



El currículo: la voz de los niños

Laura Victoria Ramírez-Vanegas*

Javier Taborda-Chaurra**

Ramírez-Vanegas, L. V. y Taborda-Chaurra, J. (2020). El currículo: la voz de los niños. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (2), 227-255.

Resumen

La investigación “El currículo: la voz de los niños” tuvo como objetivo comprender el sentido que dan los niños de una institución educativa a algunas nociones curriculares. El trabajo es de tipo cualitativo. La muestra de carácter teórico con la que se trabajó fue de 20 estudiantes. Se utilizó como instrumento un cómic pedagógico que permitió ir orientando preguntas y contra preguntas. Para efecto del análisis se recurrió a la semántica estructural de contenido. Como conclusiones, los sentidos encontrados señalan que: en relación con las finalidades de la educación, se estudia para ser alguien en la vida; la explicación se reconoce como el recurso que usan los maestros para enseñar, aparece para niñas y niños como el poder de los maestros, su repetición es considerada necesaria, aunque la cuestionan; los maestros máspreciados serían aquellos que a los niños brindan confianza.

Palabras clave: currículo, niñez, cómic, explicación.

Curriculum: the voice of children

Abstract

The “Curriculum: the voice of children” research aimed to understand the meaning given by children of an educational institution to curricular notions. The work is of a qualitative type. The theoretical sample was of 20 students. A pedagogical comic

* Licenciada en Lenguas Modernas, Universidad de Caldas. Grupo de Investigación Currículo e Identidades culturales. Docente Departamento de Idiomas Universidad de Manizales. E-mail: lramirez@umanizales.edu.co.

 orcid.org/0000-0002-0719-4464. **Google Scholar**

** Profesor Titular Departamento de Estudios Educativos. Doctor en Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación Currículo e Identidades culturales. E-mail: javier.taborda@ucaldas.edu.co.  orcid.org/0000-0001-5917-5778.

Google Scholar

Recibido: 25 de julio de 2019. Aceptado: 30 de junio de 2020

which allowed guiding questions and counter-questions was used as an instrument. The structural semantics of content was used for the purpose of the analysis. As conclusions it was found that the meanings found indicate that, in relation to the purposes of education, one studies to be someone in life. Explanation is recognized as the resource that teachers use to teach, it appears for children as the power of teachers, its repetition is considered necessary although it is questioned, and the most precious teachers would be those who give children confidence.

Key words: curriculum, childhood, comic, explanation.

Introducción

Es habitual encontrar, en la actualidad, menciones a estudios en materia curricular que abordan diversas categorías trayendo a escena a múltiples actores, como padres de familia, profesores, directivos docentes, entre otros. El informe que se presenta acude particularmente a los niños como protagonistas de procesos institucionalizados de educación, en los que han tenido alguna experiencia en materia curricular, asociada a recursos que usa el maestro para la enseñanza (explicar), a la solicitud de repetición como necesidad para el aprendizaje y a las finalidades del proceso educativo asociadas a los deseos e intereses de los niños y las niñas participantes en el estudio, que en su lenguaje espontáneo toman giros importantes al hacer alusión a ellos¹. Por lo dicho, se pretendió específicamente comprender el sentido que daban niñas y niños a nociones curriculares, que en su lenguaje, estaba presente en discursos espontáneos fijados por la escritura. La pretensión mencionada es pertinente en tanto aborda la comprensión del currículo desde actores institucionales poco abordados en recientes estudios y además, en tanto recuperar la voz de la niñez permite superar un imaginario según el cual, de currículo hablan planificadores o expertos; la voz de los niños, desde este proyecto, expresa cuestiones del currículo y de algunas de sus categorías y ello en palabras que son propias de su evolución y desarrollo.

¹ Se alcanzó a registrar, a partir de la experiencia con la historieta, información sobre la enseñanza, que reportan, centrándola en la explicación como recurso de los maestros; sobre deseos e intereses, asociados a las finalidades que perciben en su educación; sobre el aprendizaje mencionan su principal recurso: la repetición. Y sobre los enseñantes, su perfil deseado lo asocian con un valor fundamental: la confianza. En materia curricular, en lenguaje espontáneo de los niños el trabajo no abrió otras ventanas, lo que podría estar señalando un escenario plausible para nuevos trabajos en el campo.

En tal perspectiva, si bien la palabra currículo puede ser ajena al lenguaje del niño, vivencias sobre la explicación del maestro, la solicitud de repetición para aprender, las finalidades de la educación asociadas al *para qué* se estudia, entre otras, que hacen parte del vocabulario curricular, pueden tener presencia en los discursos de ellos, cuestiones que intentamos identificar, analizar, describir e interpretar.

Estado del arte

No es muy común encontrar en la literatura estudios que en materia curricular recojan lo que expresan los niños y niñas, aludiendo a cuestiones curriculares pero con lenguaje que a ellos les recoja. Por ejemplo, estudios que consideren que cuando aluden a la enseñanza, en ocasiones lo hacen dando cuenta del recurso que se usa para desarrollarla (como la explicación), que cuando mencionen las finalidades o el propósito de formación hagan alusión a lo que quieren ser en la vida, que cuando mencionen el asunto del aprendizaje lo hagan en función de la reproducción o la repetición. El presente estudio estuvo dirigido en tal dirección y encontró en estudios previos justificación para orientarse. Sobre dichos estudios algunas menciones.

Castro y Morales (2015) desarrollaron un estudio en Costa Rica para consultar la opinión de los niños en relación con factores de ambiente de aula que inciden en el aprendizaje. Dicho estudio tenía como propósito esencial determinar los factores físicos y socioemocionales de los ambientes escolares que favorecían el aprendizaje; fue un estudio mixto, de carácter exploratorio y descriptivo en el que se consideró como población objeto a 307 niños y niñas escolares de diferentes centros educativos; para coleccionar información empleó cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, un registro anecdótico y una guía de observación. Como conclusiones de interés para el presente estudio, se señala que los niños ven las aulas de tamaño adecuado, con colores que influyen sobre su estado de ánimo, con adecuada iluminación, pero deficiente ventilación. Señalan además que es necesario cuidar el nivel de ruido; manifiestan, en su mayoría, conformidad con nivel de aseo y con la decoración; para ellos el mobiliario es adecuado y son buenos los materiales. Les gusta aprender, ojalá con mediaciones lúdicas y tienen en buena consideración a los maestros, aunque algunos son regañones, bravos y aburridos.

Un trabajo sobre el que llamamos la atención, en tanto la ocupación por el currículo escolar en muchas ocasiones se estudia desde expresiones de maestros en ejercicio o de maestros en formación, desarrollaron Martínez et al. (2001) intentando dar cuenta

del pensamiento profesional y curricular de los futuros profesores de ciencias en secundaria. La ocupación por cuestiones curriculares desde voces adultas, en línea con el trabajo anterior, también tiene expresiones en los trabajos de Ordóñez et al. (2020), al consultar asuntos de dirección de instituciones en la voz de directivos; o en un caso muy particular, asociado al currículo en cuestiones de evaluación y desarrollado por Gómez y Seda (2008) en el que se revisaron prácticas evaluativas, especialmente las orientadas a la primera infancia, para lo cual fue muy importante el proceso de observación en contextos naturales de aula. También con esta población y sobre evaluación puede encontrarse el trabajo desarrollado por Beltrán, Londoño y Larrañaga (2010).

