

Centros infantiles y escuelas de Quito por dentro

Una mirada desde la investigación

María Elena Ortiz-Espinoza
(Coordinadora)

Centros infantiles y escuelas de Quito por dentro

Una mirada desde la investigación



ABYA
YALA | UPS

2022

Centros infantiles y escuelas de Quito por dentro: una mirada desde la investigación

©*María Elena Ortiz-Espinoza (Coordinadora)*

Autores: María José Arizaga-Yépez, María Azucena Bastidas-Castro, Sophia Bernal-Sung, María José Carranza-Chávez, Eliana Cofre-Bolagay, Rocío Cuenca-Mallaguari, José Ignacio Guamán-Acosta, Dayanne Jaramillo-Caizapanta, Ivonne López-Cepeda, Daniel Llanos-Eraza, Andrea Oña-Vilaña, María Elena Ortiz-Espinoza, Leslie Palacios-Rivera, Kelly Panchi-Tipantuña, Jennifer Reinoso-Cobo, Jessica Rivadeneira-Peñañiel, Arianna Rodríguez-Salazar, Tatiana Rosero-Palacios, María Fernanda Segovia-Pullaguari, Vanessa Yépez-Correa

1ra edición:

© Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
correo-e: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA
Grupo de Investigación Políticas Curriculares y
Prácticas Educativas

Diagramación:

Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

ISBN UPS:

978-9978-10-750-8

ISBN digital:

978-9978-10-752-2

Impresión:

Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje:

300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, noviembre de 2022

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores.



Agradecimientos	9
------------------------------	----------

Introducción	11
---------------------------	-----------

María Elena Ortiz-Espinoza

PRIMERA PARTE

EL SUJETO INFANTE COMO CENTRO DE POLÍTICAS CURRICULARES

Currículo de Educación Inicial y producción de un nuevo sujeto infantil	25
--	-----------

María Fernanda Segovia-Pullaguari y María Elena Ortiz-Espinoza

La transformación del modelo de atención de la Educación Inicial en Ecuador: una revisión histórica desde 1970	45
---	-----------

Leslie Francesca Palacios-Rivera y Daniel Gustavo Llanos-Erazo

SEGUNDA PARTE

CENTROS INFANTILES: MÁS ALLÁ DE LA FRONTERA DEL DESARROLLO Y LA SOCIALIZACIÓN

El modelo conductista en la formación de niños y niñas del subnivel 2	65
--	-----------

Vanessa Solange Yépez-Correa y María Elena Ortiz-Espinoza

Importancia del desarrollo integral en las niñas y los niños de 5 años de edad	85
---	-----------

Rocío Marlene Cuenca-Mallaguari y María Azucena Bastidas-Castro

Familias monoparentales y el desarrollo socioafectivo de niños de 4 a 5 años	103
Andrea Pamela Oña-Vilaña y María Elena Ortiz-Espinoza	
La aplicación de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños y niñas de 4 a 5 años	125
Kelly Priscila Panchi-Tipantuña e Ivonne López-Cepeda	
Los estilos de enseñanza en la práctica docente y su relación con la diversidad cultural en el nivel inicial	147
María José Carranza-Chávez y María Elena Ortiz-Espinoza	
El juego y su importancia en el proceso de aprendizaje en niños y niñas del subnivel 2	171
Jennifer Pamela Reinoso-Coba y María Azucena Bastidas-Castro	
Exclusión en los procesos de socialización en niños de 5 años en la Educación Inicial: estudio de caso en tres centros educativos de la ciudad de Quito	189
Arianna Kamila Rodríguez-Salazar y María Elena Ortiz-Espinoza	
La comunicación pedagógica en el desarrollo integral del niño y la niña: estudio de caso en dos centros educativos	209
Eliana Ibeth Cofre-Bolagay y María José Arizaga-Yépez	
La diversidad cultural en los niños y niñas de inicial 2 en una unidad educativa, ubicada en la ciudad de Quito	225
Sophia Bernal-Sung y María Elena Ortiz-Espinoza	

TERCERA PARTE

LA ESCUELA, ESPACIO DE SENSIBILIZACIÓN HACIA LA DIFERENCIA

Adaptaciones curriculares para estudiantes con coeficiente intelectual bajo: estudio de caso en una unidad educativa del sur de Quito, en aula de Tercero de Educación General Básica	243
Dayanne Valeria Jaramillo-Caizapanta y Sylvia Tatiana Rosero-Palacios	

La práctica docente y los procesos de inclusión/exclusión en estudiantes	261
Jessica Jazmín Rivadeneira-Peñañel y Daniel Gustavo Llanos-Eraza	
La familia y los intereses profesionales de estudiantes de Tercero de Bachillerato General Unificado de una institución educativa privada de la ciudad de Quito	281
José Ignacio Guamán-Acosta y María Elena Ortiz-Espinoza	

Agradecimientos

Agradecimiento especial a los lectores externos nacionales e internacionales: Lupita Chaves, Universidad de Costa Rica (UCR), Costa Rica; Livia Fraga Viera, Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil; Cristina Orozco, Universidad Central del Ecuador (UCE), Ecuador.

