

Subjetividad e infancia en los libros de texto de la educación preescolar*

Subjectivity and childhood in preschool education textbooks

Recibido: 28 de julio de 2023
Aceptado: 22 de agosto de 2023
DOI: [10.22517/25393812.25422](https://doi.org/10.22517/25393812.25422)
pp. 75-100

Como citar este artículo APA7:
Cárdenas, Ó. (2023). Subjetividad e infancia en los libros de texto de la educación preescolar. *Revista Miradas* 18(2) , 75-100.

 **Óscar Leonardo Cárdenas Forero****
olcardenasf@ut.edu.co



* El presente artículo de revisión está articulado al proyecto de investigación "Los manuales escolares en la contemporaneidad", avalado por la Universidad del Tolima, en el marco del semillero de investigación "Los saberes escolares en el preescolar", código 190414 y del grupo de investigación "Historia de las disciplinas escolares".

** Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas de la Universidad del Tolima y Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital. Director del Grupo de Investigación "Historia de las Disciplinas Escolares" y coordinador del semillero de investigación "Historia de los saberes escolares en el preescolar", adscritos a la universidad del Tolima. Integrante del Colectivo Pedagógico "Maestros en Colectivo". Orcid: 0000-0003-4894-7888. Índice H5: 3.

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



Resumen

Actualmente, mediante modos de subjetivación específicos, se constituye a los niños de la educación preescolar en determinados tipos de subjetividades infantiles, que articulados a las reglas de la racionalidad neoliberal son enunciados en espacios narrativos como los libros de texto. Atendiendo a esto, en una perspectiva cualitativa, con un enfoque arqueo-genealógico y analítica de la gubernamentalidad, se exploraron estas fuentes para visibilizar esos modos de subjetivación y tipos de subjetividades infantiles que se proponen instituir. Se halló que, los modos de subjetivación contemporáneos producen infancias cognitivas, comunicativas, autónomas, intelectuales, autorreguladas, con capacidad de autorrealización y de convertirse en empresarias de sí mismas, que se gestan conforme con la lógica neoliberal. Sin embargo, esto se convierte en una posibilidad para cuestionar esas formas de subjetivación infantil neoliberal y proponer alternativas en la educación preescolar.

Palabras clave: Libro de texto, subjetividad, infancia, subjetivación, neoliberalismo

Abstract

Nowadays, preschoolers are constructed into particular subjectivities through specific modes of subjectivation and are enunciated in narrative spaces such as textbooks, which are articulated to neoliberal rationality rules. This research has a qualitative perspective, with an archeo-genealogical and analytical approach to governmentality. Thus, some textbooks were explored to visualize these modes of subjectivation and the types of children's subjectivities they seek to institute. The study found that contemporary modes of subjectivation produce cognitive, communicative, autonomous, intellectual, self-regulated childhoods, capable of self-realization and becoming entrepreneurs of themselves, following neoliberal logic. However, it is possible to question these forms of neoliberal infantile subjectivation and propose alternatives in preschool education.

Keywords: Textbook, subjectivity, childhood, subjectivation, neoliberalism.

Presentación

En esta contemporaneidad posmoderna, el propósito de convertir *tempranamente* en la escuela a los niños y niñas en subjetividades con unas capacidades específicas que les permitan *autogestionar* su bienestar, sus proyectos de vida, “tomar su destino en sus propias manos” (Gómez y Jódar, 2003, p. 4) y contemplar los posibles riesgos a los que se puede enfrentar en la consecución de estos objetivos, se viene consolidando en una *verdad* que orienta los modos de producción subjetiva, los saberes y las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras, en particular, los de la educación preescolar. Con su incorporación, se garantiza la formación *inicial* del capital humano que se requiere con las capacidades, conocimientos y valores *necesarios* para alcanzar el bienestar, mejorar la calidad de la vida, cualificarse laboralmente, para ser reconocido, ser competente y ser emprendedor en el mundo contemporáneo. No obstante, para lograr la constitución de estos tipos de infancias, se formulan una serie de modos de subjetivación¹, susceptibles de ser identificados en diversos espacios narrativos que circulan en la escuela preescolar, como, por ejemplo, los libros de texto utilizados para la enseñanza infantil.

De hecho, al enunciarse “las prácticas de constitución del sujeto” (Castro, 2011, p. 377) y las diversas formas de ser de la infancia que se requieren *gestionar* en esta contemporaneidad poscapitalista, es factible, dilucidar las nuevas *formas de gobierno* y de producción subjetiva que se instauran, las cuales provocan la *convergencia* de la conducta individual con los diversos objetivos sociopolíticos de la racionalidad instaurada (Jódar, 2007), haciendo de los libros de texto lugares de identificación de esos modos de subjetivación y de las múltiples infancias que se proponen instalar, y de la escuela una “institución social constructora de infancias” (Carrasco, et. al, 2016, p. 1149). Es por ello por lo que, se hace importante reflexio-

1 Según Castro (2011), los modos de subjetivación en Foucault pueden tener dos sentidos. Uno amplio, en el que se comprenden como “modos de objetivación del sujeto, es decir, modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y poder” (p. 377). Y otro restringido, asociado a la ética, en el que se definen como “la manera en que el sujeto se constituye como sujeto moral” (p. 377), es decir, acciones singulares de intervención sobre sí mismo.

nar acerca de esas maneras de *convertir* a los niños y niñas de educación preescolar en subjetividades singulares y cognitivas -pues “el trabajo intelectual adquiere una fuerza material” (Berardi, 2003, p. 53), dotadas con habilidades asociadas al pensamiento crítico, al trabajo en equipo, al manejo de una segunda lengua, a la creatividad, la innovación, la comunicación; al pensamiento lógico, la resolución de problemas, la colaboración y la toma de decisiones, que devienen en sujetos flexibles, emprendedores, autónomos, responsables, empáticos, seguros y críticos. Porque, todas ellas, resultan *alineadas* con las intenciones de la racionalidad neoliberal instalada y operan acopladas a sus reglas de funcionamiento, que conoce los intereses individuales y las estrategias adecuadas para satisfacerlos (Castro, 2015).

