), que, a su vez, se convierten en punto de llegada del currículo (CATALANO et al. 2004; BRASLAVKI, 2001). Pero, no solo eso se espera con un currículo por competencias, sino que se espera responder a la necesidad de proveer a trabajadores, profesionales, niñas/os, adolescentes con “una capacidad de prever o de resolver problemas que se le[s] presentan, proponer mejoras para solucionarlos, tomar decisiones y estar involucrado[s] –en menor o mayor grado- en la planificación y el control de sus actividades” (CATALANO et al., 2004, p. 91). De ahí que, términos como auto aprendizaje, autorregulación, flexibilidad, aprender a aprender, son parte importante de esta “nueva narrativa de emergencia” (GIMENO SACRISTÁN, 2009, p, 15). Una de las docentes, les decía a los niños y niñas: “atento, escuche, porque yo no anoto las tareas, usted debe estar concentrado”. Todos los niños y niñas se concentran, prestan atención, miran a la profesora para comprender, recordar y realizar con precisión, la tarea que la profesora envía a realizar en casa (D. C. 6-032012). La *autorregulación* y autoaprendizaje realmente son estratégicamente demandas y producidas, con efectos visibles en los infantes.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, el uso de las competencias en educación ha permitido que, organismos internacionales, reformadores/as de la

educación, gobiernos, educadores/as, consideren que la noción de competencias “pueda usarse para referirse a la calidad y nivel de desempeño de los estudiantes” (RAMÓN SUÁREZ, 2010, p.55). Eso me parece muy positivo. Phillipe Perrenoud (2002), defiende que, el currículo por competencias es capaz de dar significado a los saberes escolares, al relacionarlos dinámicamente a la vida y los contextos próximos de los alumnos (PERRENOUD, 2002). Las competencias permiten “orientar la acción de los alumnos en clase” y es “una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica” (DIAZ BARRIGA, 2006, p. 8). Eso es lo que importa.

INVESTIGADORA: estoy insistiendo en mostrar que ninguna práctica pedagógica es tan ingenua y desinteresada, como quieren hacerla aparecer. Un currículo y una formación, basada en competencias, enseñan modos de comportarse, de pensar, de existir, que no objetivan, que los/as niños y niñas aprendan a cuestionar o problematizar la sociedad y el mundo en que vivimos. En ese sentido, es posible decir que engendran y ponen a disposición procesos de subjetivación, esto es “formas, por las cuales las prácticas vividas constituyen y mediatizan ciertas relaciones de persona consigo misma” (PARAÍSO, 2012, p.29) – para que esos niños y niñas se autogobierren y auxilien a gobernar los otros, de modo a seguir reglas que mantienen la sociedad intacta. Eso sucede tanto de formas sutiles como también de formas nada sutiles.

Un día, los niños estaban enseñándose el uno al otro la tarea enviada el día anterior. La tarea consistía en sobrepasar las líneas del triángulo con determinado color y rellenar la superficie con otro color. Cuando los niños y las niñas no realizan la tarea como se espera, la profesora les llama la atención y dice: “no escuchó, no prestó atención. No tiene sello” (DC 6-03-2012). Sin embargo, muchas veces, la profesora no necesita decir nada porque los/as propios niños/as se corrigen. Otro día, por ejemplo, un niño, al mirar la tarea de su colega, le dice: “no está bien, así no dijo la Bertita”. El niño refleja en su rostro cierto malestar. Para driblar el comentario, cierra su cuaderno y le pega suavemente con el cuaderno a su compañero. El otro niño ríe, comienzan a molestarse entre ellos. Aparentemente, el incidente del cuaderno pasa a segundo plano. Pero él sabe que la profesora, cuando revise su tarea, va a llamarle la atención y con seguridad no tendrá el sello de revisado (DC 14-05-2012).

En otra ocasión, uno de los pequeños, por causa de la gripe faltó dos días. El lunes que regresa al Centro se resiste a entrar. La mamá de su compañero le saluda por el nombre y le dice: “entra”, pero él se resiste. La profesora le coge del brazo y le dice en tono bravo y fuerte: “¡No, vamos!”. Así entran los niños y niñas sin mayores opciones de protestar o de negarse (DC 2301-2012).

Es interesante ver que en este currículo investigado, formas de disciplinamiento bastante antiguas, tal como lo entendió Foucault (1979), conviven muy bien con nuevas formas de organización de los tiempos y espacios, alineadas con formas de organización de una sociedad que requiere otros mecanismos de control y de regulación de las conductas: “flexibilidad” para adaptarse a lo que fuere necesario; “obediencia” y “seguimiento de las reglas” para ser capaz de autoconducirse; “autoaprendizaje” para autogobernarse y auxiliar en el gobierno de los otros. Si bien la educación moderna se caracterizó por un cuadrículamiento de los espacios: -pupitres en fila, niños y niñas sentadas uno detrás de otro-, la profesora o el profesor generalmente al frente del salón de clase orquestando el trabajo, – aquí, en el currículo por competencias, la disciplina es estratégicamente enseñada en espacios más variados y menos rígidos. Bauman (1999), se refería al espacio moderno como: “Planificado, tenía que ser rígido, sólido, permanente e innegociable [...] la llave de una sociedad ordenada debía ser procurada en la organización del espacio” (BAUMAN, 1999, p. 28).

En los *Ambientes* del currículo por competencias investigado, la rigidez y el trabajo fijo no existen más. Los *Ambientes Pedagógicos*, por la forma cómo se organiza el tiempo y el espacio, estarían demandando una subjetividad donde la “fluidez” (BAUMAN, 1999), la movilidad constante, les permite elegir, escoger y cambiar, según la necesidad o la conveniencia. La no existencia de pupitres o mesas en los *Ambientes*, a excepción de Plástica, estaría permitiendo que niñas y niños ocupen el espacio como a bien les convenga. Así por ejemplo, luego del *Saludo*, un grupo de Pre-básica ingresa al *Ambiente* de Construcción para realizar las actividades iniciales de su jornada escolar. Patricia, un día se sienta a mi lado, en otra ocasión busca a su amiga, otro día se sienta junto a un niño. Otro día, se sienta junto a la profesora (DC 26-03-2012). Sin embargo, es ahí mismo, en esos espacios más flexibles y posibilitando algún tipo de opción, que la subjetividad infantil flexible es demandada y producida, ya que escoge dentro de un

abanico de posibilidades existentes, que autogerencia, su aprendizaje y auxilia a gobernar los otros.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: claro que en los *ambientes*, las técnicas que se utilizan deben basarse en “aprendizajes flexibles, abiertos y dinámicos” (QUITO, 2009, p. 41). Pero el trabajo que se realiza debe estar basado en las necesidades vitales. Los niños y niñas tienen necesidad de libertad, de escoger, moverse, compartir, y los *Ambientes* son espacios propicios para que esas necesidades y otras relacionadas, por ejemplo, con las funciones básicas, seguridad, confianza, comunicación efectiva, integración, cooperación (QUITO, 2009), puedan no solo ser satisfechas sino potenciadas con el trabajo de las competencias.

INVESTIGADORA: pero, esas mismas necesidades en los *Ambientes*, estarían permitiendo que formas de relación más fluidas se estén gestando: un niño recorre por varios grupos que se han formado en la Sala de Recibimiento. Se sienta en un grupo e inmediatamente se integra a la conversación. Se queda un rato, luego va a otro grupo solo de niñas, se incluye en sus juegos. Luego, va a otro grupo y conversa sobre las tareas. No hay continuidad, ni secuencia, no hay linealidad (DC 8-03-2012). No se puede pensar que solo la forma de organización del tiempo y del espacio en los *Ambientes* está permitiendo esa fluidez. Otros ámbitos también están implicados en procesos y políticas de subjetivación de los/as infantes. Uno de ellos, me parece, es el paso de una sociedad liberal a una sociedad neoliberal, donde discursos que enfatizan en la competición, están dando paso a nuevas formas de control, normalización y modelado de las personas (BUJES, 2005).

La gubernamentalidad neoliberal estaría “programando estratégicamente las actividades y los comportamientos de los individuos [...], que busca programarlos e controlarlos en sus formas de actuar, de sentir, de pensar y de situarse delante de sí mismos, de la vida que llevan y del mundo en que viven” (COSTA, 2009 p. 178). Otro aspecto es el uso, cada vez más frecuente, de redes de comunicación social. Un día en casa, mis sobrinos y sobrino cuya edad oscila entre cinco y ocho años, piden a sus padres sus celulares. La más pequeña me pide mi celular y pregunta si tengo Internet. Siento

curiosidad y me acerco a las pequeñas y al pequeño y les pregunto: ¿qué están haciendo? De la forma más natural, me dicen: “enviándonos mensajes por WhatsApp”⁸¹.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: es verdad que los infantes conviven con la tecnología, por eso, justamente, en los *Ambientes Pedagógicos* lo que se intenta es brindar “una gama invaluable de estímulos, posibilitan las actividades libres y las semidirigidas” (QUITO, 2009b, p. 40). En el *Ambiente* de Ingenio y Juegos tranquilos se busca desarrollar capacidades como “atención, razonamiento, memoria y juicio crítico” (QUITO, 2009b, p. 41). En el de Construcción, la creatividad. En el de Plástica, representar sus experiencias. En el de Literatura, se inician el hábito de la lectura, poesía, adivinanzas, trabalenguas, etc. En el de Expresión Corporal, se espera que descubran, experimenten, utilicen recursos básicos de la expresión de su cuerpo (QUITO, 2009b). No se trata de programarlos o controlarlos. Se trata de propiciar aprendizajes.