Introducción

María Elena Ortiz-Espinoza¹

A partir de la década de los sesenta y, con mayor fuerza, en los ochenta, la investigación educativa tuvo un giro importante: el omnipresente paradigma cuantitativo dio paso al cualitativo, apoyándose en aportes metodológicos de la sociología y la antropología. Este cambio llevó a que las investigaciones educativas se vayan paulatinamente desprendiendo del positivismo y el conductismo como fundamentos para explicar, conocer y comprender lo que sucedía en las escuelas y, particularmente, en el aula. Además, la tan ansiada objetividad propia de las investigaciones cuantitativas fue sustituida por la búsqueda de comprensión de la complejidad y, en muchas ocasiones, la particularidad de la realidad estudiada.

Otro aspecto clave en las investigaciones de corte cualitativo fue colocar a las y los maestros como investigadores, enfatizando en la figura del docente como profesional. Desde entonces la docencia y la investigación dejaron de ser vías separadas que difícilmente se cruzaban. Y, la llamada investigación-acción, posicionó a maestras y maestros como sujetos que pueden producir conocimientos situados y contextualizados y abrió el camino para la búsqueda de respuestas y posibles soluciones a problemáticas propias del ejercicio docente.

Desde esa perspectiva: la de formar profesionales que tomen decisiones, la propuesta educativa de las carreras de Educación Inicial

¹ Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais. Coordinadora Grupo de Investigación en Políticas Curriculares y Prácticas Educativas. Docente investigadora en las carreras de Educación Inicial, Educación Básica y Filosofía de la Universidad Politécnica Salesiana.

y Educación Básica de la Universidad Politécnica Salesiana, desde el primer semestre de formación, conjuga el ejercicio docente en el espacio de las prácticas preprofesionales y la investigación apoyada desde la materia de Metodología de la Investigación. Estas dos materias son un eje vertebrador que facilita articular procesos de aprendizaje donde teoría y práctica se van fusionando.

El libro recoge los frutos de este proceso de formación gestado en las carreras. Las investigaciones realizadas por estudiantes junto con tutores, profesores de Metodología y docentes de cátedra integradora, proyecto integrador de saberes y materias de corte teórico son el resultado de nueve semestres de formación. Cada capítulo no solo permite conocer y comprender de primera mano lo que pasa al interior de nuestros centros infantiles y escuelas. Cada página cuenta historias, deseos, anhelos y proyectos.

En las carreras de Educación es importante el contacto con la vida escolar en diferentes centros educativos, ya que facilita a los futuros profesionales adentrarse en el mundo escolar no solo como educadores, sino como “investigadores etnógrafos”. Entrar, acceder a las instituciones educativas, a los diferentes grupos de estudiantes conforme avanzaban los niveles de formación, les permite “no solo atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino entrar en los diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura” (Woods, 1989, p. 39).

Observar, cuestionar, reflexionar, comprender lo que sucede en las aulas, buscar explicaciones del porqué de ciertos comportamientos, actitudes, prácticas, tanto de estudiantes como de docentes, genera en los espacios de prácticas, al inicio, muchas incertidumbres, dudas, pero a medida que avanza el proceso de formación se va consolidando en los futuros docentes el deseo de ir buscando y encontrando formas alternativas para enfrentar los retos de la vida escolar. De observadores no participantes pasan a ser activos participantes. De conocimientos instrumentales pasan a tener una sólida base teórico-conceptual.

Los espacios de práctica han llegado a convertirse en semilleros de información, la misma que va recopilando y registrando por medio de diarios de campo. Contexto escolar, sujetos de la educación, modelos pedagógicos y curriculares, ejercicio docente en diferentes áreas y niveles educativos son las problemáticas que necesitan ser comprendidas en su real dimensión, profundidad y complejidad. Al inicio, a los ojos de los estudiantes, parecen amontonados de información, pero conforme pasa el tiempo, el procesamiento y análisis de dichas anotaciones se van convirtiendo en procesos creativos que les exigen dedicación y rigor intelectual. En su papel de noveles investigadores aprenden a trabajar artesanalmente las informaciones hasta conseguir dar forma y significado de lo que sucede en el espacio escolar a la luz de presupuestos teóricos (Ludke y André, 1986).

En el país, la formación docente generalmente enfatiza lo instrumental del trabajo pedagógico. A los futuros profesores se los prepara para ejercer la docencia. La investigación muchas veces queda relegada a un segundo plano y los trabajos finales a un mero requisito de graduación. La apuesta de formar profesionales de la educación donde la investigación tenga un papel protagónico es un proceso que plantea la necesidad de prepararlos para que aporten de forma sostenida, crítica y propositiva en el espacio educativo y afronten los retos que se presentan en el día a día por medio de soluciones creativas, situadas y contextualizadas. Este reto a la vez se convierte en una necesidad, pues en Ecuador no existe producción, y menos, propuestas que nazcan desde las escuelas o centros infantiles. Esto no se debe a que las y los docentes no estén en constante innovación, todo lo contrario. Sin embargo, no hay una tradición de documentar, o dar a conocer aquello que se está haciendo. La ausencia de programas de doctorado, maestrías investigativas no favorecen con la difusión y discusión de lo que sucede al interior de escuelas y centros infantiles.

Literalmente no hay producción en el área de educación. Lo que se conoce o se sabe sobre estos niveles proviene de otras latitudes o desde espacios teóricos ajenos a nuestra realidad. El libro busca llenar

esas lagunas y vacíos: por un lado, recoge los informes de investigación traducidos como capítulos por jóvenes investigadoras e investigadores acompañados por tutores. Por otro, permite dar una mirada a las escuelas y centros infantiles por dentro, más allá del ejercicio docente, necesario, por cierto, con el fin de conocer y comprender una variedad de situaciones que atraviesan el cotidiano escolar. Y el resultado de este esfuerzo conjunto es lo que aquí se presenta.

