



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PREGRADO

**TENSIONES ENTRE INFANCIA Y EL SISTEMA  
EDUCACIONAL NEOLIBERAL CHILENO: UNA  
APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE LAS  
TEMPORALIDADES.**

Tesis para optar al título de Educadora de Párvulos y Escolares iniciales

Francisca Pilar Rojas Rojas

Profesor Guía: Juan Gonzáles

Santiago de Chile, diciembre 2018

Si la reproducción de la ideología dominante implica fundamentalmente la ocultación de verdades, la distorsión de la razón de ser de hechos que, explicados, revelados o desvelados trabajarían en contra de los intereses dominantes, la tarea de las educadoras y los educadores progresistas es desocultar verdades, jamás mentir.

Freire

La pérdida de fe en general de los discursos modernos del trabajo y la emancipación; el reconocimiento de la indeterminación del futuro justifica luchar y vivir en la inmediatez de la experiencia.

Castells



Tonucci

La infancia como símbolo de la afirmación, figura de lo nuevo, espacio de libertad. La infancia será una metáfora de la creación en el pensamiento; una imagen de ruptura, de discontinuidad, de quiebra de lo normal y de lo establecido.

Kohan

# Índice

	Página
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
<b>CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA</b> .....	11
1.1 Objetivo general.....	14
1.2 Objetivos específicos.....	14
<b>CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES TEÓRICOS</b>	
2.1 Concepciones generales en torno al concepto de tiempo desde la teoría social .....	15
2.2 Infancia y Pedagogía.....	28
2.3 Currículum.....	40
2.4 Neoliberalismo o Capitalismo Cognitivo en el sistema educacional chileno. ....	45
2.5 Aproximaciones para el análisis del tiempo en la escuela.....	49

<b>CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>52</b>
3.1 Diseño Metodológico de la Investigación.....	52
3.2 Tipo de Estudio.....	54
3.4 Tipo de Análisis.....	55
3.5 Credibilidad de la Investigación.....	56
<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....</b>	<b>56</b>
Categoría Noción Temporal Cronológica.....	57
Subcategoría 1: Tiempo Productivo.....	59
Subcategoría 2: Tiempo de Aceleración.....	73
Subcategoría 3: Tiempo de Desaceleración .....	85
Subcategoría 4: Tiempo de Estabilización .....	86
Subcategoría 5: Tiempo de Presentificación .....	90
Subcategoría 6: Tiempo de Espera.....	93
<b>CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....</b>	<b>96</b>

## INTRODUCCIÓN

¿Cómo seríamos capaces de percibir un objeto, de hablar de un acontecimiento, de expresar una emoción o de contar una historia, sin situarlos en el seno de una trama temporal? Suprimir la palabra 'tiempo' de nuestro vocabulario equivaldría a cosernos la boca.

Étienne Klein

Esta investigación busca conocer qué nociones temporales están instaladas en el discurso de las nuevas Bases Curriculares 2018 de la Educación Parvularia, en el marco de su actualización y de la reforma educacional nacional.

El principal objetivo de su conocimiento es poder analizar si estas nociones se corresponden o no con el régimen temporal neoliberal. Los teóricos de la teoría social convergen en que, si bien la temporalidad del neoliberalismo es una temporalidad claramente cronológica y acelerada, esta pareciese difuminarse en la dinamización que caracteriza a la sociedad actual, produciéndose una serie de múltiples temporalidades desincronizadas.

El saber si las nociones temporales inscritas en las Bases Curriculares son reflejo o no del tiempo neoliberal, abre la discusión en torno a una cuestión ontológica, puesto que estas determinan las posibilidades de experiencias que pueden o no vivir los sujetos y sujetas, y por ende sus propias identidades. Esta reflexión se torna más interesante aún al relacionarla con la Infancia. Según teóricos de la filosofía, la Infancia habita otro tiempo muy distinto al tiempo de la adultez; lo que supone una represión y tensión fundamental de sus experiencias desde los inicios de niños y niñas al vincularse con el mundo. Por lo tanto

Si las formas de subjetivación dominantes en las escuelas son formas de estructurar la libertad practicada en ellas, el trabajo filosófico, político y educacional será una práctica libertadora, no en

el sentido de restaurar alguna supuesta naturaleza o identidad perdida, alienada o enmascarada, sino en el sentido de liberarnos de aquello que somos para practicar la libertad de ser de alguna otra forma (Kohan, 2004, p.103).

Es la dialéctica del tiempo y su manera de determinar la experiencia lo que le otorga a este su complejidad como ente fundamental que todo lo abarca, ya que nada de lo que hacemos se puede concebir sin un tiempo y un espacio. El Tiempo entendido desde la teoría social es una construcción resultante del ejercicio de relaciones de poder que a lo largo de las épocas ha tenido distintas transformaciones, y que ha servido como elemento clave en la organización de las sociedades.

Las concepciones que tenían las culturas antiguas con respecto al tiempo eran cíclicas, ya que se basaban principalmente en una perspectiva ligada a la naturaleza y a un eterno retorno. En la edad media comenzó a cambiar esta concepción temporal, instalándose paulatinamente un tiempo lineal y cuantificado. Esto surgió en base principalmente a las necesidades construidas por la iglesia y por el incipiente capitalismo de la época. Fue así como la noción de pasado, presente y futuro se impusieron con fuerza en el inconsciente colectivo a través del invento del reloj y del calendario, estableciéndose así un tiempo compartido que modificó hasta límites insospechados la propia manera de habitar el mundo, estructurando las posibilidades de la experiencia.

La revolución francesa trajo consigo sus principios iluministas fundamentales e instaló un paradigma de racionalidad progresista. El capitalismo industrial a través de sus instituciones disciplinarias instrumentalizó a la sociedad, regulando los ritmos endógenos de los sujetos por medio de un tiempo estandarizado, funcional y coercitivo; materializando así el tiempo cimentado de la tradición judeocristiana de manera secularizada.

Con la entrada a la modernidad, el tiempo en el capitalismo se vuelve una función más de la productividad a través de su carácter medible, el cual ha sido capaz de ordenar y sistematizar nuestras vidas.

Si bien este relato está mirado desde un foco occidental, no es algo que excluye nuestra realidad latinoamericana puesto que estos principios fundamentales fueron trasladados con fuerza a nuestro

sistema de vida. En este sentido el capitalismo ha impuesto un régimen temporal totalizante que ha generado determinados imaginarios y discursos sociales a nivel mundial.

Contemporáneamente hablando, la vida en las sociedades tardomodernas se caracteriza por ser también cronológica, pero a diferencia del tiempo en la modernidad clásica, este tiende a una aceleración constante y creciente.

El problema de las temporalidades desde el debate actual de los teóricos de la Sociología del Tiempo se visualiza en un contexto globalizado, de veloces y múltiples transformaciones socioculturales. En la era de la información y la tecnología, esta configuración de Tiempo reproduce posibilidades de experiencias uniformizadas; y para esto los dispositivos de control que suscitan estos fenómenos aceleratorios son distintos a los de las sociedades disciplinarias. Estos dispositivos o agenciamientos buscan la eficiencia del Modelo Neoliberal, produciendo determinadas subjetividades modernas en un panóptico principalmente digital. Sin embargo, esto no excluye que el sistema educativo siga siendo un pilar fundamental en las sociedades de control, ya que a través de este se reproducen lógicas de competencia, individualismo y de consumo.

En este sentido la elaboración de una sociedad flexible y dinámica, estimula la creación de necesidades inmateriales e incorpóreas, a través de la producción y comercialización de imágenes y símbolos, produciendo un deseo de satisfacer dichas necesidades a un nivel profundamente inconsciente.

En esta modernidad tardía los individuos se autoexplotan con una exigencia de alto rendimiento, en una cultura de masas serializada y repetitiva; donde la desconfianza generada por la incertidumbre general de la modernidad líquida, hace que la vigilancia se realice por iniciativa propia de las mismas personas principalmente en las redes sociales, que exponen sus "proyectos" de vida en vitrinas digitales, demandando una transparencia en los discursos y en la información.

El sistema económico por su parte convierte esta información brindada por los mismos sujetos y sujetas en datos. Estos antecedentes contribuyen a su funcionamiento eficiente, reconfigurando y organizando novedades y modas, con una condición cada vez más rápida y efímera. Esto viene a ser planteado por algunos autores como una nueva ilustración llamada "Dataísmo", la que destruye toda narratividad, reduciendo lo social a lo meramente operacional y aditivo.

Es así como las nociones temporales inscritas en este tipo de modernidad apuntan a una aceleración y a una dinamización de todos los aspectos de la vida cotidiana. Los procesos que permiten su estabilización poseen un carácter totalitario, sistemático y omnipresente; y transforman lo material, lo mental y lo social, volviendo todo tiempo un tiempo productivo: el tiempo libre, el tiempo del amor, el tiempo de la educación, el tiempo psicológico y el tiempo de los procesos naturales.

De igual manera se aumentan también a un nivel exponencial el número de posibilidades y oportunidades de tipos de vida que los individuos podrían llegar a vivir si "se esfuerzan lo suficiente". Se genera así un presente desarticulado de sus horizontes pasados y futuros, que se contrae a sí mismo; donde los fenómenos de aceleración no son solo producidos por lógicas de competencia, sino que también por fines eudemonistas.

Es así como el tiempo libre y el tiempo de trabajo ahora se entremezclan, ya que la tecnología permite que el tiempo libre se convierta a la vez en tiempo de trabajo. El uso del Tiempo libre persigue de esta forma un fin utilitarista para alcanzar la mayor cantidad de opciones posibles de existencia. Estas posibilidades dependen en gran medida del poder económico adquisitivo, alimentado así el renombrado discurso social de la "escasez de tiempo", ya que nunca es suficiente el tiempo para poder lograr todos los objetivos propuestos en esta vida ajetreada. Los seres humanos por ende, se conciben a sí mismos como proyectos en permanente mejora, donde pareciese que si no se logra alcanzar un estatus o un determinado nivel de vida nos convertimos en personajes obsoletos y marginados de la variedad de avances en los distintos rubros en el conocimiento, en el de lo tecnológico, en el de lo político y en el de lo social.

El problema de esto no radica en la aceleración en sí misma, sino en el hecho de que se aceleran a un mismo ritmo procesos que no se pueden desarrollar en los mismos tiempos, ya que no todos los procesos naturalmente tienen las mismas velocidades. Se aceleran por lo tanto procesos que no son acelerables, produciendo así una profunda desincronización social.

Según el sociólogo Hartmut Rosa (2011) las crisis más importantes de las sociedades actuales son a causa de estas desincronizaciones produciendo una lacerante alienación, entendida esta como una pérdida de sentido, como una relación distorsionada del individuo con el mundo; donde los fenómenos que no se dejan asimilar al ritmo capitalista están a la base de las crisis ecológicas, de la democracia, incluso de patologías mentales como la depresión y los altos índices de suicidio.



En este sentido somos nosotros mismos los que aceleramos el tiempo produciendo una estabilización dinámica que hace que todo cambie constantemente, perpetuando la idea de incrementar el horizonte entre lo posible y a lo que se puede acceder realmente en el presente. Existe de esta forma una lógica de vivir con una mirada siempre puesta en el futuro, la que produce tremendos índices de insatisfacción permanentes, ya que las expectativas siempre van en aumento, sin llegar a materializarse completamente en la realidad.

La consecuencia de esto es que se produce una desconexión y un desencanto general del sentido de vivir. Todo cambia, pero el sistema permanece igual en cuanto a sus injusticias, a su inequidad, y a su sin sentido. Lo que plantea Rosa (2011) en cuanto a una manera de generar un posible cambio de este status quo es generar una estabilización adaptativa que vendría a ser un estado no alienado de estar en el mundo. Un estado de resonancia que permita sacarnos la máscara de instrumentalización, lo que no apunta principalmente a una desaceleración, sino que a un sentirse conmovido o abordado por la experiencia. El amor, el trabajo y la transformación aquí son entendidas como fuentes de resonancia que permiten sintonizar con un sentido que es incompatible con el aumento de velocidad, apuntando a una reacción corporal verdadera que sintonice de manera positiva con las emociones y con la humanidad en su conjunto.

Esta resonancia hace pensar en qué pasaba antes de que como adultas y adultos fuésemos configurados por estas lógicas temporales cuando éramos niños y niñas con otros tiempos y prisas. ¿Será posible que esta resonancia de la que se habla en la sociología del tiempo, esta entendida como apertura de infinitos posibles; sea la misma manera en que la Infancia habita el tiempo? Al hacernos esta pregunta se abre el espacio para pensar la infancia como emancipación, tal como la pensó Bustelo (2012).

La infancia y su asimetría colocan en el centro la cuestión de los atributos que a ella se le atribuyen y que sirven para construir los dispositivos jurídicos y culturales que la sujetan a su “pequeñez”. Se trata entonces de decodificar el discurso hegemónico de la infancia y de establecer una posición crítica frontal contra las teorías que celebran la dependencia infantil. La infancia es devenir abierto, tiene una historicidad que coloca el pasado no como lo que fue sino en función de futuro como re-encantamiento del mundo” (Bustelo, 2012, p. 290).

La realización de este estudio se compone de cinco capítulos:

En el primer capítulo se fundamenta el tema de investigación, Tensiones temporales entre el Sistema Neoliberal Educativo Chileno Neoliberal y La Infancia. Se explica el por qué se decidió investigar el tema en cuestión y la contribución que este puede tener desde el punto de vista investigativo, explicitando el problema y los objetivos a abordar.

El segundo capítulo corresponde a los antecedentes teóricos que sustentan la investigación y que posteriormente servirán para la teorización en torno a los resultados desprendidos del análisis de las bases curriculares. Este capítulo está subdividido en cinco apartados que profundizan en los conceptos claves y principales del estudio: Tiempo, Infancia, Pedagogía, Neoliberalismo en el Sistema Educativo Chileno y Currículum.

En el tercer capítulo se expone qué tipo de Metodología se decidió utilizar para su realización, explicitando el método, el tipo de estudio, la técnica de análisis y el criterio de credibilidad.

El cuarto capítulo da cuenta del análisis de las nociones temporales encontradas en el discurso de las Bases Curriculares, explicando paso a paso el cómo y bajo qué criterios se fueron seleccionando las unidades de análisis y la posterior categorización de estas.

Por último el quinto capítulo expone cuáles fueron sus principales resultados y cómo estos se pueden relacionar con los antecedentes teóricos, teorizando en torno a los conceptos principales a modo de conclusión y abriendo nuevas preguntas para la reflexión.

## **CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA**

Este estudio se enfoca principalmente en profundizar en las tensiones temporales que existen entre infancia y neoliberalismo. A lo largo de la carrera de pedagogía se ha podido visualizar desde un foco crítico la manera en que la Infancia como categoría social se ha configurado. Esta constitución desde el conocimiento teórico y desde lo vivenciado durante las prácticas en instituciones educativas, devela que la Infancia en su esencia más primaria se vincula con el mundo desde resistencias. Es por esto que esta investigación surge de la toma de conciencia de los ejes fundamentales en los que existen dichas resistencias y tensiones; donde niños y niñas han sido y están siendo reprimidos desde diferentes ángulos; tanto en sus lenguajes, deseos, cuerpos, identidades, afectividades, ritmos y manera de relacionarse con el mundo; principalmente abordando el estudio desde las tensiones temporales. Tiempo en cuanto a ritmos, en cuanto a maneras particulares de niños y niñas de habitar sus propios tiempos, estos tiempos distintos a los ritmos adultos y a los ritmos de la cultura hegemónica.

La importancia de realizar esta investigación desde el punto de vista investigativo radica en que, si bien hay muchos estudios en cuanto a cómo el sistema neoliberal se ha insertado de manera profunda en nuestras vidas, hacen falta investigaciones que se interesen por las consecuencias que este sistema mantiene de manera directa para con la infancia

Se decidió por lo tanto que esta problemática debía ser abordada desde el contexto que la Infancia experimenta aquí en Chile, teniendo claro el carácter exploratorio de trabajar este tema particular a nivel investigativo, ya que no existen estudios que relacionen el concepto de Tiempo desde la Sociología de la Educación con la Filosofía de la Infancia. Es por esto que se quiere explicitar que lo que se pueda desprender de este estudio, se concibe sólo como un acercamiento inicial a la complejidad que convoca el tema en cuestión que pueda abrir nuevas reflexiones y preguntas.

En este sentido se considera que esta problemática tiene distintos alcances en relación a la manera en que esta puede ser estudiada, ya que sería muy interesante poder hacer también investigaciones prácticas, incluso con un carácter que no vaya en línea con una metodología adultocéntrica, sino en una línea que rescate y valore el discurso de los propios niñas y niños en relación a cómo ellos

perciben y habitan el tiempo en los distintos espacios educativos. Sin embargo, dada las posibilidades en cuanto a las condiciones contextuales y tiempo de quien desarrolla esta investigación, se consideró igual de relevante la realización de un estudio teórico en cuanto a un análisis que tenga un abarque más general de la realidad educación para la primera Infancia a nivel nacional. Es por esto que se escogió como foco principal el marco de la reforma educacional iniciada en el Gobierno de Michelle Bachelet durante su mandato (11 de marzo de 2014 – 11 de marzo de 2018) específicamente en las reformas implementados en la Educación Parvularia a nivel curricular.

Es importante consignar que, así como América Latina es considerada la región del mundo donde se han aplicado con mayor profundidad y constancia las políticas neoliberales, Chile cuenta con el dudoso honor de ser el país más neoliberal de la región más neoliberal del mundo (Sader, 2006). Así también lo afirman otros informes como el de la OCDE (2004) sobre la educación en Chile donde se hace explícito el exceso que implica la aplicación del mercado en la regulación en los sistemas educativos.

Desde el punto de vista pedagógico, y desde la comprensión de la escuela como un dispositivo de control biopolítico; se torna pertinente indagar en torno a qué nociones temporales ha instalado el neoliberalismo en la escuela a través de los discursos en sus políticas educativas, y a su vez profundizar en los efectos que dicha cronopolítica pueda tener para con la infancia.

En este sentido dado el carácter oficial y legítimo a nivel nacional del currículum como elaboración que estructura las prácticas pedagógicas, que transmite y reproduce los saberes y "verdades" de la cultura del país; es que este se valida como documento relevante sujeto a análisis. Se persigue el fin de entender qué "proyecto" de ser humano se está propiciando y estableciendo, junto a la toma de consciencia del poder estructurante que tiene la construcción de subjetividad del tiempo en la infancia y por ende, en el ser humano. Es por esto que lo interesante de estudiar el tiempo radica en concebir este como un fenómeno que estructura la experiencia del ser humano en el mundo. En este sentido el estudio del Tiempo es también un problema ontológico, ya que su comprensión lleva inevitablemente a analizar el problema del ser.

Desde el punto de vista sociocultural se consideró importante conocer las estructuras sociales y el cómo estas se han configurado a lo largo de la historia. El Tiempo, La Infancia, La Pedagogía y

El Currículum son conceptos principales que desde lo planteado por diferentes teóricos se han interrelacionado indisociablemente; y que por ende requieren para su reflexión, de entender sus orígenes y alcances, por medio de una reconstrucción histórica acerca de sus modificaciones, incorporaciones y reestructuraciones; puesto que los mecanismos en que las estructuras sociales están cimentadas justifican y configuran el actuar individual y social, tanto de los sujetos y sujetas, como al mismo tiempo de las instituciones.

En consistencia, Mejía (2004) plantea que “debemos entender la lógica de ellos para poder plantear las peleas, las resistencias y encontrar las fisuras, para construir también nuestra protesta y organización de estos tiempos, dándoles forma al nuevo horizonte crítico y transformador” (p. 10).

El contribuir de esta investigación radica en repensar las lógicas neoliberales que reprimen a la infancia, imaginando una construcción de una sociedad más justa, y en el afán esperanzador de cooperar desde el propio alcance, a recuperar el sentido perdido en nuestras vidas alienadas.

Por lo tanto, la labor del educador y educadora hoy y siempre, será ayudar a desarrollar la capacidad crítica, analítica, propositiva y creativa, además de guiar a niños y niñas para que sean aquello que verdaderamente son: personas dotadas de pensamiento y sensibilidades, no es su proyección, sino que en su tiempo presente.

A continuación se plantean la pregunta de investigación y sus objetivos principales:

### **Pregunta de investigación**

¿Qué noción de tiempo está instalada en el discurso de las nuevas bases curriculares de Educación Parvularia 2018 del sistema Educacional Chileno?

### **Objetivo General**

Conocer la noción de tiempo en las nuevas Bases Curriculares 2018 de la Educación Parvularia Chilena.

## Objetivos Específicos

- Analizar las nuevas bases curriculares de Educación Parvularia del Sistema Educacional Chileno 2018.
- Identificar qué noción de tiempo está instalada en el discurso de las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia del sistema Educacional Chileno 2018.
- Presentar propuestas teóricas que relacionen las nociones temporales encontradas con los conceptos principales: Infancia, Neoliberalismo y Currículum.

---

## CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES TEÓRICOS

---

### 2.1 Concepciones generales en torno al concepto de tiempo desde la teoría social.

*Allá al fondo está la muerte, pero no tenga miedo. Sujete el reloj con una mano, tome con dos dedos la llave de la cuerda, remóntela suavemente. Ahora se abre otro plazo, los árboles despliegan sus hojas, las barcas corren regatas, el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo y de él brotan el aire, las brisas de la tierra, la sombra de una mujer, el perfume del pan. ¿Qué más quiere, qué más quiere? Atelo pronto a su muñeca, déjelo latir en libertad, imítelo anhelante. El miedo herrumbra las áncoras, cada cosa que pudo alcanzarse y fue olvidada va corroyendo las venas del reloj, gangrenando la fría sangre de sus rubies. Y allá en el fondo está la muerte si no corremos y llegamos antes y comprendemos que ya no importa.*

Fragmento de “Instrucciones para dar cuerda a un reloj” de Julio Cortázar.

En este capítulo se abordará el concepto de tiempo principalmente desde la teoría sociológica, conociendo por medio de una reconstrucción histórica el cómo dicho concepto se ha ido modificando desde la antigüedad hasta la actualidad. El tiempo desde esta perspectiva es principalmente entendido como una construcción social que configura la experiencia humana y que estructura los imaginarios culturales, sin embargo, este no se concibe como algo unívoco, sino como algo múltiple, con sus propios ritmos y del cual emergen una serie de interrogantes, la mayoría de las veces paradójicas.

Se empezará por una breve recapitulación del tiempo social pre moderno, tomando principalmente en esta parte el estudio del sociólogo Elias Nobert (2010), para luego profundizar en la modernidad tardía<sup>1</sup> especialmente desde el pensamiento sociológico de Hartmut Rosa (2011) y del filósofo coreano Byung-Chul Han (2013, 2014).

El empleo de sustantivos objetivantes como el de Tiempo, le puede otorgar a este una existencia independiente. El tiempo no suele interpretarse como una facultad humana que se ha ido refinando con el paso de los años, sino como algo que ya está previamente en el mundo, pese a esto la experiencia común deja entrever que el acto de temporalizar se ha tenido que aprender, en la escuela o de alguna otra forma. Al estudiar el cómo se concebía la noción de tiempo en las culturas originarias, en contraposición a la visión actual del tiempo, se comprende que esto llamado “tiempo” no es otra cosa que una forma particular de “temporalizar” una serie de hechos sucesivos y fenómenos cotidianos.

Antiguamente, en la mayoría de las cosmovisiones la noción de tiempo no era del todo unitaria, ni puntual, sino más bien discontinua y cíclica. Cada cultura tenía una forma distinta de entender el tiempo, en muchas de ellas incluso no existía ni siquiera el concepto como tal. Se hablaba del cuándo de los sucesos (llegaba el día, luego la noche, de nuevo el día, y así cíclicamente) o se preguntaban en qué fase estaba la luna para poder cultivar. Esta visión de tiempo como se puede ver tenía una estrecha relación con la observación de la naturaleza.

---

<sup>1</sup> Aquí no se quiere utilizar de base el concepto de postmodernidad, puesto que esto sería entrar en otra discusión, que si bien tiene relación con el tema aquí tratado, no ayuda a su acotación.