Moreno (2014) reporta un trabajo en materia curricular en Chile con el título “Currículo en educación infantil y diversidad: un tema pendiente”. Allí se tenía como propósito analizar el currículo en función de su apertura a la diversidad, consultando para ello fundamentalmente a las familias de niños escolarizados entre los tres meses y los ocho años. Damos cuenta de él para señalar, de nuevo, que como en este, en pocos estudios se considera la voz de los niños al consultar aspectos asociados al desarrollo curricular en las instituciones.

Ahora bien, quizá el estudio más cercano a nuestros intereses investigativos y que ha recuperado la voz de los niños y niñas en asuntos educativos —y algunos de ellos curriculares—, es el de Ames y Rojas (2012). El trabajo “Podemos aprender mejor: la educación vista por los niños” tuvo como propósito recoger el punto de vista de los escolares sobre diversos temas referidos a su experiencia educativa en relación con la escuela, los docentes, el aprendizaje y su rol como estudiantes. El estudio fue cualitativo, de caso y consideró niños y niñas de sexto grado de primaria (11-13 años) y de cuarto año de secundaria (15-17) a quienes se les hizo entrevista colectiva, usando para ello material gráfico que favorecía la expresión y que daba la posibilidad de mayor riqueza a sus narrativas. Dicho material incluía un croquis elaborado por los estudiantes y el uso de tarjetas con preguntas o con afirmaciones, previamente diseñadas para reconstruir actividades en la escuela. Los estudiantes manifiestan con la mediación de estos recursos aquello que desean cambiar, su relación con los docentes, su opinión sobre los castigos, sobre el aprendizaje, entre otros. Este reporte de investigación es el más cercano a nuestros intereses en dos aspectos: en primer lugar, en tanto consultó a niños y jóvenes sobre asuntos educativos y algún asunto curricular; y en segundo lugar, en cuanto utilizó entrevistas colectivas

con la mediación de recursos gráficos (mapa elaborado colectivamente y fichas prediseñadas con información), para facilitar la expresión de los sujetos.

Como mencionamos, son escasos los recursos en los que es posible recuperar, en palabras de los niños y las niñas, pensamientos en torno a asuntos curriculares. De aquellos que utilizan recursos gráficos, hasta el momento solo se encuentra el mencionado. El recurso a la historieta que proponemos no tiene hasta el momento referente alguno.

Texto, discurso y sentido

Las vivencias humanas son múltiples, como múltiples pueden ser las maneras de relatarlas. En Husserl (1986, 1994, 1998), una de las categorías fundamentales de su fenomenología la encontramos en las vivencias intencionales y en la posibilidad de ver en ellas, a partir de varias reducciones, la esencia de los fenómenos del mundo de la vida. En fenomenología (Ricoeur, 2002), la experiencia humana cotidiana, como fenómeno interpretable, es solidaria con la hermenéutica, y la hermenéutica correlaciona con la fenomenología como método y como teoría.

La fenomenología hermenéutica ricoeuriana considera que las acciones humanas, los monumentos, los archivos históricos son textos abiertos a la interpretación y, al tiempo que, un texto es todo discurso fijado por la escritura (Ricoeur, 2002). Lo que se fija en tal sentido pueden ser gestos, imágenes, entrevistas, preguntas y respuestas, diálogos, descripciones de campo, historias, anécdotas, enunciaciones, entre otros asuntos. Para efectos del análisis (eslabón intermedio entre interpretación ingenua e interpretación profunda), la unidad semántica mínima que consideramos como discurso fijado en escritura es la oración, es decir, una proposición configurada con sujeto y predicado. El que esta sea la unidad mínima no excluye que en los análisis podamos encontrar verdaderas cascadas de proposiciones, es decir, configuraciones extensas con múltiples oraciones que, en función de una isotopía que sea de interés, pueda ser, al tiempo, objeto de interpretación por parte del analista.

Ahora bien, el interés fundamental de la fenomenología hermenéutica en perspectiva de Ricoeur, es dar cuenta del sentido de los fenómenos de la vida cotidiana, tal como en “el estar siendo”, en “el estar desarrollándose” que implican al sujeto, que le ayudan a configurarse en tanto a estos fenómenos les atribuye una flecha de sentido, esto es, de cierta manera, una orientación de la significación.

Con lo dicho, se desea explicitar que en los textos, esto es, en los discursos fijados por la escritura, se encuentra un sentido, un querer decir de las acciones, gestos, monumentos, archivos, enunciaciones, etc., de los sujetos y que esto puede develarse, en tanto tras lo dicho, es posible encontrar un querer decir vedado, esencial, que configura, desde la perspectiva hermenéutica, la flecha u orientación esencial de lo dicho.

El currículo: diferentes voces, diferentes actores

La teoría curricular y el campo al cual alude, en la historia se remonta a finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Hablamos de finales del siglo XIX en tanto en los años que comprende y en el contexto de la revolución industrial se dieron condiciones para que fuese emergiendo un conjunto de necesidades en el contexto educativo de los Estados Unidos de América que se constituyeron en bases para la definición de estudios sobre la educación, su pertinencia, calidad y contenidos, con miras a que las solicitudes del sector productivo en expansión tuviesen base suficiente y mano de obra calificada para su desarrollo. El siglo XX en sus primeras décadas, representa para el campo del currículo la emergencia de señales explícitas de que algo estaba pasando con la educación, su organización y regularización, lo cual se hizo evidente con publicaciones de Franklin Bobbit en 1918 y 1924 sobre el asunto (Díaz Barriga, 2015).

Las apuestas de Bobbit en materia curricular señalaban un camino fuertemente influido por el modelo taylorista de la producción, por el control de todos los aspectos asociados al proceso educativo, por la traducción a objetivos y tiempos de todo aquello asociado al plan de estudio; en síntesis, tenía que ver con una especie de maquinaria precisa en la que lo que se quería enseñar y el propósito formativo estuviesen externa y completamente definidos. En tal sentido, la burocracia curricular “definía” y las escuelas llevaban a cabo. Tal perspectiva curricular se afina posteriormente con propuestas de Tyler y de Hilda Taba, autores con quienes se perfecciona la máquina curricular en tanto los pasos para configurar los planes de estudio estaban completamente organizados y vertebrados en torno al diseño establecido por Tyler. A una visión como la expuesta (llámese enfoque, tendencia, perspectiva, etc.), en el campo del currículo, se le conoce como *técnica*, *instrumental* e incluso *empírica* o también *cientificista* del currículo (Taborda, 2010).

Las críticas a este tipo de visión de la formación de los individuos y de organización técnica del currículo se empezaron a apreciar en las décadas de los años sesenta y setenta. William Pinar (2014) nos recuerda que un movimiento importante de reconceptualización del currículo empieza a emerger y que lo hace en dos direcciones fundamentalmente: una asociada a concepciones que atacaban fuertemente a las escuelas por ser máquinas de reproducción de condiciones sociales de existencia de las personas y por considerar a las mismas como aparatos ideológicos del Estado que trabajaban en pos de perpetuar el *statu quo* del sistema capitalista y de la condición de clase de los diferentes individuos. En esta línea de trabajo se desarrolló una perspectiva crítica del currículo de la cual, según el mismo Pinar (2014), diversos autores como Apple, Giroux y Van Manen aportan desarrollos importantes. Igualmente se destaca la influencia de la Escuela de Frankfurt en tanto hace posible comprender, como ejemplo, los intereses de las ciencias para dar cuenta de cuestiones curriculares. De allí consideramos que deviene precisamente la organización de tendencias del currículo en enfoques técnico, práctico y crítico. La otra dirección está asociada a la tendencia del propio Pinar a considerar, no tanto qué es el currículo, sino qué significa para los sujetos. En Pinar, la fenomenología emerge como un camino de indagación y la hermenéutica como un apoyo en el camino: por lo no dicho, por lo que puede ser el sentido que dan al trayecto curricular los sujetos y las instituciones. Igualmente, interesa a Pinar incluir la autobiografía en tanto por esta vía podía desvelar lo que el currículo significaba como experiencia para maestros y niños

Pinar (2014) nos recuerda que del movimiento de reconceptualización (que él inicia) deviene, luego de “la experiencia crítica del currículo”, una apuesta o perspectiva post-crítica que considera al currículo como lugar, como vinculado a instituciones particulares, a sujetos particulares, a grupos sociales; que también viven apuestas curriculares externas o autogeneradas y que estas propuestas o maneras de comprender el currículo definen un nuevo enfoque del mismo; esto es, el enfoque postcrítico.