En conjunto con lo anterior e inscritas en la lógica *neoliberal*, se *incita* a la constitución de individuos “empresarios de sí”, con unas *competencias básicas* y aprendizajes relevantes y pertinentes que respondan a las demandas del entorno (Martínez, 2004), consideradas fundamentales para su éxito en el siglo XXI, como, por ejemplo, las habilidades de aprendizaje e innovación y aquellas vinculadas a la información, a los medios, la tecnología, para la vida y la carrera (Maggio, 2018). Así, el desarrollo de “competencias basadas en la autogestión, en la autonomía, y en el autoaprendizaje” (Álvarez et al, 2020, p. 14), base de una *verdadera educación*, se incorpora como una acción de intervención para devenir sujetos infantiles en la educación preescolar. Y los procesos de subjetivación emergen, induciendo al sujeto “a hacerse dueño de sí”, “dándose cuenta de que procura su originalidad, entendida como autocreación, y como forma diferenciada de aparecer en el mundo y de resignificar sus experiencias de vida” (Echavarría y Luna, 2016, p. 40).

En esta perspectiva y desde un análisis arqueogenealógico y empleando los elementos de la analítica de la gubernamentalidad foucaultiana, se hace necesario explorar en los libros de texto de la educación preescolar los modos de subjetivación que se instalan en el presente, para cuestionarlos y *desnaturalizarlos* de la formación infantil actual. Y con esto, avanzar en

la proposición de *alternativas* para producir subjetividades en el preescolar, que, en gran medida, tengan la pretensión de *emanciparse* de las aspiraciones e intenciones de las políticas neoliberales.

Exploraciones que conllevan a *problematizar*² y considerar si se está *alineado* con estas formas de *producción subjetiva* que se *nombran* y se *naturalizan* en el preescolar. O, por el contrario, emerge la *necesidad* de *liberarse* de estas y formular alternativas de conformación de infancias a las que aparecen allí expresadas. Y más cuando, en esta racionalidad neoliberal se instala “una nueva forma de gobernar lo social en la que la conducta personal queda alieneada con diversos objetivos políticos” (Jódar y Gómez, 2007, p. 399), y la formación subjetiva adquiere unos estados particulares. Es decir, la de un sujeto *postdisciplinario*, siempre en permanente construcción, flexible, con capacidad de adaptación y metamorfosis, autónomo y en condición de autorrealizarse.

En esto, según, (Gómez y Jódar, 2003; Hernández, 2003; Martínez, 2004), los discursos psicológicos de las denominadas *ciencias psi* y las teorías constructivistas³, han tenido gran influencia, puesto que, en sus postulados abogan por la formación de un “tipo de sujeto que se ha de identificar con los principios neoliberales de competitividad, individualismo y mejor adaptación de los más dotados” (Hernández, 2003, p. 435). Pero, también, la promoción de una escuela progresista, creativa y de sujetos flexibles, emocionales, gestores de sí mismos, que comienzan a *coexistir* con aquellas subjetividades constituidas durante mucho tiempo, en el disciplinamiento, la docilidad y la heteronomía. Esto es, un niño que es “visto como [...] un sujeto carente de los conocimientos necesarios para desenvolverse por sí solo en el mundo”. (Stewart et al., 2021, p. 223).

2 Problematizar, según Díaz (1993) significa “a partir del objeto de estudio elegido [...] determinar cómo y por qué, en un momento dado, estos objetos han sido problematizados a través de una determinada práctica institucional y por medio de aparatos conceptuales” (p. 20).

3 En manuales escolares como el “Taller Infantil” (1994), elaborado por Celia Granadillo de Rojas, Claire Boistard y Miriam León, el valor del constructivismo en la educación infantil se exalta, reconociéndose un sujeto infantil constructor de conocimiento y protagonista de su aprendizaje.

Por todo ello, este tipo de análisis contribuye a cuestionar sobre “quienes son los niños que se están constituyendo hoy” y ¿por qué se comportan y piensan de esa determinada manera?, especialmente, en esta racionalidad en la que la autonomía de los gobernados se transfigura en su *campo de acción* y su objeto del gobierno (Jódar y Gómez, 2007). A partir del cual, se *conducen las conductas* individuales⁴, se gestan las relaciones de poder y se producen los modos de subjetivación que se establecen como verdades para *hacer* a la infancia en unos determinados sujetos, que funcionan, se desenvuelven y se movilizan conformes con esta racionalidad individualista y competente, que, aunque expuesta como *liberación* supone, un apoyo a la reestructuración capitalista en curso (Jódar y Gómez, 2007). Sin olvidar que, junto a estos modos de subjetivación, “también se instalan experiencias de aislamiento, precariedad, angustia y languidecimiento de la subjetividad por el consumo y la exacerbación del yo” (Ramírez, 2015, p. 48).

Método

Para lograr este proceso exploratorio, se inició con un ejercicio arqueológico, dirigido a extraer de los espacios discursivos de los libros de texto, aquello que se instala como un *acontecimiento*, asumiendo el carácter de verdad y *naturalizándose* para orientar las prácticas y en este caso, los diversos *modos de producción* que se enuncian en los manuales escolares para *subjetivar* a la infancia. En ese mismo orden de ideas, fue fundamental adelantar un análisis genealogista, consistente en establecer en el archivo, las relaciones de poder que se gestan para determinar la emergencia e institucionalización de esos modos de subjetivación, que producen tipos particulares de hacer a la infancia en la educación preescolar.

Una vez finalizado este proceso y en la perspectiva de la gubernamentalidad foucaultiana, se analizan esos modos de *conversión* infantil que se formulan en los manuales esco-

4 “El término francés *conduite*, [...] puede significar tanto la manera de conducirse como la de conducir a otros” (Castro, 2011, p. 76).

lares y las consecuentes tipologías de infancias que se nominan, a fin de *problematizarlos* y cuestionar su condición *natural* en la educación preescolar. Determinando su articulación con la racionalidad neoliberal-posfordista y analizando la posibilidad de formular alternativas (liberadoras) de subjetivación, o, por el contrario, su *legitimación* e implementación en las prácticas dentro del aula de preescolar.