La organización del libro

La primera parte, **El sujeto infante como centro de políticas curriculares**, está compuesta por dos artículos. En estos es posible mirar cambios, rupturas y continuidades sobre la infancia, la concepción que se tiene de esta y las políticas educativas que acompañan para que este nivel educativo cobre importancia. En el primer artículo, **Currículo de Educación Inicial y producción de un nuevo sujeto infantil**, María Fernanda Segovia y María Elena Ortiz E. muestran que la práctica y el currículo muy poco han cambiado, ya que, por medio del Currículo de la Educación Inicial, aún se sigue produciendo un tipo de sujeto visto como alma buena y pura que requiere ser conducido. Interrogan al currículo de una institución educativa sobre identidades y subjetividades y encuentran que en la actualidad continua vigente ciertos discursos. La idea del niño/niña obediente sigue presente en la jornada escolar. Cualquier atisbo contrario a lo que se esperaría de un pequeño, es aplacado de diversas formas. A esta se acompaña la concepción del infante dependiente, esto es, que no es capaz de tomar decisiones sin la ayuda de un adulto. Pero se ve también que se va introduciendo, aunque de forma muy tímida, la noción del infante ciudadano, sujeto de derechos y, en menor medida, obligaciones. Otra de las marcas que se puede ver en este currículo es la del infante que requiere ser escolarizado mediante una secuencia ordenada y planificada de actividades. El currículo, como cualquier artefacto cultural mediante actividades, juegos, evaluaciones, tareas, produce aún sujetos infantes que se comporten de forma tranquila,

obediente y que acepte la rutina escolar como algo inherente a su ser, comportarse y sentir.

En el segundo artículo, **La transformación del modelo de atención de la Educación Inicial en Ecuador: una revisión histórica desde 1970**, Leslie Palacios y Daniel Llanos muestran que, por el contrario, la política educativa sí ha transformado el modelo de atención a la infancia, que pasó de ser asistencial a uno de fortalecimiento educativo y de inversión social. La situación de inestabilidad económica y política que atravesó el país determinó que en el modelo asistencial se mantenga prácticamente hasta finales del siglo XX. Es recién en el siglo XXI, gracias a la estabilidad en muchos ámbitos, que trajo como consecuencia el fortalecimiento y transformaciones de esta etapa educativa: pasó a ser considerada como nivel educativo (Educación Inicial), se unificaron programas y proyectos, se implementó un currículo nacional, se subdividió en niveles educativos para niños y niñas de 0 a 3 años (subnivel 1) y de 3 a 5 (subnivel 2); se construyó infraestructura educativa, contando con personal docente calificado. Sin duda, el 2006 marca un antes y un después en la educación para la niñez en el país.

La segunda parte del libro, **Centros infantiles: más allá de la frontera del desarrollo y la socialización**, está compuesta por nueve artículos. En estos, las autoras muestran que el modelo educativo y el currículo basado en los aportes de Federico Froebel y María Montessori paulatinamente va desapareciendo y es remplazado por uno de corte constructivista. Las prácticas educativas vinculadas a este modelo no están exentas de ausencias, falencias, énfasis y aciertos. Y esto se puede ver en cada uno de los capítulos.

Vanesa Yépez y María Elena Ortiz E., en **El modelo conductista en la formación de niños y niñas del subnivel 2**, indagan las formas que la docente utiliza dicho modelo. Las características asociadas con el conductismo: estímulos, respuestas y refuerzos tanto positivos como negativos están presentes, ya sea en el desarrollo de las clases como en las evaluaciones; no así en la planificación. Es lamentable encontrar

en este estudio de caso que el uso de palabras que denigraban a los infantes estuviese presente. Investigaciones sobre este nivel no han considerado cómo estas prácticas inciden en el tipo de sujeto infante que se forma. Las autoras muestran cómo el conductismo asociado con el cambio de conducta favorece la pasividad y obediencia en los niños y niñas. Además, es necesario considerar que ni desde un conductismo mal entendido, ni desde los derechos de los niños y niñas se puede justificar malos tratos hacia los infantes.

Rocío Cuenca y Azucena Bastidas en **Importancia del desarrollo integral en las niñas y niños de cinco años de edad** colocan la necesidad de un trabajo en todas las áreas del desarrollo de los niños y niñas en los centros infantiles. En la investigación es posible ver cómo el área intelectual va cobrando mayor importancia, dejando en un segundo plano el aspecto emocional. Desde la creación del primer jardín de infancia, el desarrollo integral se consideró importante y necesario para un desenvolvimiento de los niños y niñas, tanto en su proceso de socialización como de aprendizaje, mientras que el aprendizaje de contenidos quedaba en un segundo plano. Sin embargo, parecería que una inversión se va perfilando en los centros infantiles: el aprendizaje de ciertos contenidos de orden conceptual, así como el desarrollo de la motricidad cobran importancia en detrimento de las emociones, la autoestima, la seguridad. Trabajar de forma equilibrada cada área del desarrollo de las niñas y niños contribuirá a no perder de vista la finalidad de la educación que reciben en esta primera etapa educativa.