Una mirada post-crítica del currículo implica concebirlo como una conversación compleja, es decir, como un proceso de constitución de apuestas formativas derivadas del diálogo de múltiples actores en los contextos educativos. Tal conversación se hace compleja en la medida en que diversos códigos, diversas expresiones sobre currículo se correlacionan, aparecen en los escenarios institucionales y sobrevienen

sobre ellas urgencias asociadas a la necesidad de conciliar posturas, potenciar discursos y converger en directrices claras orientadas a la mejor formación.

De otra parte, hablar de currículo postcrítico nos remite a pensarlo como documento de identidad, como huella o impronta que da cuenta de los ideales formativos de una institución tal como lo describe Tomás Tadeu da Silva (1999). En la línea de pensamiento de este autor, otros elementos caracterizan a una perspectiva postcrítica; él dice que este tipo de apuestas se preocupan por las relaciones con el otro y con los otros en los procesos formativos, por el reconocimiento de las diferencias, por la experiencia subjetiva que diferentes actores tienen en su relación con el currículo, por la búsqueda intensa de significados de fenómenos vivos asociados al currículo y de parte de diferentes actores e instituciones, por los discursos que tejen los sujetos en torno al currículo, por las relaciones de saber-poder, por la íntima relación del currículo (como documento de identidad) con la cultura, con el género, con la etnicidad, con la sexualidad, con la interculturalidad, entre otros asuntos.

En dirección de lo expuesto, en perspectiva post-crítica del currículo, asumir el encuentro de sentido desde expresiones de actores que contribuyen a constituirlo, es decir, a configurarlo como documento de identidad, es cuestión fundamental. De los actores mencionados, los niños, con su participación en los procesos educativos, con relatos de sus vivencias de algo que ocurre en la escuela, que les viene en la escuela y les da a pensar, ayudan a configurar, a su manera, una idea de currículo, asociada a su propio lenguaje espontáneo.

La versión de currículo de los niños, sin embargo, es una versión no académica, es más bien una expresión vivida de algunos de sus rasgos constitutivos como el maestro y el recurso que usa en su enseñanza (la explicación, como ejemplo), la repetición en su relación con el aprendizaje, las finalidades de la educación asociadas al para qué se estudia, entre otros. Tal versión de currículo, en boca de los niños, no puede, sin embargo, derivarse de la aplicación de los mismos a instrumentos y preguntas convencionales. Siguiendo lineamientos de la indagación de Piaget (1968), tales versiones deberán derivar de situaciones o experiencias que hagan posible preguntar a los niños de manera espontánea. Estas respuestas espontáneas son el fundamento de la recuperación del discurso auténtico que hace posible develar sentido profundo en relación con el fenómeno que acá interesa fundamentalmente: el currículo para los niños, en tanto es uno de los asuntos que ayuda a configurar la identidad de la escuela.

Metodología

El estudio se orientó a explorar y comprender los sentidos que los niños dan a algunas nociones curriculares y que pueden apreciarse en sus discursos fijados por la escritura. Para hacerlo, amparados en una perspectiva cualitativa de investigación, recurrimos a un formato especial de recolección de información en el cual, una entrevista semiestructurada organizada alrededor de una historieta hizo posible registrar preguntas, respuestas y contrapreguntas de niños, niñas y entrevistador, que fueron debidamente organizados como corpus del trabajo y codificadas².

En el diseño de la investigación se consideraron como etapas la construcción del referente teórico y metodológico, la puesta a prueba del instrumento de colección de información, el desarrollo de trabajo de campo atendiendo en entrevista individual a cada uno de los actores en el proyecto; y la organización manual de categorías para componer posteriormente una interpretación plausible de las mismas, a partir de lo cual se dio cuenta de los resultados formales del trabajo.

La unidad de análisis en el estudio estuvo constituida por el discurso fijado por la escritura de niños y niñas escolarizados entre los 7 y los 15 años, de los cuales, como unidad de trabajo, se consideraron 20, diez niños y diez niñas, de una institución educativa pública de la ciudad de Manizales a la cual tuvimos acceso los investigadores. En desarrollo del proceso, dos niños se retiraron voluntariamente del mismo.

² Este tipo de entrevista tiene fundamento en la entrevista piagetiana. Para Piaget es muy importante conversar con los niños de manera que se pueda conocer su lenguaje espontáneo, las palabras que usan para dar cuenta de un determinado asunto que se presenta a manera de experiencia. La grabación o el registro de todo lo que ocurre en la entrevista es esencial. Reconocido el lenguaje espontáneo de niños y niñas frente a la experiencia, se empieza a conducir la entrevista, (¡no a inducirlo!), de forma que las respuestas espontáneas puedan registrarse (1968, p. 14). En Piaget, se esperaría de la entrevista “uniformidad de las respuestas” (p. 36) en niños de mismas edades medias, razón por la cual, niños de ciertas edades que corresponden a ciertos estadios del desarrollo, manifestarán sobre unos asuntos respuestas más o menos homogéneas. Los asuntos por consultar y la experiencia de la historieta, siendo iguales para todos, desencadenan un conjunto de expresiones registradas y a partir de las cuales se empieza a preguntar y a contrapreguntar. Explorado el lenguaje de los niños, pudiendo hacerse la entrevista individual o estar todos alrededor de la misma experiencia, se pregunta a ellos sus reacciones frente a cada imagen que aparece en la historieta (la experiencia diseñada para este trabajo), con las palabras, con el lenguaje con que ellos de manera espontánea lo puedan hacer, lenguaje que haya sido previamente explorado. De la aplicación de este tipo de entrevista puede revisarse el registro de Ed Labinowicz (1987) en *Introducción a Piaget*, cuando aborda el tema del cambio de volumen.

La muestra de carácter teórico³ se seleccionó en función de los siguientes criterios: niñas y niños que pertenecieran a institución educativa pública formal con servicios de educación básica en los niveles de básica primaria y secundaria; niños y niñas que, luego de explicado el trabajo, consultasen con sus padres su disposición a participar voluntariamente en el mismo y que trajesen debidamente diligenciado y firmado el consentimiento informado correspondiente. En la constitución de la muestra también se tuvo en cuenta como criterio el que fuesen de edades diversas para contar con sujetos en diferentes etapas de desarrollo en la perspectiva genético-evolutiva de Jean Piaget.

Resultados y discusión

1. Sobre las finalidades de la educación

De las palabras de los niños, aquello que perciben y que viven como el propósito más general de la educación, lo vinculamos acá como la finalidad de la educación. Cuando el niño se pregunta para qué estoy estudiando, múltiples respuestas afloran. Sorprenderá a algunos que niños de 7 a 9 años reporten que lo hacen para “ser alguien en la vida”. No es difícil intuir que ese “ser alguien en la vida” es el repetido eslogan de la mayoría de las familias: “estudie si quiere ser alguien en la vida”. Un estudiante, sobre el propósito de la educación, nos relata una vivencia de su vida en la familia. De ella nos recuerda que: “Quieren que no discuta, que no sea grosera, que sea respetuosa y alguien en la vida” (E6).

