



Estudio de la teoría del currículo

Autor: Martha Helena Barreto Ramirez

••••

Estudio de la teoría del currículo / Martha Helena Barreto Ramirez /
Bogotá D.C., Fundación Universitaria del Área Andina. 2017

978-958-5460-87-4

Catalogación en la fuente Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá).

© 2017. FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA
© 2017, PROGRAMA ESPECIALIZACION EN DIDACTICA EN LA DOCENCIA VIRTUAL
© 2017, MARTHA HELENA BARRETO RAMIREZ

Edición:

Fondo editorial Areandino
Fundación Universitaria del Área Andina
Calle 71 11-14, Bogotá D.C., Colombia
Tel.: (57-1) 7 42 19 64 ext. 1228
E-mail: publicaciones@areandina.edu.co
<http://www.areandina.edu.co>

Primera edición: octubre de 2017

Corrección de estilo, diagramación y edición: Dirección Nacional de Operaciones virtuales
Diseño y compilación electrónica: Dirección Nacional de Investigación

Hecho en Colombia
Made in Colombia

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.



Estudio de la teoría del currículo

Autor: Martha Helena Barreto Ramirez





Índice

UNIDAD 1 Contexto histórico y social del currículum

Introducción	6
Desarrollo temático	8

UNIDAD 2 Teoría general del currículo

Introducción	24
Desarrollo temático	25

UNIDAD 3 El currículo como concurrencia de prácticas

Introducción	41
Desarrollo temático	42

UNIDAD 4 La investigación con las TIC. Experiencias para la incorporación al currículo

Introducción	55
Desarrollo temático	56
Bibliografía	69



Contexto histórico y social del currículum



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA**

Presencia Jurídica Res. 22215 Mineducación Dic. 0-83

Introducción

El estudio del contexto histórico y social del currículo, nos permite una comprensión del proceso de consolidación del proceso de control de la educación para responder a los intereses del desarrollo del capitalismo y consolidación de la educación obligatoria que, aspiraba a la formación de los principios de la democracia y la ciudadanía que requería el mundo moderno. Condición de progreso material y espiritual de los individuos, que dio origen al proceso de racionalización, interesado por el individuo y la ciencia como fundamento de la organización racional de la sociedad, cuya mayor expresión se ha denominado tecnología educativa, ideología que no es otra cosa, que la expresión del control estatal de la educación.

Definiciones del currículo como secuencia de experiencias potenciales con los propósitos de disciplinar a los individuos en trabajos en grupos, en el pensamiento y en la acción (Smith Stanley y Sores); el currículo como camino de la preparación de los jóvenes para participar como miembros productivos de nuestra cultura (Hilda Taba), y el currículo científico, se constituyen en una estrategia para adaptar la herencia cultural a los objetivos de la escuela, reflejando un modo de pensar las relaciones educación con la sociedad y con los intereses económicos de una época.

Dichas expresiones conllevaron en nuestro país una crítica, este modelo curricular y de las concepciones de educación, de sociedad y de hombre que derivan una crítica de estos modelos curriculares por objetivos, espíritu que quedó plasmado en la reforma de educación inspirada en la Ley 115 de 1994, que define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Aparece la educación como un derecho que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público; en la que se destacan como fines de la educación, el desarrollo de la personalidad, el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, así

como la formación para la participación, entre otros.

Dicha reforma busca la generación de nuevas adecuaciones de la educación al desarrollo del capitalismo financiero, en contextos de la sociedad globalizada y de la mundialización de la cultura, época actual, que se conoce como las sociedades postmodernas. Se le pide a los currículos ser más integrados, flexibles, que posibiliten hacer de la educación obligatoria una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común, que demanda al currículo crear las condiciones para pensar la educación desde los principios de la integración, interdisciplinariedad, y la flexibilidad, para responder a las nuevas condiciones del saber que pone en duda las verdades absolutas, las certezas, en las que se centró el desarrollo científico positivista del conocimiento. Los expertos denominan este proceso como desconstrucción del currículo.

Este cambio en la educación se requiere, en tanto la sociedad demanda la formación de un sujeto con pensamiento crítico, flexible, creativo, y con una sensibilidad para la participación y aceptar la diferencia. Se pasa entonces, de un currículo pensado en asignaturas o materiales, a pensar la integración de las áreas, trabajo por proyectos, o núcleos temáticos; igualmente, se cuestiona la imagen de un docente repetidor aislado, reproductor, y acepta la figura del maestro como un sujeto creador, investigador, productor.

Los temas tratados en esta unidad, a saber: relaciones educación y sociedad, la reproducción social en las escuelas y en el currículum, y la integración curricular como reto, se proponen pensando en que los estudiantes afloren sus saberes y experiencias para pensar y generar ideas que puedan renovar las prácticas curriculares.