Pamela Oña y María Elena Ortiz E., en **Familias monoparentales y el desarrollo socioafectivo de niños de 4 a 5 años**, muestran la importancia de los vínculos emocionales que se establecen en el seno familiar como espacio de socialización primaria. Lo interesante de la investigación es que arroja nuevas comprensiones sobre las familias monoparentales. Usualmente, se relacionaba ciertas dificultades, sobre todo, a nivel comportamental, a la ausencia de uno de sus miembros. Sin embargo, por medio de las observaciones, se pudo ver que no importa cómo esté estructurada la familia, a la final lo que realmente

pesa es la forma cómo se establecen las relaciones entre los miembros de la familia con o sin ausencia de alguno de los miembros (en especial, papá): relaciones amorosas y respetuosas generan estabilidad, mientras que relaciones conflictivas provocan inestabilidad y, por ende, afectan el desarrollo afectivo de los niños y niñas entre 4 a 5 años. Estos hallazgos llaman la atención hacia la importancia de las relaciones familiares y no a la estructura familiar, que muchas veces, esta última, tiene más peso y usualmente está cargada de muchos preconceptos, sobre todo, de los adultos que desde los mismos niños y niñas.

En La aplicación de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños y niñas de 4 a 5 años, Kelly Panchi e Ivonne López-Cepeda analizan la aplicación de recursos tecnológicos en el nivel inicial. En este se utilizan la portátil, el proyector para el aprendizaje de lenguaje, matemáticas y una plataforma educativa para el aprendizaje del inglés. Pero las formas y usos difieren: para las primeras se utiliza muy poco centrándose en videos, mientras que, para el inglés, con la ayuda de la plataforma, se realizan actividades variadas, no solo apoyándose en el uso del video. Si bien a las niñas y niños les motivan, a la larga pierden su efecto. Por el contrario, actividades de la plataforma hacen que su curiosidad por aprender se mantenga. En cuanto a la percepción de las docentes sobre el uso de las tecnologías, consideran que deben tener un fin pedagógico y usarlas por tiempos no prolongados para no generar adicción. Lo que sí coinciden es que los pequeños tienen mayores habilidades y que son parte de este mundo digital. Afirman que las TIC ayudan al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y sirven como complemento, sin embargo, en la práctica no están cumpliendo con dicha finalidad.

María José Carranza y María Elena Ortiz E., en **Los estilos de enseñanza en la práctica docente y su relación con la diversidad cultural en el nivel inicial**, analizan cómo el estilo de enseñanza reflexivo, cooperador, indagador e innovador contribuye para la integración de niños y niñas de diversas nacionalidades con su riqueza cultural. Mientras que el estilo académico individualizador se centra en el

avance de los contenidos y la planificación, dejando de lado aspectos relacionados con la diversidad cultural. Además, un estilo de enseñanza con tendencia activa motiva, genera curiosidad, logra el aprendizaje, y el académico genera frustración. Un tercer aspecto que evidencia los resultados de la investigación es que la experiencia docente, así como las experiencias vividas en espacios laborales, determinan el estilo de enseñanza que una docente asume en su trabajo.

Pamela Reinoso y Azucena Bastidas, en **El juego y su importancia en el proceso de aprendizaje en niños y niñas del subnivel 2**, muestran que, a pesar de la relevancia que tiene el juego en el proceso de aprendizaje de niños y niñas de este nivel educativo, en el espacio áulico investigado no ocupaba un lugar privilegiado. La tarea docente al centrarse en la realización de las actividades del texto escolar generaba desinterés y desmotivación en la niñez. El juego, además, de desempeñar un papel periférico pasaba a ser una especie de recompensa para que terminen las tareas, pues era el único momento que podían divertirse. Si bien el juego puede ser usado con diferentes fines y en diferentes momentos, en la investigación se determinó que el juego libre en las horas de la mañana y en la tarde cuando había un tiempo es el que estaba presente. El juego como estrategia metodológica para el aprendizaje, debido a la forma de trabajar de la docente, el poco espacio disponible y la escasez de recursos, fue el gran ausente para generar aprendizajes lúdicos y significativos.

Kamila Rodríguez y María Elena Ortiz, en **Exclusión en los procesos de socialización en niños de 5 años en la Educación Inicial**, analizan un tema poco estudiado: la cultura de exclusión en este nivel educativo. En la investigación se compara entre un centro educativo público y otro privado. Si bien las formas y causas son diferentes, los resultados son los mismos: algunos niños y niñas excluyen a sus pares y en otros casos son víctimas de exclusión. Además, se pudo observar que la forma cómo socializan y con quién quieren hacerlo o no, depende de cómo sus padres enseñan a sus hijos a excluir o incluir, compartir o evitar hacerlo. Otro aspecto interesante que resalta la investigación

es la autoexclusión relacionada por una baja autoestima que se va perfilando en los pequeños y por actitudes de agresión de sus pares. Estos hallazgos llaman la atención hacia las y los docentes para que intervengan de forma oportuna y eviten posibles problemas en las relaciones que se puedan establecer más adelante.

Eliana Cofre y María José Arízaga, en **La comunicación pedagógica en el desarrollo integral del niño y la niña: estudio de caso en dos centros educativos**, muestran cómo diversas formas de comunicación verbal y no verbal de las docentes se convierten en obstáculos o palancas del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la investigación se puede ver que cuando la docente pierde la paciencia, se enoja, la comunicación se corta y los niños y niñas no se sienten motivados para avanzar o continuar trabajando. Por el contrario, cuando la docente les incentiva con palabras de aliento, con gestos de cariño y confianza, avanzan mucho más allá en sus procesos de aprendizaje. Los resultados alertan sobre la necesidad de generar espacios de comunicación donde la niñez se sienta escuchada, estimada, alentada y pueda superar dificultades que durante el proceso de aprendizaje se pudieran dar.