³ El muestreo teórico no apela a la representatividad. Es un tipo de muestreo en el que los sujetos que participan en el estudio lo hacen en función de que representan expresiones de patrones recurrentes soportados teóricamente, derivados de “fuentes de datos previas” o como dicen Vasilachis et al. (2009) “con fundamento en criterio teórico” (p. 187). En nuestro caso, los sujetos de diferentes edades representan patrones recurrentes descritos, en gran parte, en las obras de Jean Piaget (2000, 2001, 1984, 1974, 1968) y en las que, para diferentes categorías, señala estadios de construcción de conocimiento. Siguiendo tales ideas, se asume en este proyecto que existen patrones recurrentes en las respuestas de los niños y niñas en relación con diferentes conocimientos, razón por la cual, considerar niños y niñas de diferentes edades permite asumir que, probablemente, siguiendo a Piaget, representan patrones recurrentes de desarrollo para la edad y, lógicamente, con variaciones justificables en función del contexto. Sobre muestreo teórico ver: a) Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa*. El giro en la mirada. Medellín: Universidad de Antioquia. Editorial FCSH; b) Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira: Rudecolombia, Editorial Papiro; c) Ruíz-Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ese “ser alguien en la vida”, asociado al estudio, entrega a la normalización, como puede apreciarse en el relato, un papel muy importante en los procesos educativos. El relato nos recuerda expresiones de Carlos Skliar sobre las aspiraciones de los niños y niñas, expresados en un reciente evento académico en Manizales⁴. Ese “estudiar para ser alguien en la vida” hace alusión a estudiar para tener notoriedad; ser alguien es adquirir, supuestamente, derecho a ser nombrado y reconocido.

Otros niños mayores (10-12), dan cuenta de los fines de la educación, aludiendo al asunto de la normalización. Sus expresiones giran alrededor de lo siguiente: “La coordinación nos pide mantener en silencio, que seamos juiciosos y respetuosos” (E17).

La normalización con la intención de dar orden y regular las diferentes actividades del comportamiento humano, crea normas y reglas. Según la ISO (*International Organization for Standardization*, 2010): “la normalización es la actividad que tiene por objeto establecer, ante problemas reales o potenciales, disposiciones destinadas a usos comunes y repetidos, con el fin de obtener un nivel de ordenamiento óptimo en un contexto dado...”

Para esto, las escuelas en Colombia tienen como recurso ordenador y regulador manuales de convivencia según la Ley 115 de Educación. De acuerdo con lo dispuesto en los artículos 73 y 87 de la mencionada ley, “todos los establecimientos educativos deben tener como parte integrante del proyecto educativo institucional, un reglamento o manual de convivencia”.

El movimiento de reconceptualización que inició Pinar (2014), dio pie a nuevos planteamientos y entendimientos sobre el currículo. Desde una perspectiva sociológica, autores como Schawb (1974) y Díaz-Barriga (2015), entre sus propuestas más innovadoras, buscaban integrar en el currículo mecanismos en donde los individuos, a través de un cuestionamiento, pudiesen deliberar a través de debates para poder llegar a consensos y, en este orden, encontrar soluciones a situaciones de la vida real.

⁴ Se refiere a las VIII Jornadas Nacionales Emmanuel Lévinas, celebradas en Manizales entre el 3 y el 5 de noviembre del 2017.

Sobre el tema que se viene abordando, el de las finalidades de la educación, los niños y niñas mayores consultadas (entre 13 y 15 años), integran más elementos en sus explicaciones.

Aparece el rendimiento académico, esto es, el desempeño a un cierto nivel en las diferentes actividades académicas, como un asunto sustancial y en relación con el cual la normalización se correlaciona.

Las solicitudes que hace el mundo adulto a estos niños y niñas, pueden apreciarse cuando se escucha lo que se espera de cada uno de ellos: “Que sea alguien en la vida, que estudie, para que gane, para que tenga una carrera, para que pueda salir adelante” (E13).

O también cuando dicen que se les exige: “Que pongan atención, sean inteligentes, respetuosos y responsables con sus tareas” (E13).

1.1 Dependencia de la explicación.

La explicación es un recurso al que permanentemente se alude en educación. No es la explicación causal de las ciencias naturales, no es el tipo de explicación del que se habla en investigación. Explicar, en tal sentido, es describir, dar ejemplos, exponer analogías, escribir en la pizarra. La explicación es la voz del profesor, es su poder, es “la nota mayor” en su didáctica.

Al señalar el asunto del poder, se hace alusión al que tiene el maestro en la escuela para actuar en función de sus capacidades, intereses y capacitación. Thompson (2002) se refiere al poder diciendo: “En el sentido más general, ‘poder’ es la capacidad de actuar para alcanzar los objetivos e intereses que se tiene: un individuo tiene poder de actuar, el poder de intervenir en la secuencia de sucesos y de alterar su curso” (p. 225). Efectivamente, tal capacidad la soporta el maestro en sus años de experiencia, en la autoridad que le da su cargo en la escuela y en la creencia que tenemos en su capacidad para asumir responsabilidades maduras en relación con lo que está bien o no, en relación con lo que ocurre en la escuela y en las aulas. Tal capacidad le autoriza, efectivamente, para “intervenir en la secuencia de sucesos y de alterar su curso”; esto es, en lo que explica y en cómo lo hace y con qué propósito; y lo hace así por “la posición que ocupa en un campo o institución” (Thompson, 2002).

El conocimiento del profesor y la posición que ocupa en la institución, además de la responsabilidad que le es conferida en procesos de transmisión o comunicación de conocimiento, le coloca en una relación asimétrica en la que él domina y en la que tal dominación está institucionalmente justificada. Dice nuestro autor de referencia al respecto que:

El “poder”, analizado en el plano de un campo o una institución, es la capacidad que *faculta* o *habilita* a algunos individuos para tomar decisiones, seguir objetivos o realizar intereses; los habilita de tal manera que, sin la capacidad conferida por la posición que ocupan dentro de un campo o institución, no habrían podido seguir el trayecto relevante. Individuos que gozan de diversas capacidades de este tipo, y en consecuencia de diferentes grados de poder pueden guardar determinadas relaciones sociales unos con otros. Cuando las relaciones de poder son *sistemáticamente asimétricas*, la situación se puede describir como de *dominación*. (Thompson, 2002, pp. 225-226)

En la asimetría mencionada es posible que emerjan deficientes explicaciones ante las cuales poco puede hacer el estudiante, temores ante la autoridad de los maestros que llevan a los estudiantes a no preguntar o reclamos de los estudiantes, en ocasiones no atendidos, que los llevan a reclamar.

De los discursos que donaron niños y niñas de siete a nueve años, algunas expresiones se destacan. Seleccionamos una, por considerarla, en el conjunto de todas las narraciones, como ejemplar. “No aprendo bien cuando el profesor no entiende el tema. Necesité tiempo adicional para explicar el tema. Que el profesor explique otra vez en la clase. El profesor necesita estar ahí para yo aprender” (E2).

En lo expuesto por el niño, reina la confusión. Si el profesor explica mal, no entiende. Sin embargo, la explicación repetida es necesaria para entender. Las explicaciones son necesarias y hay profesores que no explican bien.