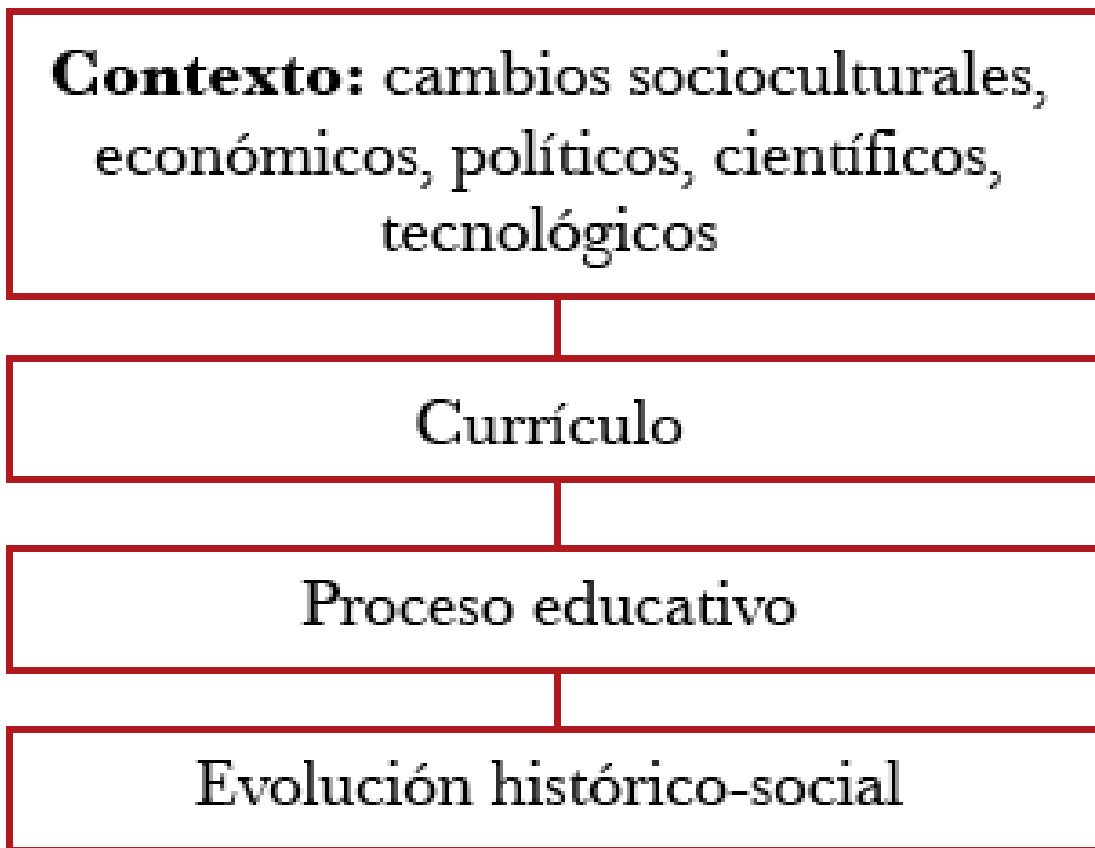
Desarrollo temático

Relaciones educación y sociedad

Señalaremos en este apartado que toda concepción curricular tiene una visión propia para relacionar la educación con la sociedad, en otras palabras, la educación adquiere sentido en la medida en que se ingresa a los educandos un modo de ubicarse en contexto. Magendzo (1998), sostiene que en la Europa de los siglos XVI y XVII, se sitúa el momento en que aparecen los Estados Nacionales y en el que la educación se desliga de su función escolástica. Varela (1991, p. 162), explica éste tránsito de la edad media a la modernidad: “la moderna definición de infancia y las nuevas formas que adoptó la educación de los niños contribuyeron, junto con otros muchos factores a poner fin a un tiempo cósmico, mágico y cíclico”, agrega que con la formación de los estados modernos se intensifica y se extiende con la creciente división social del trabajo, el aumento de la población en las zonas urbanas, la acumulación primitiva del capital, el desarrollo de la propiedad privada, la emergencia de la ética protestante y el empuje de la administración.

López, N. (1996, 20, 21), señala que en esta época se configuran nuevos modelos de educación que marcan la pauta para la generación de las nuevas generaciones. Desde el punto de vista curricular se podría afirmar que aparece

el desarrollo del currículo orientado por objetivos muy concretos que son determinados de acuerdo a las necesidades de la época, se empieza a hablar de asignaturas como economía, política, ingeniería y arquitectura. Es prácticamente a final del siglo XIX donde aparecen la filosofía, la psicología, y la pedagogía como producto de la emancipación de las llamadas ciencias sociales.