Subjetividad y poder

Para Foucault (1988) la cuestión del *sujeto* es un asunto que se relaciona con el estudio del poder. Por tanto, lo asocia a dos acepciones que sugieren una manera de poder que avasalla y sojuzga. Es decir, un sujeto “sometido a otro a través del control y la dependencia, y [un] sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo” (p. 2).

Esta *cuestión* ha hecho que sus investigaciones se enfoquen a la exploración de “los diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos” (Foucault, 2003, p. 3), que, en la perspectiva, del modelo bélico se comprende como un efecto de las relaciones del saber y del poder. Esto es, ser “sujeto equivale entonces a estar sujetado tanto a unas disciplinas corporales como a unas verdades científicamente legitimadas” (Castro, 2015, p. 27). Y como una categoría *relativamente independiente* e irreductible al saber y al poder, susceptible de constituirse en “posibles espacios de libertad y resistencia a la dominación” (p. 28), en la analítica de la gubernamentalidad.

Así mismo, comprender que, el poder *produce* sujetos, en tanto, induce, altera, encauza y modifica sus conductas, recurriendo a ciertos procedimientos que se erigen de acuerdo con la racionalidad de cada época y sus reglas de operación. Y que, esa *producción subjetiva* es posible hoy, en la medida en que se gestan unas *condiciones de aceptabilidad*, para que, libremente, los seres humanos orienten sus conductas o *consientan* que otros sean quienes las *conduzcan*.

Siguiendo a Foucault (2003), *conducir* significa orientar un modo de comportarse con un campo más o menos abierto de posibilidades, guiando la posibilidad de conducta y poniendo en orden sus posibles efectos. Para lo cual, se incorpora un conjunto de modos de subjetivación que producen determinadas subjetividades, “bien para intentar conducir la conducta de otros conforme a metas no fijadas (aunque consentidas) por los gobernados, o bien para conducir la propia conducta conforme a metas fijadas por uno mismo” (Castro, 2015, p. 41).

Esto hace del poder un *juego de acciones sobre otras acciones*, en las que, los sujetos que interactúan son libres de elegir el modo como *desean* ser subjetivados. Y de la constitución de sujetos, un ejercicio que implica comprenderlo en dos sentidos, “sujeto, como individuo consciente de sí mismo y sujeto, como individuo inmerso en el dispositivo de poder y los estratos de saber” (Díaz, 1993, p. 31). Así, el gobierno se constituye en el establecimiento de relaciones entre sujetos *libres*, que se complementan con la introducción de procedimientos de subjetivación, en un espacio de condiciones de aceptabilidad en el que es factible la autorregulación subjetiva o el ser conducido por otros, de forma *consentida*.

Sin embargo, este funcionamiento específico del poder se *corresponde* hoy con los principios neoliberales, los cuales le apuestan a regular la libertad y autonomía individual, y a destacar el *cuidado de sí* como una condición de bienestar y perfeccionamiento personal. Y esto hace que sea muy complejo para los individuos desprenderse de esos modos de subjetivación y, al contrario, resulten *seductores*. Pues, estos principios se fundamentan en prácticas de libertad, que generan espacios de *individuación* en los que la *creación* subjetiva *transita* por la *autoreferenciación* y el ejercicio de la *autoconstitución*, exaltando la libertad, la autonomía y la individualidad como condición de existencia humana en la contemporaneidad.

Es más, esta *subjetividad individuada y auto referenciada* que se produce en las prácticas neoliberales, comprende que la garantía de su *perfeccionamiento* personal se encuentra,

por ejemplo, en el consumo de sensaciones, experiencias, servicios y productos que prolonguen su belleza, su salud y su cuidado individual. Esto es, considerar las situaciones y circunstancias personales, dar apertura a la sensibilidad, a la actitud crítica y reflexiva; abrirse a la consideración de otros mundos, otras formas de ser, de actuar y de relacionarse que llevan a “la voluntad de cambio” (Cubides, 2006, p. 15). Como también, el apropiarse ciertas *prácticas terapéuticas* orientadas a llevar una *vida sana* y estéticamente *cargada* de juventud y bienestar.

Por ello, se logra hacer “coincidir sus *propios* deseos, esperanzas, decisiones, necesidades y estilos de vida con objetivos gubernamentales fijados de antemano” (Castro, 2015, p. 15). De allí, lo importante de *cuestionar* esos modos de subjetivación infantil que se promueven en la educación preescolar. Invasivos, para su producción efectiva, de ciertas narrativas del prefijo “auto” (véase, por ejemplo, autogestión, autonomía, autogobierno), que exaltan y reivindican el papel de la individuación y la autonomía infantil.

Y, por el contrario, formular alternativas de producción subjetiva que trasciendan las aspiraciones neoliberales. Esto implicaría, siguiendo a Castro (2016), *desgubernamentalizar* “la subjetividad frente a las técnicas que pretenden gobernarla desde fuera, y de convertir la propia vida en una obra esculpida enteramente por el sujeto mismo” (p. 13).

Pero, cómo se lograría esto. Es decir, que los seres humanos se *emancipen* de esas formas de subjetivación basadas en el autogobierno, la libertad, el autocuidado y la responsabilidad sobre sí mismo, que más allá de producir actos de resistencia, lo que producen es seducción constante y promover una *estética de la existencia*. Esto es, hacer de la vida una obra de arte. Acaso esto no se concebiría como una renuncia a la libertad, a la autonomía y a la autorregulación, para transitar a formas de dominación, heteronomía, docilidad y obediencia. Por esto, cabría preguntarse, hacia cuáles formas de subjetivación y tipos de subjetivación se *migraría* en el caso de *resistirse* a estos modos *libertarios* de ser sujeto que se presentan no solo en los libros de texto de la educación preescolar sino en la racionalidad posmoderna.