Apreciada la expresión de la comprensión de la explicación en niños de siete a nueve años, registremos a continuación este asunto desde las voces de sujetos en edades entre los 10-12, en nivel de completamiento de operaciones concretas.

Mis profesores explican bien y si no entendemos, ellos, pues, explican y explican hasta que nosotros podamos entender. El profesor explica muy corto, no para uno entender bien, cuando habla muy pasito a los niños para que los niños puedan entender. El profesor debería repetir para entender bien. (E4)

Los niños de 10 a 12 años se manifiestan en favor de la explicación que se repite para entender bien.

Ahora bien, el miedo podría aparecer como un factor que se manifiesta ante el poder del maestro por tener él, en sus palabras, la explicación. Infundir miedo aleja y perturba. Que los niños tengan miedo al poder, al maestro, podría ir en contravía de principios asociados, como ejemplo, al aprendizaje en profundidad, postulado por Biggs (2010). Veamos:

(A) los estudiantes a veces les da duro una materia porque les da miedo salir al tablero, la división o algo. Pues por ejemplo, a mí me da miedo porque cuando salgo al frente todo el mundo me acosa, que yo no sé qué, que rápido. (E6)

Ahora bien, para ahondar en la comprensión de este sentido en la dialéctica “paciencia-impaciencia”, Bauman en *Modernidad Líquida* (2005), hace alusión a la impaciencia como un estado en el que se considera impertinente y hasta reprensible el gasto del tiempo. Pensamos que, en esta perspectiva, la impronta del modelo tayloriano de la producción emerge, en tanto habría reducción del proceso educativo a objetivos y tiempos de todo aquello que está relacionado con el plan de estudios y que afecta no sólo el hacer del profesor sino también el ritmo del aprendizaje. Desafortunadamente, desde esta postura taylorista y el síndrome de la impaciencia, se cosifica la educación, se le ve como como un producto, más que como un proceso o en palabras de Carl Rogers (1977)... como un fin más que como un medio. De ese modo, la educación contemporánea desatiende la noción de conocimiento útil para toda la vida y la sustituye por el alcance de logros y la acumulación de información.

En ese orden de ideas, Ospina (2010) explica como:

vivimos en una época que aceleradamente cambia costumbres por modas, conocimiento por información, y saberes por rumores, a tal punto que las cosas ya no existen para ser sabidas sino para ser consumidas. Hasta la información se ha convertido en un dato que se tiene y se abandona, que se consume y se deja. (p. 2)

Finalmente, sobre la evolución de la explicación, en niños y niñas de 13 a 15 años encontramos solidaridad con la tensión “lentitud-rapidez”. Ambientaremos primero esta tensión para luego ir a lo que expresan los niños y niñas. Veamos.

Lo oculto de una clase se mueve a velocidades divergentes en un mismo espacio y tiempo. Parafraseando a Biggs (2010), podríamos estar hablando de una especie de orquestación de la enseñanza y el aprendizaje, donde se aprecian el poder del profesor, los objetivos institucionales, los egos y los intereses. Y por parte de los estudiantes: el deseo de aprender, el reconocimiento, la presión social de sus compañeros y las ganas de regresar a casa.

El aula contemporánea podríamos considerar que marcha a dos velocidades: la de los estudiantes conectándose y habitando otros espacios a través de sus celulares y la velocidad del profesor en su labor de impartir conocimientos. Se podría decir que, coexisten en el mismo espacio, pero en temporalidades diferentes. Santillán (2003) menciona a Bauman, quien, al parecer, desarrolla este asincronismo con fluidez:

Bauman en *Modernidad Líquida* plantea que en los ‘tiempos líquidos’ en los que vivimos la dispersión y discontinuidad geográfica han dejado de ser determinantes del tipo de relaciones establecidas entre distintas sociedades, ello debido a que el llamado espacio-velocidad, que sustituye la función espacio-tiempo, en la modernidad sólida, al cubrir la totalidad de la superficie de la Tierra, ha tenido el efecto de aproximar todos los puntos del planeta en términos de una misma distancia y velocidad, convirtiendo todo el planeta en espacios contiguos. El resultado es una experiencia global de un mundo ya no basado en el criterio del espacio geográfico y la expansión territorial, sino en términos de una distancia temporal, no geográfica.

Ahora bien, esta discontinuidad temporal y hasta geográfica que caracteriza esta época se comporta de la misma manera en la relación de formación, moviéndose en direcciones diferentes: en ocasiones se acelera para el educador en otras para

los educandos. Así que no se deberían considerar ni el currículo ni la educación como prescriptores rectilíneos ni tampoco como sincronías perfectas. Consideremos ahora, en relación con lo expuesto, las voces de algunos estudiantes:

El profesor debió haber explicado parte por parte. El profesor explicó a unos, pero no todos escuchan. El profesor debería hablar más duro. El profesor, por acabar más ligero, no explica bien. (E15)

En sus historias, los niños relatan cómo la explicación del profesor se oculta en su rapidez. La funcionalidad del lenguaje se de-configura y ya no se sabría con exactitud cuál era el camino que había sido trazado, ni para el o la docente ni para niñas o niños.

Como colofón de lo expuesto, al parecer, el currículo postcrítico hace un reclamo al culto a la rapidez en los procesos educativos institucionalizados de aula, mismo reclamo que en las voces infantiles hemos visto aparecer. Los fragmentos de realidad expuestos deberían ser objeto de transformación; comprenderlos, criticarlos, fomentar diálogo sobre ellos, abrir espacio a estas nuevas narrativas, pensamientos, visiones y *formas de decir el mundo*, deben posicionarse como asuntos esenciales asociados a la manera como nuestros niños y niñas comprenden el currículo. Ellos y ellas, cuando aportan sus palabras, dan cuenta de la identidad de la escuela (da Silva, 1999); cuando exponen sus ideas participan, como debe ser, en la conversación compleja que debe caracterizar el currículo escolar, en palabras de Pinar (2015).

Si el currículo da cuenta de la identidad de las instituciones educativas (da Silva, 1999), un asunto importante en tal sentido es el llamado que pueden estar haciendo las declaraciones de los niños, en el sentido que la asimetría en las relaciones de poder (Thompson, 2002), los ritmos en las explicaciones, los temores de algunos (as) niños y niñas frente a las explicaciones, entre otros, pueden ir en contravía de lo declarado en los proyectos institucionales, razón por la cual sería recomendable contrastar la identidad ideal de los proyectos con las voces de los protagonistas para, en lo posible, hacer que se articulen y ojalá coincidan.

1.2 Repetir para aprender.

Para muchos docentes se torna difícil comprender que, a pesar de sus extensas explicaciones, de sus organizadas enseñanzas y de su intensa aplicación en el aula, orientada a que sus estudiantes aprendan, los incidentes de aprendizaje no se manifiestan tan prontamente como se quisiese. Rodríguez Palmero (2008), al mencionar uno de los equívocos más frecuentes que sobre el aprendizaje verbal significativo se encuentran entre noveles enseñantes y en aprendices de esta perspectiva teórica, menciona la creencia de que el aprendizaje no toma mucho tiempo.