INVESTIGADORA: lo que me parece es que el currículo por competencias para los infantes ya está queriendo enseñar desde muy temprano las habilidades que supuestamente ellas y ellos necesitarán en la vida adulta. Las escuelas aún poseen un fuerte vínculo con la disciplinaridad moderna, sólida y con una idea de dejar para después la satisfacción (SARAIVA; VEIGA NETO, 2009). “Cuando esté en la escuela de niños grandes, debe comportarse como niño grande, usted ya es un niño grande”, les dice la profesora, refiriéndose a la nueva etapa escolar que pronto estarían por comenzar (DC 21-05-2012). También formas de control aún están presentes: “se quedan quietos, ya regreso, pero les estaré vigilando por medio de la cámara”. En el Centro, hay cámaras de vigilancia a la entrada, en el Parque y en el *Ambiente* de Construcción. En la garita del guardia está ubicada la televisión, donde las escenas se filman. Es usual escuchar a las docentes utilizar la cámara como recurso para que los niños y niñas no solo se sientan vigiladas, sino para conseguir ciertos comportamientos (DC 7-03-2012). “Si se portan mal, le muestro a su papi que usted se porta mal” (DC 11-05-2012). Recursos para reforzar, cambiar ciertos comportamientos también son utilizados, por ejemplo: la libreta. Dos docentes recurren a la libreta para que los padres se enteren de comportamientos, actitudes que requieren modificación o ayuda para que esa modificación se dé. Ejemplo: “ayudar para que se vista solo”, “Papitos, por favor debemos trabajar para que no pelee

⁸¹ WhatsApp Messenger es un aplicativo de mensajes multiplataforma, que permite intercambiar mensajes por el celular, sin pagar por SMS. Además de los mensajes básicos, los usuarios de WhatsApp pueden crear grupos, enviar mensajes ilimitados con imágenes, videos y audio.

con los compañeros”. “Ayudar para que coman solos”. (DC 10-02-2012). “El individuo, con sus características, su identidad, fijado a sí mismo, es el producto de una relación de poder que se ejerce sobre cuerpos, multiplicidad, movimientos, deseos y fuerzas” (FOUCAULT, 1993, p. 161). Pero, esa forma de poder-saber está relacionada con formas de gobierno donde el placer es lo importante: “Vamos a entrar a las aulas a trabajar con alegría y entusiasmo” (DC 18-06-2012). “La primera etapa del aprendizaje ha terminado. Les espera un mundo nuevo y maravilloso, nuevas amistades, nuevos aprendizajes” (DC 20-07-2012). “Los niños tenemos derecho a divertirnos” (Repite en un escenario, un mimo en un programa por el Día del Niño y la Niña)⁸² (DC 29-05-2012). Ese placer también está unido a otras formas de trabajo que les demanda otros tipos de conductas más relacionadas con una sociedad más flexible.

7.3. Autorregulación y flexibilidad: prácticas para actuar y solucionar problemas en el primer año de educación básica

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: ¿por qué dices, Investigadora, que en una formación, basada en competencias, se intenta dominar, controlar o disciplinar? Si pudiéramos utilizar un término sería el de “autorregulación”. En una docencia estratégica, entendida como la comprensión y regulación que se realiza del proceso de enseñanza-aprendizaje (TOBÓN TOBÓN, 2004), se requiere que se formen determinadas competencias en los infantes, y se afiancen en las docentes ciertas competencias como profesionales. La finalidad de todo eso es la “formación humana integral [...], la transdisciplinariedad, la apertura mental, la flexibilidad, las demandas sociales y económicas” (TOBÓN TOBÓN, 2004, p. 193). Planear, monitorear y valorar, con tres acciones, que permiten la autorregulación.

INVESTIGADORA: esas tres acciones para autorregularse -planear, monitorear y valorar-, en la perspectiva que estoy investigando el currículo por competencias, pueden ser comprendidas como “medios que se inventaron para gobernar al ser humano, para moldear o adaptar su conducta en las direcciones deseadas” (ROSE, 1998, p. 37).

Además, si tomamos en cuenta la interacción entre las “técnicas de dominación” y las “técnicas del yo”, tal como lo sugiere Foucault (FOUCAULT, 1993, P. 20), permitiría

⁸² En el Ecuador, el 01 de junio se celebra el Día del Niño y la Niña. En las escuelas es común hacer un programa organizado por los padres y profesoras/es.

encontrar “el punto de contacto del modo en cómo los individuos son manipulados y conocidos por otros, que se encuentra unido al modo como se conducen y se conocen a sí mismos” (FOUCAULT, 1993, p. 207). La docente afirma: “Si está jugando no va a aprender. Yo no trabajo con bebés, esto es para niños grandes” (DC 11-03-2012).

Desde una perspectiva foucaultiana, la autorregulación y la flexibilidad podrían ser técnicas que operan sobre la vida de los infantes y de las docentes para “transformarse a sí mismo, modificarse y actuar en un cierto estado de perfección, de felicidad, de pureza” (FOUCAULT, 1993, p. 207). A la pregunta: ¿cómo hago yo para que este niño o niña sea competente?, una profesora, responde: “Yo, trabajo, “cada día, para que sea competente para la vida. Trabajo “para que este niño y niña tímido y que llora cuando viene acá [al Centro] ya no venga tímido, ni llore”. Trabajo, “para que sea espontáneo y diga “¡Hola, qué más! ¡Quiero jugar!”. “Esas enseñanzas y los aprendizajes que cada día, te pone y te da ese reto, son las que te llevan a decir: tengo que animarme, tengo que buscar estrategias para que estén bien (Profesora A, en entrevista concedida para esta investigación). Según Rose (2001), son esas “complejas interconexiones, técnicas y líneas de fuerza, que se establecen entre componentes heterogéneos, incitando, haciendo posible y estabilizando relaciones particulares con nosotros mismo, en locales y lugares específicos” (ROSE, 2001, p. 176), las que movilizan a los sujetos y los colocan en una determinada posición.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: bien, lo que puedo afirmar de eso es que ese saber permite realizar intervenciones pedagógicas. Si una docente no tuviese ese saber profesional, su actuación estaría basada en la experiencia o en la intuición. Es sólo eso.

INVESTIGADORA: pero esos saberes, al nominar de determinada forma a los infantes, al requerir ciertos comportamientos y al atribuir sentidos para las cosas del mundo, se doblan sobre las personas, marcándolas, subjetivándolas y convirtiendo en sujetos de determinados tipos (PARAÍSO, 2007). El sujeto no puede ser únicamente visto como lugar de discursos educativos, es el “punto de intersección de los actos que necesitan ser sometidos a reglas que definen la manera cómo se debe actuar (FOUCAULT, 1999a, p.12). Por ejemplo, discursos, donde la regulación del propio comportamiento, depende de la constitución de los Procesos Psicológicos Superiores

(PPS) (QUITO, 2009), conduce a los sujetos a enfatizar en el lenguaje, la relación con los otros. O, cuando se dice que lo más importante es el desarrollo de funciones básicas (DC 9-03-2012), se espera que en el área motriz haya mayor y mejor precisión muscular. O, en la misma función se espera que le permita a los infantes, a través de la relajación, sentirse más cómodo con su cuerpo, conocerlo, controlarlo, manejarlo (HURTADO, 2013).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, los aprendizajes no son únicamente personales, también son sociales, se dan “por la influencia de otras personas y de los objetos que el hombre creó para sí propio” (SANDSTRÖM, 1971, p. 193). La Antropología Social es la ciencia que más ha ayudado a comprender cómo la socialización afecta y canaliza el comportamiento humano, y las variaciones que se pueden presentar de una sociedad a otra (SANDSTRÖM, 1971). Los seres humanos nos modificamos a nosotros mismos, y por nuestra influencia podemos modificar los comportamientos de los otros seres humanos. “El comportamiento es, esencialmente, un producto de las influencias que alcanzan al individuo a través de las relaciones interpersonales con otros seres humanos. Las influencias más poderosas son, indudablemente, las que están activas durante la infancia” (SANDSTRÖM, 1971, p. 212).

INVESTIGADORA: Sandra Corazza (2000), dice que: “las figuras de lo infantil se destacan, conforme se pueda reconocer, del discurso que pasó. Ellas son delimitadas, como los signos, y memorables como las imágenes de los cuentos” (CORAZZA, 2000, p. 329). Me parece que en los *Ambientes*, el discurso homogenizador está presente en la concepción de qué es un infante y cómo debería comportarse con sus pares. Estos discursos, por ejemplo que: de todos los niños entre una edad atraviesan un determinado estadio y por tanto aprenden de determinada forma, convierten a los infantes en objeto de intervenciones políticas, inseridas en procesos de control y regulación (BUJES, 2000). La forma como se conceptualiza la infancia, y “cuáles son las prácticas sociales que se crean para reglamentarla, es que podemos identificar cómo una sociedad construye lo que entiende por infantil y el modo de hacerla desarrollarse o crecer” (HILLESGEIM et. al. p. 2, 2008). “Pedro pórtate bien, ya sabes si te portas mal, te quedas sin recreo” (DC 10-05-2012). Por ejemplo, recurrir a premios, castigos o privaciones tiene por intención que los infantes realicen aquello que la profesora solicita.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: creo que aquí, nos deparamos con las diferencias que se ha podido establecer sobre el desarrollo social de los infantes. Hace unos años atrás, se dividían las funciones psicológicas bajo tres títulos diferentes: social, afectiva y, cognoscitiva. Pero hoy, se sabe que esa distinción no es absoluta. El desarrollo social, esto es “los hechos acerca de la conducta de los niños con otras personas” (SHAFFER, 2000, p. 33), incluye tanto aspectos cognoscitivos, afectivos y sociales. A través del desarrollo social, es posible, afirma Shaffer (2000), descubrir cómo son los niños y niñas en edades específicas. No es posible decir que todos son iguales, “los niños cambian en todas las esferas de la actividad” (SHAFFER, 2000, p. 23). Otro aspecto a considerar es que “cada sociedad elabora su propia imagen de la niñez, y las necesidades y destrezas atribuidas a los niños, las fuerzas que explican el cambio de desarrollo y, por consiguiente, también el papel que supuestamente desempeñan quienes cuidan de ellos” (SHAFFER, 2000, p. 34).