Una posible alternativa la propone Castro (2016), quien argumenta que, “no se trata de rechazar *toda* forma de gobierno, sino de crear formas alternativas de gobierno sobre la subjetividad, que es la tarea propia de las “artes de existencia”” (p. 49). Y en ello, la pedagogía (y hasta lo enunciado en los libros de texto) tendría un gran debate y desafío, en términos no solo de hacer visibles esas maneras que emergen en el postcapitalismo para *hacer* a la infancia, sino para formular *opciones* de producción de este tipo de subjetividades infantiles. Por esto, hoy, los mecanismos que se introducen para gobernar a los individuos procuran regular las conductas, más que obligarlos a comportarse de determinadas maneras, empleando *acciones coercitivas*, las cuales, se manifiestan en lugares como los libros de texto.

Libros de texto, modos de subjetivación y subjetividades infantiles

Al ahondar en los libros de texto de la educación preescolar, comprendidos como “la ayuda perfecta para el docente en el salón de clase” (Cabrera y Galy, 2017, p. 1) y “el compañero ideal para el estudiante, durante todo el año escolar, en el día a día del salón de clases” (p. 1), en una actitud arqueo-genealógica, indagando por los modos de subjetivación que se proponen, introducen e instalan para *devenir en sujetos* a los niños y niñas, se devela una multiplicidad de formas de subjetivación que se enuncian hoy para convertirlos *tempranamente* en subjetividades infantiles determinadas.

Al explorarlas, estas maneras de subjetivación emergen *conformes* con los ideales neoliberales, los cuales presuponen la capacidad que tienen las personas de autogobernarse y de actuar con independencia, pues se parte de reconocer que “saben lo que quieren y saben lo que hacen” (Castro, 2015, p. 155). Por esto, se “gobierna la subjetividad constitutiva de los sujetos “libres” trasladando la vigilancia externa a la obligación interna de la propia responsabilidad” (Jódar y Gómez, 2007, p. 388). Para que al final se diseñen, tempranamente, las condiciones que posibiliten la formación de un sujeto *autorresponsable y competente*, con

capacidad de *autorregulación*, en permanente actitud de *aprendizaje* y “en constante elaboración” (Chávez, 2012, p. 22). Algunos de estos procedimientos de subjetivación que se enuncian en los libros de texto, a través de los cuales, se *acondiciona* a la infancia en “un ser que se ejercita, que se diseña y se hace a sí mismo como una obra de arte” (Cortés, 2013, p. 75), se describen, a continuación.

Las habilidades comunicativas cobran sentido cuando sirven para comunicarse y entenderse con las demás personas

Entre los modos de subjetivación expuestos en los libros de texto, se encuentra el desarrollo de las habilidades comunicativas - escuchar, hablar, leer y escribir, según, Camargo (2018), pues éstas se consideran la condición esencial en la infancia “para comunicarse y entenderse con las demás personas” (p. 1), y su entorno inmediato.

El empleo de este mecanismo deriva en su constitución como subjetividad comunicativa que, aprende a relacionarse e integrarse *comunicativamente* con el mundo, su cultura y sus reglas de funcionamiento. Iniciándola en el proceso de la lectura y la escritura, y considerando que, “la lengua escrita no consiste en juntar sonidos de manera casual y formar oraciones ajenas y sin sentido” (p. 1), sino que es una competencia que les permite la capacidad de comprender e integrarse con el mundo.

Esto permite evidenciar que el desarrollo de competencias comunicativas es fundamental para su desenvolvimiento comunicativo y social, pues les facilita, conforme lo dispuesto en la racionalidad posmoderna, “sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (Unesco, 1990, p. 5). En este sentido, la promoción de la comunicación y el lenguaje es entendida como el “inicio al proceso de formación en lectura [y] escritura” (González, 2016, p. 1). En donde la infancia

se apropia del código alfabético para expresar sus pensamientos, sentimientos y emociones. Constituyéndose en una *estrategia de poder* para *devenirlos* en subjetividades infantiles, comunicativas y creativas, con fluidez en las ideas, transformadoras de la información y de su realidad (Camargo, 2018), “[...] reflexivas y competentes para la vida” (p. 1).

Con lo que se procura “contribuir con su desarrollo y atención integral” (Reyes y Ballén, 2014, p. 1), fortaleciendo sus competencias comunicativas, ya que estas son las vías para su incorporación a la vida simbólica, de los signos y de los diversos lenguajes. Para el desarrollo de esas competencias, se expone primordial *gestar* unos “espacios educativos significativos” (Reyes y Ballén, 2014, p. 1), en los que se propicien “experiencias reorganizadoras” o “actividades lúdico-didácticas” de aprendizaje, correspondientes a la etapa de desarrollo de cada niño, que les fomenten la curiosidad (Ortiz, 2003) y les permitan constituirse subjetividades comunicativas, con capacidad de expresión de sus puntos de vista, deseos, intereses y necesidades.

Estos espacios comunicativos que se configuran en escenarios de subjetivación *deben* ser el resultado de la integración de capacidades previas que fortalecen el funcionamiento cognitivo y marcan momentos fundamentales que permiten el logro de nuevos ‘haceres y saberes’. Sintetizando conocimientos previos que sirven como base para desarrollos de pensamientos posteriores y de mayor complejidad (p. 1).

Así, la disposición de estos escenarios educativos, en los que se *recupera* la *cotidianidad infantil*, enriquecidos por *nuevos aprendizajes*, que comienzan a llevar a la infancia “por el camino del saber” (Pinzón et al., 2017, p. 5), fomentan la formación de una subjetividad que se apropia de los códigos requeridos para comunicarse. Nutriéndose de una serie de contenidos de enseñanza “[...] estructurados y graduados [que] invitan al niño a actividades de aprendizaje que [despiertan] la curiosidad y corresponden a su etapa de desarrollo” (Ortiz, 2016, p. 3), produciendo, conjuntamente, sujetos que se inician en el reconocimiento de las

vocales, las consonantes y las “combinaciones”, para, por último, llegar a los procesos comunicativos de la escritura, la lectura y la comprensión de textos cortos.