Sophia Bernal y María Elena Ortiz muestran que no siempre la diversidad cultural de los niños y niñas es valorada y aprovechada como espacio de aprendizajes a través de su artículo sobre **La diversidad cultural en los niños y niñas de Inicial 2 en una unidad educativa, ubicada en la ciudad de Quito**. En los últimos años, han llegado familias de diferentes lugares: asiáticos, del Medio Oriente, latinoamericanos y sus hijos asisten a centros educativos. Sin embargo, aspectos culturales y de idioma, limitan mucho la interacción entre pares y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien las docentes reconocen la importancia de la integración, en la práctica no tienen las herramientas necesarias para favorecer procesos de conocimiento, comprensión, respeto hacia diferentes formas culturales y el fomento de una educación intercultural. La falta de herramientas y hasta cierto punto falta de sensibilidad hacia la diversidad provoca ciertas formas de exclusión y de autoexclusión entre los niños y niñas.

La tercera parte del libro, **La escuela, espacio de sensibilización hacia la diferencia**, está compuesta por tres artículos. En estos es posible mirar las dificultades que atraviesan docentes, niños y niñas para integrarse de forma satisfactoria en medio de las diferencias. El último artículo centra su mirada en las opciones profesionales de adolescentes y por qué deciden por una determinada carrera universitaria.

Valeria Jaramillo y Tatiana Rosero, en **Adaptaciones curriculares para estudiantes con coeficiente intelectual bajo: estudio de caso en una unidad educativa del sur de Quito, en aula de Tercero de Educación General Básica**, permiten conocer cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de un estudiante que presenta una necesidad educativa especial, catalogada como coeficiente intelectual bajo promedio “más allá de lo que plantea el Ministerio de Educación del Ecuador, y de lo que se coloca en la misma adaptación curricular elaborada por el centro”. En la investigación se muestra que falta un largo camino por recorrer para que exista una verdadera inclusión. Las políticas desde el Estado no funcionan y las docentes, sea por la carga administrativa o porque no saben cómo trabajar de forma integrada e integral, terminan promoviendo a los niños con NEE, sin que haya procesos oportunos de aprendizaje. Básicamente, lo que se hace es enunciar en la planificación el tipo de adaptación, pero en la práctica no se producen aprendizajes mínimos, peor aún significativos.

Jéssica Rivadeneira y Daniel Llanos, en **La práctica docente y los procesos de inclusión/exclusión en estudiantes**, analizan cómo estos son influenciados por el discurso y el comportamiento del docente. A través de la investigación se pudo detectar que tanto la conducta como las cuestiones de género son dos de los factores que generan mayores situaciones de inclusión/exclusión. Si bien la inclusión se limita a la presencia y participación en diferentes actividades escolares y la exclusión a la separación del grupo por no cumplir con aquello que se espera como deseable, estos procesos sí son afectados por las prácticas, comportamientos y comentarios de los docentes. Por el contrario, la exclusión por género se fomenta con mayor recurrencia

con el docente, especialmente, por el trato diferenciado hacia hombres y mujeres y comentarios sobre lo que se espera de cada género. Esto conduce a “naturalizar”, reproducir y fortalecer estereotipos sexistas y fomentar procesos de exclusión entre pares.

José Ignacio Guamán y María Elena Ortiz, en **La familia y los intereses profesionales de estudiantes de Tercero de Bachillerato General Unificado de una institución educativa privada de la ciudad de Quito**, abordan un tema de mucha relevancia para comprender por qué los adolescentes eligen determinada profesión. Por medio de la investigación se determinó que la familia incide significativamente, ya que la mayoría de estudiantes participan de las actividades laborales de pequeños negocios familiares. Sin embargo, el abanico de profesiones es limitado, centradas en carreras tradicionales y clásicas. Llama la atención de que la idea de prestigio y estabilidad económica es un aspecto importante que lleva a optar por una u otra profesión. Otro aspecto es la opción diferenciada por género: mientras las mujeres optan por carreras que demandan cuidado y atención, los hombres buscan carreras que les puedan dar estatus y dirección fortaleciéndose de esa forma ciertos estereotipos de género.

Referencias bibliográficas

- Ludke, M y André, M. (1986). *Pesquisas em educação: Abordagens qualitativas*. E.P.U.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro*. Paidós.

PRIMERA PARTE

EL SUJETO INFANTE COMO CENTRO DE POLÍTICAS CURRICULARES

Currículo de Educación Inicial y producción de un nuevo sujeto infantil

María Fernanda Segovia-Pullaguari¹

María Elena Ortiz-Espinoza²

El currículo como un instrumento de gestión y de organización de contenidos es importante para las instituciones educativas. Pero contribuye, entre otras cosas, a la producción de sujetos, ya que plasma formas y modos de vida, a la vez que trasmite determinadas verdades y contenidos por medio de diversos aprendizajes. El currículo al tener estas características contribuye a construir un cierto tipo de sociedad, haciendo que las instituciones educativas se transformen en un espacio de producción de sujetos.

A partir de la relación del currículo con la producción de sujetos, buscamos analizar en esta investigación qué sujeto infantil produce el currículo de una unidad educativa en el subnivel 2 de Educación Inicial y la propuesta pedagógica que maneja la misma.