Hubo épocas en las que se recurrió incluso a los animales. Así, en uno de los muros de la tumba Tutankamón, faraón de la XVIII dinastía (¡veintisiete siglos antes de Galileo!), aparecen veinticuatro zambos pintados, que representan el paso de las horas, porque los antiguos egipcios habían caído en la cuenta de que el mencionado animal tenía la peculiaridad de orinar cada hora, de forma bastante regular, por lo que no dudaron en utilizar la vejiga de estos monos como reloj (Klein, 2005, p. 24).

Posteriormente en la cultura Griega tampoco existía una única manera de concebir el tiempo, más bien se hacía mención a tres tipos de tiempos distintos. Chronos como figura que marca la separación entre el cielo y la tierra creando el orden de los seres humanos, que introduce la duración y lo medible. Como segunda manera de entender el tiempo está Aión, dios creador del mundo, figura que no es marcada por ningún inicio ni fin, sino más bien por el eterno retorno y lo permanente, en un tiempo pleno de la vida sin muerte, que existe siempre sin un origen. Y finalmente Kairós, dios de las oportunidades que representa lo bello, lo azaroso y lo fugaz. Junto a esto, el tema del tiempo estuvo directamente relacionado con el problema del ser en las reflexiones de filósofos presocráticos, especialmente en Heráclito y Parménides.

Luego, en las sociedades medievales existe una radical transformación de esta concepción cíclica y ambigua, comenzando así una construcción de una visión del tiempo más continua y lineal. Esta nueva concepción surge de un proceso largo, paulatino y viene de una síntesis intelectual de vincular entre sí, dos o más secuencias de transformaciones continuas.

La tradición judeocristiana junto a su promesa mesiánica, trajo consigo la diferenciación entre el pasado, el presente y el futuro. Emerge en esta época, una necesidad de organización como marco de referencia para sincronizar una serie de hechos divinos cotidianos, como por ejemplo, la necesidad de sincronizar los momentos de oración y asistencia a la iglesia,

De forma que desde el siglo VII, es decir, mucho antes de la aparición de los primeros relojes mecánicos, hasta el siglo XIII, una bula del papa Sabiniano decretaba que las campanas de los monasterios, cuyo mecanismo consistía en una clepsidra combinada con un martillo, debían sonar siete veces cada veinticuatro horas. Estas campanadas que jalonaban cada jornada, establecían las horas canónicas, e indicaban los momentos dedicados a la oración (Ibíd, p. 24).



Esta manera de organización temporal surge como una necesidad del cristianismo: regular moralmente y psicológicamente a la sociedad. Es así como la noción del pasado y de futuro en cuanto a un tiempo lineal progresivo se intercepta de manera indisociable con la creencia de la divina creación del génesis católico, y su fe en la salvación y redención humana hacía un paraíso.

A raíz de esto, alrededor del S. XV se crearon los relojes mecánicos introducidos por Galileo, los que fueron puestos, en primera instancia, cerca de las iglesias.

Estos primeros relojes, gigantescos aparatos diseñados para la exhibición en iglesias y municipalidades, influían poco en la vida de la gente común. Pero en la segunda mitad del siglo XV, y gracias a la miniaturización, la gente acomodada accedió a los relojes mecánicos: el tiempo pasó, por así decirlo, de los clérigos a las clases altas. Sólo en 1860 la población general pudo adquirir los precisos y económicos relojes suizos. No sorprende de que muchos fueran fabricados por operarios protestantes, a quienes hoy los historiadores atribuyen no sólo la moderna ética laboral, sino la medición del tiempo que se invertía en el trabajo. A comienzos del siglo diecinueve, los empleadores empezaron a exigir que los trabajadores industriales regularan sus hábitos de trabajo, lo que llevó a la gente común a experimentar el tiempo como la secuencia estandarizada y omnipresente de unidades destinadas a disciplinar el ritmo de labor y cotidianeidad (Appleby, Hunt, Jacob, 1999, p. 60-61).

A su vez, no se puede desconocer que esta necesidad mencionada de organización social no sólo tiene para la época un interés particularmente eclesiástico, sino que a medida que el intercambio de recursos en las sociedades feudales tiende a su desarrollo más acabado:

La monetarización progresiva de las relaciones en la vida social transforma las cualidades del tiempo y el espacio. Los mercaderes medievales, por ejemplo, al construir una medida más adecuada del tiempo «para la conducción ordenada de los negocios» promovieron un «cambio fundamental en la medición del tiempo que, sin duda, constituía un cambio en el tiempo mismo». Simbolizado por relojes y campanas que llamaban a los trabajadores a sus labores y a los mercaderes al mercado, separado de los ritmos «naturales» de la vida agraria y divorciado de las significaciones religiosas, mercaderes y señores crearon una nueva «red cronológica» en la cual quedó atrapada la vida cotidiana. La nueva definición del tiempo no fue aceptada sin problemas

por las autoridades religiosas ni por los trabajadores, a quienes se les exigía aceptar las nuevas reglas de la disciplina temporal (Harvey, 1990, p.255-256).

Este cambio que propició la invención del reloj, es sustancial para la nueva forma de estructurar las actividades, puesto que logró regularlas de manera común, lo cual hubiese sido posible si cada cual tuviese su propio tiempo, y no fuera algo compartido por todas las personas de la sociedad; en este punto

Radica la fuerza coactiva que el tiempo ejerce en todo individuo, que debe adecuar su propio comportamiento con el “tiempo” que ha establecido el grupo al que pertenece, y cuanto más largas y diferenciadas sean las cadenas de las interdependencias funcionales que vinculan a los hombres entre sí, tanto más estricto será el mando de los relojes, como resulta obvio. (Elias, 2005, p.138).

Luego a partir de los descubrimientos científicos y matemáticos de Galileo, se fue imponiendo una noción de tiempo cada vez más cuantificable y medible; contribuyendo de esta manera al desarrollo del concepto físico del tiempo, que nace a partir del tiempo social, y junto con esto a la bifurcación del concepto mismo.

Es así como Galileo fue pieza clave en la revolución científica surgida en paralelo con movimientos como el renacimiento y el humanismo; apoyados también por la revolución copernicana y la ley del movimiento; comenzando en este contexto una larga crisis de los pilares eclesiásticos. Después Newton, por su parte, en pleno conflicto entre ciencia y religión, establece posteriormente las bases de la mecánica clásica en el siglo XVII.

## **Modernidad**

Contar el tiempo es hacer que el tiempo cuente. No confundamos esto con computar el tiempo, con numerar el paso del tiempo. Contar el tiempo es dar cuenta del conjunto de cuentos, narrativas, relatos, que configuran al tiempo como esa substancia de la que está hecha la vida. Aunque todos y todas somos conscientes de los tiempos que vivimos, sin embargo, conviene también hacerse una idea de cómo hemos llegado a este tipo de constelaciones temporales modernas

**Josetxo Beriain**

El siglo XVIII o siglo de las luces se termina por transformar la visión escatológica del tiempo. Aquí la noción de pasado deja de ser el génesis bíblico y la noción de futuro deja de ser el día del juicio final. Comienza un escenario de la autoridad del futuro, donde futuro se convierte en sinónimo de progreso. En consiguiente, “El tiempo se escapa de sí mismo en el cálculo racional, quiebra la esperanza escatológica pues se renueva al dispersarse de su inamovilidad, en otras palabras, el futuro profetizable se convierte en un futuro pronosticable” (Solari, 2013, p.3).

La Revolución Francesa trae consigo un tiempo dotado de direccionalidad, un cambio de paradigma donde los sujetos dejan de estar sometidos a la voluntad divina y quedan a merced de la idea de que ellos son quienes pueden hacer historia por medio de la razón. Una fe secularizada que abandona la visión sacra de la existencia, llevando así la bandera de las ciencias y la noción ilustrada de progreso.

Lo moderno, lo nuevo, lo científico técnico, el experimentar, el estudiar, el trabajar en base a la razón y desde una conciencia cada vez más autónoma de la religión, permitiría superar definitivamente credos, fanatismos, milenarismos, guerras religiosas, y gestar desde esta nueva racionalidad un tiempo nuevo, refundador de las representaciones del mundo y sus causas. Esta visión que hace base en lo nuevo, en lo moderno, en la superioridad del hombre actual con respecto al hombre de todos los pasados, proyecta también la idea del valor del presente en tanto preñado de futuro (Casullo, Forster, Kaufman, 2011, p. 224).

La revolución industrial por su parte, se sustenta en estos nuevos ideales para su maximización económica con la ayuda de los avances tecnológicos de fines de siglo como barcos, ferrocarriles y la máquina a vapor. Dichos avances cooperaron a que se multiplicaran las mercancías, a la vez que disminuían sus tiempos de producción. Es así como “La era de la modernidad produjo avances acumulados, en relación con los viajes y las comunicaciones, que conquistaron las distancias y comprimieron los tiempos” (Hargreaves, 2003, p. 112)

En la modernidad se estructura el tiempo en función del mercado. Comienza un tiempo capitalista más delimitado, donde la burguesía monopoliza el tiempo libre y de ocio de los tiempos de trabajo del proletariado. Aquí la tradición se vuelve una pieza fundamental de dicha estructura temporal, ya que logra un puente de conexión entre el vacío que generó este cambio de discurso desde el teocentrismo al antropocentrismo. Esta concepción de tiempo desarrollada en la modernidad sería,

paradójicamente, la realización misma de los planteamientos previos que asentó la tradición judeocristiana.

La tradición es rutina. Pero una rutina intrínsecamente significativa más que una simple costumbre vacía en nombre de la costumbre. El tiempo y el espacio no son las dimensiones vacías en las que se convierten con el desarrollo de la modernidad, sino que están contextualmente implicadas en la naturaleza de las actividades vitales. Los significados de las actividades rutinarias descansan en el respeto general y hasta en la reverencia inherente a la tradición y en la conexión de la tradición con el ritual. El ritual frecuentemente conlleva un aspecto convulsivo, pero también es profundamente reconfortante pues infunde en un conjunto dado de prácticas una cualidad sacramental. En resumen, la tradición contribuye de manera fundamental a la seguridad ontológica, en tanto que sostiene la confianza en la continuidad del pasado, presente y futuro, y conecta esa confianza con las prácticas sociales rutinarias (Giddens, 1994, p.102).

El establecimiento de una concepción común de concebir el tiempo sirve como un regulador social, donde los sujetos en la modernidad se hallan sometidos a un aparato regulador que homogeniza las conductas, mediante la vigilancia y el castigo dentro de sus instituciones principales, como lo son la escuela, la cárcel, la fábrica, entre otras; propias de las sociedades disciplinarias que orientan un proceso de autocoacción que se impone al individuo en pos de obedecer un orden social.

Precisamente, para Norbert Elias (citado en Zamorano, 2008) el tiempo empieza en la conciencia humana con la determinación de un orden de sentido, con la construcción de un orden de lo social, con la necesidad de considerar el tiempo como una dimensión real, como algo que hay que retener y conservar, pero también manejar en la temporalidad del tiempo, lo que también transforma el tiempo en una herramienta de poder (p.56)

Esta concepción temporal, a su vez, está directamente relacionada con la teoría del valor del sistema capitalista, puesto que el mercado para que pueda funcionar no necesita sólo la producción de riqueza o mercancías, sino que necesita que estas tengan un valor; donde dicha producción de valor depende de la estructuración social entre trabajo concreto y abstracto, siendo el tiempo su mediador principal, lo que de igual manera tiene relación con la regulación de las expectativas colectivas.

Las lógicas de competencia y acumulación de capital obligan a que la producción se vea en una constante aceleración. La velocidad en términos de mercado está asociada a una ventaja comparativa, siendo la propia competitividad quien la nivela, exigiendo una mejora continua en cuanto a eficacia y rendimiento, es decir, una productividad que permite producir lo mismo o quizás más en menos tiempo:

Marx (citado en Torres, 2012) habla de una cierta desarticulación del tiempo en lo que este tiene de valor para la producción de mercancías: Los modos de producción de la era moderna disminuyen el tiempo que debe ser invertido en la generación de cosas estableciendo un nuevo elemento en la valoración de la fuerza de trabajo, el tiempo es una variable de aquello que muestra la potencia con que el capital puede generar y consumir recursos, dando lugar a que la venta de la fuerza de trabajo pueda ser medida en el tiempo que ella invierte en el proceso productivo, premiando aquella que reduzca las cantidades del mismo ( p.1).

## **Modernidad Tardía**

La crisis de la época actual no es la aceleración, sino la dispersión y la disociación temporal. Una discronía temporal hace que el tiempo transcurra sibilante sin dirección y se descomponga en una mera sucesión de presentes temporales, atomizados. Con ello, el tiempo se hace aditivo y queda vacío de toda narratividad

Byung – Chul Han

En la actualidad el concepto de tiempo es diferente al del capitalismo industrial. Autores de la sociología plantean que existe una aceleración mayor, al punto de que algunos hablan incluso de una atemporalización o de un tiempo totalmente fragmentado, donde:

Los cambios en las estructuras temporales de las sociedades modernas transforman la esencia misma de nuestra cultura, estructura social e identidad personal (y, por supuesto, también de nuestra experiencia de la naturaleza). Así, la muy discutida pero poco acordada distinción entre modernidad y modernidad tardía o posmodernidad podría entenderse mejor en referencia a la dimensión temporal. La modernidad tardía no es más que la sociedad moderna acelerada (y desincronizada) más allá del punto de una posible reintegración (Rosa, 2011, p.31).

La sociedad de la información, la era digital y el consumo masivo son fenómenos claves para entender las distintas temporalidades que coexisten al analizar la sociedad contemporánea o modernidad tardía, donde pareciese que gran parte de la vida quedara sometida a dichas nociones; donde todo tiempo se ha tornado productivo, el tiempo del amor, el tiempo de la recreación, el tiempo de ocio, el tiempo familiar, etc.

El sociólogo Harmut Rosa (2011) explica detalladamente este proceso de aceleración, distinguiendo tres dimensiones principales: Dimensión de Aceleración tecnológica, Dimensión de Aceleración del cambio social y la Dimensión de la Aceleración de la vida.

Cabe destacar que él no desconoce que aún el concepto de aceleración carece de una total claridad entre los sociólogos del tiempo, sin embargo, la mayoría de quienes lo estudian convergen en la importancia de dicho fenómeno para la teoría social.

En este sentido se puede hablar de temporalidades múltiples que funcionan de manera simultánea. Cada fenómeno principal analizado en relación a la modernidad, conlleva su fenómeno opuesto o paradójal, como por ejemplo el de individualización que tiene su opuesto en el de cultura de masas; así mismo, el fenómeno de aceleración va de la mano con procesos opuestos de ralentización y desaceleración social.

En relación a la Dimensión de Aceleración tecnológica se puede decir que como suceso surge al interior de la sociedad donde los constantes avances científicos resultan con tanta rapidez que van dejando con la misma velocidad obsoletas las teorías anteriores. La excesiva demanda de innovación por parte de las necesidades sociales genera que se esté permanentemente sacando nuevos productos en el mercado; y a su vez, la lógica de la competencia procura que dichos productos sean desechables en una breve cantidad de tiempo. Por otra parte, las redes sociales funcionan a un nivel comunicativo veloz y hacen que el espacio que separa a los interlocutores sea casi que inexistente. Todos estos procesos van de la mano, también, con una forma de procesar la múltiple información y estímulos de una manera acelerada.

Así también, La Dimensión de Aceleración que se manifiesta desde la misma sociedad hace que se vaya a un ritmo cada vez mayor, abarcando desde las relaciones sociales y estilos de vida hasta los valores, prácticas y hábitos de las personas.

Para Durkheim (Citado en Torres, 2012) el ritmo de la vida colectiva domina y abraza las duraciones particulares, haciendo coincidir la idea de un “tiempo total” con el “tiempo de la sociedad”. Es así como se entiende que el punto de vista de la sociedad definirá la figura del tiempo que se perciba individualmente (p.3)

Otro concepto importante esbozado desde la sociología del tiempo es el de Presentificación: La experiencia queda reducida a un presente desarticulado de sus horizontes pasados y futuros; y estos se comprimen hasta perder significación. En este sentido existe una crisis entre horizonte de expectativa y experiencia. Este fenómeno tiene su explicación en que el pasado vendría a ser algo que no se puede mantener y el futuro como algo que todavía no llega o simplemente, inválido. Por lo tanto el presente viene a ser lo único que puede unir esos horizontes, pese a que este tiene la característica de ser tremendamente efímero.

En otras palabras, la aceleración social se caracteriza por un aumento en las tasas de decadencia de la fiabilidad en las experiencias y en las expectativas, y por la contracción de los lapsos definibles como el ‘presente’. Ahora, de acuerdo con Lübbe, podemos aplicar esta medida de estabilidad y cambio a instituciones sociales y culturales, así como a prácticas de todo tipo: el presente se contrae tanto en lo político como en lo ocupacional, en lo tecnológico como en lo estético, en lo normativo como en lo científico o en la dimensión cognitiva, i.e., tanto en lo cultural como en lo estructural. (Rosa, 2011, p.17)

Con respecto a la tercera dimensión planteada por Rosa (2011) la Aceleración del ritmo de vida aparece como una paradoja a la aceleración tecnológica, puesto que se podría suponer que los avances tecnológicos debiesen disminuir el tiempo con respecto a llevar a cabo ciertos procesos de la vida cotidiana y que lo debiesen facilitar en relación por ejemplo, a la comunicación y al transporte; y a su vez, lo más lógico es que gracias a esto debiese aumentar el tiempo libre o el tiempo para “hacer cosas”. Sin embargo, distintas investigaciones argumentan que esto no ha sido así. Por lo demás a diferencia de la modernidad clásica donde existía una clara diferenciación entre tiempo libre y tiempo de trabajo, en esta modernidad ambos tiempos se entremezclan, puesto que el tiempo libre generalmente también es ocupado por tiempo de trabajo. En la actualidad, prácticamente, con el avance tecnológico se puede trabajar en cualquier lugar, y por lo demás, si es tiempo libre, lo que se haga en este periodo generalmente persigue un fin utilitarista, lo cual

confirma la omnipresencia de esta concepción del tiempo moderna. Esta distinción también dificulta el poder establecer un análisis tan detallado o delimitado de la utilización del tiempo, pese a esto, el discurso de la escasez de tiempo es algo que se escucha muy a menudo por parte de los distintos actores sociales.

La explicación de esto se halla en un fenómeno que es bien conocido en el área de la producción capitalista y suele conocerse como el fenómeno de la ‘pendiente resbaladiza’: el capitalista no puede parar y descansar, detener la carrera y asegurar su posición, ya que, o bien sube o bien baja, no existe punto de equilibrio porque permanecer detenido es equivalente a quedarse atrás, como Marx y Weber señalaron. Asimismo, en una sociedad con tasas de cambio social aceleradas en todas las esferas de la vida, los individuos siempre sienten que están parados en una ‘pendiente resbaladiza’: tomar un descanso prolongado significa quedarse pasado de moda, anticuado, anacrónico en la propia experiencia y en el propio conocimiento, en la propia vestimenta o equipamiento, así como en la orientación personal e incluso en el propio lenguaje (Ibíd, p.21).

El autor ve estas tres dimensiones de aceleración como ciclos cerrados y auto impulsados. Distingue tres factores externos de aceleradores claves. El primero fue mencionado anteriormente y corresponde al factor económico que es donde los procesos capitalistas de producción se aceleran y el valor de las mercancías en el mercado de competencias acelera también el consumo. Sin embargo, la aceleración en las dimensiones apuntadas por Rosa (2011) no son impulsadas completamente por lógicas de competencia, sino que también por fines de velocidad eudemonista.

Aquí el segundo factor clave viene a ser el motor cultural donde la sociedad de la tecnología y la información aumenta el número de posibilidades de vida que se pueden construir, acelerándose así el ritmo de vida para tener un mayor chance de tomar la mayor cantidad de posibilidades ofrecidas. La buena vida tiene que ver con el poder realizar la mayor cantidad de opciones en la que

Dentro de esta lógica cultural, si continuamos aumentando la velocidad de la vida, con el tiempo podríamos llegar a vivir una multiplicidad de vidas dentro de una sola vida al tomar todas las opciones que las definen. Sin embargo, debido a la dinámica de autopropulsión del ‘ciclo de aceleración’, la promesa de aceleración nunca se cumple, pues las mismas técnicas, métodos e



invenciones que permiten una realización acelerada de opciones aumentan a la vez el número de opciones (del ‘tiempo del mundo’ o ‘recursos del mundo’, por así decirlo) a una tasa exponencial (Ibíd, p. 25).

El tercer factor clave de aceleración es el motor estructural que se refiere a una explicación externa en la estructura de la sociedad moderna respecto de las dinámicas de aceleración occidental. El cambio social se acelera debido al proceso de diferenciación funcional. Una sociedad que aumenta su complejidad experimenta a su vez un aumento en las opciones y posibilidades (de futuro) de sí misma, permitiendo un procesamiento secuencial temporal de este mayor número de opciones en vez de procesamientos simultáneos. La necesidad de sincronizar y seleccionar las, cada vez más, crecientes opciones se satisfacen en la medida que este nivel de procesamiento también se acelera. Este proceso es parte de la dinámica interna del crecimiento y la diferenciación estructural de la modernidad, como motor estructural del cambio social.

Por otra parte, Rosa (2011) también señala que aledaño a los procesos descritos existe un fenómeno de desaceleración social. Son dos maneras en que este se hace visible, donde el objetivo principal de su desarrollo es cooperar a los mismos procesos aceleratorios.

Un ejemplo de esto es cuando la gente se toma un tiempo fuera (time out) en lugares que prometen un descanso de la vida ajetreada, con el propósito de que después exista una participación más eficiente en los ciclos aceleratorios.

Otra manera de desaceleración intencionada emerge desde el sector de la sociedad antimodernista, que aboga por una desaceleración radical, sin embargo, esta teoría no desconoce el hecho de que en algunos aspectos la desaceleración también podría ser una necesidad funcional de la misma sociedad de la aceleración, más que una reacción ideológica a ella.

Desde un foco similar, los análisis del filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2014) también se concentran en el problema de la aceleración visto desde el foco del neoliberalismo, bajo el alero de lo que él denomina sociedad de la transparencia.

Aquí el autor plantea que el neoliberalismo trae consigo un nuevo tipo de configuración social, diferente al de las sociedades disciplinarias en la modernidad clásica. Si en este tipo de sociedades

era necesario el encierro y dispositivos de poder de tipo prohibitorios; en las sociedades actuales esto es reemplazado por un control que no tiene su foco puesto en el cuerpo, sino que, en la mente del sujeto, acuñándole a este nuevo dispositivo de control el término de Psicopolítica.

Negativamente, el proceso de personalización remite a la fractura de la socialización disciplinaria; positivamente, corresponde a la elaboración de una sociedad flexible basada en la información y en la estimulación de las necesidades, el sexo y la asunción de los “factores humanos”, en el culto a lo natural, a la cordialidad y al sentido del humor (Lypovetsky, 2000, p. 6).

El poder se disfraza de amabilidad y seducción, produce el deseo para que el propio sujeto sea quien se auto explote en distintos ámbitos de su vida, principalmente en lo que respecta al trabajo, estableciendo para sí mismo una exigencia de alto rendimiento con el objetivo de conseguir bienes inmateriales e incorpóreos producidos por el capitalismo.

Toda esta industria se especializa en la aceleración del tiempo de rotación a través de la producción y comercialización de imágenes. Se trata de una industria donde las reputaciones se hacen y se pierden de un día para otro, donde el dinero grande habla en términos claros, y donde hay un fermento de creatividad intensa, a menudo individual, que se derrama en el gran recipiente de la cultura de masas serializada y repetida. Es la que organiza las novedades y modas y, como tal, produce activamente la condición efímera que siempre ha sido fundamental en la experiencia de la modernidad. Se convierte en un media social destinado a producir esa sensación de horizontes temporales que colapsan, de los que a su vez tan ávidamente se alimenta. Con las aceleraciones en los tiempos de rotación de la producción, el intercambio y el consumo, que causan la pérdida de un sentido de futuro, excepto cuando el futuro puede descontarse en el presente. La volatilidad y el carácter efímero también hacen difícil mantener un sentido de continuidad firme (Harvey, 1990, p.321-323)

El neoliberalismo lo que hace es generar dependencias en un halo de supuesta libertad adquisitiva. La relación que esto tiene con la temporalidad entendida como aceleración es la de que existen nuevas formas de subjetivación reproducidas en un panóptico digital que necesitan generar una mayor aceleración para su prevalencia.