La creencia mencionada, diremos, no opera solamente para esta perspectiva teórica. Los afanes por cumplir con los programas de las diferentes actividades académicas llevan, en la práctica, a pasar por alto que el aprender lleva tiempo, el que para transferir lo aprendido, para asimilarlo a los esquemas cognitivos, se hace necesaria la mediación de la debida reflexión, de un tiempo en que se manifieste una cierta perturbación cognitiva y que opere en los niños una equilibración maximal (Piaget, 2000), punto en el cual se haga posible asimilar nuevas enseñanzas. Lo dicho implica que el estar de nuevo ante aquello que es objeto de conocimiento permite a los sujetos apreciar “observables de la acción” (Taborda, 2010) no considerados previamente, acceder por esta vía a mayor conocimiento y mejor comprensión de un asunto; pasar, en perspectiva piagetiana (Piaget, 1974), de simples aciertos a comprensiones progresivamente más profundas de aquello que se debe aprender.

Nuestros niños de siete a nueve años, del nivel de las operaciones concretas, reclaman a su manera una especie de segunda oportunidad para que florezca en ellos un aprender. Veamos una primera ocurrencia al respecto: “En la segunda explicación entendía mucho mejor, puesto que el profesor da más ejemplos y se explica más ampliamente de lo que se estaba hablando” (E20).

El reclamo de algunos estudiantes por la repetición se manifiesta de diferentes formas. En el siguiente fragmento lo podemos apreciar: “A veces el profesor explica muy extraño o muy rápido. El profesor debería explicar siempre dos veces para nosotros entender bien” (E7).

Sin embargo, no debería comprenderse tal solicitud como simple facilismo de parte de nuestros niños. En términos de “observables de la acción” (Taborda,2010),

debe considerarse que en la primera explicación es posible que haya faltado un dato, un detalle; lo percibido es posible que no sea aún suficiente y que se necesite otra oportunidad para ver más allá de lo original. La expresión de uno de nuestros niños es impactante en este sentido: “Aprendo cuando el profesor vuelve y me explica. A veces no pongo atención. Me gusta que el profesor nos ponga unas explicaciones más difíciles para que así uno se le desarrolle la mente” (E5).

La expresión precedente nos coloca en lugares teóricos interesantes. Parecería justificar el atender criterios de desarrollo en perspectiva vigotskiana (Vigotsky, 2000), en tanto se solicita enseñanzas que vayan adelante del propio nivel de desarrollo y al tiempo, en perspectiva piagetiana, en tanto la repetición colocaría al niño solicitándola al nivel del desarrollo actual de su conocimiento. ¿Cómo resolver esta aporía? En el marco de esta investigación no ha sido posible resolverla.

Cuando revisamos expresiones de niños de 10 a 12 años, el panorama cambia un poco en relación con el asunto de la repetición. Aparece la dialéctica autonomía - heteronomía en acción. Aclaremos inicialmente tal cuestión.

En las relaciones que unen al alumno con el maestro yacen procesos de socialización, los cuales se han ido forjando desde casa entre el niño y los padres. Cuando un estudiante acude al profesor para una explicación adicional, el docente primero debió haber creado vínculos de respeto y autoridad con el estudiante; sentimientos de amor y temor que, traducidos en respeto, ya había experimentado hacia sus padres. En la eficacia de estos procesos, yace además el respeto que el inferior experimenta hacia el superior. Piaget (1968) denominó a esto *respeto unilateral*, en tanto todas las consignas de los padres se representan en la conciencia de los niños de manera literal y obligatoria; en ese sentido, heterónoma. Observemos un relato: “Cuando yo no entiendo acudo a él y él me dice que es así y así, no, por ejemplo: Niño usted no debería hablar así, usted tiene que ser respetuoso y disciplinado. Vaya para la coordinación” (E1).

En el momento en que el niño es enseñado y no entiende, podría bien guardar silencio y no actuar, por el esquema de respeto unilateral ya constituido, o bien podría proceder a levantar la mano o generar acción por algún medio. Aquel acto de silencio del niño no es evaluado, ni en función de sus intenciones, sino que actúa en relación con su acuerdo exterior a la regla y al respeto previamente infundido por sus padres y adultos. Así lo relatan varios niños de este grupo cuando se

les preguntó sobre cómo querían ser o cómo los adultos (padres o profesores) querían que ellos fueran y qué valores querían tener cuando fueran adultos. Varias respuestas son ilustrativas:

- Respetuosa y responsable. (E1)
- Ser respetuoso con la gente que es mayor que yo y no aprovecharme de los niños. (E4)
- Que sea una persona buena, respetuosa con la gente, que sea alguien en la vida. (E14)

En sus relatos fácilmente se pueden trazar rutas en dirección a la heteronomía de los niños y a la imposición de los padres. Piaget señala a este tipo de respeto y obediencia superficial, tal como una *presión espiritual* que el niño experimenta. Si el autor refirió tal definición de respeto a algo místico, los investigadores podríamos advertirlo además como una presión virtual, dado que nace y permanece en el exterior y no en el interior del niño. Por lo tanto, su comportamiento se mantiene heterónimo dado que la moralidad se adquiere desde el exterior.

Previo a que el pensamiento del niño empiece a tornarse más formal que concreto (10-11 años), existe una fuerte oscilación entre el egocentrismo y el respeto a los mayores, dado que en su proceso de descentración del objeto, se ve inmerso en medio de reglas ya no arbitrarias y subjetivas, como se daban en el periodo egocéntrico, sino más estructuradas y objetivas; además, en los niños todavía permanece un conflicto sobre la comprensión de las normas y de este modo prefieren más la satisfacción que la objetividad. Piaget (1968) explica cómo un niño en la charla egocéntrica modifica arbitrariamente las reglas a su gusto cuando juega solo con sus muñecos y gracias a este conflicto, se va adentrando al periodo de las operaciones formales correspondientes al pensamiento adulto.

La autonomía progresiva de la conciencia prevalece sobre la heteronomía de la imposición social y el respeto unilateral, en tanto empieza a comprender el niño una serie de obligaciones distintas a las de la autoridad tales como: la solidaridad y la vida en común. Ya se empiezan a configurar tramas de la autonomía extendiéndose hacia la moralidad y a un bien general. Prestemos atención a este corto enunciado de uno de nuestros niños dando cuenta de una acción, de la cual derivó una explicación: “Si el niño no hubiera alzado la mano varios niños se hubieran quedado sin la explicación” (E8).

Por este camino, “el desarrollo de la autonomía en el niño se elabora progresivamente y constituye, con relación a la sociedad, una forma ideal de equilibrio dominando los falsos equilibrios reales e inestables nacidos de la obligación” (Piaget 1984, pp. 342-243).

El niño paulatinamente sigue tejiendo los mecanismos psicológicos que comprende la autonomía. Leamos en palabras de Piaget (1968): “La autonomía es un proceso de educación social que tiende a enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y a someterse a las reglas comunes” (p. 16).

En esta dirección, el periodo comprendido entre los 11 y los 13 años es el más favorable para la práctica de la autonomía (*idem*). En otras palabras, los niños cruzan en este periodo por el proceso de descentración, que es quizá de las temáticas más importantes en la psicogénesis de Piaget, en tanto se transita de la charla egocéntrica y subjetiva, para salir al encuentro con el otro:

La moral común que el niño experimenta en la autonomía no es una cosa dada exteriormente, sino un conjunto de relaciones entre individuos, es como un paso de un punto de vista a otro. El bien supone un cierto margen de elaboración personal y de autonomía. (Piaget, 1984, p. 294)

Montessori (1968) y Dewey (1998) observaron también la necesidad de independencia de los niños, asumiendo el reto de construir escuelas donde el niño se percibiera más autónomo e independiente del adulto desde el periodo concreto, y se percibiera además como miembro de una minisociedad con reglas, en tanto su participación fuera más activa y sus decisiones tomadas en cuenta para el bien de su pequeña sociedad.