INVESTIGADORA: pero el “sujeto”, diría Silva (2000), “no pasa de un efecto de las prácticas lingüísticas y discursivas que lo construyen como tal [...]. El “sujeto” al contrario de originario y soberano es derivado y dependiente. El “sujeto” que conocemos como base y fundamento de la acción es, la verdad, un producto de la historia (Silva, 2000, p. 15). Esa historia está dada por los saberes que sobre los infantes se han creado. Los saberes relacionados con la infancia, con la docencia no solo son aplicados en el trabajo con los infantes, sino son valorizados como necesarios para ejercer la profesión. Se distribuyen en espacios muy particulares, repartidos y de cierto modos atribuidos (FOUCAULT, 2001). Una practicante, en su cuaderno, propone como objetivo “determinar la importancia de la afectividad en el desarrollo integral de niños y niñas a través de actividades lúdicas” Para lograr dicho objetivo, se plantea varias actividades: buscar bibliografía, observar y registrar la interacción afectiva en la jornada escolar, desarrollar actividades lúdicas con manifestaciones de afectividad, planificar, recoger criterios sobre la importancia de la afectividad, reflexionar sobre el tema (CUADERNO DE PRÁCTICA). Esas “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (FOUCAULT, 2005, p. 55) son las que producen formas de autorregulación, no solo del trabajo docente, sino también de los infantes: “meta información en la cabeza, concéntrese”, les indica una de las profesoras a los niños y niñas para que puedan realizar bien la tarea (DC 4-03-2012). En ese sentido, se podría decir, que el sujeto infantil puede

ser definido también como un “lugar por excelencia de investimentos de poder y saber (FISCHER, 2002, p.43).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: ser docente de infantes demanda características, conocimientos, valores, habilidades. “El agente profesional requiere: conocimientos sólidos en psicología infantil, pedagogía, sociología, recreación, técnicas metodológicas didácticas y de investigación, currículo, y evaluación” (QUITO, 2009, p. 100). Además, la experiencia con niños/as pequeños es lo que garantiza la eficiencia profesional.

INVESTIGADORA: pero esos saberes ahora se enfocan en la necesidad de fomentar flexibilidad, regulación del comportamiento, para saber, para ser y para convivir. Esos discursos en la docencia funcionan como una “voluntad de verdad, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir” (FOUCAULT, 2001, p. 20). A prescindir no solo a quien puede o no puede enseñar, sino a suprimir aquellas características que no estarían de acuerdo a lo se espera hagan los infantes. Por ejemplo, discursos constructivistas afirman que: “los niños construyan activamente su mundo al interactuar con él” (QUITO, 2009, p. 19). O, teorías fundamentadas en la psicología cultural, dicen que: “el ser humano desarrolla [...] su propia competencia cognitiva al establecer relaciones interpersonales” (QUITO, 2009, p. 29). Esas verdades, ganan “cuerpo en conjuntos técnicos, instituciones, esquemas de comportamiento, en tipos de transmisiones y de difusión, en formas pedagógicas, que al mismo tiempo las imponen y mantiene” (FOUCAULT, 1997, p.11).

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: ¿por qué hablas como verdades impuestas? Una educación por competencias en la Educación Inicial tiene por finalidad contribuir al desarrollo físico, social, afectivo, intelectual. “En esta etapa se sientan las bases para el desarrollo personal y social del individuo, y se integran aprendizajes que están en la base del logro de las competencias” (VIEITES SALVADO, 2009, p. 15) tanto en el área afectiva, social y de la personalidad, así como la sensorial motriz y de función simbólica.

INVESTIGADORA: pero esas finalidades demandan una *subjetividad flexible, autorregulada*, con varias características que complementarían y completarían la fabricación de este tipo de subjetividad. Una de las profesoras decía que en los *Ambientes*

no solo los niños aprenden a compartir los materiales, también las profesoras aprenden a compartir (Profesora E, en entrevista concedida para esta investigación). Los/as niños y niñas son incitados/as por discursos de corte constructivista a *cooperar, participar de una forma responsable*, asumiendo una responsabilidad personal y social. *Respeto* hacia las diferencias, *expresión de afecto*, incluso *anticipación a probables resultados de una situación* se demandan como actividades que son parte de la formación afectiva y social.

De igual manera, el currículo investigado divulga conductas relacionadas con el *descubrimiento* del mundo, con la *expresión de sentimientos*, de *adaptación y relación con el medio* y, el *conocerse a sí mismo*, como correctas, adecuadas y deseables para ser adquiridas, pues estarían directamente relacionadas con el desenvolvimiento en la educación básica y la vida en sociedad. Repetir, que son niños grandes, que ya no son bebés, les demanda a los infantes control, autorregulación. La profesora les decía para que atiendan a la consigna: “Yo no hablo con bebés, yo hablo con niños grandes” (DC 17-02-2012).

En cuanto a las docentes, la producción de una subjetividad flexible y autorregulada, paradójicamente, se da en los ajustes que deben realizar para no pasarse de la media hora, en la planificación de actividades programadas para ese tiempo. Al igual que los/as niños-niñas, el currículo investigado demanda una subjetividad que tenga *apertura al cambio, mentalidad globalizada, desarrollo autosostenido*, junto con *una idea positiva de sí misma*. Valores como *el respeto, la perseverancia, la puntualidad, la cooperación*, entre otros, figuran en el perfil del educador/a como parte de esa relación consigo mismo, con los otros y con el entorno (QUITO, 2009).

En ese proceso de fabricación de infantes flexibles, autónomos, más que un trabajo detallado y minucioso, los discursos se valen de la afectividad, para compartir, para convivir con los demás. *Perseverancia, respeto, orden* son valores necesarios para trabajar en *ambientes compartidos* y declarados en las competencias (QUITO, 2009). “No es posible dejar nada en la mesa, no pueden desperdiciar material, no dejar papeles, dejar todo en el lugar” son consignas presentes, luego de cada actividad (DC 7-022012). Formar niños saludables y felices son palabras que sugieren el tipo de sujeto en el que los infantes deben convertirse. En definitiva, el trabajo que deben realizar los infantes a más de ser *flexible, autorregulado* sobre todo en el tiempo, uso de materiales, requiere

características que les permitan *ser felices y trabajar con orden, paciencia, perseverancia, siempre cooperando*. Es posible pensar que el trabajo en *Ambientes Pedagógicos* podría estar implicado en formas de control, que van más allá del disciplinamiento, pero que tiene su base en la autorregulación.

NARRADORA: después de esa argumentación de la Investigadora, una vez más, el silencio tomó lugar en la Sala de Recibimiento. Parecería que la conversación no podía proseguir más. Y, el Currículo por Competencias, que una vez más tomó la palabra, finalizó la conversación.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, no me parece que el trabajo en *Ambientes* esté implicado con algo así. Este trabajo permite que los infantes paulatinamente vayan adaptándose, “manifestando conductas cada vez más autónomas a través de la aceptación del límites, la adopción de principios, la comprensión de sentimientos y tradiciones” (QUITO, 2009, p. 60). Investigadora, querer pensar que el trabajo en *Ambientes* produce subjetividades acordes con una lógica neoliberal, es olvidar que, todo trabajo pedagógico tiene por finalidad que los infantes solucionen problemas e inquietudes, de acuerdo a su edad, sus intereses e inquietudes.

Parece que el tiempo nuevamente se terminó. Queda apenas un mes para terminar el año escolar. Imagino que aún debes tener otras inquietudes. Si te parece nos podemos encontrar en un mes para seguir conversando.

INVESTIGADORA: sí, me gustaría tener una última conversación y compartir contigo a las conclusiones que llegué, luego de estos ocho meses de permanencia en el Centro.

Tercera parte



Currículo, Infancia y Competencias

10h30 -11h00: Espacio-Tiempo Receso

Sobre lo que vi, sentí, percibí y presenté en esta tesis

NARRADORA: el último encuentro sucedió antes de la graduación⁸³ de los/as pequeños y pequeñas de Pre-básica. Nuevamente, la Investigadora y el Currículo por Competencias, conversaron un viernes. Este fue el último día que los niños y niñas permanecerían en el Centro: los de Pre-básica continuarían su etapa escolar en la educación básica, y el resto de niñas y niños volverían, después de un mes al Centro. En el ambiente se respiraba olor a vacaciones, pero lo que necesitaban hablar era muy serio para prestar atención a las vacaciones. Además, por ser el último día que la Investigadora permanecería en el Centro, el Currículo por Competencias quería conocer a qué conclusiones había llegado luego de investigarlo, durante ocho meses en el Centro. Escuchen esta última conversación.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, han pasado ocho meses. Llegó el final del año escolar. Durante ese tiempo, me has observado, cuestionado, interrogado sobre lo que hago y digo hacer, basada en las perspectivas poscríticas de la educación y del currículo, y en los aportes de Michel Foucault. Me preguntaste en nuestro primer encuentro: ¿qué quiero? Mis respuestas, lejos de responder, parecían que te llevaban a otros análisis. ¿A qué conclusiones llegaste con tu investigación?