Afirma el autor que en 1930, se puede ubicar el currículo como plan de estudios, noción que permite ver no solo un conjunto de asignaturas sino todas las actividades y experiencias que bajo la dirección de un profesor realiza un estudiante en función de unos objetivos educativos. Como un acontecimiento central en esta época se señala la injerencia de la filosofía educativa y la psicología experimental, disciplinas que tienen un deliberado alcance en los procesos de control social. Varela (1991, p. 168), lo describe de la siguiente manera: a finales del siglo XVIII se produjo una lucha económica en torno a los saberes que hasta este momento se encontraban dispersos y tenían un carácter heterogéneo. El Estado interviene directivamente e indirectamente a través de cuatro operaciones: eliminación de los saberes inútiles, normalización de los saberes, y jerarquización, los más formales, ocuparán el primer puesto.

A partir de estas ideas podría afirmar entonces que, el currículo es un dispositivo de control de la sociedad a partir de la regulación de los saberes, de ahí que los básicos curriculares estructurales hacen referencias a ciertas disposiciones político-administrativas que son condiciones imprescindibles, aunque no suficientes para alcanzar los ideales de educación de una época.

Es en el siglo XX donde se evidencia una mayor integración entre el desarrollo económico y educativo en la planeación de la sociedad, situación que, dio origen a una revisión curricular en diferentes países. Según López, N. (1996, 22), se reconsidera el currículo teniendo en cuenta tres fenómenos: 1) A la luz de las condiciones cambiantes de la sociedad; 2) Aparición de un nuevo conocimiento educativo de naturaleza técnica y 3) Una revisión de los programas en función de estas problemáticas. En síntesis afirma este autor que en la construcción curricular se establecen un conjunto de principios o códigos según los cuales se lleva a cabo la selección, la organización y los métodos para su transmisión.

Perspectiva histórica de los códigos ¹	
Tipo de código	Descripción
Clásico (trívium)	Se inicia con los griegos y adoptado por los romanos, incluía un equilibrio entre educación intelectual, física y estética.
Realista	Aparece en el Renacimiento, se refuerza el conocimiento a través de los sentidos, particularmente el conocimiento científico. Se piensa la educación para la edad media, en tanto, acceso a la escolaridad y el nacimiento de las clases mercantiles y administrativas.
Moral	Responde a las necesidades de los Estados Nacionales, su objetivo formar a los ciudadanos en relación con los deberes del Estado.
Racional	Se interesa por el individuo y por la ciencia como fundamento de la organización racional de la sociedad. Hay mayor sometimiento a los requerimientos del Estado. Surge la tecnología educativa.
Oculto	Los ideales del código moral y racional quedan implícitos en este. El control pasa a los tecnólogos curriculares, dejando a los profesores como simples reproductores del sistema.

En América Latina, con el advenimiento de la educación de masas que inicia en 1940, adquiere fuerza la idea de que la educación desempeña una función importante en el cambio de la sociedad. Según Magendzo (1998, p. 30), en esta época se acuñaron los siguientes lemas: “la educación como instrumento esencial de la movilidad social”, “la educación palanca del desarrollo”. Estos ideales exigen del Estado un rol protagónico para hacer cumplir el derecho a la Educación.

- La educación es el mecanismo mediante el cual las sociedades transmiten sus valores y normas a las generaciones sucesivas.
- La educación es también el principal instrumento de movilidad social y juega un papel clave en la asignación de status y roles en la sociedad.

¹ Tomado de López N (1996)

- En un contexto moderno, la educación es el instrumento poderoso para la reproducción de las relaciones sociales.
- También conjuntamente con el sistema económico, es uno de los mecanismos para mantener el control en un contexto de fuerzas centrifugas y de aperturas a las sociedades. (Cassasus 1991), citado por Según Magendzo A (1998, p. 31)

La reproducción social en las escuelas y en el currículum

Las teorías de reproducción social dan cuenta cómo operan las escuelas y el currículum para mantener y dar continuidad a los intereses sociales dominantes. Desde el punto de vista cultural explican por qué ciertos significados sociales y culturales y no otros, son distribuidos a través de las instituciones sociales, por tanto es importante analizar los procesos mediante los cuales una sociedad se reproduce así misma en el tiempo.