Aquí es donde el propio sujeto se exhibe como mercancía en la vitrina del espacio virtual. La incertidumbre que existe genera desconfianza, lo que hace que las personas demanden esta “transparencia” en cuanto a discursos e información, siendo partícipes activos de la construcción global de esta vigilancia conjunta, “Un rasgo central de las sociedades de control es que en ellas se gobierna la subjetividad de los sujetos <<libres>> trasladando la vigilancia extrema a la obligación interna de la propia responsabilidad” (Jódar, 2007, p. 170).

Este dispositivo de transparencia comunicacional exige la aceleración de la circulación de la información. Byung-Chul Han (2014) lo menciona como una especie de segunda ilustración: El “Dataísmo” definido por la destrucción de toda narratividad.

Esto es posible gracias al almacenamiento de las vidas de las personas que convertidas en datos se acumulan en un centro informativo llamado Big Data; lo que hay detrás de esta manera de acopio es una lógica aditiva que no permite la narración, pero sí la aceleración.

En cambio, los rituales y ceremonias son sucesos narrativos, que se sustraen a la aceleración. Sería un sacrilegio querer acelerar la acción de un sacrificio. Los rituales y ceremonias tienen su propio tiempo, su propio ritmo y tacto. La sociedad de la transparencia elimina todos los rituales y ceremonias, en cuanto que estos no pueden hacerse operacionales, porque son un impedimento para la aceleración de los ciclos de la información, la comunicación y la producción (Chul Han, P. 60).

A su vez, se coopera al desarrollo de los individuos como proyectos, en donde los pronósticos de posibilidades de experiencia que se pueden establecer con estos números son funcionales a la lógica de optimización, pero contrapuestos a la trascendencia y, por ende, carentes muchas veces de un real significado, en otras palabras, lo social es degradado y se convierte en algo meramente operacional.

## **2.2 Infancia y Pedagogía**

En este capítulo se describirá la relación que mantiene la Infancia y la Pedagogía, la primera vista como categoría social y la segunda como gran invención de la modernidad. Lo que se quiere es dejar en evidencia que ambos conceptos se han influido mutuamente a lo largo de su propia

conformación, manteniendo entre sí un vínculo fundamental entre sí; los que a su vez no han sido procesos inocuos; sino que más bien han estado sujetos a una serie de factores sociales, culturales, políticos, ideológicos y económicos.

La infancia como fenómeno iniciado en la complejidad del nacimiento, nacimiento como su negación o como un devenir rupturista en el que mundo y recién llegado son extraños entre sí. Su historia, esa que no muere con los intentos infanticidas, sino la que trasciende el tiempo a través de iconografías, de registros y de una memoria silenciada.

Las concepciones de infancia son reflejo y construcción de la sociedad vigente, por lo que se torna importante comprender sus procesos, las relaciones y ejercicios de poder que la atraviesan, la delimitan, la descubren y la (re) configuran.

A principios de la época moderna no se tenía aún una delimitación clara de la infancia como categoría social. La modernidad, como bien se mencionó, trajo consigo el cambio desde un paradigma teocéntrico a un paradigma antropocéntrico. En palabras de Nietzsche “Dios ha muerto”, y es esta misma muerte la que instala la idea de la razón como el gran relato que deja atrás la promesa mesiánica y se adentra en la promesa científica como gran salvadora de la humanidad.

Los ilustrados tienen una gran fe en la potencia de la educación y quieren modernizarla, enriquecerla en sus aspectos científicos y ponerla al alcance del mayor número. Consideran la naturaleza humana como fundamentalmente igual bajo todos los climas, se proclaman con frecuencia ciudadanos del mundo y se consideran hermanados por ideales comunes por encima de las fronteras nacionales (Abbagnano, 1992, p.252).

Durante este periodo surge la escuela como se entiende el día de hoy. Pineau (2009) plantea la escuela como una de las mayores construcciones de la modernidad, y por ende un producto no natural de la historia de la educación, como tampoco única vía para educar. “Son los fenómenos extra-escolares –capitalismo, nación, república, alfabetización, occidente, imperialismo, meritocracia, etc.- los que explican la escuela, que se vuelve “producto de” causas externas” (p.1)

El carácter de construcción, queda demostrado a través de la existencia de un cúmulo de factores que contribuyeron a su triunfo, como forma educativa hegemónica a favor de la modernización. En sus inicios existe un fuerte control por parte del estado, principalmente en la selección de los saberes y contenidos que la escuela debía transmitir; siendo la escuela además de transmisora, constructora de la cultura.

La escuela se sustenta en una lógica temporal lineal. Esta viene a mediar entre lo viejo y lo nuevo, manteniendo un profundo respeto por el pasado. Dicho pasado concebido como mundo construido por los adultos junto al conocimiento acumulado, que mediante lógicas conservadoras se traspasa hacia las nuevas generaciones.

Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación (Arendt, Poljak, 1996, p. 204 – 205).

Duarte (2012) plantea que en este andamiaje se inserta un modo de ser niño, niña y joven asociado a la experiencia de la obediencia y la sumisión en el contexto de dos instituciones sociales vitales: la escuela y la familia.

La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado. La solicitud de la familia, de la Iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad de que gozaba entre los adultos (Ariés, 1987, p.22).

Enmarcado en este proceso del siglo de las luces o siglo S.XVIII ocurre el descubrimiento de la infancia. De esta forma nace la demarcación de esta como una categoría particular, insertándola en la sociedad. Esta invención va de la mano con la construcción del discurso pedagógico, siendo ambos procesos paralelos e inseparables. El debate pedagógico trajo consigo la idea de que “Ahora el niño comienza a ser percibido como un ser inacabado, carente y por tanto individualizado, producto de un recorte que reconoce en él necesidad de resguardo y protección”. (Narodowski, 1994, p. 31) Se reconfigura así también la institución de la familia, donde se comienza a darle una

nueva importancia a los niños y niñas en cuanto al amor maternal; y a los resguardos y cuidados necesarios que se debían mantener con ellos y ellas.

Nadorowsky (1994) analiza dos obras fundadoras de la pedagogía y por supuesto, de la infancia; la infancia entendida como producto de la pedagogía moderna. Ambas obras poseen una diferencia en cuanto a contenido, sin embargo la unión de sus párrafos configura de manera fundamental la conceptualización de la infancia y la pedagogía moderna. Una es la obra del S. XVII de Comenius llamada “Didáctica Magna” donde se exponen las principales preconiciones que fueron construyendo la concepción de infancia hasta la actualidad, trayendo al escenario por primera vez, en materias de la escuela, el concepto de “didáctica”. La segunda obra que el autor analiza es de finales del S. XVIII, el conocido tratado filosófico “Emilio, o De la educación” de Rousseau, donde esboza una de las primeras delimitaciones de la naturaleza de la infancia.

La obra de Comenius guarda relación con las ideas desprendidas de Los Jesuitas en el proceso de escolarización del saber eclesiástico. En esta obra no existe un discurso explícito de la infancia o un modo directo de delimitación, sin embargo aborda el tema de las primeras etapas del ser humano, ayudando a fundamentarla como categoría. La infancia comeniana se desprende de las primeras ideas que surgen con respecto al análisis mayoritariamente trascendental del orden natural de la existencia, entendiendo una existencia que interactúa con la lógica de un orden natural de las cosas, racionalizándose de cierta forma el proceso por el que el ser humano enseña y aprende. Se plantea en breve aquí las profundizaciones de Comenius con respecto a seguir un orden natural en la escuela, de manera de no “interrumpir” el curso inexorable de las leyes naturales. En cuanto a este orden se puede decir que este supone el hecho de observar, denominar y clasificar; ordenando así los acontecimientos de forma gradual, vistos estos como series, entre un juego de similitudes y disimilitudes. Se comprende lo absoluto y lo relativo de cada una de las partes, lo que es más simple, lo que es más complejo, lo anterior y lo posterior. Aquí se piensa la inmadurez inicial como necesaria para alcanzar la madurez, al igual que la aptitud de adquirir conocimiento como inherente al ser humano, donde por naturaleza existe la necesidad de ponerle orden a todo lo caóticamente existente.

En consiguiente la infancia es vista entonces como primer peldaño natural, entendida como lo más simple y como inferencia en este proceso de gradación. En otras palabras la infancia vista como

transversal a todo lo que aspira a una gradualidad regida por un orden natural, infantilizando a su vez el proceso de escolarización.

En Comenius no existe esta emergencia de descubrir la infancia, sino que corresponde a un análisis en el que no se realiza de manera explícita una objetivación, ni cosificación de esta; tampoco se intenta congelar sus características para una examinación más profunda como se verá más adelante en Rousseau.

Se puede ver claramente la implicancia en cuanto a la imposición de un imperio del orden social en la disciplina pedagógica moderna. La disciplina que encausa la infancia de manera gradual a niveles más altos de conocimiento. Principalmente con el disciplinamiento del cuerpo en la escuela.

Es así como la escuela surge como uno de los principales dispositivos de control social. Foucault es el teórico principal que analiza los mecanismos que operan en las instituciones de las sociedades disciplinarias. Él profundiza en el campo del saber haciendo una genealogía en torno a cómo se han constituido los saberes instaurados, proponiendo una nueva lectura para pensar el problema del poder y del saber.

El poder produce saber... Poder y saber se implican directamente uno a otro... No hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder (como se cita en Ball, 2012, p. 175)

La escuela, vista como reproductora de la cultura y de todos sus vicios, es entendida por Feyerabend (1985) como la institución que cumple con el propósito de introducir a los y las “nuevas vidas” a una sociedad de control, es decir, a las estructuras sociales como lo son el lenguaje, las estructuras subjetivas, económicas, etc. Todas estas son transmitidas por los discursos y conocimientos entregados en la escuela, los cuales nunca son neutros, y más bien siempre se encuentran estructurados a nivel discursivo por algún tipo de ideología. Recordemos que lo transmitido no solo se explicita en los currículos oficiales, sino que también en todo un cúmulo de actitudes, habilidades, que conforman, o deforman al ser. Como plantea Habermas (1990) la escuela se rige bajo un interés técnico, el cual pretende conseguir una acción eficaz de la labor del

profesor, es decir, que este sea un mero transmisor y reproductor de los discursos del poder estructural de dominación.

En este sentido Educación y poder son indisociables. La escuela fue fundada por ciertas relaciones de fuerza que la constituyen para su eficiencia. Las lógicas del capitalismo se trasladan a la educación, produciendo sujetos dóciles, controlando principalmente los cuerpos, a través de la vigilancia y el castigo.

A su vez, esta es productora y reproductora de subjetividades. Como plantea Giroux (1983) son instituciones que producen las jerarquías sociales de una sociedad estratificada, y en beneficio de intereses capitalistas.

A modo de análisis Foucaultiano (2003) el cuerpo es un lugar socialmente construido, el cuerpo es un terreno político, de allí que el poder necesite normalizarlo, educarlo, reglarlo, y moralizarlo. El patriarcado por su parte no acepta que el cuerpo pueda ser un lugar de aprendizaje, de placer y de conocimiento. El sistema niega el mundo de los afectos y los deseos, ya que estos dejados en libertad resultarían un peligro para su status quo. El poder determina los discursos y los cuerpos, donde saber y poder son inseparables.

El pensamiento comeniano, junto con otros procesos explicados con más detalle en el primer apartado de esta investigación en relación a los procesos históricos que trajo consigo el siglo XVII permaneció de manera muy latente hasta mediados del S. XVIII donde en conjunto con la instalación de la idea de la razón modificó la pedagogía.

En este sentido Foucault (2003) analiza las sociedades disciplinarias desde el punto de vista del poder ejercido, existiendo un traslado de mecanismos disciplinares a las distintas instituciones. Lo que se denomina como poder pastoral, entendido este como las relaciones de dominación que existían en la edad media frente a la hegemonía de la iglesia católica. La figura del pastor, del sacerdote como quien guía a la masa; donde se establecía una relación asimétrica entre él y las personas pecadoras que iban al confesionario para generar una conexión con Dios y redimir a los sujetos. El cura como figura superior conocía los pecados de las personas, pero nadie conocía los pecados de él, manteniendo así una relación autoritaria.



En la modernidad es el estado que se apodera de este poder pastoral, siendo necesario dentro de esto mantener y trasladar la figura del pastor a algún lugar donde se pueda transmitir la verdad del poder hegemónico. Es así como existe un traslado del poder pastoral a la escuela, principalmente recayendo en la figura del docente; apareciendo así la figura del docente pastor, a quien se le otorga la autoridad de controlar y vigilar a sus alumnos por medio de la transmisión de los saberes.

Como bien entiende la escuela Freire (1998) Prima la concepción hegemónica de una educación bancaria, donde es el maestro que deposita en los alumnos los conocimientos desde una lógica verticalista. Donde no se enseña a problematizar con consciencia crítica, ni a ser un ciudadano activo en la creación de nuevos mundos o posibilidades.

En consiguiente, podemos decir que donde hay poder, hay también una resistencia al poder. El poder en este momento es la razón que controla, la razón que domina, que ve, que instrumenta a los hombres y es esta razón la que desarrolla las ciencias humanas para conocer al hombre y dominarlo mejor. El poder tiene el poder, valga la redundancia, de imponer una determinada verdad, ya que la verdad no es una cosa fija; y esta está en constantes disputas, y luchas discursivas que se ve enfrentada a otras verdades que buscan la hegemonía.

El poder es la capacidad que tiene un determinado grupo de imponer su verdad, entendiendo verdad como interpretación de la realidad. El poder impone su verdad teniendo la mayor cantidad posible de medios para comunicar, el objetivo del poder es sujetar al sujeto penetrando en su consciencia, configurando su subjetividad, conquistándola y haciéndola suya.

El sujeto es atravesado de esta forma por las relaciones de poder en sus diversos dispositivos de control, generando en él una docilidad, un control minucioso, restringiéndolo a un espacio delimitado. La escuela en este sentido es un espacio donde los alumnos se encuentran sectorizados y ordenados de tal forma que los mismos pueden ser señalizados en su individuación, creando así una máquina eficaz. Esta máquina se estudia y se adiestra en partes y en su todo. Se toma al individuo, así como se tomaba al campesino para realizarlo soldado, y se le endereza a la manera de un código que se visualiza como tecnología política. Lo visible es el adiestramiento hasta tal punto de hacerlo invisible y que la máquina funcione ya por sí misma. La disciplina fabrica sujetos tomando a los individuos como objetos y ejerciendo sobre ellos una encausamiento de sus conductas.

En la dicotomía mente cuerpo, cuerpo considerado como un engranaje, como una mecánica que se puede manejar para mantener el orden de la mecánica del mismo mundo; el cuerpo ya visto como ajeno, como separado del control propio, atontado por un hábito cultural, por normas y patrones. Se hizo de este la máquina necesaria para ejecutar, para no sentir solo hacer, para no imaginar solo razonar con un sentido común, un cuerpo sometido, utilizado, transformado, perfeccionado. Consiste en dar a cada individuo su lugar, cediéndole un espacio, el cual obedece a un orden preestablecido, sumándole tiempos delimitados para cada actividad. Jerarquizando a su vez los tipos de individuos en diferentes rangos, en diferentes bancas, en diferentes filas. Se premia al que responde bien a dicho encarcelamiento, y se castiga al rebelde encausando su conducta. A través del modelo panóptico se permite la vigilancia de quién puede probablemente estar ejerciendo un acto de rebeldía para enriarlo nuevamente.

Para poder comprender mejor la manera en que esta idea de la razón permeó la escuela es importante enunciar de manera breve las ideas bases planteadas por Rousseau retomando la segunda obra analizada por Nadorowski (1994).

La obra de este pensador enciclopedista corresponde a un tratado filosófico donde a diferencia de la obra de Comenius existe una urgencia por descubrir la infancia. La infancia aquí delimitada en cuanto a su edad, cristalizada como concepto moderno, creando así mismo una tecnología especial de formación de la misma. En esta obra comienzan a aparecer una serie de conceptos que antes no estaban delimitados con la misma claridad que aquí se pueden ver, apareciendo así la idea de la moral. Se entiende la infancia como una etapa de la vida amoral, como una etapa dependiente de la razón adulta, que la encaminará hacia el pleno uso de su razón por medio de una educación que respete la naturaleza libre de su desarrollo. Se comienza de esta manera a entender al niño como sustancialmente distinto del adulto racional.

### **Infancia y ciencias humanas.**

Tras analizar el siglo XIX y XX con respecto a lo que implicó el paradigma científico en la conformación de la sociedad moderna, se puede ver posteriormente que la aparición de las ciencias humanas trajo consigo una concepción de infancia muy delimitada. Se desarrollará en este

apartado de manera breve, la manera en que se entiende el aprendizaje desde el área de la psicología, de cómo es entendida la organización social en cuanto a generaciones etarias desde el área de la antropología y de cómo se delimita la infancia como categoría social a investigar desde el área de la sociología.

Con respecto a la psicología se puede decir que esta comienza a estudiar la conducta y los procesos mentales de los individuos, enunciando diferentes corrientes teóricas tales como el conductismo, el psicoanálisis, el cognitivismo, el estructuralismo, entre otras.

Es así como surge a principio de los años veinte el conductismo con John Watson a partir de estudios de laboratorio con animales y humanos, sustentado en la doctrina filosófica del determinismo ambiental, que expresa básicamente que la conducta del ser humano está determinada por estímulos ambientales. Se defiende el ocupar procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable, la conducta.

Skinner en su texto “Las máquinas de enseñar” publicado en 1954 explica y fundamenta la creación de un artefacto llamado la máquina de enseñar con la que propone una manera eficaz de aprendizaje, entendiendo el aprendizaje como algo que sucede por condicionamiento operante o instrumental.

Para Skinner (1954) el conocimiento consistía fundamentalmente en una respuesta pasiva y automática a factores o estímulos externos que se encuentran en el ambiente. En este sentido; la labor por tanto del profesor, basada en la corriente conductista queda reducida a la de un “tecnólogo” de la educación responsable de controlar la conducta de los estudiantes a través de técnicas de refuerzo y de medición.

Por otro lado desde el constructivismo, se desprenden las visiones de dos psicólogos principales: Jean Piaget (1896 – 1980) y Lev Vygotsky (1896 – 1934).

Piaget entiende el desarrollo como un paso de un estado a otro estado superior, existiendo en este proceso una especie de estabilización gradual, basándose en un concepto de equilibrio y construcción continua. Propone a su vez, la existencia de mecanismos constantes comunes a todas las edades, pensando en una variación de intereses y estructuras desde un nivel mental a otro, sustentando la organización de la actividad mental.

Vygotsky (2000) por su parte ve el desarrollo como la maduración de ciertas funciones mentales, necesarias para la adquisición de un aprendizaje; proponiendo que el desarrollo avanza más rápido que el aprendizaje, sin verlo como resultado de este último. Es así como cree que los ciclos evolutivos o de maduración van antes de los ciclos de aprendizaje. A raíz de esto surge la especulación de que la educación, por ejemplo, debe ir en coherencia con el crecimiento mental. Por otra parte plantea que el aprendizaje es desarrollo, esto en común con lo que plantea Piaget que ve el desarrollo como la sustitución de las respuestas innatas. En este caso, el proceso de los ciclos evolutivos y de los ciclos del aprendizaje se desarrollan de manera paralela.

Desde el autor se le atribuye una mayor importancia inicial al proceso social como influyente en los procesos de desarrollo y aprendizaje. Donde el problema de la relación entre pensamiento y lenguaje es explicado de diferentes formas según ambos autores, siendo la adquisición del lenguaje una manera de comunicación con el otro, para luego internalizarse, convirtiéndose así en una función interna; a diferencia de Piaget (1964) que habla de que esta “función” es desarrollada en la individualidad del sujeto para luego “validarla” con el otro al momento de externalizar sus pensamientos.

El surgir de una perspectiva psicológica íntimamente ligada al desarrollo de la ciencia y sus códigos enmarcados en la sociedad moderna, dio paso al concepto de “ayuda” para los niños y niñas, con una visión de preservación y protección de la infancia.

Alzate (2001) plantea que la historia de la infancia es la historia de su control. En este proceso se comienza a descubrir la infancia donde el imaginario que se comienza a tener de ella es de un “niño semilla”. Este proceso de “manipulación” está ligado a la escuela porque es en esta donde el niño es, según este autor “observado, medido, examinado, clasificado, seleccionado, vigorizado, medicalizado, moralizado y protegido por métodos “naturales” de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las taras hereditarias; y así de esta manera el concepto de infancia pasa a ser objeto de investigación científica.

Con respecto a la antropología, la edad al igual que el sexo ha sido considerada a lo largo de la historia como principio universal de organización social. El estudio antropológico de la edad considera que esto es una construcción cultural. Todos los seres humanos vienen con una genética y fisiología determinada por su naturaleza lo que compone la base para la sobre vivencia en este mundo. Los seres humanos van compartiendo entre sí y le asignan a sus experiencias comunes

ciertas propiedades a los distintos periodos o fases del desarrollo humano, lo que hace que las personas se puedan categorizar, según su edad, sexo, origen, características, etc.

Si bien todos los seres humanos responden a la misma naturaleza, el carácter de las divisiones de edades y las pautas que se aplican en cada periodo son relativas, ya que por ejemplo: acá en Chile lo normal es que las personas se casen en la adultez y que en Medio oriente, a los diez años, casen a las niñas con hombres muy mayores.

Por ejemplo en la actualidad los ancianos están siendo desfavorecidos por este sistema, ya que al igual que los niños u adolescentes no están en una edad productiva y efectiva como capital humano.

Desde el punto de vista de la sociología se puede seguir con la lógica de la antropología de las edades en la medida en que esta determina los fenómenos producidos mediante las relaciones sociales. En este sentido la categoría social de infancia comprende las imágenes que cada sociedad, cada cultura tienen acerca de qué es la infancia como un conjunto determinado por un rango etario específico; son imágenes colectivamente compartidas que se va construyendo a lo largo de la historia según las percepciones de mundo o paradigmas, que de manera consciente o inconsciente se van teniendo de lo que se entiende por infancia, y a su vez de cómo los infantes se conciben a sí mismos.

Entendiendo que existe este relativismo cultural, existe una multiplicidad de infancias con respecto a los diversos contextos socioculturales en las que se embarcan o se originan, por lo que concibe la infancia como un fenómeno y una construcción social.

Una de las mayores características de nuestra actual sociedad occidental es su condición adultocéntrica, la que se remite a relaciones de dominio y de expectativas sociales. Como señala Duarte (2012) se entiende como un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas. Aquí se ejerce una relación de dominación, ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles; que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas. El entre cruce de relaciones generacionales en una lucha discursiva con dimensiones microsociales y macrosociales.

Se considera potente y valioso todo aquello que permita mantener la situación de privilegio que el mundo adulto vive respecto de los demás grupos sociales, los cuales son considerados como en modo de preparación para la vida adulta (niños, niñas y jóvenes) o saliendo de la vida adulta (adultos mayores). Los mundos adultos aparecen como dominantes y protectores de la formación-preparación de niños y niñas para su vida futura; los mundos juveniles emergen como obedientes y dejándose formar, aunque a momentos también rechazando estas posiciones de sometimiento en que se encuentran.

La infancia concebida como la poca experiencia. La infancia sofocada por la asimetría adultocéntrica, entendida como un proyecto político legitimado por la ciencia y la pedagogía, existiendo una regulación y ajuste de esta por medio de los saberes científicos. Así mismo, se propicia una evaluación permanente en la escuela de cada niño y niña en relación al progreso de las funciones de su desarrollo humano clasificadas de manera etaria.

Bustelo (2012) plantea que, existe una regulación y ajuste de la infancia por medio de los saberes científicos. Donde se ve la infancia como todo lo inmaduro, emocional, irracional, dependiente, menor, obediente, incompetente, incompleto, privado, invisible, vulnerable y maleable; a diferencia de la adultez entendida como todo lo maduro, racional, autónomo, competente, completo, independiente, productivo, fuerte y formado.