Estas estrategias de subjetivación se ven *infiltradas* por el discurso del *aprendizaje significativo, eficaz y colaborativo*, pues, en sus narrativas se garantiza la adquisición, la asimilación y la retención del contenido ofrecido a los estudiantes (Rodríguez, 2011) y la atribución de significado a esos contenidos que se ofrecen. Como también, de la promoción de *espacios de interacción*, como condición para que, la infancia aprenda a comunicarse, a explorar, a ser autónoma e independiente, a ser protagonista de su aprendizaje y a construir *individualmente* el conocimiento.

Así, la retórica del aprendizaje significativo y la configuración de espacios de encuentro *intersubjetivo*, se configuran en acciones de producción subjetiva, que forman individuos que aprenden a comunicarse e interactuar, a “transformar sus concepciones”, a realizar razonamientos, a analizar y a acercarse al conjunto de sonidos y signos para expresar sus ideas, nociones y conceptos (Ortiz, 2013a). Esto *incita* partir de las “experiencias propias del mundo infantil”, estableciendo “relaciones entre el lenguaje oral, el dibujo y el lenguaje simbólico, pictogramas con el lenguaje escrito” (Camargo, 2018, p. 1), lo que *complementa* la formación de una subjetividad *comunicativa* que relaciona “sonido letra con palabra, dibujos, textos alegres y significativos, desarrollados en un ambiente natural” (p. 1). Y que incluye metodologías progresistas y pedagogías activas, que le apuestan por el acondicionamiento del ambiente educativo, la inclusión de materiales y mobiliarios ajustados a las necesidades infantiles, la incorporación del juego como *actividad natural del niño o la niña*, la educación de los sentidos y el involucramiento familiar en los procesos formativos (Trilla, 2001), entre otros aspectos.

Por lo expresado, el “aprendizaje formal y sistemático de la lectura y la escritura” (Ortiz, 2013a, p. 2), se consolida en uno de los modos de subjetivación en la educación preescolar, pues se considera que, en esa edad la infancia, han tenido diversas aproximaciones con el

sistema escrito y acercado a textos como los cuentos, a libros, a revistas y a avisos en múltiples escenarios como la televisión y la internet (Ortiz, 2013a).

Así, a través de estos *procedimientos* se procura *producir* una subjetividad infantil a la que se le desarrollan las habilidades comunicativas, los hábitos lectores, se le apoya la adquisición del sistema escrito y del código lingüístico, el reconocimiento de la palabra y del texto coherente, con sentido y en contexto. Así como, la comprensión, la interpretación y el aprendizaje significativo, la correcta escritura de las palabras y la expresión, necesarios para el conocimiento del mundo (Ortiz, 2016, p. 2).

Efecto de esto, *devienen* sujetos infantiles que *aprenden* “a ser protagonistas autónomos de su propio progreso de aprendizaje” (Ortiz, 2013a, p. 2) y a desempeñarse comunicativamente mediante la adquisición y desarrollo de las competencias asociadas a la lectura, a la escritura, al habla y a la escucha, pero, a los que también, se les exige aprender *una segunda lengua*, para constituirse una “subjetividad bilingüe”, que reconoce la importancia del aprendizaje de un idioma extranjero, como condición para la ampliación de los *horizontes del niño*, quien está en la capacidad de “una mayor flexibilidad intelectual, que se demuestra en las técnicas de resolución de problemas y creatividad” (Galvis, 2016, p. 3).

Así, la enseñanza de una segunda lengua, que se enmarca en temas de la cotidianidad infantil (Nieto, 2006), se configura, además, en una acción generadora de una subjetividad *bilingüe* que se valida en “el hecho de [que] conocer una segunda lengua ayuda a los niños a conocer su propia lengua, esto se debe a que observan las diferencias y similitudes entre las dos lenguas, y aprenden mejor a comunicarse” (p. 3).

Como se ve, el desarrollo de las habilidades comunicativas, tanto en lengua materna como extranjera, se instituye en un modo de subjetivación que impulsa la formación de una subjetividad comunicativa que aprende a conectarse con el mundo, a integrarse a su cultura y a desarrollar sus potenciales para continuar aprendiendo durante su vida.

Habilidades y destrezas que forjan unos pilares sólidos y perennes a nivel de aptitudes matemáticas

El interés por desarrollar *prematuramente* las habilidades lógico-matemáticas en la infancia, se convierte en otro de los mecanismos de gobierno que se introduce, a través de los manuales escolares, para constituir una subjetividad intelectual, cognitiva y lógico-matemática que se construye haciéndose desde dentro en interacción con el entorno y no *interiorizándose* desde fuera mediante la transmisión social (Kamii, 1994). Comparada con “un edificio, [cuya] estabilidad depende de la solidez de sus bases [...] [pues] en la primera infancia [se fortalecen] [...] todas aquellas habilidades y destrezas que forjan unos pilares sólidos y perennes a nivel de aptitudes matemáticas” (Grupo Pedagógico Editorial Orón, 2018, p. 2).

En este sentido, el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas genera una infancia lógico-matemática a la que se le *facilita* la conceptualización y el proceso de desarrollo lógico (Varón, 2012), y se le fomentan sus “capacidades de seriación, clasificación y memorización necesarias para incentivar la inteligencia matemática” (Grupo Pedagógico Editorial Orón, 2018, p. 2), como condición para resolver problemas y acercarse al mundo de las matemáticas.