A propósito Bernstein señala desde la perspectiva de los códigos que la reproducción cultural no reside en la estructura de los roles o los contenidos que son transmitidos en la institución familiar, la escuela o el trabajo, sino en las relaciones de clasificación y enmarcamiento. El núcleo de la reproducción cultural es definido por lo que es tácticamente incorporado por el individuo, en el caso de la escuela lo que se adquiere son los esquemas clasificatorios que el sujeto interioriza en el proceso cotidiano al experimentar el orden de las transmisiones (jerarquía de los roles) y el orden de las relaciones sociales (jerarquía de clases sociales). Veamos:

En el contexto del conocimiento educativo, *la clasificación* se refiere al grado de mantenimiento de los límites entre los contenidos, y la enmarcación a la forma del contexto en el cual el conocimiento se

transmite y recibe. Cuando la **clasificación y la enmarcación** son fuertes (barreras, límites, roles marcadamente definidos, como es el caso del sistema educativo colombiano, se presenta un currículum agregado o de colección: cuando *hay clasificación y enmarcación débiles* (los límites se diluyen, los roles o relaciones no son tan marcadas, se habla de un currículum integrado” (López N., 1996, 43).

Este concepto es importante para caracterizar la necesidad de integración curricular, teniendo en cuenta, que toda estructura curricular está caracterizada por nociones de autoridad, orden y control.

Según Bernstein para entender estas formas de enmarcación y clasificación, es importante partir de la pregunta por lo que es el discurso pedagógico. Para este autor, es un << discurso sin discurso propio >>, en efecto, afirma que: “El discurso pedagógico, es un principio para apropiarse de otros discursos e introducirlos dentro de una relación espacial recíproca para propósitos de su transmisión y adquisición colectivas” (Díaz, 1990: p. 127). El discurso opera por reglas que desubican y reubican el discurso original, entonces, el principio que constituye el discurso pedagógico es el de recontextualización que selectivamente apropia, reubica y reenfoca otros discursos. Según el autor esta operación discursiva, no es otra cosa que una gramática de apropiación que se vincula a los niveles de práctica pedagógica, mediante reglas de realización que se derivan de teorías de la instrucción. “La teoría de la instrucción es un discurso recontextualizado crucial ya que regula los ordenamientos de la práctica pedagógica y construye el modelo de sujeto pedagógico (el adquiriente) el modelo de transmisor, el modelo de contexto pedagógico, y el modelo de competencia pedagógica comunicativa” (p.134).

Esta recontextualización ubica dos modalidades de teorías una orientada hacia la lógica de transmisión y otra a la lógica de adquisición, la primera señala las actuaciones del discurso pedagógico y la segunda las competencias del adquirente. Estas teorías de la instrucción operan bajo la forma DR/DI, es decir la inserción de un discurso regulativo en un discurso instruccional, donde el primero actúa como la precondition para cualquier discurso pedagógico.

El discurso pedagógico, opera entonces, como una modalidad de comunicación especializada mediante la cual la transmisión/adquisición se ve afectada. En primer lugar porque es un discurso sin discurso que recontextualiza o reformula un discurso primario.

Son discursos primarios los que tienen sus propios objetos y sus propias prácticas, ejemplo, las ciencias naturales, las ciencias sociales y de las humanidades. Disciplinas como la física, la química, las matemáticas, la psicología entre otras. Por ende en el proceso de reproducción que hace la pedagogía de estos discursos, estos “son selectivamente limitados, transformados, reorganizados, distribuidos y reubicados en un campo diferente” (ibíd.). Es aquí entonces, donde interviene el discurso pedagógico como un principio de recontextualización.

Según este autor, en la sociedad “postindustrial” las relaciones de comunicación ejercen una fuerza reguladora importante, en tanto el discurso se ha convertido en una condición dominante de la producción, esto porque la transformación de las relaciones de comunicación y formas de comunicación han afectado las formas de producción de la subjetividad y las identidades de los sujetos. Igualmente la acción del Estado se vuelve más sofisticada, al centrarse menos en la dirección macroestructural y más en la pluralidad y proliferación de ac-

ciones y opciones políticas sociales, escolares, en el campo de la sociedad civil. Lo anterior porque no sólo se aprende en la escuela, aparecen otros entornos donde los individuos tienen experiencias de aprendizaje.

En este tipo de sociedad es el código el que ubica al sujeto y no el sujeto el que selecciona el código, produciéndose un sujeto “descen- trado”, “desplazado”, por tanto, el sujeto deja de fijarse como una categoría unitaria, estable, fundamento y origen de la experiencia, la identidad, individualidad y la subjetividad. En otras palabras, el sujeto deviene un efecto del discurso. Por tal razón Díaz (1990), considera importante analizar el currículo en términos **dispositivo pedagógico**, en tanto es en esta organización donde se constituye las reglas y procedimientos de control que integran y des- integran la subjetividad, el discurso, y las prác- ticas.