La institución investigada está localizada en Ecuador, en la provincia de Pichincha, al sur de la ciudad de Quito, sector Villaflora. El análisis fue realizado en el año lectivo 2019-2020, desde inicios de noviembre a mediados de enero, dos días a la semana, en el horario

-
- 1 Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Politécnica Salesiana. Voluntaria y docente en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Achuar en la Misión de Wasakentsa.
 - 2 Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais. Coordinadora Grupo de Investigación en Políticas Curriculares y Prácticas Educativas. Docente investigadora en las carreras de Educación Inicial, Educación Básica y Filosofía de la Universidad Politécnica Salesiana.

de 7:00 a 12:00. Se observó un grupo de diecinueve niños (4 a 5 años) del subnivel 2 de Educación Inicial y su docente tutora.

Para este estudio se utilizaron los métodos cualitativo y etnográfico, que permiten comprender y tener un acercamiento con los sujetos de la comunidad. También se hizo uso de la técnica de observación participante enfocada en los procesos educativos del subnivel de Educación Inicial y las entrevistas dirigidas a la vicerrectora y a la coordinadora del nivel.

Para realizar la triangulación de datos se comparó la información obtenida de los diarios de campo; esta información se categorizó de la siguiente manera: la obediencia, dependencia, escolarización, infante de derechos y prácticas religiosas en la infancia; de la misma manera, se categorizaron las entrevistas realizadas a las docentes del centro y, finalmente, los datos obtenidos se contrastaron con el marco teórico.

Para la sustentación teórica de esta investigación se recurrió a las categorías currículo y sus teorías, sujeto infantil, identidad y subjetividad.

Currículo

El currículo ha tenido algunas perspectivas para referirse a este término, a continuación, se indica los cuatro momentos de este.

En un primer momento, el término 'currículo' se refiere a la pista de carrera que un individuo sigue, viene de la palabra latina *currere*. En un segundo momento, el currículo se considera como trayectoria de vida, pues relaciona las experiencias vivenciales que la persona tiene mientras sigue determinado currículo (Bolívar, 2008).

En el tercer momento, en lo educativo, el currículo se relaciona con el documento escrito que determina los aprendizajes, metodologías, objetivos y contenidos relacionados con el rango de edad de los estudiantes. En otras palabras, en la educación formal se refiere a los planes o diseños que permitirán el desarrollo de las experiencias de

aprendizaje que se ofrecen en los diferentes niveles educativos (Bolívar, 2008). Así el término ‘currículo’ se posiciona en la educación como el eje que guía este espacio.

En el cuarto momento, el currículo, como campo de estudio, aborda las perspectivas desde la cual se define el término desde la teoría. Es decir, el currículo es la selección de contenidos y saberes de un universo amplio de conocimientos, del cual se elige una parte para constituirlo (Silva, 1999). De este modo, el currículo se convierte en un espacio de discusión y análisis que depende de los fundamentos teóricos que manejan las teorías tradicional, crítica y poscrítica del currículo.

Teoría tradicional

La teoría tradicional del currículo se enfoca a la organización, diseño y desarrollo curricular para lograr que este sea más efectivo y eficiente. De esta forma, la teoría se relaciona al campo técnico enfatizando los fundamentos teóricos, contenidos, objetivos, contenidos, recursos, metodologías y evaluaciones para lograr mejores resultados a través del documento curricular. Así, esta teoría relaciona sus principios con la gestión científica, denominando la escuela como una empresa o fábrica.

Esta llamada escuela-fábrica buscaba la eficiencia para obtener los mejores resultados en menor tiempo. Bobbit, utilizó este concepto en sus estudios, entonces tenemos que la gestión científica de los procesos de trabajo consistía en fraccionar las tareas para así tener un mejor control en su ejecución y análisis del coste (Bolívar, 2008).

El currículo es una cuestión técnica que necesita de un esquema para su elaboración. Tyler propone cuatro cuestiones básicas para la organización curricular. La primera fase hace relevancia a los objetivos educacionales, que la escuela debe procurar atender; la segunda fase se relaciona con las experiencias educacionales que se pueden ofrecer y logran alcanzar esos propósitos. La tercera fase se vincula a cómo organizar

eficientemente esas experiencias educacionales. La cuarta fase procura mirar si esos objetivos están siendo alcanzados (Silva, 1999). De este modo, se plantea el inicio para el diseño y organización del currículo.

Teoría crítica

La teoría crítica se desarrolla en un contexto marcado por grandes cambios y transformaciones sociales como los movimientos de los estudiantes en Francia, la continuidad del movimiento por los derechos civiles, las manifestaciones que se oponían a la guerra en Vietnam, los conflictos frente a la dictadura militar de Brasil, el surgimiento de movimientos de culturales y sociales como el feminismo y la liberación sexual en Estados Unidos (Silva, 1999).

Estas teorías comienzan a criticar la sociedad capitalista y los procesos de producción. De esta manera, se cuestiona la función de las escuelas para seleccionar y distribuir determinados contenidos que obedecen a ciertos intereses de la sociedad que generan una clasificación social, económica, cultural. Así estas teorías buscan que las personas tomen conciencia para lograr transformar la sociedad.

Así se empieza a cuestionar la organización y validación de ciertos contenidos, condicionando cuáles sí y cuáles no; se intenta quitar el dominio del poder sobre el conocimiento. Asimismo, se critican los medios y formas de cómo son transmitidos los aprendizajes para generar una transformación social donde se desnaturalizan ciertos comportamientos sociales.

Teorías poscríticas

Se centran en formas textuales y discursivas de análisis. Discuten sobre cómo los contenidos crean en los sujetos una determinada identidad y subjetividad a partir de diferentes prácticas discursivas o en diferentes momentos, espacios, lugares, personas, etc. Estas teorías

se encuentran atravesadas por la relación entre poder y saber que están en los ámbitos de la cotidianidad.