INVESTIGADORA: así es, durante ese tiempo consideré que el currículo por competencias para la educación infantil, como cualquier otro currículo es una *práctica de significación* que produce sentidos sobre el mundo, sobre lo social y sobre los infantes. Significarte, de esa forma, me permitió cambiar el foco de atención y no concentrarme en cuestiones como: aprendizaje, evaluación o metodologías. Tampoco me interesé en tu diseño, con el fin de determinar si es bueno o malo, y a partir de esos resultados intentar proponer mejoras, cambios para que seas más eficiente. Como tú lo dijiste, mis preguntas insistentemente intentaron trazar otro mapa y colocar *otros posibles itinerarios*, no con la

⁸³ En el Ecuador, una vez finalizado el ciclo preescolar, se realiza la ceremonia de graduación. Es un acto formal donde padres, madres junto con sus niños y niñas asisten para recibir un diploma. Al igual que la ceremonia de graduación del colegio, se coloca a las pequeñas y pequeños una capa y un birrete. Con este acto se da por finalizada esta etapa en la vida de los niños y niñas.

intención de que las profesoras o tú los recorras, sino simplemente para mostrar como tú funcionas, mostrando otros efectos discursivos de lo que haces. Para eso, es verdad, recorrí otros caminos, establecí otras entradas o salidas, otros paisajes de fondo. Utilizar las teorías poscríticas de la educación y del currículo y, sobre todo, los conceptos foucaultianos de *sujeto*, *poder-saber* y *gobierno* es lo que me permitió trazar otro mapa y, por supuesto, establecer otras conclusiones sobre lo que vi, sentí, describí y analicé en la investigación emprendida. Es sobre eso que considero debo hablar ahora.

La primera conclusión que salta a la vista es de la que el currículo por competencias destinado a los infantes posee como principal base teórica explicaciones de las teorías psicológicas y psicopedagógicas. El problema es que cuando a un currículo se lo ve como un hacer, como un hecho, como algo técnico, esas explicaciones pasan a ser consideradas los fundamentos sobre los que se sustentan, únicamente, decisiones con relación a objetivos, contenidos, metodologías. Verlo de esa forma, no permite mirar el carácter discursivo, contingente, que, en su papel de verdad, constituyen históricamente el sujeto, y lo sujetan desde ciertas características, en el caso de los saberes psi, basadas fundamentalmente a la edad y el periodo evolutivo.

Esas explicaciones, como estrategia de poder-saber, hace que esos saberes psi, en los cuales está basado el currículo del Centro, sean vistos por las profesoras y por el mismo currículo como “capaces de explicar todo, justificar todo, en fin, como capaces de dar cuenta de la inmensa e intrincada complejidad de la vida” (VEIGA-NETO Y LOPES, 2011, p. 81): lo que los infantes son y deberían ser, lo que deberían hacer o dejar de hacer, lo que está permitido o no, los comportamientos, las actitudes, lo que se debería esperar en el plano personal, social y pedagógico. Además, reducen la vida humana a la dimensión psi y los “propios saberes del área *psi* a un conjunto de lugares comunes, especulaciones y prescripciones primarias—, se presenta cada vez más como una suerte de llave maestra a la que se le atribuye el poder de abrir todas las cajas negras de la vida humana” (VEIGA-NETO Y LOPES, 2011, p. 81). Describir, conocer, detallar son algunas de las funciones de esos saberes, que por un juego de verdad determinan lo que es correcto y aquello que no lo es. Y, todo lo que sale fuera de esa norma, se intenta corregir o normalizar utilizando esos mismos saberes.

Los discursos del campo psi, que funcionan y circulan en el Centro, están intrínsecamente vinculados con relaciones de poder y con un régimen de saber que autoriza, en este caso, a la psicología, a explicar, predecir, normar lo que se espera deberían hacer los infantes no solo en su conducta, sino en los aprendizajes, los desempeños, las competencias. El problema con eso es que se convierten en rejas totalizantes que cuadriculan y encuadran a los seres humanos dentro de ciertas características. Sus explicaciones, difícilmente, dan paso a la singularidad, a la pluralidad, a la diferencia, a la disensión, a lo extraño, a lo diferente.

Eso me lleva a una segunda conclusión. Las competencias priorizadas para trabajar con los infantes, a saber “1) Demuestra gradualmente el dominio de su autonomía e independencia relacionándose consigo mismo, con el mundo natural, cultural y social con orden; 2) Se comunica en forma clara y comprensible con respeto; 3) Soluciona tareas cognitivas a través del uso de las senso-percepciones con perseverancia; 4) Coordina sus movimientos y desplazamientos a través de la interiorización de su esquema corporal con libertad” (QUITO, 2009, p. 60); hablan sobre destrezas, habilidades que deben desarrollar, pero no dicen nada lo que “hacen del ser humano, mediante una pluralidad de poderes –que mueven y que las mueven-, un sujeto”.

En su papel de sujeto infante competente, durante el tiempo que permanecí observándote, nunca vi en práctica, por ejemplo, cualquier referencia a la alteridad. Los discursos dicen sobre *comunicar y comunicarse, solucionar tareas cognitivas, coordinar movimientos y desplazarse*, todo ello dentro de un mundo visto como homogéneo, sin conflictos o sin complejidad. Los únicos conflictos o problemas a los que se hace referencia son los que encontrarán los infantes en su futuro inmediato, esto es la educación básica, pero todo desde un punto de vista pedagógico. Esos problemas pedagógicos, no dicen nada, por ejemplo, sobre los otros (“los discapacitados, los pobres, los niños, los que parecen que no aprenden, los extranjeros, [los indígenas, los negros] (...) las niñas, los jóvenes, y tantos y tantas otras”) (SKLIAR, 2009, p. 145). Desde esas competencias, *el otro o la otra* simplemente no existe: ni siquiera se habla de él o ella, o sobre él o ella, no se la conoce, ni se intenta conocer, ni saber de su existencia.

Las competencias ni siquiera piensan en el otro o la otra, ni siquiera enseñan a aprender a “escuchar sus vidas” a “darse y dejarse dar” (PEREZ DE LARA, 2009, p. 66).

Los saberes que se incentivan y se celebran, dicen sobre destrezas, valores, conocimientos, pero no dicen nada sobre la desigualdad, la injusticia, la pobreza o incluso relaciones desiguales entre hombres y mujeres. Tampoco sensibilizan a percibir, como afirma Skliar (2009), “las preguntas (que son) el otro” (SKLIAR, 2009, p. 154) a cómo podemos conversar con el otro, ni de cómo entrar con relación con esos otros u otras, de “cómo hablarle, escucharle, de cómo aceptar su palabra” (PEREZ DE LARA, 2009, p. 49), tampoco dicen nada sobre cómo diferir o sobre cómo pensar diferente.

Por el contrario, los discursos del currículo por competencias, por ejemplo, por medio de canciones infantiles, divide, separa, jerarquiza la vida entre hombres y mujeres, niños, niñas. Según esos recursos, hombres y mujeres cumplen roles diferentes, pero cada uno dentro de lo que se esperaba para cada grupo: mujeres roles subordinados y hombres roles de decisión, por poner un ejemplo. Esos discursos al colocarlos/as en esas posiciones de sujetos, hablan de conformismo, ajuste a una sociedad bastante conservadora. Desde esas competencias, parecería que en el mundo solo se deberían resolver ciertos problemas, olvidando que esas diferencias y desigualdades empobrecen sistemáticamente a un grupo importante de la población. Igual sucede con los valores que acompañan a esas competencias: *respeto, orden, disciplina*, no dicen nada que ese mismo sistema requiere que todos se ordenen para cumplir sus propósitos, no dice nada que la disciplina es necesaria para que no solo los cuerpos, sino también las almas sean conducidas a una forma de ver y entender el mundo.

Una tercera conclusión, a la que pude llegar, es con relación a la importancia que en este currículo tiene la competencia de la autonomía. Si bien ser autónomo es sinónimo de realizar determinadas tareas solo/a, ese hacer no coloca a los infantes en la posición de sujetos que toman decisiones. La libertad de los infantes está bien *regulada* sea por los adultos, por los mismos compañeros/as, por las rutinas, el tiempo, las actividades que deben realizar, o los horarios que deben cumplir. Escoger dentro de algunas posibilidades no es una posición que esta competencia permite desarrollar. El mundo, desde esa perspectiva de *libertad* regulada, está concebido desde y para los adultos, por tanto, para tomar decisiones, deben esperar para crecer no solo en edad, sino en responsabilidad, respeto, orden para cuando sean adultos, tomar decisiones.

Pero esta competencia de la autonomía no solo es algo que reprime o comprime, es también un espacio productivo. Paradójicamente, la autonomía coloca a los infantes en una relación de saberes y poderes que producen y demandan formas de ver, entender, sentir el mundo. Ser autónomos, poder desplazarse, resolver tareas, por supuesto provoca placer, cuotas más altas de conocerse, de conocer a los otros, e incluso conocer el mundo. Expresarse, realizar una serie de actividades, muestra la capacidad que tienen para hacer. Sin esa positividad del poder sería imposible entrar en un juego de relaciones por la búsqueda de significados, sentidos y muchas veces de imposición. El currículo investigado, al funcionar por medio de rutinas, música, expresión corporal para conseguir lo deseado, permite también a los infantes ciertos logros, ciertas libertades, ciertas competencias que, por supuesto les ayudarán el momento que ingresen al primero de básica.