En síntesis, la acción comunicativa constituye una fuerza socializadora fundamental en la cual se ejercitan las relaciones de poder y se activan las habilidades, no como realización de competencia, sino como unidades aisladas de habilidades que se re contextualizan. Para entender un poco mejor el fenómeno de la forma como la escuela comunica estos saberes, vemos lo que opina un maestro cuando se refiere al tema de integración curricular:

Digamos que hay ciertas costumbres, creencias y ciertos “contratos sociales” que se afectan y que deben transformarse para que la integración pueda llevarse a cabo. La gran mayoría de padres, docentes y estudiantes creen que la mejor metodología para desarrollar las áreas es la de seguir un texto o un programa de orden lógico para cada disciplina, y que debe haber un horario semanal en el cual cada área o asignatura tenga horas fijas en la que

el profesor enseña a resolver problemas que no requieran conocimientos de otras áreas. Todo esto resulta cuestionado desde las propuestas de trabajar unidades integradas, las que requieren otra forma de comprender y administrar las metodologías, los horarios y la participación de los maestros. (Negret, 1999, p. 23)

Compartimos con Magendzo, A. (1998, p. 37) una idea conclusiva de la problemática de pasar de currículos agregados con marcaciones y clasificaciones fuertes a organizaciones más integrales y flexibles son un problema complejo, en tanto, las instituciones escolares reproducen los esquemas jerárquicos. Considera el autor que hacer que las escuelas abandonen las prácticas autoritarias para que disminuyan los grados de dependencia estudiantil y rompan con este tipo esquemas que, den paso a procesos más participativos y democráticos, “no es una empresa sencilla, toda vez que la escuela históricamente ha jugado un rol reproductor de las estructuras jerárquicas que caracterizan nuestras sociedades”.

Modernización curricular

Iniciaremos este apartado haciéndonos la pregunta ¿Qué significa ser moderno? Magendzo (1998, p. 108), afirma que un buen modo para entender esta pregunta es partir de su acepción en la vida cotidiana, cuando afirmamos “esta persona es moderna” o “aquella organización se resiste a la modernidad”, también cuando expresamos: “el país se está modernizando”. Igualmente, se han incorporado enunciados como la sociedad postmoderna, la sociedad postindustrial de la tercera ola; o simplemente “la sociedad postmoderna”. En síntesis agrega el autor que en el lenguaje de la vida cotidiana referimos a lo moderno “como algo nuevo, inédito, como una ruptura con el pasado. Se es moderno cuando se es capaz de abandonar

lo “tradicional”, lo “arcaico”, lo “anticuado”, y se acepta sin mucha angustia lo que está de moda” (ibíd.). Habermas (1984), asocia la modernidad con una época o período en el que se formó la conciencia de una nueva época, modificando su relación con la antigüedad.

Desde la perspectiva histórica entrar al mundo moderno significó abandonar el mundo medieval cerrado, rigurosamente dividido en clases sociales, con una visión encantada de la realidad, para entrar a un mundo abierto, de órdenes o jerarquías aleatorias, desencantado, científico y regido por leyes universales. Desde el punto de vista de la modernización social se instala la idea de progreso técnico y económico, de felicidad posible para el mayor número; pero al mismo tiempo, se generó lo que Freud llamó el “malestar” en la cultura. Según Salvat (1992), citado por Magendzo (1998, p. 109), este proceso de modernización implicará de modo no intencional “la realidad del desencanto o de sacralización, o sea la pérdida de las mediaciones ético-religiosas y mágicas en las relaciones del hombre con su entorno”. Es decir, se pasa de un mundo secularizado, donde cada cual es responsable de darle un sentido a su vida, a partir de sí mismo.

Es Hegel, quien crea el concepto de modernidad, en tanto éste autor la subjetividad es entendida como un modo de relación con el sujeto mismo, que comporta cuatro connotaciones: a) El individualismo, en tanto el sujeto hace valer sus pretensiones; b) Derecho de crítica, en tanto, lo que cada uno reconoce ha de aparecer justificado; c) Autonomía de la acción, en tanto somos responsables de aquello que hacemos.

Es importante en este contexto clarificar las diferencias entre modernización y la modernidad. Calderón (1993), citado por Magendzo (1998, p. 129), explica que lo moderno consti-

tuye un proceso histórico, afincado en el cambio de los procesos productivos de la composición demográfica de las pautas de consumo y trabajo. La modernización en cambio constituye un proceso cultural, en dos dimensiones, por una parte, la difusión y actitudes básicas vinculadas a la promoción de la libertad social e individual, al progreso social, al desarrollo de potencialidades personales y una vocación democrática basada en los valores de la tolerancia y la libertad.