Los niños y niñas vistos como seres presociales, sin las competencias necesarias para optar a otro grado de participación, sumidos en la subordinación y paternalización, en la improductividad y la dependencia económica.

Es importante destacar a su vez que el término de infancia viene del latín “in fans” que significa “el que no habla” (in, prefijo negativo y fans, verbo). El hecho de ver a la infancia como una categoría sin voz ha legitimado la posición de los adultos con respecto a su autoridad y superioridad frente a niños y niñas los cuales “al no tener voz” quedan marginados de la sociedad, no pudiendo ser autorepresentados, sin una participación realmente democrática, restándolos de una ciudadanía.

Bajo esta premisa, se ve a niños y niñas, como quienes deben educarse para poder llegar a ser adultos, no valorando esta etapa de la vida como un ser que existe dotado de pensamiento y libertad; sino como un ser proyectado, como un proceso del desarrollo humano aún incompleto y que hay que transformar para un futuro. Aquí los adultos y las adultas tienen la atribución de

determinar qué es “lo mejor” para ellos y ellas, donde dicha proyección de manera general, se relaciona estrechamente hoy en día con un bienestar material, con el progreso y el alcanzar mejores condiciones de vida a futuro. En otras palabras se ve a los niños y niñas como el futuro de la sociedad, los que en teoría debiesen formarse a fin de seguir reproduciendo las lógicas que predominan en la cultura del trabajo y el dinero; conseguido esto en la preservación de una cultura ajena, jerarquizada en su espacio en cuanto a roles, normas y pautas de conductas alienantes.

La escuela en este sentido, al momento de relacionarla con la infancia, impone maneras de concebir la realidad que escapan de las características intrínsecas de niños y niñas, reproduciendo un modelo adultocéntrico de una infancia muda, de un periodo incompleto que hay que manipular para adaptarlo, la mayoría de las veces a la fuerza a un modelo de sociedad competitiva, asignando un orden temporal directamente relacionado con la cultura del trabajo; buscando que la infancia se adapte a las normas y pautas establecidas por el mundo adulto, sin considerar su opinión, ni entenderlos como sujetas y sujetos válidos en cuanto a una participación auténtica.

## **2.3 Currículum**

Las teorías curriculares son teorías sociales, no sólo porque reflejan la historia de las sociedades en las que surgen, sino también en el sentido de que están vinculadas con posiciones sobre el cambio social y, en particular, con el papel de la educación en la reproducción o transformación de la sociedad (KEMMIS, 1986, p.35)

En este capítulo se realizará un breve esbozo explicativo de lo que es el currículum, su origen y los procesos aledaños que lo conforman.

El concepto de currículum como tal surge a comienzos del siglo XVIII en Europa, junto a este quiebre paradigmático que trae consigo la Revolución Francesa y sus procesos aledaños. Lo principal era preservar la cultura y a su vez, modernizarla a través del uso de la razón y de la investigación empírica.

El progreso de los pueblos era uno de sus propósitos más importantes y para esto había que inscribir en los jóvenes las grandes verdades de la humanidad. Dichas verdades surgieron desde

una re elaboración y selección del conocimiento acumulado, adquiriendo este un carácter absolutista y científico racional. Fue así como se comenzaron a universalizar ciertos saberes como verdades absolutas, validándose unas disciplinas por sobre otras.

En la historia de la concepción curricular hegemónica se puede ver una continuidad con respecto al carácter racional que sustentó el currículum enciclopedista. Concepciones de Naturalidad, Gradualidad (objetual) y Ciclicidad, como lo pudimos ver en Comenius y Rousseau son las que predominan hasta la actualidad.

El currículum viene a ser una expresión formal de las decisiones tomadas a nivel nacional en relación a la distribución de contenidos, que se presentan bajo un formato de orientaciones y secuencias. Esta organización cultural surge desde las fuerzas políticas y económicas, dadas las necesidades sociales emergentes que reflejan las elecciones concordantes con los valores, ideologías y creencias de los grupos dominantes. Por lo tanto, este es uno de los principales enlaces entre escuela y sociedad; sustentado en principios de eficacia, control, predicción y racionalidad estandarizada. En consiguiente, es la manera en que la sociedad selecciona y distribuye los saberes considerados válidos de ser transmitidos.

Por lo tanto, lograr eficiencia en los aprendizajes, será observar objetivos específicos cumplidos por los alumnos, privilegiando así los comportamientos observables, es decir que puedan estar sujetos a intervención. Se reduce de esta forma el conocimiento más amplio o variable, separando las áreas del saber especializando los conocimientos, para luego poder establecer una evaluación o medición mas exacta, manipulable y eficaz.

El Estado, se atribuye la función de imponer una educación definida por un currículum nacional y planes de programas de estudio, con los que genera y construye a los ciudadanos; e inculca las ideologías de las clases dominantes, forjando y reproduciendo realidades.

El currículum, en su contenido y en la forma a través de la que se nos presenta (...) es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, (...) de valores y supuestos... (Sacristán, 1989, pág. 18).



Se tiene por lo tanto una visión reduccionista del concepto de aprendizaje al creer que los comportamientos o experiencias humanas pueden ser predecibles con verdadera precisión al momento de tener supuestamente el control absoluto del proceso. Pretendiendo generalmente solo transmitir los saberes, a través de la cátedra y de un orden cronológico de hechos incuestionablemente verdaderos, modulando por su misma teorización una práctica limitada frente a la interacción del alumno con el profesor, y frente a todas las relaciones sociales que se puedan generar, despolitizando las mismas.

A su vez, esta caracterización del currículum no pasa a un nivel solamente explícito, sino posee un carácter, y por lo tanto orientaciones y discursos que no se pueden identificar a simple vista.

Todo lo que está inserto dentro del marco del currículum oculto, o implícito como lo llama Eisner (1979), según él en este currículum, se encuentra en el conjunto de expectativas que “son profundamente más poderosas, de larga duración que aquello intencionalmente enseñado o de aquello que el currículum explícito de la escuela públicamente plantea” (p.75). Este no es explicitado, pero sí es transmitido por medio de diversas formas de accionar, de organizar, poner en funcionamiento las cosas, entregando los conocimientos como verdades acabadas.

Retomando el caso nacional y lo que compete a este estudio en lo que respecta a lo curricular en educación para la primera infancia se torna importante clarificar y describir cuál es el contexto en el que su última reforma se materializa, cuáles son sus principales cambios y los objetivos fundamentales que este persigue desde el discurso oficial.

La reforma de la Educación Parvularia se enfoca principalmente en tres ejes: El Eje de Institucionalidad, Eje de Cobertura y Eje de Calidad. El principal objetivo es consagrar la educación de calidad como un derecho y devolverle el valor a la educación pública.

En este marco el estado adquiere un rol de agente de cambios, con la misión de garantizar el acceso inclusivo de niños y niñas a una educación universal pública de calidad y de fortalecer la institucionalidad de la educación para la primera infancia con marcos regulatorios y orientadores efectivos supeditados a los principios inscritos en la convención de Derechos del Niño y en los diferentes debates actuales a nivel internacional en torno a la primera infancia.

Es así como se pone énfasis en la mejora de las prácticas educativas, del rol docente, de los espacios educativos en cuanto a recursos didácticos y estructurales pertinentes, en la cobertura nacional y por ende en el seguimiento en cuanto a las mediciones y los resultados de dichas transformaciones por parte de los estamentos que componen su estructura institucional como lo son La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), La Subsecretaría de Educación Parvularia y La Intendencia de Educación Parvularia para hacer más eficiente la reforma en su conjunto:

Ante esta realidad, resulta urgente avanzar hacia una nueva institucionalidad cuyo objetivo central sea modernizar y ordenar el sector, separando las funciones de diseño, política, fiscalización, evaluación y provisión del servicio. Contar con un organismo rector de la Educación Parvularia, nace de la convicción que es imprescindible disponer de una mejor arquitectura institucional para responder a los desafíos de crecimiento y desarrollo de este primer nivel educativo (MINEDUC, 2016, p. 21)

En este sentido existe una modificación no tan solo de las Bases Curriculares que estaban vigentes desde el año 2001 sino que también de sus documentos complementarios como lo son los Programas Pedagógicos. Estos documentos son entendidos en la realidad nacional como un referente fundamental para orientar desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica los procesos de aprendizaje integral de los niños y las niñas y que busca resguardar su trayectoria educativa.

Esta actualización consideró además la consulta a expertos nacionales e internacionales, así como un proceso participativo a nivel nacional, a través de 51 diálogos y 530 mesas de discusión en las que se involucraron más de cinco mil personas vinculadas a la Educación Parvularia.

Los principales cambios que en el se encuentran son los siguientes:

- Actualiza los fundamentos, objetivos y orientaciones para el trabajo pedagógico.
- Hace énfasis en la formación integral y el protagonismo de los niños y niñas en las experiencias educativas.
- Promueve aún más el aprendizaje a través de juegos, alejándonos de la hiperescolarización que se observa en algunas prácticas pedagógicas en establecimientos educacionales.

- Renuevan los avances en el conocimiento sobre el aprendizaje y el desarrollo durante la infancia
- Integran los aportes de los últimos años en el campo de la pedagogía del primer nivel educativo
- Renuevan los desafíos y oportunidades que generan el fortalecimiento de las instituciones
- Integran el entorno normativo relacionado a la primera infancia
- Renuevan la concepción, los nuevos requerimientos y énfasis de formación durante la educación parvularia: niños y niñas como sujetos de derecho
- Asegurar la pertinencia del currículo al contexto sociocultural actual
- Mejorar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas entre el nacimiento y los 6 años
- Mejorar las prácticas pedagógicas implementadas en el nivel.

Además se pone un nuevo énfasis en la formación ciudadana, en la inclusión y diversidad también en el enfoque de género, en el desarrollo sostenible y en la interculturalidad.

A su vez se hacen modificaciones en la estructura curricular, ajustando la forma de ordenar temporalmente el proceso educativo pasando de ciclos de tres años a tramos de dos años

Para el seguimiento del cumplimiento de los objetivos propuestos en el nuevo currículum y resguardar la trayectoria educativa de los niños y las niñas se elaboran además estándares indicativos de desempeño que permiten “evaluar a través de la Agencia de Calidad los procesos de gestión de los establecimientos de Educación Parvularia, los que servirán de base para planes de mejoramiento y dispositivos de aseguramiento de la calidad educativa”

Por lo tanto, el currículum no es tan solo el documento en sí mismo, sino que todos los procesos que suceden al interior de los espacios educativos y de cómo estos responden a las demandas del Ministerio de Educación, donde a un nivel práctico estos deben responder a distintas evaluaciones de calidad en tiempos delimitados, demostrando que se tiene un seguimiento de los procesos educativos de los párvulos y de la gestión administrativa de los establecimientos.

## **2.4 Neoliberalismo o Capitalismo Cognitivo en el sistema educacional chileno.**

En este capítulo se hará un breve recuento histórico de los procesos por los que ha pasado la educación chilena, principalmente con respecto a su configuración neoliberal, abordando desde la década de los 70' hasta la actualidad.

Acá en Chile en 1971 “La política educacional del gobierno de Allende se inspiró claramente en los principios de unidad, continuidad, correlación, diversificación y democratización del sistema educativo” (Nuñez, 1990) donde la idea de democracia, aquí es entendida no en términos formales, sino como una participación y construcción activa de todos los actores involucrados (padres, profesores, estudiantes, entre otros). Basada a su vez en la idea de revolución, marcada por la búsqueda de una educación igualitaria capaz de promover la reflexión y no la simple reproducción. Este proyecto, que se comienza a pensar en 1971, como se puede especular, jamás fue llevado a cabo. En su programa, la ENU destaca por ser un proyecto pensado en las necesidades de la sociedad y la comunidad en particular. Una de las características principales de este proyecto es la concepción de educación permanente. El cual será un proceso que el sujeto llevará a cabo a lo largo de su vida y a partir del conjunto de sus experiencias, y que por lo tanto es imposible concebirlo únicamente como un proceso formal y exclusivo de las instituciones educativas. La Educación debe dejar de ser, entonces, un proceso orientado solo al aumento de la capacidad productiva del individuo (tanto material como intelectual) y debe volcarse a la construcción de un sujeto integral y reflexivo; lo que incluye y fomenta la necesidad de este sujeto de contribuir a la sociedad. A pesar de estar pensado a nivel nacional y para el sistema de educación escolarizado, este proyecto incluye las particularidades de cada comunidad, siempre enmarcado en un proyecto de sociedad.

Sin embargo, el proyecto de la Escuela Nacional Unificada, queda truncado por la Dictadura de Augusto Pinochet y sus nuevas reformas educativas. En este periodo, los contenidos pasaron a ser vistos y modificados por el Ministerio del Interior, el cual determinó orientarlos hacia políticas conservadoras y nacionalistas. Por otro lado la educación comenzó a ser vista como un bien de consumo, donde el profesor como empleado que entregaba un servicio, debía ser cancelado, como cualquier otro trabajador que se ofreciera en el mercado. Así se fue instaurando la racionalidad económica costo/beneficio.

A partir del golpe de estado comienzan a emerger políticas neoliberales en Chile como elementos de redefinición y reconfiguración capitalista. Comienzan junto a esto a mercantilizarse todos los aspectos de la vida cotidiana. El capital financiero en vez de solo fabricar mercancías, empieza a fabricar mundos de imágenes y símbolos.

En los 80 se trasladan dichas lógicas neoliberales a la educación, introduciéndose un razonamiento individualista y de competencia, ya que “La concreción local de estas directrices globales se realiza a través de un conjunto de tecnologías performativas que, fundadas en las lógicas del mercado y la gestión empresarial, definen nuevos valores, relaciones y subjetividades en el escenario escolar” (Ball, 2008, p. 335)

En conjunto con un proceso de dominación y dependencia educativa de los distintos organismos internacionales como lo son el banco mundial y banco interamericano del desarrollo (entre otros). Emergen una serie de políticas educativas que se cristalizan bajo la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza dictada por Pinochet.

Assaél *et al* (2015) describe los siguientes cambios ocurridos:

1. Se transforma el modelo de gestión de las instituciones educativas. Se empiezan a financiar instituciones privadas y estatales por medio de *vouchers* (subsidios portables a la demanda) y el método de co-pago, generando un aumento masivo en el número de establecimientos de administración particular subvencionada. Redefiniéndose así el rol del Estado.
2. La municipalización como mecanismo de descentralización y privatización de las instituciones educativas estatales. Donde la gestión principalmente de distribución y administración de recursos pasan a depender de sostenedores. Estos no necesariamente deben tener cargo público municipal, sino que favorece a que sostenedores particulares tomen el mando de las instituciones.
3. El foco puesto en la eficiencia educativa, creando el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), midiendo los aprendizajes de los estudiantes de manera estandarizada.
4. Y, por último, el establecimiento de la libertad de enseñanza como derecho constitucional.

Bajo estas circunstancias se plantea una ruptura con el principio de igualdad de oportunidades, debido a que como debía ser cancelada, no todos podrían acceder a la misma, en calidad por

ejemplo. Esto debido a la “regulación” del mercado, en el sentido de que no todas las instituciones podían costear, ni dar el mismo servicio en calidad, ya que estos como todas las mercancías varía su valor según diversas características del producto.

Además se plantea una retirada del Estado en esta materia debido al principio de subsidiariedad, el cual dejaba a la familia como el ente fundamental en el proceso educativo de los niños y niñas, es decir, ellos eran los encargados de elegir a qué colegio y qué tipo de educación quieren para sus hijos.

En la reforma de los 90 se pone el foco más exhaustivamente en lograr una mejora en cuanto a calidad y equidad en los aprendizajes, mercantilizando aún más la educación.

Cornejo (2006) describe las siguientes transformaciones que ocurrieron:

1. Aumento del gasto público en educación tanto estatal como privada.
2. Reforma de las bases curriculares de básica y media.
3. Un mejoramiento de la profesión docente.
4. Implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC).
5. Implementación de diversos programas para la mejora de la calidad y equidad.

Todo esto, no se modificó con el paso a la “democracia”, si bien han habido manifestaciones sociales pidiendo cambios como las del 2006 y 2011 por ejemplo, las reformas que se han hecho en función de las demandas estudiantiles, como el paso de LOCE a LGE, más subvención, un poco más de gasto en educación, etc no responde a terminar con el problema de fondo.

La educación como un bien de consumo, la calidad que se recibe según la cantidad de dinero que se tiene, el nivel educacional alcanzado según la clase social a la que se pertenece, o depender de la capacidad de endeudamiento hacen pensar y creer que todos y todas tienen las mismas oportunidades al tener la libertad para elegir, pero sin embargo esto *“significa reproducir a través de la educación (o de la ausencia de educación, según el caso) de una manera casi inmediata las diferencias de clase social y en general las desigualdades sociales.”* (Ruiz C. , 2010, p. 115) siendo Chile el país con mayores índices de desigualdad socioeconómica en el ranking de la

Organización para la Cooperación y el desarrollo Económicos (OCDE), según los datos entregados por el organismo y el Banco Mundial.

Con respecto a la reforma en el Gobierno de Bachelet y la incipiente implementación del actual gobierno de Piñera. Junto a sus propuestas principales de

1. Desmunicipalización
2. Ley de Inclusión
3. Carrera Docente
4. Gratuidad Educación Superior

Se puede decir que las reformas que ya han sido implementadas son cambios a nivel superficial, que siguen respondiendo a bases neoliberales que fomentan la competencia y el individualismo; donde el estado sigue cumpliendo un rol subsidiario, abriéndose cada vez más una brecha entre las distintas clases sociales, existiendo como base una educación privatizada y de mercado. Ahora habrá que ver los alcances que pueda tener la continuidad de la reforma educacional planteada en el gobierno de Michelle Bachelet en cuanto a la manera en que esta se terminará por concretar en el actual gobierno de Sebastián Piñera.

## **2.5 Aproximaciones para el análisis del tiempo en la escuela.**

El poder se articula directamente sobre el tiempo; asegura su control y garantiza su uso. Los procedimientos disciplinarios hacen aparecer un tiempo lineal cuyos momentos se integran unos a otros, y que se orienta hacia un punto terminal y estable. En suma, un tiempo "evolutivo". (Foucault, 2003, p. 164)

En este capítulo se plantearán distintas maneras de abordar el análisis del tiempo en la escuela, desde dos autores principales, Sacristán (2008) y Hargreaves (2005).

Para Sacristán (2008) la organización del tiempo en la escuela está determinada por distintas variables, donde intervienen factores históricos, sociales, condicionamientos económicos, factores organizativos, concepciones de la educación y del currículum, teorías del aprendizaje,

organización metodológica, presión académica, orientación profesional, organización modular de los contenidos, entre otros. En consiguiente:

La escolaridad, con sus horarios y calendarios, con sus rituales, es un instrumento racionalizador a la vez que ha sido, en muy buena parte, fruto de la racionalidad moderna. La misma escolarización se ha convertido en un importante aparato de la racionalidad que regula el tiempo psicológico de los sujetos y del tiempo social de las sociedades modernas (p. 20)

Se proponen cuatro dimensiones para su análisis:

La primera corresponde al Tiempo Físico – Matemático, que viene a ser el tiempo limitado del reloj. Es el tiempo disponible para la duración y sucesión de las clases y actividades al interior de las instituciones educativas, y de la distribución de los contenidos. En esta dimensión se concibe el tiempo como un criterio comparativo y evaluativo entre organismos internacionales, juzga y valora las actividades y de este se derivan las distintas estrategias metodológicas. Esto tiene que ver con la valoración según la norma de lo esperable.

No se prolonga una clase el tiempo que tarda el proceso de un experimento, sino que se elige el experimento según sea el tiempo disponible de la clase. No es la necesidad de tiempo que requiere la comprensión de un razonamiento lo que gobierna el tiempo para su entendimiento, sino que el tiempo que se le asigna es lo que obliga a un ritmo de su aprendizaje (p. 30).

La segunda dimensión es la del Tiempo biológico o biopsíquico, guarda relación con los procesos de desarrollo fisiológicos, de crecimiento y los ciclos endógenos. Es considerada como un insumo al momento de tomar decisiones en lo que respecta a lo que se demanda o no del alumno. Aquí hay un intercambio entre factores ambientales y sociales que van sincronizando nuestros ritmos endógenos en relación a los momentos altos en productividad versus los momentos de fatiga en las tareas diarias; los que varían según estudios diversos desde la cronobiología dependiendo del tipo de actividad que se realice y de las emociones involucradas.

La tercera dimensión es la del Tiempo Subjetivo que corresponde al tiempo de la experiencia, nuestra memoria e identidad, y a su vez al tiempo del provenir. Este tiempo es relativo y es la



manera en que cada persona percibe su transcurso dentro de la comunidad educativa, el cual cambia según su rol (estudiantes, docentes y directivos).

La cuarta dimensión que el autor propone es la del Tiempo Social, el que es organizado por la cultura, los hábitos, las instituciones y las normas sociales; y está directamente relacionado con la clasificación de los individuos.

El tiempo de la educación es un tiempo social que cumple las funciones de estructurar las relaciones sociales, expresar y servir para establecer diferencias y jerarquías dentro de las mismas entre grupos e individuos. Tanto el horario como el calendario escolar se imbrican con otros horarios y otros calendarios: el del trabajo de los adultos, el de su ocio y descanso, el de sus desplazamientos, el de la vida familiar, el del trabajo de los profesores, el del tráfico de las ciudades, etc (p. 48).

Por otra parte, Andy Hargreaves (2005) propone cuatro tiempos distintos pero similares a los que propone Sacristán:

El primer Tiempo corresponde al Técnico – Racional como un recurso que puede aumentarse, disminuirse, gestionarse, manipularse, organizarse o reorganizarse. Es el tiempo entendido como una variable instrumental y objetiva. Es la base de la planificación para quienes elaboran el currículum y de los administradores que conciben la implementación según fases o niveles sucesivos de desarrollo temporal.

El segundo Tiempo lo denomina Micropolítico. Este guarda relación con la lógica oculta que hay tras la distribución de actividades, como el de la asignación temporal a cada asignatura. También tiene que ver con las condiciones históricas jerárquicas que se han dado en la educación y cómo estas repercuten en la valoración del tiempo, por ejemplo, el hecho de que las horas lectivas de los docentes sean consideradas más relevantes versus las horas no lectivas, o el hecho de que un director pase menos tiempo en la institución que un docente, etc.

El tercer Tiempo concierne al Fenomenológico, el cual tiene que ver con la relatividad del tiempo subjetivo de cada persona; que varía según las experiencias, las ocupaciones, las preocupaciones y los intereses. Por ejemplo, la planificación, programación, implementación de actividades en la

organización escolar tiene por base un tiempo objetivo, racionalizado, lo que entra en disputa con los tiempos subjetivos de los docentes que se sienten en constante presión por parte de las exigencias temporales impuestas.

Y por último el Tiempo sociopolítico en el que se distinguen dos elementos importantes

a. La separación

Aquí se escinden los mundos de la administración y la enseñanza. Existe una diferencia entre cómo conciben el tiempo los administradores y los profesores. Los administradores por su parte conciben el tiempo de manera monocrónica y generalmente no están presentes en el aula y por ende perciben de manera más lenta el cumplimiento de los programas o la implementación del currículum que el profesor, haciendo que exista una mayor presión por parte de estos en la realización de las tareas. Los profesores por su parte deben lidiar con distintos sucesos de manera policrónica.

b. La Colonización

Aquí los administradores colonizan el tiempo de los profesores para sus propios fines. Existen espacios cerrados y abiertos. En los cerrados también existe un comportamiento determinado (sala de profesores, pasillos, el portón), aquí existe una libertad en relación al espacio que hay por ejemplo en los tiempos libres como el recreo, instancia en la que los profesores se relajan y adoptan un comportamiento menos formal; algunos utilizan este tiempo y espacio para planificar, fotocopiar y actividades docentes. El espacio abierto vendría a ser el de la sala de clases, el que es público y donde se tiene que adoptar una conducta apropiada. Lo que el autor plantea es que se está perdiendo el área cerrada puesto que por parte de la administración se asignan actividades irrenunciables para estos espacios – momentos.