Una cuarta conclusión son las marcas que el currículo por competencias está produciendo en los sujetos infantiles. Por un lado, es un sujeto que toma decisiones, se autorregula, es flexible, pero, por otro lado, paradójicamente, no es alguien que cuestione, piense, se imagine que es posible crear y construir otros mundos posibles. El niño y la niña competente es el/la que realiza determinadas actividades propuestas por el currículo, dentro de un tiempo, un lugar, unas actividades. Es el/la que puede resolver determinados problemas. Pero el mismo currículo no dice nada sobre un sujeto infantil cuestionador y problematizador de la lógica capitalista, que las competencias contribuyen a mantener. Tampoco el currículo dice nada sobre el sujeto intercultural, anticolonialista, preocupado con las prácticas de alteridad, que esté atento a los sufrimientos vividos por otros infantes, en el mismo país o en otros países en guerra, conflicto y en lugares pobres. Tampoco dice nada de un sujeto que luche por un mundo más justo, menos excluyente, más participativo.

Considero que, mientras se mire las competencias como un hacer, un ser y un conocer, será difícil mirar los significados que se imponen sobre otros, los sentidos que se dan sobre la vida, la sociedad, el mundo, o sobre los otros. Mientras las prácticas y la lógica de las competencias, estén comprometidas con mantener un mundo sin contestación, conversar sobre discursos, prácticas, estrategias de gobierno será casi imposible. El mapa trazado por las competencias, y que se utiliza como brújula en el Centro, ve a las competencias como un hacer, esto no permite que ni los y las pequeñas o

las mismas profesoras cuestionen sus prácticas discursiva, sus estrategias, o incluso haya escapes a esas mismas formas que el discurso de las competencias significa al currículo, a la educación, al ser, al hacer, a la vida.

Pensar a las competencias, desde el mapa que trazan las teorías poscríticas de la educación y el currículo, tal vez podrían permitir ver los diferentes sentidos y significados que están presentes, y eso tal vez posibilite pensar que otro mundo sí es posible, donde todas, todos, los otros, las otras y aquellos, aquellas que son diferentes a nosotros/as podamos no solo vivir en él, que cada día se complejiza más y se hace más excluyente, sino que tal vez los infantes puedan construir otros sentidos y otros significados.

CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: Investigadora, utilizando tus mismas palabras, me doy cuenta de que los dos utilizamos mapas distintos. Mi mapa, como tú lo llamas, sí permite integrar conocimientos, valores, destrezas por medio de las competencias y así lograr una formación más integral. Una de las mayores dificultades que existe en la educación es esa integración que, en el mundo tan complejo en el que se desenvuelven los niños y niñas, es muy necesaria.

Las competencias que se desarrollan, por supuesto que les permite a los/as niños y niñas del Centro concluir la etapa de la educación inicial, pero sobre todo les ayuda a resolver problemas. En el mundo en el cual los infantes se desenvuelven es una sociedad que requiere aprendizajes a lo largo de toda la vida, que resuelvan problemas, que trabajen en equipo, que sean flexibles. La sociedad cambia vertiginosamente, por ello, autorregularse para que puedan emprender nuevos aprendizajes, nuevos retos, en un futuro, de ser el caso nuevos empleos. No se puede, en la actualidad, pensar que la rigidez del pensamiento, de los tiempos, de las actividades son las que asegurarán el éxito, por el contrario son otras características que el mundo requiere y eso es lo que las competencias enseñan a los infantes.

Por supuesto que los infantes deben cuestionar la sociedad en la que viven, por supuesto que deben solidarizarse con las injusticias, por supuesto que deben mirar lo que sucede en el mundo, pero esos aprendizajes los irán desarrollando a lo largo de las siguientes etapas escolares. Sujetos, subjetividades, discursos en esta perspectiva no contribuyen a ser más competentes.

Como ves Investigadora, lo que yo hago es muy importante, sin el desarrollo de esas competencias, niños y niñas no podrían no solo enfrentar con éxito el primer año de básica, sino desarrollar competencias que sí les ayudarán a enfrentar una sociedad que requiere de otras habilidades, destrezas, conocimientos, valores y así contribuir para que sea cada vez mejor.

Luego de este encuentro contigo, me doy cuenta que son modos de concebir el mundo de forma muy distinta y eso no permite dialogar. Mientras tú quieras recorrer un currículo con tu mapa, jamás podrás ver las bondades de un currículo por competencias.

INVESTIGADORA: Currículo por Competencias, por supuesto que se puede dialogar. Todo currículo es contingente y tus producciones siempre estarán disputando sentido, no solo con otras teorías, sino con otras formas de ver el mundo. Por ejemplo, no hablamos nada de artefactos culturales, como la *mídia*, las películas, las redes sociales. Debes tener presente que ningún discurso tiene sus efectos garantizados, y lo que dices hacer, por supuesto produce y demanda un tipo de sujeto infantil, pero debes tener en cuenta, que al salir del Centro, una vez que los pequeños y las pequeñas cruzan el umbral café, otros sentidos disputan contigo significados sobre la vida, sobre el mundo, sobre la educación.

NARRADORA: el aire de vacaciones los envolvió. El Currículo por Competencias permanecería en el Centro por algún tiempo más. ¿Cuánto? Ni el mismo lo sabe.

¿Cuánto este encuentro afectó al Currículo? ¿Cuándo se dejó afectar? ¿Cuánto la Investigadora fue afectada? Tampoco lo sé. Lo que sí puedo asegurar es que ni el Currículo, ni la Investigadora, ni yo, seremos los mismos luego de este encuentro.

Una vez más, la bulla en la Sala de Descanso, indica que el último espacio-tiempo del día, del año escolar está por comenzar y, a la vez, finalizar.

El Currículo por Competencias y la Investigadora se despiden. Llegó la hora de despedirme también.

Gracias, por su paciencia y atenta escucha.

REFERENCIAS

ALTAREJOS MASOTA, F. & RODRIGUEZ SEDANO, A. Diccionario de Filosofía. In: **Universidad de Navarra**: s.n., 2004, p. 115-119.

ANGULO RASCO, Félix. La voluntad de distracción: Las competencias en la Universidad. En: GIMENO SACRISTÁN, Jimeno (comp.). **Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?** Madrid: Ediciones Morata, S.L. p. 176-205, 2009.

ARENAS FERNÁNDEZ, Gloria. La magia del juego no tiene género. En: **Educando en igualdad**. Revista Digital, p. 1-11. Disponible en: <http://www.educandoenigualdad.com/spip.php?article60>.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

ARTEAGA, María Alejandra. Estudio de caso sobre el programa “Quito juega”, el rescate y la transmisión de los juegos tradicionales quiteños. Trabajo de titulación (Licenciatura). Universidad de las Américas. 2012.

BAQUERO, Rodrigo; NARODOWSKI, Mariano. Escuela y construcción de la infancia. In: **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, vol. III, n. 4, 1994, p. 1-9.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIZQUERRA ALZIMA, R. **La autonomía emocional: status quaestionis de una controversia**. Barcelona, Universidad de Barcelona, 2013.

BLANCO GUIJARRO, María Rosa. La educación de calidad para todos comienza en la primera infancia. **Revista enfoques educacionales**, v. 7, n. 1, p. 11-33, 2005. Disponible en: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/BlancoDelPiano_N7_2005.pdf. Acceso en: 12 ago. 2013.

BOLAÑOS, G. **Educación por medio del movimiento y expresión corporal**. San José: EUNED, 2006.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Diseño curricular para el nivel de educación inicial**. [ca. 2002]. Disponible en: http://www.oei.es/linea3/Educacion_Inicial_Bolivia.pdf. Acceso en: 3 ago. 2011.

BORNAS, Xavier. **La autonomía personal en la infancia: estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo**. Madrid: Siglo XXI Editores, 1994.

BOWER, Lorena. El niño en el contexto posmoderno... ¿Los niños de hoy no son como los de antes? **Cátedra de Psicología del Desarrollo**. Universidad Nacional de San Luis, San Luis-Argentina, 2009.

BRASLAVSKI, Cecilia. Tendances mondiales et developpement des curricula. In: COLLOQUE INTERNACIONAL: L'ÉDUCATION DANS TOUS SES ÉTATS – INFLUENCES EUROPÉENNES ET INTERNATIONALES SUR LES POLITIQUES NATIONALES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION ASSOCIATION FRANCOPHONE. **Documentos**. Bruselas, 2001. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Organization/Director/TENDANCE_S_MONDIALES.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2011.

BRUNO, Daniela; LUCHTENBERG, Erwin. Sociedad post-disciplinaria y constitución de una nueva subjetividad. Un análisis de los discursos de "autoayuda" y del nuevo management desde la perspectiva de Michel Foucault. In: **Nómadas - Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**. Universidad Complutense de Madrid, n. 13, p. 77-90, 2006. Disponível em: < <http://www.a360grados.net/sumario.asp?id=719>>. Accesado em: 11 nov. 2010.

BÜHRMANN, Andrea, et al. De la teoría del discurso de Michel Foucault a la investigación empírica sobre el discurso. In: **Forum: Qualitive Social Research**. vol. 8, n. 2, mayo 2007. p. 1-5. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114fqs0702E10>>. Accesado em: 3 maio. 2011.

BUJES, Maria Isabel. Infancia e Maquinarias. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (orgs.). **Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-197.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In:

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CALER VASQUEZ, Rocío. Los rincones en educación infantil. En: Revista Digital Ciencia y Didáctica. N. 5, enero, 2009. p. 33-38,

CAÑETE PULIDO, M. d. M. La expresión corporal en la etapa infantil. El gesto y el movimiento. La expresión corporal como ayuda en la construcción de la identidad y de la autonomía eprsonal. Juego simbólico y juego dramático. Las actividades dramáticas. In: **Revista digital Innovacion y Experiencias educativas**, vol. 25, 2009, p. 1-11.

CARVALHAR, D. Relações de genero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. Belo Horizonte, 2009.