Críticas a la modernidad. Brunner (1992), citado por Magendzo (1998, p. 114), considera que “la modernización vino acompañada por una separación o extrañamiento del individuo respecto de las entidades colectivas.

“El individuo abstraído de sus relaciones tradicionales de pertenencia, percibe ahora su ego con mayor intensidad y complicación, aumentan sus posibilidades de emancipación personal por un lado pero, simultáneamente y paradójicamente, su deseo de inclusión comunitaria, de relaciones de pertenencia se desdibujan sin que la modernidad logre resolver este dilema (...)”

Dicho planteamiento ha desatado una serie de críticas al proyecto de modernidad. Tofler, rechaza el gigantismo de la sociedad moderna, con sus grandes fábricas, enormes hospitales, grandes escuelas, grandes almacenes y mercados, y la formación masiva de profesionales. En especial hay una crítica frontal a la burocratización de las organizaciones (jerarquías, con funciones claramente definidas, y una administración para la producción de decisiones estándares). Igualmente se distancia de las verdades universales y permanentes (leyes científicas de validez universal. Desde esta perspectiva la sociedad postmoderna favorece la desconcentración del poder y la búsqueda de una sociedad civil activa y participativa.

Igualmente Lyotard (1989), sitúa la modernidad como la época de los grandes relatos, el positivismo que propende por la armonía de la sociedad, el marxismo plantea la división de clases y la dinámica del conflicto social, el relato del progreso y desarrollo de los pueblos y finalmente, el discurso de la emancipación. Todos estos relatos han entrado en crisis, en tal sentido, con el término postmoderno designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado las reglas del juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX.

De acuerdo con este planteamiento, el autor propone un análisis del proceso de deslegitimación de la lógica de los grandes relatos que caracterizó la modernidad. Explica que no es que hayan desaparecido formas tradicionales del saber, lo que sucede es que aparecen nuevas. Explica como las ciencias fueron encontrando su lugar, ya no se requiere un discurso interno que las legitime. “Las delimitaciones clásicas de los diversos campos científicos quedan sometidas a un trabajo de replanteamiento casual: disciplinas que desaparecen, se reproducen usurpaciones en las fronteras de las ciencias, de donde nacen nuevos territorios. La jerarquía especulativa de los conocimientos deja lugar a una red inmanente y por así decir <<plana>> de investigaciones cuyas fronteras respectivas no dejan de desplazarse”. (Lyotard (1989, p. 29).

Dicho fenómeno da lugar a que cada ciencia tenga su propio juego, especialmente en las ciencias sociales ocurre una diseminación del propio sujeto social. “El lazo social es lingüístico pero no estará hecho de una única fibra. Es un cañamazo donde se entrecruzan al menos dos tipos, en realidad se trata de un número indeterminado de juegos de lenguaje que obedecen a reglas diferentes (p. 77). Igualmente se pueden añadir los lenguajes máquimas, las

matrices de la teoría de los juegos, las nuevas notaciones musicales, las notaciones lógicas no denotativas, el lenguaje del código genético. Un caso concreto de esta transformación del saber vista desde los juegos de lenguaje, Lyotard lo visibiliza en la Universidad, veamos en forma resumida su planteamiento:

Lo que transmitiría la Universidad es un conjunto organizado de conocimientos. La aplicación de nuevas técnicas a ese conjunto puede tener una incidencia en el soporte comunicacional.

Los conocimientos son traducibles a un lenguaje informático, y la enseñanza tradicional es asimilable a una memoria. La didáctica puede ser confiada a máquinas relacionadas con las memorias y los bancos de datos a disposición de los estudiantes. La pedagogía se encarga del uso de los terminales, de nuevos lenguajes y el manejo sutil del juego de lenguaje que es la interrogación ¿a dónde dirigir la pregunta?

Se valora más la competencia en la producción del saber (la investigación) y no la adquisición del saber. La producción del saber depende más de la imaginación para realizar buenas jugadas, o para cambiar las reglas de juego.

El saber se asocia con un sentido más pragmático que racional. La pregunta ya no es ¿Eso es verdad? Sino ¿Para qué sirve? Y en el contexto de la mercantilización del saber es ¿Qué se puede vender?

Es necesario estimular la capacidad para conectar campos, que la organización tradicional de las disciplinas cuidaba con celo, en este sentido la interdisciplinariedad pertenece a la lógica de la deslegitimación.

Concretamente propuesta de Lyotard, es la legitimación por la novedad, que denomina

la paralogía. En esta lógica el pequeño relato se mantiene como la forma por excelencia, éste toma la invención imaginativa, en la que se incluye la ciencia; en cuanto al trabajo en equipo, el acento está puesto disenso y no en el consenso, considera el consenso es un horizonte que nunca es adquirido; propone la notación del sistema abierto, en el cual la pertinencia del enunciado es el dar nacimiento a nuevas ideas; es decir, a otros enunciados y a otras reglas de juego.