## MARCO METODOLÓGICO

---

### 3.1 Diseño Metodológico de la Investigación

Los primeros estudios en Chile con respecto al Tiempo se han basado principalmente en la relación que se puede establecer entre Tiempo Escolar y Aprendizaje, con respecto a la gestión de esta variable por parte del profesor en su ejercicio docente y el efecto que dicha administración produce en el estudiante. Otras investigaciones se han basado en estudios internacionales que comprobaron que existen mejorías sustantivas en el aprendizaje al extender el horario de permanencia de los estudiantes en la escuela. Los fundamentos que sustentan la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC) en el año 1997 en nuestro sistema educacional responden a una asociación de la gestión y el uso del tiempo en la escuela como un factor determinante en la mejora de la calidad. Martinic (2015) establece que el Tiempo escolar se puede ver representado como una pirámide invertida, donde la base vendría a ser el Tiempo institucional y comprometido con el aprendizaje en la sala de clases, en el medio el Tiempo asignado a las actividades curriculares y en la cima las unidades de medida del Tiempo como son las horas, los días, los meses, etc. En consiguiente la manera de estudiar la noción de Tiempo en la escuela responde principalmente a perspectivas objetivistas de cómo esta variable es funcional o no en la medida que su distribución, gestión y organización responden a criterios de calidad.

En este sentido las iniciativas por el estudio del tiempo y su relación con la educación se han sustentado principalmente en estudios de tipo cuantitativos. Son regidos mayoritariamente por estadísticas y estándares, puesto que lo que comprueba esta mejora en la calidad son precisamente los resultados del SIMCE, estableciendo incluso una superioridad de las asignaturas como Matemáticas y Lenguaje por sobre las demás, puesto que según los resultados en estas áreas existe un aumento sustantivo en los puntos de la prueba de medición nacional, a diferencia de otras asignaturas como Arte, Música y Educación física que no se mide su eficiencia por medio de esta prueba. Dicho esto, queda en evidencia que en general los estudios que abordan esta temática se han realizado desde un enfoque más bien explicativo causal propio de las Ciencias Naturales, trasladando a la educación una manera de entender el Tiempo como una variable más bien alineada con lo medible, lo cuantificable y utilitario.

Los hechos sociohistóricos no pueden explicarse correctamente si se equiparan con los fenómenos naturales y sus regularidades pues las relaciones que explican los hechos sociohistóricos se remiten a fenómenos propiamente humanos (...) Por tanto, el método que nos permite conocer esos fenómenos no puede urdirse en la neutralidad de un observador externo al fenómeno mismo; antes bien, debe surgir de una íntima comprensión de lo propiamente humano (Herrera, 2009, P. 103)

Esta investigación está sustentada desde un enfoque metodológico cualitativo y en La *Verstehen*<sup>2</sup> como principio epistemológico, ya que la elaboración del currículum nacional responde a fenómenos humanos y a una construcción conjunta de discursos de *especialistas* dotada de significados, particularidades y sentidos.

No existe al menos en Chile un mayor interés con respecto al análisis del Tiempo como un fenómeno de tipo más subjetivista en el área educacional, donde se profundice con respecto a este en su aspecto de productor y reproductor de subjetividad en la escuela. Por lo tanto esta investigación se centra principalmente en descubrir en el discurso legitimado a nivel nacional de las nuevas Bases Curriculares de educación Parvularia 2018 cuáles son las nociones temporales que de aquí se desprenden tanto de manera explícita, como de manera implícita (currículum oculto). Aquí se entiende este discurso como constructor de realidades donde:

Para quienes adherimos a un paradigma cualitativo, la realidad es aquello in-asible, in-atrapable, in-descifrable, no objetivable, no estandarizable, desde una perspectiva externa y temporalmente estable. La realidad nunca es ni transparente, ni medible, ni cuantificable; menos, fácilmente describible. Por el contrario, a la naturaleza le gusta esconderse, como bien decía Heráclito “de

---

<sup>2</sup> “En los últimos años, un porcentaje significativo de la práctica de la investigación en educación, al igual que en el resto de las disciplinas del campo de las ciencias sociales, más específicamente en el de las ciencias de la educación, se centra en la tradición de la comprensión (verstehen). En este sentido, la metodología cualitativa, determinada por la búsqueda de la esencia de la realidad humana y social, resulta fundamental en aras de lograr un mejor acercamiento al objeto de estudio.” (Cappellacci, Juarros, 2014, p.303).

pronto se nos revela, de pronto se nos oculta (Eráclito fr. 123DK). La realidad, desde una perspectiva cualitativa, es interpretación, creación, inseparabilidad sujeto-objeto. (Ascorra, López, 2016, p.2)

### **3.2 Tipo de estudio**

Por lo mencionado en el apartado anterior esta investigación es de carácter exploratorio, puesto que no se ha abordado el estudio de la relación entre la noción de Tiempo y el Sistema Educacional Chileno desde un foco subjetivista. A su vez no existe mayor indagación principalmente en lo que respecta a la Educación Inicial.

A su vez se quiso hacer una investigación Teórica, puesto que esto serviría de piso mínimo para investigaciones posteriores en la misma línea de carácter práctico a fin de contrastar las nociones de Tiempo encontradas en las Bases Curriculares con escenarios particulares en distintos establecimientos educativos y cómo estas se materializan o no en las prácticas educativas.

Se utiliza la estrategia metodológica de estudio documental o documentación:

La expresión más característica de esta opción metodológica se encuentra en los trabajos basados en documentos recogidos en archivos (oficiales o privados); documentos de todo tipo, cuya elaboración y supervivencia (depósito) no ha estado presidida, necesariamente, por objetivos de investigación social. (Valle,1999, p. 109)

Este es el caso de las Bases Curriculares de Educación Parvularia, puesto que el objetivo principal de la realización de este documento no fue de investigación social, sino que persigue un objetivo educativo.

Se escogió analizar el discurso curricular por la importancia que tiene a nivel país como discurso legítimo general, y por el gran alcance que este tiene a nivel nacional en la educación Parvularia, ya que las nuevas bases "serán exigibles para todos los establecimientos que cuenten con reconocimiento oficial del estado o que quieran obtener esta certificación, a partir del año 2019" (MINEDUC, 2018)

De esta manera este discurso adquiere una validez social suficiente, ya que esta es la orientación base a seguir al interior de los espacios educativos nacionales y comenzarán a partir de ahora a transformar las prácticas pedagógicas en este nivel educativo según las modificaciones que les hicieron a las Bases Curriculares elaboradas el año 2001, en el marco de la nueva reforma educacional del Gobierno de Michelle Bachelet.

Se analizará entonces un documento de carácter oficial y político, y los datos que este proporcione según la estrategia escogida “pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas o las observaciones” (Citado en Valle, Erlandson et al, 1993, p.99).

### **3.3 Tipo de análisis**

Para conocer cómo se trata la noción de tiempo en las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia 2018 se decidió usar el Análisis de Contenido como estrategia metodológica de análisis.

Teorizar no es únicamente, estrictamente hablando, producir una teoría; es llevar los fenómenos a una comprensión nueva, insertar acontecimientos en contextos explicativos, vincular en un esquema englobante a los actores, las interacciones y los procesos que están actuando en una situación educativa, organizativa, social, etc. Teorizar es al mismo tiempo *dirigirse hacia* esta comprensión, contextualización o relación (Mucchielli, 2001, P. 70).

### **3.4 Credibilidad de la investigación**

Para la credibilidad y fundamentación de esta investigación se decidió utilizar el criterio de Triangulación Teórica, la cual consiste en “El uso de múltiples teorías o perspectivas para analizar el conjunto de los datos (la meta no es corroborar los resultados contra estudios previos), sino analizar los mismos datos bajo diferentes versiones teóricas o campos de estudio” (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Bappista Lucio, 2006).

Por ende las múltiples perspectivas teóricas de esta investigación esbozadas en el marco teórico que profundizan principalmente en los conceptos de Tiempo, Educación, Infancia y Currículum, servirán como sustento para el análisis del documento curricular escogido, a fin de contrastar el

trato que se le da a la noción de tiempo en su discurso y responder a través de la teorización a la pregunta de investigación, ahondando en sus alcances y proponiendo nuevas interpretaciones.

## **CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

En el análisis de contenido del documento oficial de las Bases Curriculares de Educación Parvularia 2018 (2018) se construyó a partir de los datos empíricos una categoría principal que corresponde a la noción temporal base instalada en el discurso: La Noción Temporal Cronológica. Esta categoría principal se dividió en seis subcategorías: Tiempo Productivo, Tiempo de Aceleración, Tiempo de Desaceleración, Tiempo Estable, Tiempo de Presentificación y Tiempo de Espera.

Para lograr identificar qué noción de tiempo está instalada en el discurso del documento no se hizo un análisis de un apartado específico, sino que se hizo una revisión completa del currículum.

Primero se identificaron los párrafos, las palabras específicas, oraciones o expresiones, que de manera tanto explícita como implícita, se relacionan con la temática principal de investigación. Luego las unidades de análisis encontradas se fueron agrupando según su similitud en cuanto a significado con respecto a los temas que iban emergiendo a lo largo de la selección.

Para el proceso de categorización se realizó una decodificación de la información, considerando el sentido semántico de su discurso. Se identificó lo esencial de cada párrafo, buscando qué nociones temporales estaban inscritas en sus significados, logrando así determinar la categoría principal y seis subcategorías, siendo cuatro de estas, divididas en distintas dimensiones para un análisis más preciso. Posterior a esto, se ubicó cada unidad de análisis en su categoría correspondiente según la noción temporal a la que apuntaba.

Por último, se agruparon los datos de algunas de las subcategorías que tenían más variedad en su información con respecto a su sentido, en distintas dimensiones según temas, para luego proceder con la teorización de la información encontrada. Es importante mencionar que la categorización realizada no logra cumplir con un principio de exclusión, ya que se observó que algunas unidades

de análisis pertenecen a más de una categoría, dado el amplio sentido semántico que tienen algunos párrafos, sin poder dividir las oraciones de manera que no se perdiera su sentido global discursivo.

## **Categoría Noción Temporal Cronológica**

A lo largo de todo el discurso de las bases curriculares fue develado tanto de manera explícita, como de manera oculta, en su sentido semántico, una temporalidad cronológica, con un foco puesto especialmente en el futuro. Este descubrimiento está justificado en el documento en la idea de que existe un pasado, presente y un futuro; definiendo sobre estos cimientos sus perspectivas teóricas, el desarrollo de sus propuestas y sus expectativas socioculturales. Aquí se plantean dos párrafos que hablan de las expectativas (Adultas) que se tienen de los párvulos:

*Los Objetivos de Aprendizaje se han concebido como equitativos, en el sentido de que se espera que todos los párvulos, sin distinciones, alcancen las expectativas de logro que implican. No obstante, sus manifestaciones pueden variar de acuerdo a las características propias de las comunidades, y de las niñas y los niños en especial (p. 41)*

*Los objetivos de aprendizaje en el nivel de Educación Parvularia, evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que se busca lograr. Se enuncian desde lo que se espera al final de cada nivel, es decir abarcando tramos curriculares de dos años (p. 40).*

En este sentido el hecho de que los procesos de aprendizajes tengan un direccionalidad lineal y sean vistos como procesos que van desde lo más simple a lo más complejo se sustenta en un paradigma científico positivista, en el que se racionalizan los procesos por los que niños y niñas aprenden. Este párrafo entrega algunas luces de esto:

*La plasticidad cerebral ofrece la posibilidad de aprender y desaprender en forma permanente, reorganizándose y formando nuevas conexiones acorde a las experiencias que va vivenciando cada niño y niña, las que a su vez potencian aprendizajes cada vez más complejos. (p. 12)*

Como se describió en el marco teórico, en el siglo XVIII se comenzaron a observar los fenómenos humanos bajo un enfoque y una metodología positivista, y en el caso de la Infancia, se cristalizó esta como categoría social importante de ser estudiada. El auge de las ciencias y de las teorías de



desarrollo humano trajeron consigo los saberes en torno a cómo aprende el ser humano principalmente sus primeros años de vida, y que como bien se describe en los planteamientos de Comenius (Citado en Nadorowski, 1994) se concibe el desarrollo humano a través de un orden natural de la existencia, como procesos que avanzan en un orden progresivo y gradual.

Los objetivos de aprendizaje planteados en el documento van de la mano con el proceso de Evaluación, ya que estos se pueden evaluar porque se les atribuye el carácter de elementos o factores medibles, siendo así las pautas cuantificadas parte esencial para su implementación. Se segmentan así los procesos individuales de aprendizaje en indicadores generales cuantitativos con el fin de determinar cuántos y cuáles de los objetivos fueron logrados e incorporados por los niños y niñas, como lo expresa el siguiente párrafo:

*desarrollando además procesos de evaluación pertinentes, que permitan observar el progreso de las niñas y los niños, y utilizar sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica (p. 29).*

Aquí los aprendizajes son una selección cultural en relación a los principios, paradigmas, valores y conocimientos que se quieren transmitir con un fin utilitarista, ya que la mayoría de los párrafos analizados dan cuenta de que la adquisición de los objetivos de aprendizajes no tienen necesariamente un fin en sí mismo de aprendizaje, sino que estos aspiran a lograr otros desarrollo posteriores, como por ejemplo el hecho de que luego niños y niñas puedan cooperar al desarrollo del país o el desarrollo su desarrollo futuro como ciudadanos.

La educadora o el educador tiene la misión de ser quién transmite los conocimientos para que esto sea posible, y estos son representados en el documento como personas especialistas, legitimados socialmente como portadores oficiales de los saberes, como se puede ver en el siguiente párrafo:

*La interacción social con adultos especializados y portadores de los códigos y productos de la cultura, es la que permite a los párvulos construir y desarrollar los aprendizajes que se esperan de ellos. (p. 29).*

Para esta misión se necesita planificar en función del futuro, ya que esto se concibe como una acción de preparación, es decir como un acto anticipatorio. A su vez, también se deben jerarquizar

los objetivos de aprendizaje, lo que responde a un paradigma cronológico y cuantitativo de ordenar según grados de importancia estos procesos, basándose a su vez en las teorías de desarrollo humano, como lo expresan los siguientes párrafos:

*Revisar y jerarquizar los OA del curriculum, del nivel que se está planificando, para determinar cuáles de ellos serían más apropiados para el primer año de implementación y cuáles para el segundo año, en función de su complejidad y del conocimiento teórico de las trayectorias de desarrollo infantil (p. 104).*

*Utilizar formatos de planificación que faciliten la labor. Lo importante es que se pueda explicitar de manera anticipada, ordenada y coherente la intención educativa, que tiene su referente en las Bases Curriculares (p. 105).*

*La tarea de planificar implica cumplir con lo declarado y concretar lo que se pretende alcanzar. Para ello, toda planificación efectiva debe considerar un plazo en el que se espera se logren los objetivos de aprendizaje (p. 104).*

*Es una interacción que la o el educador debe diseñar, preparando e implementando ambientes enriquecidos de aprendizaje (p. 29).*

*Este tipo de planificación constituye una actividad preparatoria de la enseñanza y corresponde a una selección, secuenciación y ordenamiento general de los objetivos de aprendizaje a intencionar o promover durante la práctica pedagógica, asegurando la cobertura completa de los aprendizajes prescritos en el curriculum para un nivel determinado. Habitualmente, el horizonte temporal de la planificación de largo o mediano plazo es el año escolar y/o sus subdivisiones semestrales (p. 104).*

De igual manera al hablar de manera explícita del Tiempo, este se concibe como una variable que permite la organización de los tiempos, bajo la base cronológica del reloj y del calendario, y de el Tiempo físico matemático (Sacristán, 2008) o del Tiempo técnico racional (Hargreaves, 2005) dividiendo las actividades diarias en distintas horas, considerando que los hábitos siempre tienen que ir a la mismas horas durante todo el año y a su vez planificando las actividades a lo largo del año de manera anual, semestral o trimestral, en tiempos de corto, mediano y largo plazo. Se le

atribuye por lo demás un significado primordial al buen manejo del tiempo como lo planteado en el siguiente párrafo:

*La organización del tiempo dice relación con la definición de los diferentes períodos de jornada diaria, sus duraciones y la secuencia que éstos deben asumir para responder a los propósitos formativos que pretenden estas Bases Curriculares. En este sentido, la organización del tiempo tiene que ver con la planificación de los aprendizajes, de largo, mediano y corto plazo. Sin embargo, aquí se trata del tiempo en tanto componente de los ambientes de aprendizaje, es decir de una variable asociada al espacio educativo y a las interacciones pedagógicas que ocurren en ellos, cuyo manejo puede potenciar o empobrecer los ambientes de aprendizaje (p. 117).*

A su vez, al ser el Tiempo cronológico una manera de ordenar, sincronizar, medir y distribuir los fenómenos sociales, esta forma de temporalizar se debe enseñar desde la primera infancia. Los elementos básicos de Cronos se hacen visibles principalmente en los objetivos de aprendizaje a lo largo de los tres niveles educativos; y en los núcleos de Corporalidad y Movimiento, Pensamiento Matemático y Comprensión del Entorno Sociocultural, como se puede ver en los objetivos de aprendizaje que se plantean en los siguientes párrafos:

*A partir del movimiento las niñas y los niños adquieren conciencia de su propio cuerpo, desarrollan grados crecientes de autonomía, fortalecen su identidad, descubren su entorno, expanden sus procesos de pensamiento, resuelven problemas prácticos, establecen relaciones de orientación espacio temporal y potencian su expresión (p.59).*

*Utilizar categorías de ubicación espacial y temporal, tales como: adelante/atrás, arriba/ abajo, adentro/afuera, antes/ después, rápido/lento, en situaciones cotidianas y lúdicas (p. 63).*

*Utilizar categorías de ubicación espacial y temporal, tales como: adelante/atrás/al lado/entre, día/noche, hoy/ mañana, antes/durante/después, en situaciones cotidianas y lúdicas (p. 64).*

*Orientarse temporalmente en situaciones cotidianas, empleando nociones y relaciones de secuencia (antes/ahora/después/al mismo tiempo, día/noche), frecuencia (siempre/a veces/ nunca) y duración (larga/corta) (p. 98).*

*Los objetivos de aprendizaje que se favorecen en este núcleo, promueven que los párvulos pongan en juego sus capacidades para explorar, conocer y apreciar el entorno sociocultural inmediato y más lejano, tanto desde una perspectiva espacial como temporal (p. 88).*

*Identificar algunos atributos de los sonidos de diferentes fuentes sonoras como intensidad (fuerte/suave), velocidad (rápido/lento). (p. 71).*

*Comunicar sus experiencias, implica hacer uso de ideas, palabras, símbolos y signos, muchos de los cuales expresan relaciones lógicas, de cuantificación –matemáticas- que hacen comprensible, para sí y para otros, el contexto en el que se desenvuelven (p. 94).*

*Por otra parte, con la finalidad de potenciar la expresión de iniciativas de interés de los mismos niños y niñas, y de que logren apreciar los resultados de sus ideas, acciones y compromisos asumidos, resulta fundamental que se incorporen estrategias en que se desarrollen iniciativas que les motiven, lo que fortalecerá habilidades asociadas a las funciones ejecutivas, como asociar ideas, orientar la acción hacia una meta, planificar, definir objetivos, poner en juego su memoria de trabajo al recordar algunas secuencias de acción necesarias, concentrar su atención para avanzar en su logro, flexibilizar sus definiciones para buscar diferentes alternativas de acción, tomar decisiones, prever consecuencias y paralelamente tomar progresiva conciencia de las posibilidades que le permite el ser autónomo (p. 48).*

También se torna importante hacer hincapié en que a lo largo de todo el documento existe de manera explícita el concebir los procesos generales planteados por el currículum, como algo progresivo y gradual. Según la real academia española estas dos palabras se pueden plantear como sinónimos. La palabra progreso entendida como adjetivo significa “Que avanza o aumenta gradualmente”. Y por su parte, la palabra *gradual* proviene del latín *gradualis que deriva en gradus*; según el adjetivo significa “Que está por grados o va de grado” o “Cada uno de los diversos estados o niveles que, en relación de menor a mayor, puede tener algo” o “Valor o medida de algo que puede variar en intensidad”.

En este sentido todos los párrafos asociados a lo progresivo tienen relación con una manera cronológica de entender los procesos de aprendizaje, avanzando peldaño a peldaño en el logro de ciertos objetivos.

El tema de lo progresivo y lo gradual es la dimensión del análisis en general que aparece con más frecuencia a lo largo de todo el documento. Se contabilizaron alrededor de cincuenta veces en donde este concepto se hace presente. Esto apunta principalmente a que los párvulos deben adquirir los objetivos de aprendizaje, las habilidades, destrezas y conocimientos de manera progresiva y gradual como lo explicita el siguiente párrafo:

*De esta manera, se aproximan progresivamente al manejo de conceptos, procedimientos e instrumentos, mediante experiencias e intercambios pedagógicos significativos que les ayuden a comprender y explicarse el entorno y sus fenómenos, de forma pertinente a edades tempranas y, en el marco de estas Bases (p. 80).*

Algunos de los fragmentos específicos en que esto está inscrito se refieren a los siguientes aspectos:

a. Participación:

*En consecuencia, la educación en este nivel es una oportunidad para que los párvulos desarrollen desde temprano las actitudes y habilidades para participar progresivamente en la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan (p. 24).*

b. Conciencia de sí mismos:

*Reconocer la dimensión social del aprendizaje en la infancia temprana, es asumir que las experiencias educativas que se propicien, deben favorecer que los párvulos interactúen significativa y respetuosamente con otros, y asuman en forma progresiva la responsabilidad de crear espacios colectivos inclusivos y armónicos, y aportar al bien común, como inicio de su formación ciudadana (p. 31)*

*Promover en la niña y el niño la identificación y valoración progresiva de sus propias características personales, necesidades, preferencias y fortalezas, para favorecer una imagen positiva de sí mismos y el desarrollo de su identidad y autonomía, así como la consideración y respeto hacia los demás. (p. 33).*

*A través de la Identidad y Autonomía se espera potenciar en las niñas y en los niños habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan la construcción gradual de su identidad como sujetos únicos y valiosos, y a la vez adquieran progresiva independencia, confianza, autovalencia y autorregulación, en los distintos planos de su actuar. (p. 49)*

*Cuidar su bienestar personal, llevando a cabo sus prácticas de higiene, alimentación y vestuario, con independencia y progresiva responsabilidad. (p. 52).*

*La toma de conciencia progresiva del propio cuerpo y sus potenciales, es un proceso que requiere de la observación del adulto para identificar y ofrecer experiencias en forma oportuna (p. 60).*

*promueven asimismo que los párvulos desarrollen actitudes de respeto y valoración, tomando progresiva conciencia de la influencia que sus acciones tienen en este entorno, en la vida de otros y en su propia vida. (p. 80).*

*Cuando el niño y la niña participan de ambientes enriquecidos para el aprendizaje, desarrolla progresivamente un sentimiento de confianza en sus propias fortalezas y talentos para afrontar mayores y nuevos desafíos y aprender de sus errores, tomando conciencia progresiva de sus potencialidades. (p. 33).*

*En la perspectiva de la sostenibilidad, se apunta a favorecer el desarrollo progresivo de la conciencia sobre el impacto que tiene la acción del ser humano en el entorno que habita. Así, se incentiva en los párvulos la valoración de la diversidad humana y cultural del mundo actual, constituyéndose en un aporte a la construcción de una sociedad más inclusiva. (p. 88).*

*la conciencia gradual de su corporalidad y de sus posibilidades motrices se construyen y amplían, mediante un proceso de interacción permanente con el entorno. (p. 59).*

*En este sentido, a través del movimiento, el párvulo va conociéndose y expandiendo las potencialidades de su cuerpo. No se trata de ejercicio físico mecánico, sino de interacciones que le permitan gradualmente la apropiación, comprensión y anticipación de las distintas situaciones que le interesan, sobre las que actúa y le rodean. (p. 59).*

c. Relaciones sociales:

*así como también desarrollando progresivamente habilidades y actitudes que les permiten entregar apoyo a sus pares. (p. 48).*