Desde otra perspectiva, el yo, el ser, el otro, la responsabilidad con el otro: son imaginarios que se construyen social y culturalmente. Magendzo (2004) propone desacomodar algunos conceptos de su lugar, y hace apuestas a un cambio de tiempo y lenguaje para una nueva comprensión de la autonomía hacia la heteronomía.

En los relatos de los chicos entre 13 y 15 años se asoman nuevos sentires, asociados a la atención en la clase y a la estimación que ellos le dan a la retroalimentación. Dos niños sobre esto nos contaron lo siguiente: “El profesor debió haber explicado

parte por parte. El profesor le explicó a unos, pero no todos escuchan. El profesor debería hablar más duro. El profesor por acabar más ligero no explica bien” (E15). “El niño estaba distraído, no le puso atención al profesor. Vuelva a explicar para uno entender” (E18).

Como manifiestan los niños, en tanto se disponen a la clase, llegan con todo el movimiento y la precipitación de las actividades que estaban haciendo y todavía con la atención dispersa para acomodarse y enfocarse a la nueva dinámica de clase. Precipitación y desatención que hacen que la primera explicación pase imprecisa para el aprendizaje y que dependa, por lo tanto, de la retroalimentación.

Cuando aprendemos algo nuevo, esto ingresa a nuestro sistema difuso e incierto; sin embargo, esa fugacidad, que entra como disparo, en ese momento de excitación del sistema, debe advertirse por los profesores para activar, fijar e impulsar lo nuevo, reacomodando información, ampliándola, intentando incidir en el aprendizaje con acciones perturbadoras que, en el adecuado umbral, favorezcan equilibraciones cada vez superiores, indicativo esto de progreso en los aprendizajes.

Sobre esto Piaget (citado por Chávez, 2013) “utiliza una metáfora biológica al comparar la mente con un “estómago”, donde aprender sería análogo a “comer” (un proceso de asimilación y acomodación de esquemas cognitivos)” (p. 95). ¿Será esta la comprensión que subyace en los relatos de los niños? Miremos esta narración:

Los profesores tienen que explicarles otra vez a los niños hasta que entiendan. Si el profesor no hubiera entendido, el estudiante hubiera seguido por el mismo camino. Hay profesores que no les gusta hacer bien su trabajo y explican el tema una vez y no les preguntan a los niños las dudas que tienen sobre el tema, entonces los niños podrían tener problemas por una sola explicación. (E19)

¿En qué punto incluirá la retroalimentación un profesor en su planeación de clase? Consideramos que no se incluye lo suficiente y además es difícil, puesto que es lo inesperado de la clase, lo incierto. Sin embargo, hay que estar preparado para cualquier pregunta de un estudiante o para dar una instrucción de manera diferente, y en tal sentido, encontrar las tendencias del pensamiento del niño sería ideal para la comprensión (Vygostky, 2000).

Lo dicho por los niños sobre ‘repetir para aprender’ puede definir líneas de actuación para los maestros en el aula. Las preocupaciones que siguen, sobre el profesor deseado, pueden ir en la misma dirección.

1.3 El profesor deseado.

En los discursos infantiles, las expresiones que dan cuenta de caracteres especiales que solicitan de un maestro, se manifiestan, según la edad, de diferentes maneras. En este sentido, con los niños de 7 a 9 años pudimos encontrar que tales caracteres aparecen en una tensión muy especial: la que se establece entre cercanía y lejanía y en la que, al parecer, sigue mediando el asunto de la explicación. Veamos.

En medio de las nuevas comprensiones que sobre la vida en la escuela el niño empieza a configurar, el lenguaje, por su lado, se encuentra en un punto decisivo. El pequeño se va alejando de sus juguetes, la charla egocéntrica y las acciones inmediatas, integrándose a entramados procesos de socialización entre profesores y compañeros de clase. Entre sus primeras impresiones de escuela, los más pequeños empiezan a percibir relaciones de cercanía-lejanía con diferentes actores escolares.

En las respuestas de los más pequeños (7-9) aparecieron matices de esta relación desde el ritmo de la clase y las explicaciones. Sobre el tema, en lo que sigue, (L) es la entrevistadora y (P) uno de nuestros niños. Veamos:

P: Hay algunas veces en que los profesores explican muy extraño y algunas veces también muy rápido.

L: ¿Y cuándo el profesor explica extraño? ¿Cómo es ese extraño?

Piensa y recuerda por allá una clase de por qué a veces es extraño.

P: Pues algunas veces por ejemplo estamos aprendiendo la suma, es un ejemplo, y entonces el empieza ta, ta, ta y, entonces, va sumando y va haciendo todo muy rápido y una queda como ¿Ah?

L: ¿Tú entonces cómo piensas qué debería ir el profesor?

P: ¡Más despacio!

Como mencionamos en el apartado sobre *la dependencia de la explicación*, los estudiantes manifestaron frecuentemente “la rapidez” como carácter de la explicación en el aula y cómo, en parte, esto puede ser debido a objetivos institucionales y al

“síndrome de la impaciencia” de esta generación. Ahora, en esta sección queremos traducirlo tal como un “ensimismamiento docente”, referido a los profesores que van e imparten su clase a su propio ritmo, a modo de soliloquio, viviendo un espacio no compartido de aula: viviéndolo en sí y para sí mismos. Van Manen (2015) piensa sobre este ensimismamiento que: “hay profesores que están presentes físicamente, pero con el espíritu ausente, entregados a ansias y deseos egoístas” (p. 21).

Por ahora se teje este sentido desde el ritmo de la clase y la responsabilidad del docente por el otro, por los niños; por ir más despacio, por reflexionar un momento sobre ¿qué está pasando?, ¿cómo el estudiante está viviendo este momento de clase? Nos preguntamos entonces: ¿en qué momento los estudiantes se sienten cercanos al maestro? Veamos un relato:

L: ¿Y tú qué piensas de la actitud del profesor?

V: Mala.

L: ¿Por qué?

V: Que lo que él debería hacer es explicarles bien a los niños.

L: ¿Y cómo es explicarles bien a los niños?

V: No sé, sentarse y explicarles que esto es así y así.

Entre las percepciones que (V) ha tenido sobre los profesores cercanos, enuncia la acción de “sentarse” del maestro para explicarle, esto implica para él separar el tiempo para observarlo, para mirarlo a los ojos.

No es sorpresa que niñas y niños perciban a los profesores como las figuras de autoridad dentro del salón de clase, autoridad que ya ha sido fundada desde los padres y sobre quienes, en este grupo de niños, todavía se asienta la verdad y la justicia (Piaget, 1964). Por esto, la relación entre el estudiante y el profesor se constituye en una primera instancia, desde el respeto unilateral hacia los profesores, casi que de la misma manera que se da hacia los padres; no obstante, emerge aquí la tensión entre cercanía y lejanía (o proximidad y distancia) que aún no existe entre ellos. El docente bien podría actuar como un dictador, a través de la imposición, generando vínculos de temor, de miedo y de obediencia o podría aproximarse a ellos a través de un lenguaje que se muestra a través de su rostro, de su mirada y de su voz, parecido a como forjó relaciones de cercanía y de lejanía con sus padres.

Ahora bien, sobre el profesor deseado, luego de la etapa descrita, en los niños entrevistados, se manifiesta, a partir de los diez años, una nueva comprensión asociada a las relaciones de confianza.