El saber depende de la significación que el sujeto le otorgue, responde a su identidad al yo y luego a la subjetividad social y, de esta forma, se genera un sujeto. Para Foucault, citado en Bolívar (2008), el saber se encuentra en correlación con el poder y así este puede funcionar y circular en la vida cotidiana de los sujetos, realiza una clasificación desde la individualidad de las personas para generar una identidad que permite a los sujetos reconocerse con los demás.

Entonces el currículo se estudia a partir de historias propias y narraciones de la vivencia de los individuos que marcan su identidad. En otras palabras, la narrativa es un instrumento que permite ingresar al universo de la identidad de los sujetos, de la cotidianidad, en las formas de interrelación e identificación (Bolívar, 2008). Desde esta perspectiva se observan los cambios en su identidad en el aspecto personal y profesional.

También, el currículo es interpretado como el gobierno de las almas de los individuos el cual parte de la forma de organizar experiencias que ayudan a formar la subjetividad social de los sujetos que siguen un determinado currículo. Al expresar el documento curricular desde la gubernamentalidad tenemos que:

Al hablar del gobierno remitimos a un campo posible de acción sobre los otros que, en cuanto relación de poder, supone situaciones específicas que en cada sociedad son múltiples y, por tanto, se superponen, se entrecruzan, se anulan, imponen sus propios límites y, también, se refuerzan entre sí. Si bien se trata de relaciones de poder que se corporifican y cristalizan en instituciones específicas. (Grinberg, 2007, p. 1002)

Sujeto-infante

La concepción de infancia no ha sido estática, ha tenido cambios a través de los años. Abordaremos su significado desde el mundo

clásico y medio, las características del niño propuesto por Rousseau y el cambio del concepto de infancia en la actualidad.

Iniciaremos con la concepción de infancia en el mundo clásico. En el contexto griego los infantes desde los dos hasta los tres años eran conducidos por el ama de crianza; posteriormente, desde los tres hasta los seis comenzaban con la interacción social por medio del esparcimiento con demás infantes; a los siete años empezaban su educación formal, *agogé*, separados de su familia (Gutiérrez y Pernil, 2013).

En este espacio de educación, los infantes eran preparados para su vida en sociedad. Entonces, el propósito de esta conducción era alcanzar un correcto desarrollo de los sujetos para conseguir que se conviertan en soldados obedientes y victoriosos en las batallas con la habilidad de soportar todo tipo de dificultades (Gutiérrez y Pernil, 2013). Así comienza la etapa para adoctrinar el cuerpo y la mente generando una identificación con su nación.

En cambio, en el contexto romano, los niños eran considerados los sucesores de la comunidad presente, mirándolos como herederos individuales de los bienes de la casa o como sucesores de una nueva generación de ciudadanos responsables, capaces de proteger a la comunidad (Gutiérrez y Pernil, 2013). Pero antes de lograrlo los infantes debían convertirse en seres fuertes para lograr su participación como ciudadanos.

Posteriormente en la Edad Media, la concepción de infancia estuvo influenciada por la Iglesia que manifestó como un ser que necesita ser acogido. En este punto se tenía una concepción ambigua del niño, siendo un ser que nace en pecado y necesita ser liberado a través del bautismo, o, el infante como un ser inocente y candoroso que posee los atributos de dulzura (Gutiérrez y Pernil, 2013). Así el niño necesita de cuidados y protección, pero debe ser corregido para encontrar el camino a la obediencia.

Continuando con la concepción de infancia en la modernidad, según Rousseau, es un ser con sus propias características que tiene deficiencias, capacidades y habilidades para desarrollar y llegar a su perfección en cada etapa de su vida. Pero estas deficiencias generan obstáculos para alcanzar su independencia de los adultos, provocando que su participación sea mínima en la sociedad (Gutiérrez y Acosta, 2013).

Además, Rousseau colocó en los infantes la bondad natural que suprime toda maldad en ellos. Así se tiene que “el hombre es bueno porque la naturaleza individual es buena, con lo cual rompe con la concepción de la maldad intrínseca... expresada en la noción de pecado original. No obstante, esa bondad es precisa cuidarla” (Gutiérrez y Acosta, 2013, p. 37). De esta forma, nace la concepción del niño bueno, tierno y puro que necesita ser guiado para mantener su bondad (Ortiz, 2014).

Otro aspecto que destaca es el proteccionismo que debe brindar el adulto al infante. Entonces, el proteccionismo puede ser visto como un control externo para que el infante desarrolle sus capacidades y su actuar en la sociedad. Quien determina las necesidades del niño es el adulto y su pensamiento y actuar está determinado por terceros (Gutiérrez y Acosta, 2013).

La concepción de infantes se sigue manteniendo en el siglo XIX hasta finales del XX como un ser incompleto que necesita ayuda para ser entendido y participar en la sociedad. De esta forma, se define al niño como un ser indefenso que no tiene los elementos suficientes para lograr su subsistencia en la sociedad (Rodríguez, 2007). De este modo, el niño es visto como un ser invisible, incapaz de ejercer sus derechos y deberes, que necesita de un adulto para regular sus actos y comportamientos para lograr su inserción en la comunidad.