*Para favorecer los objetivos de aprendizaje de este núcleo, es necesario generar oportunidades donde los niños y las niñas participen activamente y en forma progresiva, en diferentes actividades y juegos grupales de carácter colaborativo, en los cuales puedan disfrutar por estar junto a otros, expresar opiniones, respetar las normas y reglas acordadas, hacer propuestas para la resolución pacífica de conflictos cotidianos, participar en la elaboración de proyectos grupales, siendo parte de las decisiones colectivas desde una perspectiva inclusiva. (p. 54).*

*Participar en actividades y juegos colaborativos, planificando, acordando estrategias para un propósito común y asumiendo progresivamente responsabilidades en ellos. (p. 58).*

d. Ciudadanía:

*y desarrollar progresivamente un sentido de pertenencia a una comunidad cada vez más amplia, compartiendo valores y responsabilidades sobre la base de los derechos humanos<sup>20</sup>. Este núcleo busca promover el ejercicio de una ciudadanía activa (p. 53).*

*Las relaciones horizontales basadas en el diálogo y la generación de acuerdos y normas con sentido, fortalecen el desarrollo de la ciudadanía, pues progresivamente los párvulos asumen las responsabilidades por sus actos, la preocupación por el bien común y el ejercicio pleno de sus derechos. (p. 53)*

*En este proceso gradual de formación para la ciudadanía, resulta fundamental que niños y niñas se sientan parte y miembros activos de su familia y de su comunidad, base que les permitirá ampliar progresivamente su identificación social (p. 53).*

*descubriendo y ejerciendo progresivamente su ciudadanía y generando identificación con una comunidad inclusiva sobre la base de los derechos propios y los de los demás. (p. 55).*

*Reconocer progresivamente requerimientos esenciales de las prácticas de convivencia democrática, tales como: escucha de opiniones divergentes, el respeto por los demás, de los turnos, de los acuerdos de las mayorías. (p. 58).*

*. Es decir, de acuerdo al reconocimiento de niñas y niños sujetos de derechos, diferentes, insertos en ambientes de aprendizaje inclusivos, que disfrutan el proceso educativo, que participan de éste como protagonistas, y construyen progresivamente su propia identidad y ciudadanía. (p. 102).*

e. Valores:

*Este aprendizaje permanente, continuo y transversal a los distintos ámbitos de experiencia, promueve el desarrollo progresivo de valores como la empatía, el respeto de la diversidad y la solidaridad, entre otros, los que constituyen las bases para ejercer la ciudadanía de un modo constructivo, comprometido y responsable. (p. 53)*

f. Comunicación y Libertad de expresión:

*Reconocer, y progresivamente hacer respetar el derecho a expresarse libremente, a ser escuchado y a que su opinión sea tomada en cuenta. (p. 21)*

*De esta manera, amplían progresivamente sus recursos comunicativos verbales y paraverbales para expresar sus sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, ideas y opiniones (p. 68).*

*y al avance progresivo de los párvulos en un proceso de alfabetización científica inicial (p. 81).*

g. Cultura:

*La adquisición progresiva de un razonamiento lógico matemático (p. 80)*

*El pensamiento matemático es una herramienta cuya adquisición progresiva, lleva a niños y niñas a ampliar su mundo, ayudando a comprender la realidad y a desenvolverse en la vida cotidiana. (p. 94)*

*Reconocer progresivamente el significado de diversas imágenes, logos, símbolos de su entorno cotidiano, en diversos soportes (p. 71)*



*pretenden que niñas y niños, puedan ampliar su campo de acción para distinguir, comprender y, progresivamente, explicar los fenómenos naturales y socioculturales desde una perspectiva cada vez más sistemática. (p. 81)*

*avance progresivo de los párvulos en un proceso de alfabetización científica inicial (p. 81)*

*Distinguir una variedad progresivamente más amplia de animales y plantas, respecto a sus características (tamaño, color, textura y morfología), sus necesidades básicas y los lugares que A partir de experiencias guiadas relacionadas con este entorno, los párvulos avanzan en el desarrollo de sus habilidades indagatorias, como observar, preguntar, inferir, predecir, comunicar, buscando establecer relaciones entre los hechos, y explicar lo que observan a partir de los conocimientos y experiencias que poseen (p. 85)*

*En este sentido, a través del movimiento, el párvulo va conociéndose y expandiendo las potencialidades de su cuerpo. No se trata de ejercicio físico mecánico, sino de interacciones que le permitan gradualmente la apropiación, comprensión y anticipación de las distintas situaciones que le interesan, sobre las que actúa y le rodean. (p. 59)*

Por otra parte existe un sustento pedagógico fuerte en la noción temporal de pasado, ya que todo proceso parte de lo que sucedió anteriormente. Es así como por ejemplo, el segundo y tercer nivel educativo dependen de los aprendizajes desarrollados en el nivel anterior. No así es el caso del primer nivel Sala Cuna, donde se parte sólo de la base previa que proporciona la familia con respecto a los antecedentes de su hijo o hija, como se explicita en el siguiente fragmento:

*Los objetivos de aprendizaje en el nivel de Educación Parvularia, evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que se busca lograr. Se enuncian desde lo que se espera al final de cada nivel, es decir abarcando tramos curriculares de dos años. En el primer nivel (sala cuna) se presentan con una estructura más secuenciada, por la mayor incidencia del desarrollo en el logro de los aprendizajes. En cambio, para el segundo y tercer nivel curricular (medio y transición), la secuencia es más flexible, puesto que muchos de ellos dependen de los aprendizajes previos o de los niveles de desarrollo alcanzados anteriormente. Se prescriben de este modo, porque los párvulos presentan una amplia variabilidad natural en la adquisición de logros de aprendizaje.*

*Una temporalidad más corta de prescripción, anual, por ejemplo, tiene el inconveniente de que no respetaría diferencias individuales en el aprendizaje. (p. 40)*

En el fragmento anterior también aparece el concepto de prescripción, el que está presente en distintos párrafos a lo largo del documento. La prescripción es entendida como un tiempo delimitado para que los párvulos aprendan ciertos objetivos de aprendizaje y por ende para que la educadora o el educador pueda enseñarlos, por lo tanto es un tiempo con un desarrollo y con un fin.

En este sentido si no se enseñan en el tiempo dictaminado los párvulos pierden estas oportunidades de aprendizajes, y de igual manera si algún niño o niña no incorpora en el tiempo delimitado algún objetivo de aprendizaje enseñado, este prescribe. Por lo tanto, se concibe la prescripción parte de la noción temporal de pasado puesto que según esta lógica todos los aprendizajes en algún momento terminan por pertenecer a algo que ya pasó, algo que queda en el pasado y que según el paso de un nivel a otro no corresponde enseñar según el criterio de edades. De igual manera el hecho de reconocer un aprendizaje como logrado, implica también que su incorporación sea parte de un aprendizaje pasado.

Con respecto al pasado como un aprendizaje en sí mismo, el núcleo de Comprensión del Entorno Sociocultural propone objetivos de aprendizaje en torno al conocimiento de la historicidad del mundo. Esto se expresa en los siguientes fragmentos:

*En este contexto resulta fundamental que los párvulos puedan conocer acerca de sus familias y comunidades -sus rutinas, historias, anécdotas, sus gustos, sus tradiciones- descubriendo e internalizando algunas de sus costumbres, normas y valores. Así, se inician en aprendizajes relacionados con la historicidad del mundo en el que viven, a partir de lo que pueden ir conociendo del pasado, del presente y de los cambios que acontecen. Esta construcción se lleva a cabo integrando conocimientos de sucesos, acontecimientos y personajes relevantes de la historia del país y del mundo, reconociendo con ello el legado patrimonial y material que mujeres y hombres hicieron en el pasado y que impacta en la actualidad. (p. 88)*

*Comunicar algunos relatos sociales sobre hechos significativos del pasado de su comunidad y país, apoyándose en recursos tales como: fotografías, videos, utensilios u objetos representativos.*  
(p. 93)

## **Subcategoría 1: Tiempo Productivo**

Esta subcategoría apunta principalmente a que hay fragmentos del documento en los que está de manera implícita la transformación de los tiempos de distintos procesos humanos en tiempos productivos, ya que se estructuran dichos procesos con fines eficientistas. La subcategoría se dividió en dos dimensiones: Dimensión de Tiempo educativo productivo y Dimensión de Tiempo productivo de las relaciones.

### **1.2 Dimensión de Tiempo educativo productivo**

En esta dimensión se encontró que la permanencia como caracterización principal de los objetivos de aprendizaje le otorga al proceso educativo un carácter productivo que quedará explicado más adelante.

El aprendizaje se concibe como un proceso permanente en todas las etapas etarias, es por esto que se debe fortalecer en los niños y niñas la disposición para aprender y mantener procesos que promuevan aprendizajes significativos.

*“el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (p.20)*

*“La pedagogía en la Educación Parvularia se define en base a aquellas interacciones que ocurren con la intención de acoger, iniciar y mantener procesos que promueven el aprendizaje significativo de los párvulos” (p.28)*

En este sentido se garantiza en todo momento la integralidad. Esto quiere decir que todos los aprendizajes apunten hacia un desarrollo integral del ser humano, concibiendo todas las áreas de su desarrollo relevantes e importantes de tener una simultaneidad de aprendizaje fundamental, como lo son *“su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico” (p.20)*

A su vez, hay ciertos tipos de aprendizajes que se plantean en las bases curriculares que tienen que estar fomentándose de manera permanente, esto quiere decir que, a lo largo de todos los años de educación en la primera infancia, y de manera transversal a los tres niveles pedagógicos.

Estos son los siguientes: Conjunto de principios, Objetivos de aprendizaje transversales y Aprendizajes del Núcleo Ciudadanía y convivencia y la interacción con el entorno.

En relación al Conjunto de principios se considera relevante garantizar una integridad en niños y niñas, donde toda situación educativa debe propiciar que se sientan considerados en sus necesidades e intereses.

*“Contribuyen a concebir, organizar, implementar y evaluar la práctica pedagógica, en torno a una visión común sobre cómo y para qué aprenden los párvulos en esta etapa de sus vidas y, por ende, cómo se deben promover estos procesos de aprendizaje. Este conjunto de principios permite configurar una educación eminentemente humanista, potenciadora, inclusiva y bien tratante. Deben ser considerados de manera integrada, sistémica y permanente.” (p.30)*

*“Busca garantizar en todo momento la integridad física, psicológica, moral y espiritual del niño y la niña, así como el respeto de su dignidad humana. En virtud de ello, toda situación educativa debe propiciar que niñas y niños se sientan plenamente considerados en sus necesidades e intereses y avancen paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien. Con todo, serán activos en la creación de condiciones para su propio bienestar, desarrollando sentimientos de aceptación, plenitud, confortabilidad y seguridad, que los lleven a gozar del proceso de aprender”. (p.31)*

Con respecto a los objetivos de aprendizaje transversales estos deben ser seleccionados a lo largo de la trayectoria educativa de manera gradual según la división de cada nivel.

*En el caso de los objetivos de aprendizaje transversales, para lograr su consolidación, resulta fundamental incorporarlos en forma permanente de acuerdo a criterios de selección pedagógica en las distintas planificaciones educativas. De esta manera, la frecuencia y profundización en las diversas experiencias de aprendizaje, se traducen en factores indispensables para su efectiva apropiación, otorgando una concepción más integradora al proceso de aprendizaje. (p. 40)*

*Estas Bases Curriculares han definido como transversales a los tres núcleos del Ámbito Desarrollo Personal y Social y, por consiguiente, a todos sus OA (en los tres niveles educativos). Esta definición tiene consecuencias directas para la planificación. (p.108)*

*Los OA Transversales deben estar presentes en forma permanente en la planificación de largo, mediano y corto plazo. (p.108)*

Con respecto a la interacción del párvulo con el entorno se menciona que este es un vínculo permanente que permite que tenga una conciencia gradual de su corporalidad y de sus posibilidades motrices, como lo enuncia el siguiente párrafo:

*El cuerpo y el movimiento se configuran en una unidad que integra y moviliza aspectos sensoriales, emocionales, afectivos, cognitivos y socioculturales para ser y actuar en contextos de diversidad; la conciencia gradual de su corporalidad y de sus posibilidades motrices se construyen y amplían, mediante un proceso de interacción permanente con el entorno. (p. 59)*

El hecho de concebir el aprendizaje como algo permanente fundamenta la idea de que todo momento o todo tiempo vivido en la institución educativa debe ser un tiempo de aprendizaje y se concibe como tal, por lo que no existe la posibilidad de que existan tiempos "muertos", tiempos no eficientes en el desarrollo permanente de los aprendizajes, principalmente de los aprendizajes propuestos en el discurso oficial. Incluso como se podrá ver más adelante el tiempo de ocio y el tiempo de juego libre deben estar planificados en cuanto a sus tiempos, y cumplir una función social, puesto que se piensa esta actividad espontánea como una actividad que ayuda a que niños y niñas se comiencen a incorporar los distintos roles sociales de lo simple a lo complejo.

Es así como en el discurso oculto del documento existe la idea de que todo tiempo debe ser productivo. Donde el hecho de perder el tiempo o que el manejo de este sea ineficiente corresponde a que los párvulos pierdan oportunidades de aprendizaje o que se empobrezcan los ambientes de aprendizaje, lo que queda demostrado en el siguiente párrafo:

*Sin embargo, aquí se trata del tiempo en tanto componente de los ambientes de aprendizaje, es decir de una variable asociada al espacio educativo y a las interacciones pedagógicas que ocurren en ellos, cuyo manejo puede potenciar o empobrecer los ambientes de aprendizaje. (p.117)*

Se hace interesante este párrafo particular en esta reflexión, puesto que se usa una caracterización que tiene una raíz etimológica de la palabra pobre que viene del latín *Pauper* que significa "que produce poco". Por lo que la misma noción de productividad que se sustenta en los principios capitalistas está a la base de los aprendizajes vistos como permanencia. Esta idea entonces está relacionada con lo planteado por Rosa (2011) de la sociedad de aceleración, donde el neoliberalismo vuelve todo tiempo productivo, pudiendo ser estos los fundamentos en los que se comienza a estructurar desde la infancia la idea de que, como sucede en la actualidad, el tiempo libre y el tiempo de trabajo estén entremezclados; y que de existir un tiempo libre este persiga un fin utilitarista, la mayoría del tiempo, no existiendo un tiempo tal vez más contemplativo o sin un fin predeterminado, que es justamente el tiempo de la niñez.

### **1.3 Dimensión de Tiempo productivo de las relaciones**

Se concibe que la interrelación entre planificación y evaluación debe ser permanente, ya que la Evaluación efectiva es la que se convierte en una instancia de aprendizaje en sí misma retroalimentando a la acción de planificar los objetivos de aprendizajes.

*En este marco, se requiere de una interrelación permanente y coherente entre la planificación y la evaluación, que propicie la toma de decisiones compartidas entre docentes y otros integrantes del equipo pedagógico, y la niña y el niño. El diálogo entre planificación y evaluación se constituye en un contexto que da soporte permanente a todo el proceso educativo y a los esfuerzos por mejorarlo continuamente. (p.103)*

*La planificación y la evaluación se enriquecen mutuamente, potenciando las oportunidades reales de aprendizaje y las prácticas docentes. La planificación, por una parte, ordena, orienta y estructura el trabajo educativo en tiempos determinados, pero a la vez es flexible y sensible a la evaluación permanente de cómo las niñas y los niños van reaccionando a la enseñanza realizada y de lo que van aprendiendo. (p.103)*

La permanencia en esta relación hace también que el tiempo de las relaciones entre adultos y niñas sea productivo, puesto que todo momento puede ser una instancia de evaluación, ya que se debe evaluar en instancias cotidianas. El hecho de que ambos procesos se conciban como algo permanente y que en su permanencia deben estar relacionándose entre sí; y al ser ambos procesos

implementados y materializados por las y los docentes, hace que las y los adultos se empiecen también a relacionar de una manera productiva la mayoría del tiempo, entre ellos mismos, y con los niños y las niñas; ya que sus vínculos se podrían comenzar a ver permeados por el estar en un constante análisis y seguimiento de si se han logrado o no los objetivos planteados. Al momento de tener que observar los resultados en situaciones cotidianas, se deben tener los instrumentos de evaluación al alcance todo el tiempo:

*Evaluar consiste en seleccionar y construir progresivamente, de preferencia, en conjunto con los párvulos, evidencias de sus procesos de aprendizajes. Son múltiples las formas de recogida de información (por ejemplo, fotografías, grabaciones, observaciones), y múltiples los escenarios en que puede evidenciarlos (por ejemplo, la celebración de un cumpleaños, una actividad de aprendizaje, un paseo por la plaza). (p. 110)*

Esto tiene relación con lo planteado por Chil Byung Chan (2014) cuando habla de que el neoliberalismo reduce lo social a lo meramente operacional.

## **Subcategoría 2: Tiempo de Aceleración**

Esta subcategoría corresponde a todos los fragmentos en que se encontró de manera implícita un discurso de aceleración, lo que abarca lógicas de innovación y actualización, fenómenos sociales dinámicos que se revisten de múltiples cambios relacionados con factores económicos y tecnológicos; y el carácter flexible que los compone, que es el mismo que se propone fomentar en el desarrollo de la trayectoria educativa en su conjunto de manera creciente y con objetivos orientados hacia la mejora. Para esto se agruparon las unidades de análisis en tres dimensiones: Dimensión de Dinamismo, Dimensión de Tecnología y Dimensión de Aumento.

### **2.2 Dimensión de Dinamismo**

A lo largo de todo el documento se encontró un relato saturado que describe los cambios sociales como ejes fundamentales que sustentan la actualización de las Bases Curriculares, en el sentido de que la educación para la primera infancia debe ir a la vanguardia y responder de manera pertinente al nuevo escenario social. Para esto se torna fundamental que de manera general los procesos que componen la trayectoria educativa en cuanto a la planificación de objetivos de aprendizaje, el rol

docente, las constantes renovaciones de las teorías del conocimiento en este ámbito y la manera de abordar las prácticas pedagógicas tengan un carácter principalmente flexible.

En relación a los cambios y la innovación se plantea lo siguiente:

*La sociedad chilena ha venido cambiando sostenidamente en el último cuarto de siglo. Consecuentemente con ello, la educación debe responder hoy, en forma dinámica a estos nuevos escenarios y también, preparar a las nuevas generaciones para una participación plena acorde a sus potencialidades y características. (p.24)*

*Existe amplio consenso científico, por lo menos desde hace medio siglo, reafirmado más recientemente por las ciencias cognitivas y las neurociencias, en que los primeros años de vida constituyen un período crucial en el desarrollo futuro de las personas. El creciente posicionamiento de la infancia temprana en las políticas públicas y las agendas gubernamentales, ha traído una renovación y ampliación de ese consenso, y nuevas evidencias, las que se refieren a cómo el ambiente influye en las potencialidades del niño y la niña y, a cómo el bienestar en esta etapa temprana genera beneficios a largo plazo para las economías y las sociedades. (p.9 )*

*Teniendo presente que las teorías de aprendizaje poseen un carácter dinámico y que están siempre en permanente análisis, (p. 29)*

*Sus definiciones curriculares se nutren de los nuevos conocimientos derivados de la investigación y de prácticas pedagógicas pertinentes y colaborativas (p. 3)*

*Desde esta mirada, se actualizan los fundamentos, objetivos y orientaciones para el trabajo pedagógico, resguardando la formación integral y el protagonismo de los niños y niñas en las experiencias educativas. (p. 3)*

*estas Bases Curriculares integran y renuevan sentidos que responden a requerimientos y énfasis actuales de formación para la primera infancia, tales como la educación inclusiva, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación ciudadana, el desarrollo sostenible, entre otros. (p. 3)*



*La Educación Parvularia no permanece ajena a estas dinámicas, las cuales se expresan de diversas maneras, a través de las inquietudes, opiniones, intereses de descubrimiento e interacción, que tanto los párvulos como sus familias traen a las aulas. En consecuencia, la educación en este nivel es una oportunidad para que los párvulos desarrollen desde temprano las actitudes y habilidades para participar progresivamente en la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan; por ejemplo, el autocuidado, el respeto y la valoración de la diversidad social, la resolución pacífica de conflictos, la solidaridad, la ciudadanía y el desarrollo sostenible. (p. 14)*

A su vez el concepto de cambio aparece como un objetivo de aprendizaje en sí mismo asociado directamente a los fenómenos naturales y a las relaciones sociales, tal como se expresa en los siguientes párrafos:

*Asimismo, se intenciona que comprendan que, en la naturaleza, las sociedades y la cultura ocurren cambios, más lentos o más rápidos, a medida que pasa el tiempo. (p.80)*

*Así, se espera que descubran un mundo natural y social, donde los seres humanos, que son diversos, construyen las condiciones que les permiten sustentar su existencia, con resultados positivos en muchos aspectos, pero también con riesgos y consecuencias indeseadas. Asimismo, se intenciona que comprendan que, en la naturaleza, las sociedades y la cultura ocurren cambios, más lentos o más rápidos, a medida que pasa el tiempo. (p. 80)*

*Describir semejanzas y diferencias respecto a características, necesidades básicas y cambios que ocurren en el proceso de crecimiento, en personas, animales y plantas. (p.86)*

*Así, se inician en aprendizajes relacionados con la historicidad del mundo en el que viven, a partir de lo que pueden ir conociendo del pasado, del presente y de los cambios que acontecen. (p.88)*

*Manifestar interés y asombro al ampliar información sobre cambios que ocurren en el entorno natural, a las personas, animales, plantas, lugares y cuerpos celestes, utilizando diversas fuentes y procedimientos. (p. 85)*

*temperatura del adulto significativo cuando lo abraza. Asimismo, dar tiempo suficiente para relajar y distenderse corporalmente en plenitud y para tener oportunidad de observar y hablar de su cuerpo, y los cambios que se producen en este, con el movimiento. (p.61)*

También la planificación de periodos variables es importante porque permite que los párvulos tengan cambios a lo largo de sus procesos pedagógicos, como aparece en este párrafo:

*Al diseñar una jornada es necesario el desarrollo de experiencias variadas y equilibradas. Por ejemplo, entre periodos constantes y periodos variables. Los primeros proveen estabilidad y seguridad a las niñas y niños y les permitan anticipar situaciones. Los segundos, les aportan curiosidad, cambio, creatividad (p.117)*

A su vez, la construcción del conocimiento que hace el párvulo en relación al mundo que lo rodea, se visualiza en el documento como algo que sucede en cambio continuo y se le entrega a esta caracterización, una relevancia apelando a un valor moral de respeto:

*Ellos y ellas se relacionan interactivamente con su entorno natural y sociocultural y, a partir de esta interacción, van construyendo un conocimiento propio del mundo y de sí mismos, en cambio continuo, el cual merece atención y respeto. (p.21)*

Con respecto a la flexibilización se puede decir que esta es la que permite que los componentes del proceso educativo y sus participantes estén dispuestos al cambio, lo que queda demostrado en los siguientes párrafos:

*La planificación y la evaluación se enriquecen mutuamente, potenciando las oportunidades reales de aprendizaje y las prácticas docentes. La planificación, por una parte, ordena, orienta y estructura el trabajo educativo en tiempos determinados, pero a la vez es flexible y sensible a la evaluación permanente de cómo las niñas y los niños van reaccionando a la enseñanza realizada y de lo que van aprendiendo. (p. 103)*

*El creciente posicionamiento de la infancia temprana en las políticas públicas y las agendas gubernamentales, ha traído una renovación y ampliación de ese consenso, y nuevas evidencias, las que se refieren a cómo el ambiente influye en las potencialidades del niño y la niña, Posibilita el intercambio de nuevos significados con otras personas, favorece la resolución de situaciones significativas de manera flexible y les permite enfrentar diversos desafíos imaginando nuevas soluciones (p.9)*

*Los objetivos de aprendizaje en el nivel de Educación Parvularia, evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que se busca lograr. Se enuncian desde lo que se espera al final de cada nivel, es decir abarcando tramos curriculares de dos años. En el primer nivel (sala cuna) se presentan con una estructura más secuenciada, por la mayor incidencia del desarrollo en el logro de los aprendizajes. En cambio, para el segundo y tercer nivel curricular (medio y transición), la secuencia es más flexible, puesto que muchos de ellos dependen de los aprendizajes previos o de los niveles de desarrollo alcanzados anteriormente. Se prescriben de este modo, porque los párvulos presentan una amplia variabilidad natural en la adquisición de logros de aprendizaje. Una temporalidad más corta de prescripción, anual, por ejemplo, tiene el inconveniente de que no respetaría diferencias individuales en el aprendizaje. (p.40)*