Maturana (1996) explica aquella necesidad de los profesores de controlar el comportamiento en la clase y dice que esto tiene que ver con nuestra cultura, orientada hacia la dicotomía entre lo bueno y lo malo en tanto lo malo, enfocado en la lucha entre el bien y el mal, tiene una presencia enorme en las relaciones sociales, no como circunstancial o incorrecto sino como algo constitutivo. De modo que, si los profesores ven a sus estudiantes constituidos en lo bueno y lo malo, se perdería la confianza en lo espontáneo y natural en ellos.

En los discursos de nuestros niños de 10-12 años se pudo evidenciar esta dicotomía cuando hablan de su relación con los profesores. Esta correspondencia se puede leer desde dos posiciones distintas, la del “profesor-estudiante” y la de “estudiante-profesor”. En la primera, el profesor lucha por el control del comportamiento del niño, si alcanza los objetivos y conducta institucionalizada estará “constituido” en lo bueno y si es desde su espontaneidad y naturalidad estará “constituido” en lo malo y, como son malos no son confiables.

En atención a lo expuesto se llama la atención sobre la importancia de reflexionar en lo oculto, en lo que no se ve, en lo que no se dice, en el fenómeno. Da Silva (1999) invita al reconocimiento del currículo como huella, impronta que da cuenta de los ideales formativos de una institución desde el reconocimiento de las diferentes realidades interactuando en el aula y de aquellos fenómenos vivos asociados al currículo; no sólo desde lo académico y la acción de impartir o entregar conocimientos, sino desde las relaciones con el otro y con los otros, lo que implica considerar el reconocimiento a la diferencia, la experiencia subjetiva y las relaciones de saber-poder. El currículum oculto como concurrencia de los valores, las emociones, la diferencia, el lenguaje, etc., es el que podría atravesar este tipo de intencionalidades a favor de su aprendizaje en la escuela.

Durante una clase nosotros estamos dirigidos por nuestros conocimientos y la clase se empieza a mover a nuestro ritmo y pareciera que estamos en el centro. Pero desde el inicio de la clase, junto al conocimiento, se entrelaza el sentimiento y la emoción del momento; es como una dimensión silenciosa de la que no somos conscientes. Sobre esto, los niños de 13-15 años nos contaron cómo serían sus

profesores deseados y no deseados, así: el profesor deseado repite a solicitud de los estudiantes, tiene para ellos una dinámica bacana, son amables y amorosos; el no deseado es grosero, explica a la carrera y no le importa si se comprende lo que dice, llama con mucha frecuencia la atención, grita y es malhumorado; lo que coincide con la caracterización que describen Castro y Morales (2015) al describirlos como regañones bravos y aburridos

Los niños del último grupo piensan parecido a los más jóvenes y a eso, agregan elementos desde lo afectivo: “amable”, “amoroso”. Esto a través del cuerpo lo perciben, así perciben cuando los profesores llegan “con malgenio de la casa” o cuando abusan un poco de su poder en la clase.

En la medida en que un profesor es consciente del abanico de posibilidades que el lenguaje extiende y permite en el encuentro, este no sólo podría representar sus explicaciones con variados matices y colores, sino que también habitaría un nuevo espacio en la emoción que se vive en el aprendizaje. Taborda (2017) explica: “captar la atención por diferentes medios no estandarizados y asociados a relaciones de afecto-empatía, difícilmente ponderables en su intensidad, es más difícil que recitar, por ejemplo, una lección o una fórmula o enunciar un problema” (p. 13).

A modo de conclusión

Las voces de los niños dan cuenta de cuestiones vinculadas al currículo, como las explicaciones del maestro, la repetición como apoyo al aprendizaje, las finalidades de la educación y el carácter del maestro. A partir de comprensiones profundas derivadas del corpus de la investigación, podrían provenir a manera de conclusiones las siguientes huellas de sentido.

En primer lugar, sobre las finalidades de la educación encontramos que estas se refieren al “ser alguien en la vida” asociado al buen comportamiento. Seguidamente, en voces de los niños se encuentran pistas sobre la dependencia de la explicación, el uso de la palabra, la expresión del docente como “la nota mayor” de su didáctica.

Ahora, sobre la repetición como fundamento del aprendizaje, el grupo de niños comprendido entre 7 y 9 años, expresó la firme necesidad de la repetición en clase, reclamando en sus voces el aprendizaje a través de ejercicios de modo tal

que permitan afianzar lo suficiente sus conocimientos y su confianza, en lugar de impartir la clase de modo acelerado sin propuestas retadoras a su intelecto. En los discursos de los pequeños del siguiente grupo (10 a 12) se asomaron tensiones entre la autonomía y heteronomía. En las voces de los mayores (13 a 15) pudimos apreciar la afirmación de su aprendizaje en la retroalimentación dada por los maestros. Finalmente, sobre el profesor deseado, los niños en general reclaman de los maestros cercanía, confianza y tacto pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Ames, P. y Rojas, V. (2012). *Podemos aprender mejor. La educación vista por los niños*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos. UNICEF.
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Beltrán, A. L., Londoño, L. P. y Larrañaga, L. P. (2010). *Prácticas evaluativas en la primera infancia: entre la visión normativa y reflexiva del docente* (trabajo de grado). Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis132.pdf>.
- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. México: Narcea.
- Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 9 (3). Recuperado de www.una.ac.cr/educare.
- Chávez, J. (2013). La zona de desarrollo próximo como teoría de la enseñanza, el aprendizaje, evaluación dinámica y la intervención psicopedagógica. *Revista digital EOS*, 2 (2).
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad*. Belo Horizonte, Brasil: Editorial Belo Horizonte.
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira, Colombia: Editorial Papiro y Rudecolombia.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid, España: Morata.

- Díaz-Barriga, A. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Editorial FCHS.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gómez, R. y Seda, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Revista Perfiles Educativos*, 30 (119). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000100003
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1994). *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Husserl, E. (1998). *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures*. Tome premier. Paris: Éditions Gallimard.
- ISO. ONUDI. (2010). *Organismos Nacionales de Normalización en Países en Desarrollo*. Suiza
- Labinowicz, E. (1987). *Introducción a Piaget*. Wilmington: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Manhey, M. (2014). Currículo en educación infantil y diversidad: un tema pendiente. *Revista Investigación y Posgrado*, 29 (2), 113-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281006>
- Martínez, M. M. et al. (2001). ¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria? *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 19 (1), 67-87. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38990653.pdf>.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Montessori, M. (1968). *To educate the human potential*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO Ltd.

- Ordóñez, R., Rodríguez, M. y López, A. (2020). La dirección de centros escolares desde la voz de sus protagonistas en España. *Revista Colombiana de Educación*, 1 (79), 301-324. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/8370/8141>((último
- Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño*. Madrid, España: Morata.
- Piaget, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Losada S.A.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Piaget, J. (2000). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Estados Unidos: Editorial NARCEA.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, M. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona, España: Octaedro.
- Rogers, C. (1977). *El poder de la persona*. México: Manual Moderno.
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Santillán, V. (2013). *Espacio, tiempo y modernidad líquida*. Recuperado de <https://comunicambioperu.wordpress.com/2013/03/18/espacio-y-tiempo-modernidad-liquida-bauman/>
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Ateneo.
- Taborda, J. (2006). El mecanismo de equilibración maximizadora, algunas implicaciones para la didáctica de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2 (1), 101-118.
- Taborda, J. (2010). Relación de formación y el mecanismo piagetiano de toma de conciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6 (2), 109-128.
- Taborda, J. (2017). Editorial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 7-15.

- Thompson, J. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco – Polity Press.
- Van Manen, M. (2015). *El tono en la enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Espasa.
- Vasilachis, I. et.al. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.