A través del desarrollo de estas capacidades se contribuye al progreso de su razonamiento y se le fortalecen sus “procesos básicos de percepción, atención y memoria, [...] que conllevan a la identificación del objeto de conocimiento, a la comparación, a la relación, a la operación mental” (Ortiz, 2013, p. 2), que se instalan *esenciales* para la formación matemática. Este mecanismo de subjetivación *forja* una infancia *competente para la solución de problemas* (Ortiz, 2008), con capacidad para razonar, analizar, sintetizar, deducir, realizar seriaciones, clasificar, utilizar el número en diversos contextos, cuantificar, categorizar, ordenar, interpretar, describir, argumentar y expresar. Así, se *hace* del niño o la niña unos sujetos *matemáticamente competentes*; para lo cual, no solo se consideran su estructura mental, sus

dimensiones de desarrollo y sus características individuales, sino que se formulan “contenidos dosificados, graduados y organizados en unidades que se contextualizan en temas ligados a los intereses y a la realidad del niño” (Ortiz, 2008, p. 2), para convertirlos en *agentes activos* de su propio proceso matemático.

Como se lee, la enseñanza de contenidos asociados a los intereses, a la realidad infantil y a los principios de la integralidad, la participación y la lúdica que “tendrán un verdadero significado en esta primera etapa de grandes personitas” (Gómez, 2009, p. 4), se constituye en un procedimiento para subjetivar *matemáticamente* a la infancia y transformándola en subjetividades capaces de aprender *formal y sistemáticamente* acerca de los números, estableciendo relaciones y operaciones entre ellos, así como apropiando nociones relacionadas con el mundo geométrico y espacial.

Este modo de subjetivación va a apoyarse particularmente en el discurso del *aprender jugando*, que induce “a cada niño (a) a jugar y aprender con colecciones de objetos concretos tales como, elementos de estudio, fichas matemáticas o cuentas con los que pueda verificar las actividades que el libro propone” (p. 2). Lo que permite incorporar el *juego* como un mecanismo para constituir esta infancia matemática. Fundamentado en argumentos de *pedagogos activistas* que consideran que *es una actividad natural del niño o la niña*, mediante la cual, es factible que pueda aprender matemáticas.

Pero, además del juego, por medio de la introducción de actividades relacionadas con el conteo, la comparación, la “correspondencia, construcción de colecciones de objetos, escritura del cardinal y de series numéricas, a la resolución de situaciones de adición y sustracción, entre otros” (p. 2), se insta la producción de este tipo de infancia, que se hace pertinente en el mundo actual, en tanto, aprehende tempranamente a resolver problemas, a reflexionar y conjeturar entre otras competencias cognitivas.

Las habilidades sociales, componente esencial de la formación infantil

Dentro de los libros de texto, el desarrollo de competencias sociales irrumpe como un mecanismo de subjetivación *adicional* para acondicionar subjetividades que se desempeñan en una sociedad democrática y participativa. Una infancia política que se apropia de las normas fundamentales para vivir en comunidad, para deliberar y aprender a resolver pacíficamente sus conflictos.

Desde este panorama, se les propone a los maestros que, el quehacer pedagógico sea orientado a la “enseñanza en competencias ciudadanas, desarrollo psicoactivo, conciencia ambiental, desarrollo físico, mental y social” (González, 2016, p. 2). Pues, su desarrollo, acoplado al trabajo alrededor de “actividades lúdico-didácticas”, asegura la conformación de una infancia *competente* con la realidad social, participativa y democrática; un *ciudadano* con ciertas capacidades sociales que le permiten *transformar* su entorno, involucrarse y tomar decisiones sobre los asuntos comunes.

Esto significa la incorporación de estrategias didácticas basadas en el *aprendizaje cooperativo* y en la creación de espacios de interacción, en los que se le permita a la infancia compartir. En los que, el maestro aparece como un orientador de los procesos de enseñanza y promotor de escenarios colectivos de participación infantil, que comprende que, la interacción garantiza el desarrollo consiente y progresivo de:

- La capacidad para oír, analizar y establecer la relación fonema –grafema
- La fluidez y velocidad de procesamiento de palabras. - La riqueza léxica
- La función de las palabras (Ortiz, 2013a, p. 2)

No obstante, en estos espacios de “interacción espontánea o dirigida” (Ortiz, 2013, p. 1), se constituyen sujetos que, además de desarrollar sus competencias ciudadanas, partici-

pan de los procesos de aprendizaje y adquieren “nociones básicas acerca de su entorno y de sí mismos” (p. 1), en beneficio de su desarrollo integral. Todo ello aunado para ampliar sus potenciales y maximizar sus capacidades humanas, específicamente, las sociales, políticas y ciudadanas.

Así, la producción de subjetividades con competencias ciudadanas se constituye en un modo de formación infantil, que desemboca en la construcción de sujetos que *aprenden* a desarrollar su ser, su saber y su hacer. Quien se coloca al servicio de los demás, *colaborando*, participando y tomando decisiones frente a las problemáticas que lo afecta como comunidad. En fin, se forman y desarrollan sus habilidades sociales, que lo constituyen en un sujeto social y un ciudadano competente que aprende a convivir con los demás, y especialmente, a integrarse a la cultura y al mundo social que lo rodea.

... nos divertiremos y aprenderás muchas cosas nuevas que comenzarán a llevarte por el camino del saber

La constitución de subjetividades lúdicas, que aprenden divirtiéndose, que se entretienen con lo que acontece en el aula, se instala como otra forma de producción subjetiva en el preescolar. Con ella, se forma un *pequeño estudiante* que es feliz y se divierte con las actividades que desarrolla, pues, se alegra con todo lo que conoce y aprende. Es una infancia que “disfrutará de principio a fin” (Flórez, 2018, p. 1). Pues, se considera que, el objetivo en la educación infantil es la creación de ambientes educativos para impulsar “la formación de niños y niñas felices, que se conozcan y sean conscientes de sus emociones y de las emociones de los demás, favoreciendo el desarrollo de la autoestima y el respeto por las personas que les rodean” (Muñoz, et al., 2016, citado por Cruz, Borjas & López, 2021, p. 3).