*En consecuencia, la organización de los objetivos, en tres niveles o tramos curriculares exige ser aplicada con flexibilidad, al asumirse que el aprendizaje es un continuo que puede describirse en trayectorias referenciales. (p.43)*

*El pensamiento matemático es una herramienta cuya adquisición progresiva, lleva a niños y niñas a ampliar su mundo, ayudando a comprender la realidad y a desenvolverse en la vida cotidiana. Posibilita el intercambio de nuevos significados con otras personas, favorece la resolución de situaciones significativas de manera flexible y les permite enfrentar diversos desafíos imaginando nuevas soluciones. Comunicar sus experiencias, implica hacer uso de ideas, palabras, símbolos y signos, muchos de los cuales expresan relaciones lógicas, de cuantificación –matemáticas- que hacen comprensible, para sí y para otros, el contexto en el que se desenvuelven. (p.94)*

*Hay algunas diferencias sutiles entre actividades lúdicas y juego. Cualquier actividad de aprendizaje puede y debe ser lúdica, en el sentido de entretenida, motivante, con un enmarcamiento flexible. (p.32)*

*Estas orientaciones están planteadas en términos generales, para ser implementadas y enriquecidas flexiblemente por las o los educadores, en función del Proyecto Educativo Institucional que se desarrolla en cada comunidad educativa. (p.102)*

*Las experiencias que se diseñen deben poseer la flexibilidad para realizar las adecuaciones necesarias, a los elementos del currículum o bien de acceso a este, para responder a los párvulos que lo necesiten (p.107)*

*En cuanto a la duración de las experiencias de aprendizaje, su extensión debe ser siempre flexible y variar de acuerdo a: los OA que se pretenden favorecer, capacidad de atención de los párvulos, concentración y perseverancia; y su grado de motivación frente a una determinada situación. (p.118)*

Y esto con el objetivo de que los párvulos puedan integrar que deben responder de manera flexible a los contextos de diversidad que se les presentan, otorgándole a la experiencia un dinamismo, como se puede ver en los siguientes fragmentos:

*Los lenguajes artísticos tienen un potencial simbólico, divergente y sensible que contribuyen a explicitar los múltiples significados que tienen las experiencias (p. 73)*

*.Al orientarlos a visualizar que los problemas prácticos cotidianos pueden tener varias soluciones y muchas maneras diferentes de llegar a ellas, los párvulos reconocen que los errores, son oportunidades y desafíos que les permiten aprender. En esa dirección, los procesos de mediación deben considerar, entre otros, diversos tipos de preguntas para ampliar el conocimiento y las estrategias de indagación. (p.93)*

*Por otra parte, con la finalidad de potenciar la expresión de iniciativas de interés de los mismos niños y niñas, y de que logren apreciar los resultados de sus ideas, acciones y compromisos asumidos, resulta fundamental que se incorporen estrategias en que se desarrollen iniciativas que les motiven, lo que fortalecerá habilidades asociadas a las funciones ejecutivas, como asociar ideas, orientar la acción hacia una meta, planificar, definir objetivos, poner en juego su memoria de trabajo al recordar algunas secuencias de acción necesarias, concentrar su atención para avanzar en su logro, flexibilizar sus definiciones para buscar diferentes alternativas de acción, tomar decisiones, prever consecuencias y paralelamente tomar progresiva conciencia de las posibilidades que le permite el ser autónomo. (p. 48)*

*El cuerpo y el movimiento se configuran en una unidad que integra y moviliza aspectos sensoriales, emocionales, afectivos, cognitivos y socioculturales para ser y actuar en contextos de diversidad (p.59)*

El imponente discurso de cambio social se puede asociar a los motores de aceleración económicos, culturales y estructurales propuestos por Rosa (2011) los que apuntan a factores que hacen que el presente se convierta en algo efímero, desarticulado de sus horizontes futuros, existiendo una crisis entre los horizontes de expectativas y experiencias, ya que aumentan así exponencialmente las posibilidades de vida, favoreciendo así el consumo del sistema neoliberal.

### **2.3 Dimensión de Tecnología**

Esta dimensión plantea que el documento sugiere un acercamiento y una incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, lo que se plantea a través de objetivos de aprendizaje.

Por ejemplo, aquí se puede ver una intención de que los párvulos aprendan a anticipar acciones y situaciones por medio del uso de TICs en el nivel de transición:

*Anticipar acciones y prever algunas situaciones o desafíos que se pueden presentar, en juegos, proyectos, sucesos que experimenta o que observa a través de TICs. (p.52)*

Si bien en los siguientes párrafos se apela a que el uso de TICs contribuye a ampliar el escenario cultural en el que se desenvuelven los párvulos y el desarrollo de ciertas habilidades, como lo que se expresa a continuación:

*Es útil recurrir al uso de las TICs como una herramienta para ampliar el conocimiento en distintos ámbitos sobre el entorno natural, por ejemplo, software o programas específicos sobre seres vivos, fenómenos, acciones que contribuyen al desarrollo de ambientes sostenibles, cuerpos celestes, entre otros. (p. 83)*

*Ampliar sus estrategias de indagación utilizando diversas fuentes, instrumentos y tecnologías de la información y comunicación, que le permitan expandir su entorno. (p.93)*

Lo interesante a reflexionar en ambos párrafos anteriores es que al explorar otros fragmentos se puede ver cómo se iguala la experiencia real a la observación de las TICs. El hecho de que exista una “o” y no una “y” al final de cada párrafo que se mostrará a continuación, hace que en la práctica se puedan comenzar a reemplazar las experiencias reales por la observación y manejo de Tics. Esto sucede con el aprendizaje de las características de los elementos naturales como el sol, el agua, los animales y las plantas y con objetos materiales culturales como los son los libros y los textos escritos:

*Manifestar interés por descubrir el contenido y algunos propósitos de diferentes textos escritos (manipulando, explorando, realizando descripciones y conjeturas) a través del contacto cotidiano con algunos de ellos, o del uso de TICs. (p. 72)*

*Distinguir una variedad progresivamente más amplia de animales y plantas, respecto a sus características (tamaño, color, textura y morfología), sus necesidades básicas y los lugares que habitan, al observarlos en forma directa, en libros ilustrados o en TICs (p.85)*

*Manifestar interés por descubrir el contenido y algunos propósitos de diferentes textos escritos (manipulando, explorando, realizando descripciones y conjeturas) a través del contacto cotidiano con algunos de ellos, o del uso de TICs. (p. 72)*

*Descubrir que el sol es fuente de luz y calor para el planeta, a través de experiencias directas o TICs. (p. 85)*

*Reconocer la importancia del agua y la energía solar para la vida humana, los animales y las plantas, a partir de experiencias directas o TICs. (p.86)*

*Establecer relaciones de semejanzas y diferencias de animales y plantas, a partir de algunas características (tamaño, color, textura y morfología), sus necesidades básicas (formas de alimentación y abrigo), y los lugares que habitan, al observarlos en forma directa, en libros ilustrados o en TICs. (p.85)*

Por otra parte se instala el discurso de las TICs como una creación que surge a partir de necesidades humanas, como se puede ver en los siguientes objetivos de aprendizaje:

*Se debe tener presente que los niños y las niñas interactúan habitualmente con variados utensilios y objetos tecnológicos, los cuales se constituyen en una amplia fuente de aprendizaje que se puede incorporar a los diferentes espacios educativos, favoreciendo la curiosidad e interés por descubrir sus finalidades y conocerlos con mayor profundidad. De este modo, un conjunto de objetos, como teléfonos, relojes, batidoras, lámparas, pesas, entre otros, les sirven para comunicar información sencilla sobre ellos, manipularlos, distinguir su funcionamiento, destacar su utilidad y comentar sobre las necesidades que les dieron origen. (p.90)*

*Entre los contenidos de este núcleo, ocupan un lugar los objetos tecnológicos, entendidos de manera amplia como los utensilios, instrumentos, herramientas que se usan en el entorno, por ser productos de la cultura creados con ingenio para resolver desafíos y satisfacer necesidades que enfrentan las personas. (p.88)*

Además, es importante notar que existe un adelanto en la edad en que se quiere comenzar a fomentar el uso de las TICs en el aula. El siguiente fragmento corresponde a un objetivo de aprendizaje del nivel de sala cuna:

*Explorar utensilios domésticos y objetos tecnológicos que forman parte de su vida cotidiana, tales como: pocillos, envases de botellas, escobas, cucharas, **teléfonos**<sup>3</sup>, entre otros, utilizándolos progresivamente en situaciones cotidianas y juegos. (p.91)*

Igualmente, algunos de los objetivos de aprendizaje encontrados que hacen alusión al uso de TICs se relacionan también con el ámbito simbólico sociocultural, como se puede ver a continuación:

*Reconocer progresivamente el significado de diversas imágenes, logos, símbolos de su entorno cotidiano, en diversos soportes (incluye uso de TICs). (p. 71)*

*Apreciar diversas formas de vida de comunidades, del país y del mundo, en el pasado y en el presente, tales como: viviendas, paisajes, alimentación, costumbres, identificando mediante diversas fuentes de documentación gráfica y audiovisual, sus características relevantes. (p. 93)*

---

<sup>3</sup> La negrita es de la autora.

*Conocer sobre la vida de algunas mujeres y hombres, que han realizado en el pasado y en el presente, aportes diversos en su comunidad, país, y el mundo, a través de relatos, o con apoyo de TICs. (p.93)*

Por lo demás, se puede encontrar que hay una lógica neoliberal implícita de tipo más directo en dos de sus fragmentos. El primer caso corresponde a la adquisición del desarrollo de la habilidad comparativa a través del uso de TICs, la que podría asociarse al establecimiento de manera progresiva de una lógica de competitividad, como aparece en el siguiente ejemplo:

*Comparar características de diseño, funcionamiento, utilidad, precaución de uso e impacto en el entorno, de diferentes objetos tecnológicos (p.93)*

El segundo caso guarda coherencia con la relación que se establece entre recursos digitales y el ámbito sensorial, ya que como se pudo ver desde la teoría planteada al principio de la investigación, el neoliberalismo fomenta el consumo produciendo sensaciones, principalmente placenteras, a través de la creación de subjetividades incorpóreas, siendo el siguiente párrafo un motivo interesante para dicha reflexión:

*...simples y atractivos que provoquen sorpresa y asombro, como objetos de variadas características sensoriales (texturas, sonidos, colores y aromas), así como otras que permitan ir ampliando y diversificando el uso de recursos, tales como: juegos melódicos, fotografías, recursos digitales, videos de obras teatrales y danza, esculturas, grabaciones de piezas musicales pertenecientes a repertorios tradicionales y contemporáneos. (p. 74)*

Por último en las línea de un largo párrafo que habla de la estructura social actual neoliberal queda claramente expresada la idea planteada por los sociólogos del tiempo contemporáneos en relación a las repercusiones que tiene el avance de las TICs en la redefinición de la experiencia temporal social, como se establece en las siguientes líneas:

*Entre otros cambios relevantes, se encuentra, la globalización y el avance de las tecnologías de la información y comunicación, que redefinen radicalmente lo próximo y lo lejano (p.24)*

En este sentido la incorporación de las TICs en el aula plantea una coherencia con la dimensión de Aceleración tecnológica de Rosa (2011), ya que esto hace que las teorías culturales queden



obsoletas. La rapidez de los avances y la excesiva demanda de innovación por parte de las necesidades sociales genera permanentemente la creación de nuevos productos en el mercado competitivo, siendo estos a su vez desechables en un menor tiempo; y por lo demás las tecnologías son los que hacen que las personas vivan en un tiempo de la inmediatez, ya que en el caso de lo revisado en las bases curriculares, nunca va a tener el mismo tiempo por ejemplo observar en la vida real un fenómeno natural como una puesta de sol, a ver dichos fenómenos en un computador o en un teléfono celular, lo que propicia que los seres humanos establezcamos relaciones aceleradas con la realidad sin tener tiempo para asimilar nuestras experiencias.

## **2.4 Dimensión de Aumento**

Lo planteado en esta dimensión tiene relación con la lógica aditiva y de acumulación, descrita por las teorías revisadas, donde “más” responde a algo mejor. Esto es propuesto en el documento principalmente como un aumento de ciertas características de los segmentos sociales en la actualidad, y de cómo responde la educación en estos escenarios en pos de una mejor calidad en los procesos de aprendizaje de los párvulos, los cuales son vistos como oportunidades que amplían sus desarrollos. Es así como el siguiente párrafo es uno de los que más destaca a lo largo de todo el discurso curricular analizado, por su explicitud neoliberal:

*Entre otros cambios relevantes, se encuentra, la globalización y el avance de las tecnologías de la información y comunicación, que redefinen radicalmente lo próximo y lo lejano; el cambio climático y sus consecuencias tanto en la naturaleza como en la vida diaria de los seres humanos; la evolución del fenómeno migratorio en el país; la estructura de la familia, más diversa; la actitud hacia las instituciones políticas y las elites económicas, cada vez más crítica; la participación en el consumo, más masiva; la cobertura de la educación superior, en expansión. Estos cambios influyen en las dinámicas familiares y en las expectativas que se construyen respecto de los hijos e hijas (p.24)*

A su vez, la calidad educativa en la primera infancia está en función del aumento de demandas del país con respecto a lo social, lo político y lo económico, sustentando así lo que esta promueve desde una lógica eficientista:

*El desarrollo social, político y económico del país demanda, cada vez más, que el nivel de Educación Parvularia promueva, a partir del nacimiento y de manera inclusiva, una educación de calidad, oportuna y pertinente, cuyo currículum responda a la necesidad de propiciar una formación integral y favorecer aprendizajes relevantes y significativos. (p. 10)*

Se considera por otra parte que los niños y niñas van habitando, a medida que crecen, mundos cada vez más complejos y que la educación debe resguardar que puedan enfrentarse a los desafíos también cada vez mayores que surgen en sus experiencias, apuntando principalmente a que sean capaces de aprovechar las nuevas oportunidades que se les ofrecen, como lo expresan los siguientes enunciados:

*Cuando el niño y la niña participan de ambientes enriquecidos para el aprendizaje, desarrolla progresivamente un sentimiento de confianza en sus propias fortalezas y talentos para afrontar mayores y nuevos desafíos y aprender de sus errores, tomando conciencia progresiva de sus potencialidades. La confianza que el equipo pedagógico transmite al párvulo acerca de sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo integral, deben constituir un aspecto central de las oportunidades de aprendizaje que se generan cotidianamente (p. 33)*

*A medida que crecen, y habitan mundos cada vez más amplios y complejos, requieren manejar y desarrollar el lenguaje verbal en el que se comunican las personas. Mediante la adquisición y desarrollo de este lenguaje, los párvulos se inician también en procesos de mayor amplitud cultural, posibilitando la adquisición de otros lenguajes especializados, como son las artes en sus diversas expresiones, las que les abren nuevas oportunidades. (p. 68 )*

En este sentido según lo planteado tanto por Rosa (2011) y Chil Byung Chan (2014) el aumento está relacionado con el aumento también de las experiencias posibles, y con la promesa del capitalismo de poder alcanzar la felicidad. A su vez esto ayuda a que se naturalice el aumento de actividades y de las lista de cosas por hacer en el tiempo presente.

### **Subcategoría 3: Tiempo de Desaceleración**

En esta categoría no se encontraron dimensiones distintas. Se concibe aquí que el fomento de procesos desaceleratorios, entendidos estos como fenómenos sociales que pueden “tomarse más

tiempo” para su desarrollo y como motores de la misma aceleración, inscriben de manera implícita conductas ralentizadoras, como lo explicitan los siguientes párrafos:

*...participar libremente en la vida cultural y en las artes, a jugar y descansar. (p. 22)*

*...temperatura del adulto significativo cuando lo abraza. Asimismo, dar tiempo suficiente para relajar y distenderse corporalmente en plenitud y para tener oportunidad de observar y hablar de su cuerpo, y los cambios que se producen en este, con el movimiento. (p. 61)*

*Además, entre actividades de reflexión y de expresión; instancias que favorecen la relajación, el ocio, la contemplación y la meditación. Por último, utilizar diversos espacios educativos interiores, exteriores, y naturales (p.117)*

*En cuanto a la duración de las experiencias de aprendizaje, su extensión debe ser siempre flexible y variar de acuerdo a: los OA que se pretenden favorecer, capacidad de atención de los párvulos, concentración y perseverancia; y su grado de motivación frente a una determinada situación. Implica, por tanto, la observación atenta del desarrollo de las experiencias, de manera de reducirlas o ampliarlas cuanto sea necesario. La duración de los períodos debe hacerse de manera tal que permita a los niños y las niñas tener tiempo para explorar, ensayar, cometer errores, reflexionar y rehacer y, por cierto, para jugar, evitando su cansancio y propiciando en todo momento el disfrute del aprendizaje y el trabajo colaborativo. (p.118)*

Por lo tanto, la desaceleración puede tener relación con lo propuesto por Rosa (2011) al concebir los procesos de ralentización como factores que ayudan a la misma aceleración, ya que estos surgen para luego volver con una mayor energía a la vida productiva. Aquí se relaciona la desaceleración principalmente con evitar el cansancio, y el descansar se establece como principio. A su vez este tiempo se asocia de manera directa con lo corporal, ya que tiene el propósito de que los niñas y niños adquieran conciencia de los cambios que se producen en su cuerpo. Se plantean momentos de ocio, lo que es una contradicción con lo planteado en la subcategoría de tiempo productivo, ya que ¿Cuál vendría a ser el tiempo real de ocio si se plantea todo tiempo como tiempo de aprendizaje en las instituciones educativas de manera productiva?

#### **Subcategoría 4: Tiempo de Estabilización**

En el documento se encontraron algunos fragmentos que tienen que ver con un carácter estable que se les da a algunas funciones, aprendizajes y fenómenos; esta estabilidad es entendida en el sentido de permanencia y de repetición. Esta subcategoría se dividió en tres dimensiones: Dimensión Ético – Moral, Dimensión de Repetición y Dimensión de Cambio Social.

#### **4.2 Dimensión Ético - Moral**

El aprendizaje como permanente es el medio para alcanzar el cultivo de valores, los cuales se deben fomentar también a lo largo de toda la trayectoria educativa de manera permanente. Los principales valores inscritos en el discurso curricular son: Respeto, Valoración de los derechos humanos y libertades fundamentales, Responsabilidad, Tolerancia, Solidaridad y Empatía.

El siguiente párrafo da cuenta de los valores y su permanencia:

*el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (p. 20)*

En el apartado de Núcleo de convivencia y ciudadanía se plantea lo siguiente:

*Este aprendizaje permanente, continuo y transversal a los distintos ámbitos de experiencia, promueve el desarrollo progresivo de valores como la empatía, el respeto de la diversidad y la solidaridad, entre otros, los que constituyen las bases para ejercer la ciudadanía de un modo constructivo, comprometido y responsable. (p.53)*

Los aprendizajes permanentes inscritos en estas Bases Curriculares promueven estos valores respondiendo a un objetivo moralizante. El hecho de que estos valores se conciban como permanentes y fundamentales son motores que ayudan a cohesionar a la sociedad de una manera

estructural y homogénea con un fin desarrollista nacionalista, lo que permite sincronizar aspectos estables de las sociedades tardomodernas.

### **4.3 Dimensión de Repetición**

Se establece que en la planificación de la rutina diaria deben existir momentos estables y permanentes, ya que estos le brindan seguridad a los niños y niñas, y les permiten anticipar situaciones, como lo explicita el siguiente párrafo:

*Al diseñar una jornada es necesario el desarrollo de experiencias variadas y equilibradas. Por ejemplo, entre periodos constantes y periodos variables. Los primeros proveen estabilidad y seguridad a las niñas y niños y les permitan anticipar situaciones (p.117)*

Los periodos constantes guardan relación con el manejo del tiempo al momento de planificar la jornada diaria y semanal; ya que los periodos de saludo, colación, actividades pedagógicas, juego libre y hábitos debiesen ser siempre los mismos y aproximadamente a la mismas horas.

En este sentido se plantea en el documento que:

*En relación a los distintos períodos de la jornada diaria se considera que aquellos momentos destinados a la alimentación, a la higiene y al descanso también tienen propósitos formativos relevantes, constituyendo un escenario propicio para el desarrollo de diversos OA. Por lo tanto, es necesario resguardar su sentido pedagógico, por ejemplo, que los períodos constantes - tales como encuentro y despedida, alimentación, juego libre - potencien hábitos de autocuidado, habilidades sociales, lenguaje, creatividad, entre otros. (p.107)*

La inclusión del juego libre en la categoría de hábitos establece una contradicción, puesto que otros párrafos que caracterizan al juego libre lo describen como un proceso espontáneo, situación que se verá con mayor detención en la subcategoría siguiente.

Según esta dimensión se concibe el tiempo estable como algo asociado a acciones que por ser incorporadas de manera permanente, continua y repetitiva se adquieren como algo natural. El significado de la palabra hábito según la real academia española se refiere al "Modo especial de

proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas”, por lo que lo instintivo responde a algo de carácter natural.

El hábito es sinónimo de rutina. La rutina entendida por los teóricos del tiempo social, establece que en las sociedades modernas lo rutinario es algo que hace que exista un puente de conexión entre los vacíos que se generan con los cambios de paradigmas.

La tradición es rutina. Pero una rutina intrínsecamente significativa más que una simple costumbre vacía en nombre de la costumbre. El tiempo y el espacio no son las dimensiones vacías en las que se convierten con el desarrollo de la modernidad, sino que están contextualmente implicadas en la naturaleza de las actividades vitales. Los significados de las actividades rutinarias descansan en el respeto general y hasta en la reverencia inherente a la tradición y en la conexión de la tradición con el ritual. El ritual frecuentemente conlleva un aspecto convulsivo, pero también es profundamente reconfortante pues infunde en un conjunto dado de prácticas una cualidad sacramental. En resumen, la tradición contribuye de manera fundamental a la seguridad ontológica, en tanto que sostiene la confianza en la continuidad del pasado, presente y futuro, y conecta esa confianza con las prácticas sociales rutinarias (Giddens, 1994, p. 102).

#### **4.4 Dimensión de Cambio Social**

Como se pudo ver en la subcategoría de Aceleración, el cambio es un motor de procesos aceleratorios estructural fundamental en las sociedades contemporáneas. De manera paradójica este mismo dinamismo en un párrafo del documento queda establecido como una base estable frente a la cual la educación debe responder:

*La sociedad chilena ha venido cambiando sostenidamente en el último cuarto de siglo. Consecuentemente con ello, la educación debe responder hoy, en forma dinámica a estos nuevos escenarios y también, preparar a las nuevas generaciones para una participación plena acorde a sus potencialidades y características. Entre otros cambios relevantes, se encuentra, la globalización y el avance de las tecnologías de la información y comunicación, que redefinen radicalmente lo próximo y lo lejano; el cambio climático y sus consecuencias tanto en la naturaleza como en la vida diaria de los seres humanos; la evolución del fenómeno migratorio en el país; la estructura de la familia, más diversa; la actitud hacia las instituciones políticas y las*

*elites económicas, cada vez más crítica; la participación en el consumo, más masiva; la cobertura de la educación superior, en expansión. Estos cambios influyen en las dinámicas familiares y en las expectativas que se construyen respecto de los hijos e hijas. (p.9)*

La palabra *sostenidamente* se refiere a algo que se ha mantenido en el tiempo continuamente, viene del participio *sostener*, el cual según la real academia española implica *Sustentar* “mantener firme algo” y “Mantener, proseguir”; por lo tanto, el sentido de este párrafo busca, entre otras cosas, darle firmeza al discurso del cambio social acá en Chile al describir que este fenómeno lleva mucho tiempo sucediendo en la realidad.