CASTRO, Edgar. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

CARDOSO, Livia de Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Homo experimentalis: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas**

experimentais de ciências . Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2012.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. **Relações de gênero no currículo da educação infantil**: a produções das identidades de princesas, heróis e sapos. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte/MG, 2009.

CATALANO, Ana, et al. **Diseño curricular basado en normas de competencia laboral**: conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo, 2004.

CHERRYHOLMES, Cleo. **Poder y crítica: investigaciones postestructurales en educación**. Buenos Aires: Editorial Pomares – Corredor, 1999.

CHILD, Dennis. **Psicología para los docentes**. Editorial Cincel: Madrid, 1990.

CHOKLER, M. **Instituto per la formazione e la ricerca applicata**. Disponível em: <http://www.ifra.it/idee.php?id=18>. Accesado em: 19 jun.2013.

CILLERO BRUÑOL, M. Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. In: **Revista de UNICEF**, vol. 1, 1999, p. 45-62.

CLIMENT BONILLA, Juan. Reflexiones sobre la educación basada en competencias. En: **Revista Complutense de Educación**. Vol. 21 Núm. 1 91-106, 2010.

COLL, César. Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. In: **Aula de innovación educativa**, Issue 161, mayo, 2007a, p. 34-39.

_____. Una encrucijada para la educación escolar. In: **Cuadernos de Pedagogía**, vol. 370, 2007b, p. 19-23.

CORAZZA, Sandra. **Que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra. **História da infância sem fim**. Ijuí: Editora Unijuí. 2000

CORAZZA, Sandra & TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autentica, 2003

CORREDOR, C. Sobre el giro lingüístico en las filosofías anglosajona y alemana (Observaciones a la razón como lenguaje , de C Lafont, Madrid, Visor, 1993). *Taula, quaderns de pensament*, vol. 23-24, 1995, p. 85-109.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, M.V. (Org):**Estudos culturais em educação**.Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

_____. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, M.V. (Org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, p. 13-22, 2007.

COSTA, M. V., SILVEIRA, R. H. & SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun-jul/ago, n. 23, 2003, p. 3661.

CUSSIANOVICH, A. et al. **La infancia en los escenarios futuros**. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales – UNMSM, 2001.

DE LA TORRE ARAUZ, P. OBSERVATORIO DE LOS CAMBIOS POLITICOS EN AMERICA LATINA, **Pontificia Universidad Católica del Ecuador**, maio, 2007

DELEUZE, Giles. **Conversaciones 1972-1990**. Valencia: Pretextos.1996

DE MARINIS, Pablo. Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). In: RAMOS, R y GARCÍA-SELGAS, F. (eds.) **Globalización, riesgo y reflexividad**. Madrid: CIS, p. 73103, 1999.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. In: **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 5, n.2, 2003, p.1-13.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio? En: **Perfiles Educativos**. Vol.28. N. 11. p. 7-37, 2006.

DI CAUDO, M.) "La identidad de la parvularia en su trayecto de formación". Estudio en la Carrera de Pedagogía, mención Parvularia de la UPS-Q. En **Investigación, Ciencia y Sociedad**, tomo II. Universidad Politécnica Salesiana. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2009, pp. 161-188.

DOBLAS, María; MONTES, María. **Las rutinas diarias**. En: Revista Digital de Innovación y experiencias educativas. N. 16. Marzo, 2009, p. 1-8.

DORFMAN, Ariel; MATTERALT, Armand. **Para leer al Pato Donald**. México D.F.:Siglo XXI, 2005.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica**, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 2001.

DUSSEL, Inés. Hay una multiplicidad de infancias. Entrevista a Valerie Waldedine. **Revista El Monitor de la Educación**, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, n. 10, 2005. Disponible em: < <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.htm>>. Acceso em: 4 jun. 2013.

ECUADOR. Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación; Ministerio de Bienestar Social. **Referente Curricular para la Educación Inicial de los niños y niñas de cero a cinco años “Volemos Alto”**, 2002

ECUADOR. Ministerio de Educación. “Actualización y fortalecimiento curricular. 2010.

ECUADOR. Ministerio de Educación. **Oferta Educativa**, Educación Inicial, 2011. Disponible em: < <http://www.educacion.gov.ec/interna.php?txtCodiInfo=70>>. Acceso en: 4 ago. 2011.

ECUADOR. Ministerio de Educación. **Currículo de Educación Inicial**, 2013.

ECUADOR INMEDIATO, 2007. Ministro Raúl Vallejo señala "no es obligación cantar Patria Tierra Sagrada". 9 septiembre.

EDUCACIÓN, Nuevo currículo: ¿la hora del cambio?. **El Comercio**, Quito, julio, 2009, p. 19.

EDUCIUDADANIA. **Del sistema de observación a la construcción de propuestas ciudadanas**. Quito: Grupo FARO, 2011.

EL OTRO GUAYAQUIL. 2012. Disponible en: [http://especiales.eluniverso.com/resumen2012/2012/02/29/el-otro-guayaquil/EMPRESAS deben dotar de guarderías](http://especiales.eluniverso.com/resumen2012/2012/02/29/el-otro-guayaquil/EMPRESAS%20deben%20dotar%20de%20guarder%C3%ADas). **La Hora**, Quito, 27 set. 2012. Disponible en: [http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101399562/-1/Empresas deber%20A%20dotar de guardar%20ADas](http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101399562/-1/Empresas%20deber%20A%20dotar%20de%20guarder%20ADas) .html#.UZOW10rO-So>. Acceso en: 14 maio. 2013.

ESCOBAR GARGÍA, Alexandra; VELASCO ABAD, Margarita. **Los niños y niñas del Ecuador a inicios del siglo XXI: una aproximación a partir de la primera encuesta nacional de la niñez y adolescencia de la sociedad civil, 2010**. Quito: Noción, 2011.

FABRET, M. En el día a día, nada es banal, nada es rutina. In: *Revista Infancia Latinoamericana*, vol. 1, 2011.

FARIA, L., RURATO, P. & LIMA SANTOS, N. Papel do auto-conceito de competencia cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. In: **Análise Psicológica**, vol.VIII, 2000, p. 203-219.

FEIGELMAN, S. **The preschool years**. Philadelphia: s.n., 2011.

FERNANDEZ PONCELA, Ana María. Género y canción infantil. En: **Política y Cultura**. N. 26, otoño, 2006, p. 35-68.

FISCHER, Rosa Maria. A paixão de trabalhar com Foucault. COSTA MARISA. **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. p. 39-60. 2007.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **La arqueología del saber**. Bogotá: Siglo XXI Editores, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar nacimiento de la prisión**. México DF: Siglo XXI editores, 1991.

FOUCAULT, Michel. **El orden del discurso**. Buenos Aires: Tusquets Editores, 1992a.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la Genealogía, la Historia. In: **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta, 1992b.

FOUCAULT, Michel. Poder - cuerpo. In: **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta, 1993, p. 75-81.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenéutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Mesa Redonda. En: **Estrategias de poder**. Obras Esenciales Vol. II, Paidós: Barcelona, 1996, p. 117- 143.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do College de France (1970-1982)/ Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Qué es la ilustración?** Barcelona: Paidós, 1999a

FOUCAULT, Michel. **Subjetividad y verdad**. Barcelona: Paidós, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. Foucault. In: MOTTA, M. B. da (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 234-239.

FOUCAULT, Michel. **Historia de la sexualidad, III**. El cuidado de sí. Madrid: Siglo XXI, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Historia de la sexualidad, II**. El uso de los placeres. Madrid: Siglo XXI, 2009.

FORMUJER. **Género y formación por competencias: aportes conceptuales, herramientas y aplicaciones**. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2003.

FRASER, Nancy. ¿De la disciplina hacia la flexibilización? Releyendo a Foucault bajo la sombra de la globalización. In: **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**, enero-abril, XLVI(187), 2003, p. 15-33.

FREITAS, Daniela. **Literatura Infantil: um novo currículo para ensinar raza/etnia na escola?** Texto de qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

GIMENO SACRISTAN, José. Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.). **Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?** Madrid: Ediciones Morata, p. 15-58, 2009.

GÓMEZ, Lucía y JÓDAR, Francisco Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. En: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, 2007, p. 381-404

GREGORIO-GODEO, Eduardo de. Sobre la instrumentalidad de Análisis Crítico del Discurso para los Estudios Culturales: la construcción discursiva de la “neomasculinidad”. En: **Discurso & Sociedad**. vol. 2, n. 1, 2008, p. 39-85.

GRIMBERG, S. M. Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. In: **Revista Argentina de Sociología**, vol. 5, n. 8, 2007, p. 95-110.

GUARDERÍAS amplían servicios para los padres que trabajan. **Diario Hoy**, Quito, 13 jan. 2013. Disponible em: <http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/guarderias-amplianservicios-para-los-padres-que-trabajan-571351.html>. Accesado em: 5 maio. 2013.

GUARDIA HERNÁNDEZ, Andrea. **Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano**. Reorganización curricular por ciclos. Alcaldía Mayor de Bogotá DC Volumen 3, 2003.

HALL, Stuart. Cultural Studies and its Theoretical Legacies. In: **Cultural Studies**. Londres: Routledge, 1992, p. 277-294.

HALL, Stuart. Estudios Culturales: dos paradigmas. In: **Causas y azares**, vol. 1, 1994

HALL, Stuart. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Sage Publications, 1997.

HILLESHEIM, Betina; DHEIN, Gisele; DE LARA, Lutiane; CRUZ, Lílían Rodrigues da. Sobre monstruos, cine y cuentos de hadas: intertextualidad e infancia. En: **Espéculo**. Año XIII, Nº 38, marzo junio, 2008. Revista Digital. Disponible <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero38/monstru.html>

HUARANGA ROSS, Oscar. **Calidad educativa y enfoques constructivistas**. Editorial San Marcos: Lima. 1997.