Para esto, se propone recurrir a “actividades tanto divertidas como educativas” (Flórez, 2018, p. 1), que garanticen *hacer de la educación preescolar un asunto divertido*. Así mismo

a estrategias “progresistas”, como el juego, que faciliten la libertad de creación, la búsqueda, la curiosidad y la felicidad. Y que, configuren una infancia *lúdica* y curiosa de los fenómenos que ocurren a su alrededor y se divierte en el camino del saber, pues, *asimila* que *jugando y divirtiéndose se aprende*. Para finalizar, asociado a lo expuesto, el desarrollo temprano de la autonomía y el desarrollo integral, irrumpen como otra de las acciones de constitución infantil. Produciendo subjetividades autónomas e integrales que aprenden a ser independientes, a tomar sus decisiones y ser *protagonistas* de sus elecciones. Esto se traduce en la producción de una infancia que es capaz de gobernarse a sí misma, de transformarse y de estar *siempre en curso*. En fin, una subjetividad autónoma que se autorregula y se hace responsable de sí misma. En este sentido, el desarrollo integral y de la autonomía, les permitirá aprender a ser independientes, a autogobernarse, a tomar sus decisiones, a apropiarse de sus aprendizajes y a ser responsables de sus acciones. Lo que significa producir un sujeto que se compromete consigo mismo y que considera las consecuencias de sus actos, las posibilidades de sus comportamientos y los riesgos de sus acciones.

Reflexiones finales

El análisis realizado a los libros de texto de educación preescolar, en la búsqueda de los modos de subjetivación infantil y de las tipologías de subjetividades que se producen al aplicarlos de manera *racional y calculada*, posibilita comprender en que se convierte hoy a la infancia. Lo cual funciona conforme con la racionalidad neoliberal instaurada, que, según sus principios, requiere de la preparación *temprana* de sujetos flexibles, comunicativos, participativos y con capacidad de autogestión. Es decir, de convertir prematuramente a la infancia en *empresarios de sí mismos*.

Esto significa *problematizar* la condición contemporánea de la infancia, determinando en los libros de texto “el conjunto de prácticas discursivas y no discursivas que hace que

algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento” (Foucault, 1999, p. 371). Pues allí se expresa la necesidad de enseñar, *prematuamente*, a *capitalizarse a sí mismo*, a través de la enunciación de determinados modos de subjetivación infantil, que resaltan la individuación del ser humano. Sin embargo, es clave comprender que, hoy, “[...] asisten imágenes no solo de los niños como escolares” (Ramírez, 2021, párr. 8) sino de los niños adoptando múltiples y singulares formas de ser sujetos, las cuales se articulan y alinean con el modo de funcionamiento de la racionalidad instaurada.

Con esto, se visibiliza el entramado de relacionamientos de poder que se entrecruzan para *generar* ciertas tipologías de infancia, que se *pueden* cuestionar y colocar en sospecha, ya que, muchas de ellas, son denotadas conforme los principios neoliberales. Lo que permite *visibilizar* las acciones que se están gestando para enseñarles a *autosubjetivarse* y convertir a la infancia en los sujetos que el modelo actual de sociedad requiere. Pues, efectivamente, “esta sociedad es un sujeto que también provoca cambios en la forma de ser niño-niña, en su manera de relacionarse con otros, de integrar sus experiencias, y que al mismo tiempo reconfigura la definición de infancia” (Espinosa, 2013, p. 18). Por esta razón, hacer perceptibles los modos de subjetivación y los tipos de subjetividades infantiles que se proponen hoy en la educación preescolar, permite cuestionar lo que se establece en el presente de la infancia. Buscando formular nuevas maneras de subjetivación, que se distancien de las promovidas por la condición neoliberal, comprendiéndose que son susceptibles de cuestionarse, transformarse, modificarse, permanecer o, definitivamente, disolverse en el devenir. Además, es factible considerar que si el maestro de preescolar es quien *dirige* ese modo de *autosubjetivación*, se generaría cierta paradoja. Pues, es el maestro quien orientaría y le *enseñaría* a la infancia a transformarse en sujetos libres, mostrándole la multiplicidad de posibilidades subjetivas en las que se puede convertir. Para lo cual, acude a una diversidad de prácticas en las que la infancia es quien decide y consiente, cómo ser regulada y a través de cuáles mecanismos. Al respecto, una pista la podría sugerir Meirieu (1998), quien expresa:

Hemos «hecho» un niño y queremos «hacer de él un hombre libre» ... como si fuese fácil Porque, si se le «hace», no será libre, o al menos no lo será de veras; y, sí es libre, escapará inevitablemente a la voluntad y a las velocidades de fabricación de su educador (p. 37).

En esta perspectiva, es necesario comprender que el papel del maestro en la subjetivación infantil se ha venido asociado a la necesidad que tiene la infancia de que “haya adultos que le ayuden a estabilizar progresivamente las capacidades mentales que le ayudarán a vivir en el mundo a adaptarse a las dificultades con que se encuentre y a construir él mismo, progresivamente, sus propios saberes” (p. 37). Por ende, las cosas, según Meirieu se complican cuando el educador *desea* “hacer el otro”, y que ese otro, a la vez, se *escape* a su poder “para que entonces pueda adherirse a ese mismo poder libremente” (p. 35), sin que esto signifique que, *hacer al otro* implique una *renuncia* a educarlo.