A finales del siglo XX e inicios del XXI la niñez ya no es percibida como una etapa incompleta que necesitan buscar la perfección, sino que están en una fase que debe ser valorada y considerada, de esta forma, es vista como:

Un periodo de la vida al cual, incluso, se le asigna un conjunto de derechos especiales que deben ser respetados a rajatabla: el niño pasó, en los últimos cuarenta años, de ser el lado vulnerable de una relación asimétrica y, por ende, susceptible de cariño y severidad, como se vio antes a constituirse en un sujeto de derecho no equiparable aún al adulto. (Narodowski, 2011, p. 110)

Por lo tanto, el sujeto infantil depende de la representación de la infancia dependiendo del tiempo en que se desarrolle. Teniendo así que la representación social de la infancia depende de un proceso de construcción social que concede sentido, pero que se vincula al contexto social específico que lo construye (Rodríguez, 2007). De esta forma, empieza la construcción de un sujeto que responda a las realidades sociales.

Identidad

La identidad es un aspecto individual de los sujetos, sobre cómo ellos se identifican y reconocen a partir de sus experiencias. De este modo, la identidad se define como el proceso de socialización, que se manifiesta en la acción de integrar una comunidad, donde convergen elementos naturales que se reconstruyen constantemente (González y Hernández, 2018). En ese sentido, el sujeto al participar en un contexto forma su identidad, al socializar con la comunidad que lo rodea para su proceso de reconocimiento.

Asimismo, la identidad está marcada por varios aspectos de la cotidianidad del sujeto que confluyen en el ser para formarla. La identidad trasciende la temporalidad de los sujetos desde las cuales confluyen las posiciones subjetivas que generan las prácticas discursivas, produciendo la articulación con el discurso (Larrondo, 2012). Así la identidad es un proceso de formación que puede cambiar a partir de las relaciones de los sujetos con su sistema individual.

Por otro lado, la identidad se forma del contexto inmediato del sujeto, de esta manera, se crea un sentido de pertenencia. Por tanto, la formación de la identidad se desarrolla desde la influencia de los

individuos o las comunidades que se generan como un proceso de síntesis de lo diverso (González y Hernández, 2018). De esta forma, se tiene variedad de identidades, a partir de las formas de vida de los sujetos plasmadas de cultura que engloba su significado.

Subjetividad

Para empezar, la subjetividad se relaciona con lo subjetivo e imaginario, dependiendo de la personalidad de cada individuo. Esta categoría es abstracta parte de cada individuo, es decir, coincide con las representaciones, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos e imaginarios sociales que dotan de sentido y mediación simbólica que trascienden a los sujetos (Torres, 2006). Así, la subjetividad parte de lo colectivo, de las representaciones de un conjunto de ideologías.

Asimismo, la subjetividad responde a ciertas características sociales que contribuyen a la formación de un sujeto. Desde este punto, la subjetividad de cada individuo es cambiante dependiendo de los procesos subjetivos, así esta es de carácter social e histórica (Torres, 2006). De esta forma, la subjetividad mantiene una relación con la identidad de los sujetos siendo el aspecto sociohistórico un punto de partida en la construcción de un sujeto.

Por otro lado, tenemos que la subjetividad es un medio de integración colectiva donde se comparten ideologías y formas de vidas. De la misma manera, se convierte en un medio donde el ser humano es visto de forma integral desde su existencia subjetiva (Beller, 2012). Así, el sujeto se convierte en objeto de observación, logrando diferenciar cuáles son los cambios que tiene la persona al cambiar de sistema social.

Al dar a la subjetividad la característica de sociohistórica, posibilita la producción de sujetos sociales que respondan a un sistema. De este modo, tiene aspectos de producir en la sociedad, donde se integra con los dinamismos culturales y sociales que lo determinan, produce esquemas en los procesos sociales para transformarlos posibilitando un desarrollo histórico (Torres, 2006), pues, la subjetivad

es un factor importante dentro de los mecanismos de construcción de sujetos de un sistema.

El individuo es quien realiza y genera su propia subjetividad dependiendo del grado de afectación (Guzmán y Vargas, 2014). Así, los grupos sociales favorecen la interacción de los sujetos con diferentes características, son en estas interacciones donde las formas de vida de cada individuo conviven socialmente así es como se reconoce y construye las expectativas colectivas de un grupo social (Guzmán y Vargas, 2014). De esta manera, se busca equilibrar las subjetividades para lograr una mediación entre los diferentes participantes sociohistóricos, que convergen dentro de un sistema social como el área educativa.

Resultados de la investigación

La comprensión sobre la infancia y los infantes se ha modificado con el tiempo. Se ha pasado desde pensar que los niños y niñas debían ser obedientes, luego dependientes y en la actualidad sujetos de derechos. Sin embargo, en la investigación se pudo observar que algunas de las características que parecería ya no serían válidas se mantienen como algo que caracteriza a la infancia. El currículo en la escuela/centros infantiles se convierte en un espacio privilegiado para construir un determinado tipo de sujeto infante con ciertas características a partir de algunas prácticas y estrategias. A continuación, se presentan las categorías de infantes halladas, así como las prácticas y estrategias que se utilizan para que ese sujeto infante se construya.

Infantes obedientes

Se logró identificar que se ha mantenido las características de niños obedientes, que en la literatura datan de la antigua Grecia. En este contexto se pretendía adoctrinar al cuerpo para llegar a la obediencia y así generar un sentido de identidad y pertenencia con su entorno (Gutiérrez y Pernil, 2013). Esos aspectos se observaron a lo largo de la investigación. Por ejemplo, cuando la docente preguntaba