HURTADO, Graciela. Funciones básicas como eje transversal en el mесо currículo de ISM Kids de la ciudad Quito. Tesis (Maestría).Universidad Politécnica Salesiana. 2013.

INGAVELES SAN MARTIN, G. **Cancionero Infantil Ecuatoriano**. Riobamba: Pedagógica Freire, 1983.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. **Psicología, identidade e política nas tecnologias de governo neoliberais**. 2006.

_____. Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. In: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. vol 12, n. 32, 2007, p. 381-404.

JONNAERT, Philippe, et al. **Currículo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LACARCEL, Josefa. La psicología de la música en la educación infantil: el desarrollo musical de 0 a 6 años. En: **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. N. 11. May/agos. 1991, p. 995-110.

LACARCEL MORENO, Josefa. **Psicología de la música y emoción musical**. En: *Educatio*. n° 20-21. Diciembre 2003, p 213-226

LA HORA. Situación de guarderías. 2012. Disponible en: http://www.lahora.com.ec/index.php/movil/noticia/1101393905/Guarder%C3%ADas_c_on_diagn%C3%B3stico_negativo.html

LABRIOLA, M. A. **La música en la educación temprana: claves para el desarrollo en la primera infancia**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2009.

LAZARO GALILEA, L. Desarrollo de las rutinas mediante la expresión corporal. In: **Revista Arista Digital**, vol. 26, 2012, p. 73-80.

LLIVINA LAVIGNE, Miguel. La atención y educación de la primera infancia con calidad inclusiva: de utopía a realidad. In: X ENCUENTRO INTERNACIONAL DE

EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR, 2012, La Habana. **Anais eletronicos...** Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Conferencia_Llivina_X_Encuentro_CELEP.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2103.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Sao Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**. v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOS JÓVENES ecuatorianos prefieren los disfraces al minuto cívico. **Diario Hoy**, 1 nov. 2004.

KAMII, Contance. La autonomía como finalidad de la educación. In: **Infancia y Aprendizaje**, vol. 18, 1982, p. 3-32.

MAKNAMARA, Marlécio da Silva Cunha; PARAÍSO, Marlucey Alves. **Currículo, gênero e nordestinidade**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2011.

MARINIS CÚNEO, Pablo de. Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). In:

Globalización, riesgo, reflexividad: Tres temas de la teoría social contemporánea. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1999, p. 73-103.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. **Programa de Educación Preescolar**, 2004. Disponível em: <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF>>. Acesso em: 6 ago. 2011.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy A. Apresentação. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy A. (orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MEYER, Dagmar E. E.; ANDRADE, S. S. . **Pedagogias culturais e produção de corpos femininos em 'Boa Forma'**: uma abordagem a partir dos estudos culturais. Labrys (Edição em Português. Online), Brasília/DF, v. 1, n.4, p. 1-20, 2003.

MORALES GÓMEZ, Gonzalo. **Lo que todo docente debe saber sobre Competencias y Estándares**: guía teórico práctico para el trabajo pedagógico en clases. [Bogotá]: Litocencia Ltda., 2004.

MOREIRA, António Flávio. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. In: **Antonio Flavio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 95-116.

MOREIRA, António Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUSTARD, Fraser. Invirtiendo en los primeros años: cerrando la brecha entre lo que sabemos y lo que hacemos. **Informe**. Adelaide-Australia, 2007.

NARODOSWKI, Mariano. **Infancia y Poder**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1994.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículoteatro**: uma cartografia com Antonin Artaud. enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2012.

ORTIZ ESPINOZA, María Elena. La materia de currículo en las facultades de Ciencias de la Educación: aportes al campo del currículo, **UNIVERSITAS**, N° 12, p.137-152. 2010. Disponível em: <http://universitas.ups.edu.ec/documents/1781427/1792975/01Edu12.pdf>.

OVIEDO, José. Dos paradigmas culturales sobre la infancia. In: **Revista de la Maestría en Política Social con mención en Promoción de la Infancia**, ano 1, n. 11, 2007. p 127-138.

PARAISO, Marlucy Alves. O currículo em ação e a ação do currículo na formação do/a professor/a, Dissertação (Mestrado), 1995

PARAISO, Marlucy Alves. Contribuições dos estudos culturais para a educação. In: **Presença Pedagógica**, jan/fev, vol. 10, n. 55, p. 53-61. 2004.

PARAISO, Marlucy Alves. A educação escolar como um problema e objeto de investimento da mídia educativa brasileira. **Temporis(ação)** (UEG), Goiânia, v. 1, p. 11-35, 2005a.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. In: **Educação e Realidade**, vol. 30, n. 1, p. 67-82, 2005b.

PARAISO, Marlucy Alves. A(s) cultura(s) no GECC: artefato, objeto de estudo e conceito. In: AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues; PESSANHA, Eurize. (Org.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. 24 ed. Campinas: FE/UNICAMP, 2007.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e diferença. In: PARAISO, M.A. **Pesquisas sobre currículo e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em lazer. In: **Lazer em estudo**. Campinas: Papirus, p. 27-58, 2010a.

PARAISO, Marlucy Alves. **Pesquisas sobre currículo e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV. 2010b.

PARAISO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: **V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões curriculares/IX Colóquio sobre questões curriculares**. Porto-PT: 2010c.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Estudios Culturales, Currículo y Culturas Juveniles. Cuadernos de Pedagogía (Ed. Impresa), v. 408, p. 54-61, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 1ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012, v. 1, p. 15-23.

PATRIA Tierra Sagrada, **Diario Hoy**, 23 abril, 2007.

PAUCAR, Elena. El Buen Vivir llega a las guarderías. **EL COMERCIO**. Quito, 12 abr 2013). Disponível em: < http://www.elcomercio.com.ec/sociedad/Buen_Vivirguarderias-programas-Gobierno-Rafael_Correa_0_899910006.html>. Acesso em: 14 de may 2013.

PERALTA, María Victoria. **El currículo en el Jardín Infantil: un análisis crítico**. Santiago: Andrés Bello, 1993.

PEREA ACEVEDO, Adrián. **Estética de la existencia: las prácticas de sí como ejercicio de libertad, poder y resistencia en Michel Foucault**. Bogotá: s.e., 2009.

PEREZ, María del Carmen. Las rutinas o momentos del día. In: **Revista Digital innovación y experiencias educativas**, vol. 19, 2009, p. 1-8.

PEREZ GOMEZ, Ángel. ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.). **Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?**. Madrid: Ediciones Morata, p. 59- 102, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINTO, Aníbal. Michel Foucault en clave contemporánea: una interrogación y una apuesta por la actualidad de su producción. In: **Revista de Epistemología y Ciencias Humanas**, vol. 3, p. 233-256.

POPKEWITZ, Tomas. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: TADEU, T.T. da. (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo de eu**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998, p. 95-142.

_____. História do currículo, regulação social e poder. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2002, p. 173-210.

POPKEWITZ, Tomaz; BRENNAN, M. Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares. In: **El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación**. Barcelona: Pomares-Corredor, 2000, p. 17-52.

QUITO, Municipio del Distrito Metropolitano de Quito; Dirección Metropolitana de Educación. **Modelo Curricular por competencias para la Educación Inicial: marco teórico**, 2009a.

_____. **Modelo Curricular por competencias para la Educación Inicial: matriz curricular**, 2009b.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, una trayectoria filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenéutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RAMON SUÁREZ, Josué Noberto. **Formación de competencias para salir de la pobreza en modelos educativos rurales**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2010.

RAMOS, Marisa. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de lengua española**. 2001. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=>

ROGOFF, Bárbara. La participación guiada y la transferencia de la responsabilidad en el control de las actividades. En: **Aprendices del pensamiento**. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Ed. Paidós, Madrid, 1990.

ROUSSEAU, Juan Jacobo. **Emilio o de la educación**. Madrid: EDAF, 1985.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação de eu privado. In: . In: TADEU, T.T. da. (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo de eu.** Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998, p. 30-45.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do Eu? **Educação e Realidade.** V. 26, n. 1. Jan-Jun 2001, p. 33-58.

ROSE, Nikolas. ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. In: **Revista Argentina de sociología,** Buenos Aires, vol. 5, n. 8, ene/jun, 2007, p. 111150.

ROS, Nora. **Rutinas y rituales en la educación infantil: cómo se organiza la vida cotidiana.** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.

SANCHEZ, Nancy; OBREGÓN, Gabriel. **El diseño curricular por competencia para el mejoramiento del perfil profesional de la especialidad de agropecuaria del Instituto Tecnológico Superior Calazacón de la ciudad de Santo Domingo de los Colorados. 2005-2006.** 2006. Tesis (Maestría en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales)-Universidad Estatal de Bolívar, Guaranda, 2006.

SÁNCHEZ SEGURA, María Elena. Como “enseñar” competencias en preescolar. In: **EDUCAR,** oct. – dic. 2005. Disponível em: <http://cursos.cepcastilleja.org/competencias/competencias_qd/competencias_en_preescolar%20.pdf>. Acessado em: 3 ago. 2011.

SANTOS; Lucíola y PARAISO, Marlucy. Dicionário crítico da educação. En: **Presença Pedagógica.** V. 2, n. 7. Jan/fev. 1996, p. 82-84.

SCOTT, Joan. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría posestructuralista. En: **Debate feminista.** Año 3, Vol.5, marzo, 1992.

SCOTT, Joan. Género: ¿todavía una categoría útil para el análisis? En: **La manzana de la discordia,** Enero - Junio, Año 2011, Vol. 6, No. 1: 95-101

SEGOVIA BAUS, Fausto. **Juegos infantiles del Ecuador.** Quito: Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, 1982.