Estas reflexiones se constituyen en una posibilidad de profundizar acerca de los diversos modos de subjetivación que se utilizan hoy para convertir a la infancia en subjetividades singulares. Comprendiendo que, para lograr esto, se gobiernan sus conductas, enseñándoles que *pueden* conducirlas voluntariamente y constituir las de determinadas formas (Cárdenas et al, 2020), ser constituidos por otros, o, contrariamente, a *autoconstituirse*, contemplando las consecuencias y los riesgos de sus comportamientos. Por esto, se invita a explorar sobre los modos de subjetivación contemporáneos que se presentan como actos autoreflexionados “de encuentro íntimo y ético, en el que los sujetos se van descubriendo en sus propias textualidades y experiencias narradas” (Ramírez, 2013, p. 64), aunque asociados a la *condición de libertad* infantil e instalados como verdades orientadoras de las conductas individuales, requieren ser cuestionados para pensar en la posibilidad de introducir maneras alternativas de subjetivación infantil.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2020). *Educación Virtual: ¿una nueva normalidad? En: Confinados en las pantallas. Escuela Viral*. Editorial Aula de Humanidades.
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Traficantes de Sueños. Colección Mapas.
- Cabrera, R. y Galy, N. (2017) *Tareítas Palotes. Escritura I. Alternativas en educación*. 2JC Editores.
- Camargo, A. (2018). *Mentes Brillantes*. Grupo Editorial Shalom.
- Cárdenas, O., Benítez, M. & Uribe, S. (2020). *La constitución de los maestros en el marco de las redes y colectivos: el caso de la red "Maestros en colectivo"*. En *Compilado de Experiencias e Investigaciones en Innovación Educativa DOKUMA*. 2019. Editado por Dokuma Creatividad y Tecnología. SAS.
- Carrasco, L., Verdejo, T., Asun, D., Álvarez, J., Bustos, C., Ortiz, S., Pavez, J., Smith, D. & Valdivia, N. (2016). *Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2) 1145-1159.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI Editores.
- Castro, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Castro, S. (2016). *Historia de la gubernamentalidad II. Filosofía, cristianismo y sexualidad en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Cortés, A. (2013). *El animal diseñado: Sloterdijk y la ontogenealogía de lo humano*. Editorial

Universidad Santo Tomás.

Cubides, H. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Siglo del Hombre Editores.

Cruz, P., Borjas, P. & López, M. (2021). Ludoevaluación de la emoción del miedo en educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(1), 1-21. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.1.4184>.

Chávez Muriel, H. R. (2012). *Un acercamiento al concepto de sujeto en el pensamiento de Michel Foucault. Del ser humano al sujeto y el gobierno de sí mismo como práctica de libertad*. Universidad del Valle. Programa Editorial. Diaz, E. (1993). *Michel Foucault. Los modos de subjetivación*. Colección Perfiles. Editorial Almagesto.

Diaz, E. (1993). *Michel Foucault. Los modos de subjetivación*. Editorial Almagesto.

Echavarría, I. & Luna, M. (2016). La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado. Aproximaciones a su comprensión desde la relación cuerpo-género. *Argumentos* 29 (81) 39-60.

Espinosa, M. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Infancias Imágenes*. 12 (2), 18-28.

Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder*. *Revista Mexicana de Sociología*. 50, (3). 3-20.

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*. Volumen III. Ed. Paidós.

Foucault, M. (2003). *El sujeto y el poder*. Escuela de filosofía Universidad ARCID.

Flórez, Y. (2018). *Mentes Brillantes. Matemáticas A. Prekínder*. Grupo Editorial Shalom.

Galvis, M. (2016). *Cheito 29. Inglés jardín*. Mundo litográfico editorial educativa.

- Gómez, R. (2009). *Grandes personitas*. Matemáticas. Lo Nuestro Editores.
- Gómez, L. & Jódar, F. (2003). *Foucault y el Análisis Sociohistórico: Sujetos, saberes e instituciones educativas*. En: Foucault, la educación y la pedagogía. *Revista Educación y Pedagogía. Facultad de Educación 37 (15)* 55-68.
- González, A. (2016). *Sueños de Papel A. Una serie para la educación inicial*. Editorial Mega Ediciones.
- Grupo Pedagógico Editorial Orón. (2018). *Matemáticas para ti*. Jardín A. B y B Editorial.
- Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Educere 7 (23)* 433-440.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones Pedagógicas. Educación y Políticas de la Experiencia*. Laertes Educación.
- Jódar, F. & Gómez, L. (2007). Educación postdisciplinario, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12 (32)* 381-404.
- Kamii, C. (1994). *Reinventando la aritmética III. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Aprendizaje Visor.
- Maggio, M. (2018). Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy. [Foro]. *XIII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana*.
- Martínez, A. (2004). *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva*. Antropos Editorial.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Editorial Laertes.
- Nieto, E. (2006). *Happy Days C*. Casa Editorial Mundo de Niños.

- Ortiz, C. (2003). *Cien Números. Matemáticas preescolares*. Casa Editorial Mundo de Niños.
- Ortiz, C. (2008). *Geniecitos C. Matemáticas preescolar*. Casa Editorial Mundo de Niños.
- Ortiz, C. (2013). *Horas Felices B. Pensamiento Lógico- Matemático*. Casa Editorial Mundo de Niños.
- Ortiz, C. (2013a). *Horas Felices B. Pensamiento y Lenguaje (script)*. Casa Editorial Mundo de Niños.
- Ortiz, C. (2016). *Lecturas y alegrías. Desarrollo de habilidades lingüísticas*. Casa Editorial Mundo de Niños.
- Pinzón, J., Garzón, N., Charry L. & Casallas, P. (2017). *Escaladores Inicial*. Editorial el encuentro.
- Ramírez, B. (2013). Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y formación. *Signo y Pensamiento* 63 (2) 52-68.
- Ramírez, A. (2015). *Capitalismo cognitivo y producción de subjetividades infantiles y juveniles*. En: Rueda, R, Ramírez, A, y Bula, G. (ed.) (2015). *Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación. – Conversaciones y re(di)sonancias*. Universidad Pedagógica Nacional. Primera Edición.
- Ramírez, B. (2021). *La ciudad, los niños y la Pandemia en Bogotá Pensar la Ciudad*. <http://pensarlaciudad.udistrital.edu.co/miradas-de-ciudad/la-ciudad-los-ninos-y-la-pandemia-en-bogota>
- Reyes, D. & Ballen, N. (2014). *Colores de alegría C*. Alfa Ediciones e Impresos.
- Rodríguez, L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*



3(1) 29-50.

Stewart, V., Narodowski, M. & Campatella, M. (2021). *Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad*. Revista Colombiana de Educación, 1 (82), 219-236.

Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Serie Fundamentos de la educación. Editorial Graó.

Varón, N. (2012). *Conejito aprestamiento y matemática*. Editorial Nancy Varón. Nueva Edición.