## **Subcategoría 5: Tiempo de Presentificación**

Según los últimos análisis de la sociología del tiempo, la inmediatez en las experiencias hace que el presente sea un tiempo contraído, ya que todo se percibe desde la instantaneidad del momento. El presente es saturado porque aumentan las expectativas de oportunidades y por ende también el número de actividades que se hacen de manera simultánea. En esta subcategoría se encontraron dos dimensiones: Dimensión de Goce y Dimensión de Espontaneidad.

### **5.1 Dimensión de Goce**

En el documento se encontraron distintos fragmentos en los que se propone que las actividades de aprendizaje deben favorecer experiencias en las que los niños y niñas disfruten.

*El ámbito de experiencias para el aprendizaje referido al Desarrollo Personal y Social, articula el conjunto de aprendizajes que niñas y niños requieren desarrollar para enfrentar sus interacciones desde la confianza, seguridad y valoración positiva de sí mismos y de los demás, y así disfrutar su presente. (p. 46)*

*En virtud de ello, toda situación educativa debe propiciar que niñas y niños se sientan plenamente considerados en sus necesidades e intereses y avancen paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien. Con todo, serán activos en la creación de condiciones para su propio bienestar, desarrollando sentimientos*

*de aceptación, plenitud, confortabilidad y seguridad, que los lleven a gozar del proceso de aprender. (p. 31)*

*La duración de los períodos debe hacerse de manera tal que permita a los niños y las niñas tener tiempo para explorar, ensayar, cometer errores, reflexionar y rehacer y, por cierto, para jugar, evitando su cansancio y propiciando en todo momento el disfrute del aprendizaje y el trabajo colaborativo. (p. 118)*

La reflexión que se desprende de los datos encontrados para esta dimensión puede asociarse a la idea planteada por Byung-Chul Han de que “La economía neoliberal, que en pos del incremento de la producción permanentemente destruye continuidad y construye inestabilidad, impulsa la emocionalización del proceso productivo.” (Chul Han, 2014, p. 39)

En este sentido la labor docente en cuanto a la planificación de las experiencias queda sujeta a reacciones emocionales por parte de los párvulos, como se plantea aquí:

*“Este tipo de planificación<sup>4</sup> está sujeto a cambios en el momento de la jornada, dependiendo de las reacciones de los párvulos frente a la propuesta inicial; si no se está logrando lo esperado, es útil modificar o reorientar la experiencia de aprendizaje” (p. 106)*

Y de ser el proceso de aprendizaje un tiempo productivo, esto se relaciona directamente con las emociones positivas que se viven en el presente, en el presente de los párvulos.

---

## **5.2 Dimensión de Espontaneidad**

El carácter de lo espontáneo en el sentido humano, surge sin meditación previa, sin anticipación, sin planificación; es algo que surge en el momento presente sin ser provocado por causas externas, sino por motivaciones internas. En el documento el Juego Libre es visto como una actividad espontánea de los niños y niñas, sin embargo de manera contradictoria se incorpora este fenómeno

---

<sup>4</sup> Refiriéndose a la planificación de corto plazo.



al conjunto de hábitos y se establece que este se tiene que planificar en un tiempo delimitado, y por ende constante y repetitivamente en la planificación a corto plazo.

Aquí surge la duda de que si el Juego Libre planteado por las Bases Curriculares, al ser situado en este lugar temporal y organizativo, responderá en la práctica realmente a una actividad espontánea o de qué manera esta contradicción puede ser un elemento interesante para reflexionar desde la teoría del tiempo.

Con respecto a la dimensión de Juego, existe en estas bases curriculares una renovación con respecto a la valoración que se le atribuye, puesto que se pone a lo largo de todo el documento un mayor énfasis en su fomento, y la importancia que este tiene para el desarrollo integral de los párvulos.

Algunos de los ejemplos que lo fundamentan:

*Considérese, por ejemplo, el desarrollo del juego heurístico en este ciclo; la niña y el niño inmediatamente después de encontrarse con los recursos de apoyo, los explora y descubre, prueba sus características, efectos y usos. Es importante que el tiempo dedicado a este tipo de experiencias<sup>5</sup>, y al juego libre, sea más prolongado que las experiencias más enmarcadas. (p.106)*

*El juego en sentido estricto difiere de la actividad lúdica en que tiene una estructura creada espontáneamente por los propios niños y niñas, y una poderosa motivación intrínseca. También son entretenidos, motivantes y placenteros. Los juegos así entendidos, son muy valiosos, por cuanto responden plena y singularmente a sus motivaciones internas y requerimientos de desarrollo. (p.109)*

*El juego de ejercicio sensorio motor, en los que niños y niñas en forma individual utilizan todos los sentidos y los movimientos, es frecuente desde los primeros meses, pero no es exclusivo del nivel sala cuna. Ocurren espontáneamente y la iniciativa es de ellos y ellas, pero necesitan que el o la educadora esté presente aportando confianza y seguridad, sin intervenir directamente en la*

---

<sup>5</sup> Se refiere a las experiencias lúdicas.

*actividad. La planificación en este caso, se circunscribe a la habilitación de escenarios y momentos adecuados para que surjan. (p.109)*

También se menciona el caso específico del juego simbólico, que implícitamente está enmarcado en la concepción del Juego libre de una manera lineal y ascendente como lo expresa el siguiente enunciado:

*A partir de los dos años aproximadamente, es frecuente el juego simbólico, en el que los niños y las niñas crean espontáneamente situaciones con su imaginación y a menudo dan un nuevo significado a los objetos y situaciones reales. La situación imaginaria que crean no es cualquiera; a través de estos juegos actúan sus necesidades, motivos profundos, aspiraciones afectivas. En este tipo de juego los párvulos ensayan comportamientos que aún no son capaces de hacer cotidianamente. Es ideal para el desarrollo de la identidad y la autonomía; por consiguiente, es importante planificar momentos de juego libre (p.109)*

Por otra parte lo espontáneo es asociado al núcleo de Exploración del Entorno Natural cuando se plantea lo siguiente:

*Así, mediante actividades de exploración espontáneas, observan, se asombran, hacen preguntas, formulan interpretaciones, sobre diversos elementos y seres vivos que encuentran, como el agua, la luz, los animales, la trayectoria seguida por el sol; y sobre fenómenos como la lluvia, los sismos, y otros. (p.81)*

## **Subcategoría 6: Tiempo de Espera**

El Tiempo planteado en esta subcategoría guarda relación directa con el concepto de adultocentrismo. Puesto que además de estar presente esta manera de vincularse del mundo adulto con la infancia en la lógica base del documento, esta tiene sus raíces en una noción temporal de espera a lo largo de la trayectoria educativa para la primera infancia; ya que, los adultos por su parte *esperan cosas de los párvulos*, y por otro lado los niños y niñas se visualizan como seres completos y como reales ciudadanos en un tiempo futuro. Por mientras todo se perfecciona de manera progresiva, en la espera a que llegue el día en que estas personas sean adultas. Es así como este imaginario social concibe a la infancia como una fase que habita un tiempo de espera.

Los siguientes párrafos dan cuenta de la reflexión planteada:

*A través de la Identidad y Autonomía se espera potenciar en las niñas y en los niños habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan la construcción gradual de su identidad como sujetos únicos y valiosos, y a la vez adquieran progresiva independencia, confianza, autovalencia y autorregulación, en los distintos planos de su actuar. (p.49)*

*A través de Convivencia y Ciudadanía, se espera potenciar en los niños y las niñas, las habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan convivir en armonía, descubriendo y ejerciendo progresivamente su ciudadanía y generando identificación con una comunidad inclusiva sobre la base de los derechos propios y los de los demás. (p.55)*

*La interacción social con adultos especializados y portadores de los códigos y productos de la cultura, es la que permite a los párvulos construir y desarrollar los aprendizajes que se esperan de ellos. (p.29)*

*Estos cambios influyen en las dinámicas familiares y en las expectativas que se construyen respecto de los hijos e hijas (p.24)*

*Los objetivos de aprendizaje en el nivel de Educación Parvularia, evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que se busca lograr. Se enuncian desde lo que se espera al final de cada nivel, es decir abarcando tramos curriculares de dos años. (p. 40)*

*Los Objetivos de Aprendizaje se han concebido como equitativos, en el sentido de que se espera que todos los párvulos, sin distinciones, alcancen las expectativas de logro que implican. No obstante, sus manifestaciones pueden variar de acuerdo a las características propias de las comunidades, y de las niñas y los niños en especial. (p. 41)*

*La nueva organización de Objetivos de Aprendizaje en tres niveles curriculares, que se alinea con la estructura administrativa general de la Educación Parvularia<sup>18</sup>, está diseñada como una referencia que orienta los periodos óptimos, pero en ningún caso implica limitar las expectativas de progreso de los párvulos que no se ajustan a ellos. Al contrario, se espera que continúen avanzando desde una mirada de trayectoria educativa. (p. 42)*

*La tarea de planificar implica cumplir con lo declarado y concretar lo que se pretende alcanzar. Para ello, toda planificación efectiva debe considerar un plazo en el que se espera se logren los objetivos de aprendizaje (p.104)*

A su vez, al visualizar la infancia como un peldaño previo que aún no tiene desarrollados aprendizajes antes del proceso educativo, sino que se mueve en el mundo de las potencialidades, esta se sitúa en un Tiempo de Espera, ya que al darle la importancia a este periodo de la vida como base para el futuro, su tiempo también se convierte en el de la espera. El Tiempo de la adultez en función de la relación que mantiene con la Infancia es de la misma manera un Tiempo de Espera; esperando sus crecimientos, el logro de los objetivos de aprendizajes, sus reacciones frente a la experiencia educativa y su aporte futuro al desarrollo del país. Las siguientes frases dan cuenta de este imaginario infantil:

*Para ello, el o la educadora debe conocer a cabalidad el desarrollo integral de la niña y el niño, sus recursos cognitivos, afectivos, sociales y emocionales y, muy especialmente, los modos de activar en cada uno de ellos los aprendizajes que van a alcanzar su plena expresión más adelante (p. 106)*

*Existe amplio consenso científico, por lo menos desde hace medio siglo, reafirmado más recientemente por las ciencias cognitivas y las neurociencias, en que los primeros años de vida constituyen un período crucial en el desarrollo futuro de las personas. (p. 9)*

*Así, los primeros años de vida constituyen las bases formativas del ser humano, las que se desplegarán, consolidarán y perfeccionarán en las siguientes etapas. (p. 12)*

*Este conjunto integrado de habilidades de pensamiento, posibilitan y modulan a su vez los diversos aprendizajes que ha de construir el párvulo en el futuro. (p. 68)*

*La necesidad de resguardar la trayectoria formativa de las niñas y los niños, reconociendo que la base y solidez de su desarrollo y aprendizaje integral se construye en los primeros años de vida. (p.10)*

## CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Si hubiera que decirlo en una única frase: la tarea de educar a los niños consiste en hacer durar la infancia todo el tiempo posible. Detenerse con ellos en un cuerpo que no sabe de divisiones ni de regiones de privilegio; detenerse con ellos en una atención que es plural, sensible; detenerse con ellos en una ficción de tradiciones, travesías y experiencias; detenerse con ellos en un lenguaje que quiere jugar al lenguaje.

Carlos Skliar

El análisis realizado del documento curricular responde la pregunta de investigación: ¿Qué noción de tiempo está instalada en el discurso de las nuevas bases curriculares de Educación Parvularia 2018 del sistema Educativo Chileno? Ya que los resultados arrojan que existe una noción de Tiempo Cronológica a lo largo de todo el documento, manifestándose así en su discurso distintas modalidades de Cronos como lo son las subcategorías Temporales encontradas.

La principal tensión radica en que el currículum al ser un discurso determinante en el despliegue de las prácticas pedagógicas, en la medida que este construye realidades; no se sustenta y no pone su foco, en sus propuestas educativas, en el tiempo subjetivo de los niños y niñas. Por el contrario, este se elabora a partir de un tiempo objetivo, un tiempo físico matemático como lo enuncia Sacristán (2008), o de igual manera un tiempo técnico racional como el que plantea Hargreaves (2005), concibiendo el tiempo como una variable o un instrumento organizativo, que puede manipularse para estructurar las experiencias posibles en niveles sucesivos de desarrollo humano, determinadas por un horario previamente establecido.

Es así como la planificación, además basarse en una lógica adultocéntrica, funciona como un elemento regulador de los tiempos internos de la infancia, interrumpiendo sus ritmos. Por lo que,

De todas las interrupciones a la niñez, la escuela, la escolarización es la más conocida desde ese tiempo conocido como modernidad. La escuela es el sitio donde la mayoría de los niños van a hacerse adultos. Generalmente a hacerse adultos hombres, incluso las niñas. Sobre todo, a hacerse adultos hombres blancos normales con futuro laboral en tiempos de solemne desamparo. Los niños entran al mundo como expresión de lo nuevo y deben, cada vez más rápido, hacerse viejos: trabajar, adecuarse, normalizarse, vivir en las grandes ciudades, pensar seriamente, hablar por hablar, opinar e informarse. (Skliar, 2012, p.78)

En la práctica institucional, se elige el tipo de actividad a realizar según los objetivos de aprendizajes seleccionados desde el documento de las Bases Curriculares, en función de la asignación de un tiempo específico disponible en el espacio educativo, y no según la duración interna de la narrativa de los procesos personales de cada niño o niña, obligándolos así a funcionar en un ritmo de aprendizaje que no es propio, un ritmo que no deja espacio para lo espontáneo, ni la improvisación; un ritmo que tampoco está en resonancia con sus periodos sensibles, ya que

“El tiempo es otro para las niñas y los niños, con distintas prisas y ritmos, tiempo de un cierto derroche del tiempo, donde el ocio contemplativo se asocia fuertemente con la exploración y manipulación de las cosas” (Grau, 2006, p. 2) y no se relacionan con las cosas de su entorno desde una lógica utilitarista, o con un fin preconcebido como nosotros los adultos; no están constantemente buscando el para qué de sus acciones, sino que la curiosidad y lo espontáneo de aprehender el mundo surge por animalidad, desde una motivación interna que establece vínculos con el entorno de manera principalmente sensorial.

Si bien en una parte del documento se establece que se deben respetar los ritmos personales de los niños y niñas, esto se plantea en función de que no existan tiempos libres o improductivos, sino que por ejemplo si alguien termina antes una actividad, el educador o la educadora debe tener la suficiente flexibilidad para proponer nuevas actividades que permitan a ese niño o niña seguir aprovechando el tiempo y no perder oportunidades de aprendizaje. Además la posibilidad de realizar adecuaciones distintas en la planificación en cuanto a respetar los ritmos de la infancia están asociadas al discurso de inclusión, por ende sólo esto es posible también en la medida que el niño o la niña necesite tener experiencias distintas de aprendizaje; o aprender distintos objetivos a los planteados para el grupo general en un tiempo especial, si este cumple con las características de pertenecer a la categoría de necesidades educativas especiales.

Lo que dirige entonces en los espacios educativos es la uniformidad de todos al mismo tiempo; el tiempo subjetivo no comanda, no está presente la reflexión en el currículum de cómo concebir el tiempo objetivo en función del tiempo subjetivo, sino que se estructura el tiempo y el espacio de forma unilateral, coartando las posibilidades de la experiencia.

Lo que ocurre es una interrupción de la niñez y de la infancia. Ni continuidad ni evolución ni progreso ni circularidad ni elipsis: interrupciones. El tiempo del niño es una amenaza a la celeridad y la urgencia adultas y se ve amenazada continuamente amenazada por la detención irruptiva del tiempo niño (Skliar, 2012, p.73)

Según la teoría recopilada en el marco teórico de esta investigación se puede decir que la imposición de un régimen temporal objetivo en las prácticas educativas también se apoya en el hecho de que existe un determinado imaginario infantil adultocéntrico como se pudo ver con Duarte (2012), ya que la percepción socialmente compartida de ver a la infancia como la falta de experiencia, como inmadura y como seres humanos aún incompletos sustenta la idea de que niños y niñas puedan ser subordinados a lo que las y los adultos creen que es lo pertinente y lo mejor para ellos y ellas; particularmente para lo que comprende este estudio, esto favorece la imposición de un régimen temporal específico: El régimen temporal neoliberal. Se concluye así que el tiempo impuesto a la infancia, aparte de ser acelerado, es un tiempo, paradójicamente, de una permanente espera, pero no de la espera inmóvil, asociada a la lentitud; sino que esta espera se visualiza, como lo descrito en el análisis, en la lógica de que son los adultos quienes esperan una infinidad de cosas por parte de los niños y niñas, siendo esto también visible en el repetido discurso de lo progresivo. El niño o niña debe prepararse para el futuro, que pareciese ser el lugar temporal donde realmente estará completo, ya que en su tiempo presente este aún requiere de una progresiva incorporación de saberes, conocimientos, habilidades, destrezas; debiendo además adquirir una toma de consciencia de sí mismo y de su accionar social, para que recién allí, cuando ya haya incorporado todos los objetivos propuestos por la cultura hegemónica, pueda ser un auténtico ciudadano; concreción que tampoco se hace posible durante la enseñanza básica, ya que esto no sucede hasta que se “abandona la infancia”.

Esto entra en concordancia con la idea de “niño semilla” de Alzate (2004) donde los procesos de los niños y niñas se vuelven manipulables en la medida que se convierten en sujetos susceptibles a ser estudiados por la ciencia. Es así como esta lógica es validada desde el sistema educativo, ya que en la escuela es donde la infancia es examinada, medida y clasificada.

El ser es temporal, o sea, el tiempo define el ser. Por eso, lo mejor que le puede pasar a un niño o una niña es crecer. La trayectoria del desenvolvimiento humano culmina en el adulto racional,

autónomo, dueño de sí mismo. El ciclo de madurez es sinónimo de progreso lo que, a su vez, equivale a desarrollo. Esta concepción lineal y unitaria del desarrollo humano oculta las condiciones de su producción discursiva hoy dominante y se convierte entonces en proyecto político y cultural que frecuentemente los “científicos” vienen a legitimar. (Bustelo, 2012, p. 289-290)

Este régimen temporal específico además de ser cronológico, es un reflejo de las temporalidades fragmentadas propuestas por autores como Rosa (2011) y Byung-Chul Han (2014), ya que como se analizó en las subcategorías de Aceleración, Desaceleración, Presentificación y Tiempo productivo, existe en las bases curriculares un claro discurso de Aceleración temporal, puesto que se fundamenta la constante necesidad de innovación y actualización en el establecido discurso de que la sociedad está en permanente cambio. Legitimando así que tanto los adultos como la infancia puedan incorporar en su constitución la noción de flexibilidad, para que así pueda responder de manera pertinente a este dinamismo.

Existe por lo tanto un cruce de temporalidades a lo largo del documento; y entendiendo que el problema no radica en la aceleración en sí misma, sino en la desincronización que esta produce, se puede concluir que la desincronización que aquí se hace presente es puramente temporal en el sentido de que se le imponen a la infancia tiempos neoliberales productivos, los cuales discrepan con sus tiempos propios, produciendo así una alienación y una pérdida de sentido desde el nacimiento.

En este escenario de tensiones entre infancia y sistema educativo, la filosofía del devenir puede favorecer una reflexión que permita repensar estas relaciones desde una perspectiva resonante.

El tiempo que habita la infancia según los planteamientos desde la filosofía, es un tiempo Aiónico. El concepto de Aión, como se pudo ver en el capítulo de Nociones temporales de esta investigación, viene de la antigua Grecia; al igual que Cronos y Kairós, que son otras maneras de indicar temporalidad. Según Kohan (2003) Aión representa una temporalidad no numerable, ni sucesiva, ni consecutiva; es situarse con intensidad en la vida tal como lo hace la niñez, esta niñez que resiste el paso del tiempo cronológico en su intento de experimentar la potencia de lo que su propio tiempo anida. Que no es más que una potencia sin dirección, una potencia que abre espacios nuevos de creación de realidades, realidades insospechadas, imprevistas, nuevas; pero lo nuevo no



entendido como la novedad de las sociedades aceleradas, sino que nuevo como una apertura que permita crear lo que no ha sido pensado, y por lo tanto este tiempo se convierte en un tiempo revolucionario, porque se sitúa en el corazón mismo de la vida, se sitúa en un devenir de posibilidades que están en discontinuidad con la linealidad del tiempo neoliberal. Es así como,

No hay antes, durante y después en aquello que hacen los niños. Esa es una narrativa que buscamos desesperadamente los adultos para detener lo irrefrenable. Ése es nuestro problema. Interrumpimos el tiempo del niño preguntando: “¿para qué sirve?; ¿porqué lo estás haciendo?; ¿qué sentido tiene?; ¿qué harás con ello?; ¿dame un sentido de lo que estás haciendo pero dentro de mi lógica”, etcétera. No existe otra respuesta que: “para nada, para esto mismo, para esto mismo que ocurre ahora, ahora mismo. Fuera de aquí no tiene sentido, no existe, no está, no es”. Es el lenguaje que ya había pronunciado el gesto, la acción, la fuerza, el movimiento. El lenguaje del adulto siempre quiere más explicación. No sobrevive sin ella. Así, ofrecemos una conversación que nos es imposible de sostener. (Skliar, 2012, P.72)

Es por esto que al existir una tensión temporal, se puede tal vez hablar de una ficción de la experiencia; ya que las experiencias que se pueden vivir en la escuela bajo el alero de la imposición de un tiempo eficientista, de un tiempo que ha configurado y reconfigurado a lo largo de las épocas nuestros ritmos endógenos, un tiempo que ha fabricado subjetividades y que ha controlado la vida no incluye el espacio para este otro tiempo. El tiempo de niños y niñas no abandona las posibilidades que se nos abren con el simple hecho de estar constantemente naciéndonos, sino que apela a una conexión que sólo es posible al tener tiempo para poder asimilar cada experiencia en la libertad y la sensibilidad de ser lo que realmente somos. En la niñez,

La mirada se dirige a todas partes, aunque algunas cosas sean más interesantes que otras porque se mueven, suenan, tocan, hablan, enfrían, calientan, llevan colores, asumen rugosidades, bordes, sensaciones. Es una atención dispersa, no por inmadurez sino quizá porque no hay orden en el mundo. Todo intento por ordenar el universo les hace reír y llorar animalmente. Atender es mirar y es escuchar. Y es comenzar a saborear, despacio, la infinitud complejidad del mundo (Ibíd, p.74)

## 5.1 Proyecciones de la investigación

Las reflexiones realizadas abren muchas nuevas preguntas, comprendiendo la importancia que tiene la manera de concebir el tiempo para nuestra experiencia de la realidad. ¿Puede realmente el discurso temporal curricular respetar el tiempo de la infancia? Si el currículum de por sí es un discurso caracterizado principalmente por orientar nacionalmente las prácticas educativas en función de las lógicas neoliberales. ¿ Pueden favorecer las políticas públicas un cambio real si la política está en función de la economía? ¿Dónde se abren los intersticios emancipatorios en los espacios educativos si todo está sujeto a cumplir con tiempos delimitados, y evaluaciones externas de calidad estandarizadas y cuantificables? ¿Cuál es el tiempo real que habita la infancia al estar acelerándose todos los aspectos humanos?

Esta investigación puede ser una base para repensar el tiempo en la infancia desde diferentes lugares, donde la proyección que se puede tener para continuar la temática abordada más pertinente sería desadultizar la investigación en sí misma y abrir los espacios para dialogar con los niños y niñas en torno al problema del tiempo, no sólo dialogar con palabras, sino que dialogar en sus múltiples lenguajes. Estudiar junto a ellos y ellas cómo perciben el tiempo en la escuela, sería un nuevo horizonte para suscitar reflexiones y acciones más profundas a fin de que justamente las y los adultos nos podamos dejar abordar por nuestro propio devenir – infante y transformar en conjunto nuestra realidad.

De modo que tal vez sea interesante precisar qué estamos otorgándole a la infancia cuando le damos un presente en el tiempo, si un límite, una frontera, un instante, una duración, una intensidad, una posibilidad, una fuerza o alguna otra cosa. Si le damos carta de ciudadanía en un tiempo ya consagrado, instituido, cuantificado, o si le abrimos una posibilidad en un espacio de tiempo para que juegue su juego, un juego que, tal vez, no sea nuestro juego. Más aún, quizá no sea posible o interesante pretender delimitar anticipadamente las reglas de ese juego. (Kohan, 2003, p. 94).