SE INSTITUCIONALIZA el minuto cívico en Quito. **Diario Hoy,** 24 set. 2002.

SHAFFER, Rudolph. **Desarrollo Social,** Siglo XXI editores: Mexico DF. 2000

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 247-268.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 184-202.

Silva, Tomaz T. El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal? En: Revista propuesta educativa. n° 13. Dic 1995b, pg. 11-22.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: TADEU, T.T. da. (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo de eu**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998, p. 7-13.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. Em.: _____ (Org). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, p.13-21. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

SKLIAR, Carlos. **¿Y si el otro no estuviera allí?** Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009.

SPENDER, Dale. **Man Made Language**. Routledge & Kegan Paul, 1980.

STEINBERG, Laurence. **Adolescense**. New York: McGraw-Hill College, 1999.

SANDTRÖM, C.I. **A Psicologia da Infancia e da Adolescência**, Rio de Janeiro, Zahar editores, 1971.

TABA, Hilda. **Elaboración del currículo**. Teoría y práctica. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A., 1974.

TEJADA, Efrén. **Metodología para la construcción del currículo por competencias para la Universidad Técnica del Norte**. Tesis para la obtención del título en Magíster en Diseño curricular, Universidad Politécnica Salesiana, Quito, 2008.

TEJADA CUESTA, Lidia. Las competencias básicas en educación infantil. In: **Papeles de educación: Revista Digital de divulgación educativa**, Madrid, ano 1, n. 2, p. 39-43, 1989. Disponível em: <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1HX3YPRWW-41XM2WN6X/competencias%20basicas%20en%20educacion%20infantil.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2011.

TERIGI, Flavia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. In: **Educação&Realidade**, jan/jun, vol. 21, n. 1, 1996, p. 159-186.

THORNE, Barrie. **Gender Play: girls and boys in school**. Open University Press Buckingham, 1993.

TOBÓN TOBÓN, Sergio. **Formación basada en competencias**. Bogotá: ECOE Ediciones, 2004.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas y silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ:Vozes, p. 159-177, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação. Atlas: Sao Paulo, 1992.

TYLER, Ralph W. **Principios básicos del currículo**. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973.

UNESCO. **Documento conceptual de la Conferencia**. Federación Rusa, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2 ed. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007a.

_____. Olhares... In: COSTA, M.V. (Org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, p. 23-38, 2007b.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura. Límites en la educación infantil: ¿rigidez o flexibilidad negociada? En: Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 60, mayoagosto, 2011, p. 77-88.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de gobernar. En: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.5-13, Jan/Jun, 2011

VIEITES SALVADO, María del Carmen. **Programación por competencias en Educación Infantil**. Del proyecto educativo al desarrollo integral del alumno. [Pontevedra]: Ideaspropias Editorial, 2009.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.20, n.2, p.207-226, jul./dez. 1995.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. En: Educação & Realidade. N. 24. Vo. 2. Jul./dez. 1999, p. 75-88.

_____. Hay una multiplicidad de infancias. Entrevista a Valerie Walkerdine. **Revista El Monitor de la Educación**, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, n. 10, 2005. Disponible em: <<http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.htm>>. Acceso em: 4 jun. 2013.

WEBER, Silke. Notas sobre o CNE e a qualidade do ensino superior. En Educação e Sociedade. v. 23. n. 80 setembro 2002, p. 91-96

YANEZ, N.; *Lo he hecho yo solo! Propuesta para favorecer la autonomía de los alumnos de 3 años*. La Rioja: Universidad Internacional de la Rioja, 2013.

YOUNG, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". In: **Educação e Realidade**, vol. 14, n. 1, 1989, p. 29-39.

ZERO TO THREE. Afinándose: la poderosa influencia de la música en el desarrollo, 2002 [En línea] Available at: http://main.zerotothree.org/site/DocServer/music_sp.pdf [Último acceso: 3 junio 2013].

ANEXOS

Anexo 1

La gatita Carlota⁸⁴

Yo soy la gatita Carlota, mi
novio es el gato con botas, que
usa sombrero de copa y unos
guantes colorados.

Mi novio es un gato educado
que habla francés e italiano, que
toca el violín con la cola, con la
mano toca el piano.

Estribillo Ay, ay ay,
Michifuz, yo por ti
estoy fru-fru.

Dime miau, miau, miau, miau, mi
gatito, Michifuz.

Buen día, gatita Carlota.

Buen día, mi gato con botas,
te invito a dar un paseo por la
vuelta del tejado.

No puedo, mamita ha salido, ha
ido a comprarme un vestido si
quieres te espero mañana,
sentadita en la ventana.

⁸⁴ Disponible youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=uOpQsIE-rd0> [22-10-2013]

Anexo 2

Lunes antes de almorzar⁸⁵

Lunes antes de almorzar
Una niña⁸⁶ fue a jugar,
Pero no pudo jugar Porque
tenía que lavar.

Así lavaba así, así
Así lavaba así, así
Así lavaba así, así Así
lavaba que yo la vi.

Martes antes de almorzar
Una niña fue a jugar
Pero no pudo jugar
Porque tenía que planchar
Así planchaba así, así
Así planchaba así, así
Así planchaba así, así Así
planchaba que yo la vi.

Miércoles antes de almorzar
Una niña fue a jugar
Pero no pudo jugar
Porque tenía que coser
Así cosía así, así
Así cosía así, así, Así
cosía así, así Así cosía
que yo la vi.

Jueves antes de almorzar
Una niña fue a jugar
Pero no pudo jugar
Porque tenía que barrer
Así barría así, así
Así barría así, así
Así barría así, así Así
barría que yo la vi.

Viernes antes de almorzar
Una niña fue a jugar Pero
no pudo jugar Porque tenía
que cocinar.

Así cocinaba así, así
Así cocinaba así, así Así
cocinaba así, así Así
cocinaba que yo la vi.

Sábado antes de almorzar

⁸⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=ygUlhm0k6Q>

⁸⁶ En muchas letras se coloca niño. En el Centro, cuando la cantaban, hacían referencia siempre a las niñas.

Una niña fue a jugar Pero
no pudo jugar Porque
tenía que bordar.
Así bordaba así, así
Así bordaba así, así
Así bordaba así, así
Así bordaba que yo la vi
Domingo antes de almorzar
Una niña fue a jugar Pero
no pudo jugar Porque
tenía que tejer.
Así tejía así, así
Así tejía así, así
Así tejía así, así
Así tejía que yo la vi

Anexo 3

Sobre el puente de Avignon⁸⁷

Sobre el puente de Avignon todos bailan ..todos cantan
Sobre el puente de Avignon todos bailan .. y yo también
Hacen así... así las lavanderas hacen así así me gusta a
mí Hacen así... así las planchadoras Hacen así, así me
gusta a mi Hacen así... así los carpinteros Hacen así así
me gusta a mí. Hacen así...
así los zapateros Hacen
así,
así me gusta a mí

⁸⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=A-r-7uABm1Q>

Anexo 4

La serpiente de tierra caliente⁸⁸

Ahí va la serpiente de tierra caliente, que
cuando se ríe se le ve los dientes,
uy que está demente, critica la gente,
porque come plátanos con aguardiente. La
serpiente un día, se vino a tierra fría, para
hacerse un peinado, en la peluquería. Pero
ay que tristeza, porque en su cabeza, no
tiene ni un pelito, y no se pudo peinar.
Ahí va serpiente de tierra caliente, que
cuando se ríe se le ve los dientes,
uy que está demente, critica la gente,
porque come plátanos con aguardiente. La
serpiente un día, se vino a tierra fría, a
comprarse zapatos, en la zapatería. Pero ay
que pereza y que amarga sorpresa, como no
tiene patas, nada pudo comprar. Ahí va la
serpiente de tierra caliente, que cuando se
ríe se le ve los dientes,
uy que está demente, critica la gente,
porque come plátanos con aguardiente.

⁸⁸ Disponible en Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=28zybDmFSrA> [Accesado en 22-10-2013]

Anexo 5

La Gallina turuleca⁸⁹

Yo conozco una vecina, que ha comprado una gallina, que parece una sardina enlatada. Tiene las patas de alambre, porque pasa mucha hambre, y la pobre está todita desplumada. Pone huevos en la sala, y también la cocina, pero nunca los pone en el corral. La gallina, turuleca, es un caso singular, la gallina, turuleca, está loca de verdad.

Coro

La gallina turuleca, ha puesto un huevo, ha puesto dos, ha puesto tres. La gallina turuleca, ha puesto cuatro, ha puesto cinco, ha puesto seis. La gallina turuleca, ha puesto siete, ha puesto ocho, ha puesto nueve. ¿Dónde está esa gallinita? Déjala, la pobrecita, déjala que ponga diez.

⁸⁹ Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=XQaKFU3Fh_M Acceso: 15-11-2013

Anexo 6

Pin Pon⁹⁰

Pin Pon es un muñeco muy guapo
y de cartón, de cartón se lava las
manitas con agua y con jabón,
con jabón se desenreda el pelo
con peine de marfil, de marfil y
aunque se dé estirones no llora ni
hace así, ni hace así ¡ay!

Pin Pon toma su sopa y no ensucia
el delantal, delantal pues come con
cuidado como un buen colegial,
colegial apenas las estrellas
comienzan a brillar, a brillar Pin
Pon se va a la cama y se acuesta a
descansar, descansar y aunque
hagan mucho ruido con el
despertador, despertador Pin Pon no
hace caso y no vuelve a despertar,
despertar Pin Pon dame la mano
con un fuerte apretón, apretón que
quiero ser tu amigo

⁹⁰ Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=B6lbqdKC5NQ>