La Modernidad en América Latina. Es importante dejar algunas reflexiones sobre lo que ha significado este proceso en nuestros países. Los estudios de coloniales han aportado debates importantes para asumir la condición de nuestros países. Es muy importante en el ámbito de la educación tener en cuenta los contrastes de estos dos mundos. Octavio Paz (1990, pp. 34-35), citado por Magendzo (1998, p. 120).

La gran diferencia entre Francia e Inglaterra por un lado, y España e Hispanoamérica, por el otro, es que nosotros no tuvimos siglo XVIII. No tuvimos Kant, Voltaire, Diderot, Hume (...). La revolución liberal, iniciada en la independencia, no resultó en la implantación de una verdadera democracia ni en el nacimiento de un capitalismo nacional, sino en una dictadura militar y en un régimen caracterizado por el latifundio y las concesiones a empresas y consorcios extranjeros especialmente norteamericanos (...). A principios del siglo XX estábamos ya instalados en plena pseudomodernidad: ferrocarriles y latifundismo, constitución democrática y un caudillo dentro de la mejor tradición hispanoárabe, filósofos positivistas y caciques precolombinos, poesía simbolista y analfabetismo.

Para García Canclini (1989), igualmente, se trata de una modernización con expansión restringida del mercado, democratizado para

minorías, renovación de ideas pero con baja eficacia en los procesos sociales. Afirma este autor que en la cultura escrita, lo consiguieron limitando la escolarización y el consumo de libros y revistas, y en la cultura visual las élites lograron restablecer una y otra vez, ante cada cambio modernizador su concepción aristocrática.

Es más si se retoma el informe de educación y comunicación, eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL-Unesco, 1992), señala que toda la población debe saber manejar los códigos culturales básicos de la modernidad; o sea el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en medio de la sociedad moderna. Dichas destrezas constituyen la base necesaria para futuros aprendizajes, sea en la escuela o fuera de ella.

Tendencias de la educación y curriculum y el proceso de modernización²

Tendencias	Descripción
Las políticas públicas en educación incorporan el discurso de la modernidad y la modernización.	Los modelos de actualización curricular se insertan en el discurso de la experiencia histórica de la modernidad y determinan las políticas públicas de educación en América Latina.
Un discurso político que pone el acento en la modernización de la educación.	A la educación se le asigna el rol de “valor agregado”, y “conocimiento humano”, que le permitirá a los países entrar a la competitividad internacional. Se legitiman los procesos científico-tecnológicos como responsables del desarrollo económico. Ambos se ven como los que hacen posible el ejercicio de ciudadanía y por tanto la democracia.
La apertura al cambio y el abandono de las rigideces, una condición fundamental para la modernización de la educación.	La democracia participativa, el ejercicio de la ciudadanía plena, el desarrollo de una cultura solidaria, el término del autoritarismo, etc., son cambios y posibles. A la educación se la pone al servicio de estos cambios. Por ende, la educación debe abrirse a la movilidad, a la transformación, a la flexibilidad.
La educación moderna provee un lenguaje comunicativo básico-moderno.	Alcanzar los máximos intercambios comunicativos entre las personas se logran en la medida que la población posea dominio sobre un conjunto de capacidades y destrezas básicas para participar en la vida pública y hacer aportes productivos para el desarrollo de la sociedad.
Es necesario incorporar argumentos de criticidad a la modernización.	Introducir una posición crítica al proceso de modernización permite generar tensiones, contradicciones y dilemas, que permitan generar ópticas distintas de comprender y aceptar el papel que juega la educación en este proceso.

² Tomado de: Capítulo V. *Educación para la Democracia y la Modernidad*. En: Magendzo A. Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad. (p, 132-142).

Una alternativa integradora: educación para la acción comunicativa.

Se piensa una educación como desarrollo humano, distanciándose de una educación como desarrollo económico. El énfasis no está puesto en mecanismos de control, de predicción, sino en las redes de la acción comunicativa. Se impone ubicar la democracia como parte inseparable de la modernización de la educación.

Para ilustrar esta problemática presentamos a continuación la propuesta de reforma curricular propuesta por el profesor López (1996) quien en este libro plantea una reflexión y discusión de la problemática curricular existente en la educación colombiana. Enuncia algunas características predominantes, que en muchos casos impiden un proceso de cambios en el currículo:

- 1. Carencia de un proyecto educativo, político y cultural.** Afirma que los diferentes procesos y acciones curriculares que se desarrollan en nuestro sistema educativo, especialmente en la educación formal, están desligados de un marco o política institucional que exprese el tipo de hombre que se quiere formar, la sociedad que desea lograr, la identidad cultural que se aspira a consolidar, asimismo, no existe una continuidad de propósitos.
- 2. El proceso curricular es pensado una acción instrumental u operativa.** Dada la herencia de la tecnología educativa (básicamente a través del diseño instruccional), se enfatiza en la formulación de objetivos, selección de contenidos, definición de actividades, tanto de los alumnos como de los profesores, y criterios de evaluación. Como consecuencia se produce una clasificación fuerte entre quienes producen la política educativa y los que la reproducen. El docente, entonces es visto como apéndice del proceso curricular y no como un sujeto activo.
- 3. Tendencia académica, enciclopédica y asignaturista.** Se evidencia la existencia de una jerarquización y discriminación marcada en las estructuras curriculares que soportan los programas que se ofrecen en las diversas modalidades y niveles educativos. Es necesario reflexionar sobre los niveles básicos, de énfasis y electivas. Se observa como en los diferentes procesos de reestructuración curricular, los ajustes se agotan en el cambio de nombres o denominaciones de las mismas, en el manejo de tiempos y espacios (intensidad), pero que mantienen la estructura inmodificable. Son estructuras cerradas, con límites y fronteras definidas, selectivas y discriminativas que, ponen de manifiesto mecanismos de acomodación, rutinización y ausencia de innovación y cambio.

Explica López, N. (1996, p. 33), que “el conocimiento de la disciplina es visto como algo sagrado; la validez del mismo deja de lado al conocimiento surgido de la cotidianidad y la socialización; la importancia radica en el dominio de un saber (asimilación porque no es creación)”.

- 4. Verticalidad de la relación maestro-alumno.** El proceso pedagógico se sustenta sobre la autoridad incuestionable del maestro. La acción metodológica descansa en la exposición oral tradicional, se evidencia un énfasis en la enseñanza dejando, a un lado la problemática inherente al aprendizaje. En síntesis se evidencia una fuerte enmarcación de la relación docente-estudiante, los roles están definidos y las relaciones se mueven dentro de un contexto donde el maestro tiene el máximo de poder.

5. **La investigación no es un elemento central en la dinámica curricular.**

La investigación ha sido un proceso marginado de la dinámica actual de las instituciones. Afirma el autor que, normativamente se les ha exigido a las instituciones escolares y a los profesores que superen los niveles de memorización, pero esta prescripción no ha sido acompañada por decisiones y políticas investigativas claras y visibles. En síntesis no se le otorga importancia a crear e impulsar una infraestructura investigativa sólida que permita cualificar el oficio de ser maestro; por tal razón los docentes no consideran la investigación como una función inherente al desempeño.

6. **La evaluación y la reflexión permanentes están marginadas.**

La cultura evaluativa no ha podido ser inducida como un fenómeno necesario y connatural al quehacer académico, se señala que el carácter punitivo que acompaña al proceso evaluativo no ha permitido entender la necesidad e importancia del mismo.

La integración curricular como reto

La integración curricular ha sido una idea que ha permitido reflexionar sobre el sentido de la educación y la relación con la vida. En siglo XIX la idea de integración en relación con la escuela se centraba en la idea del papel de ésta en el fomento de la unidad social. En siglo XX surgen ideas del proceso de integración curricular centradas en el niño, aspecto que facilitaría su dirección y organización a partir de sus intereses, las experiencias y desarrollo del alumno, se trata de un “currículum de la experiencias”. Un ejemplo claro, es la propuesta de Decroly y el método de globalización de la enseñanza y su programa de los centros de interés, su pedagogía supone una modificación de los programas escolares tradicionales. La

agrupación de los conocimientos ha de hacerse en relación con las necesidades de la vida del niño, en este sentido, la observación, la asociación y la expresión y supresión de los horarios constituyen una alternativa pedagógica, que permite a cada alumno adquirir siguiendo el proceso cognitivo global propio de su edad, un saber cuya organización ya no corresponde con la tradición división de las disciplinas.

Otra tendencia llegó de parte de los educadores interesados en las correlaciones entre las diversas áreas temáticas, tendencia que ha sido fuerte en nuestro contexto. Nelson, L. (1996, pp. 48-49), se refiere a la construcción de estructuras curriculares alternativas sustentadas en la elaboración de núcleos temáticos y problemáticos, estrategia que permitiría debilitar estructuras curriculares soportadas en materias o asignaturas. Explica el autor que estos núcleos no son la unión de asignaturas, al contrario constituye el resultado de la integración de diferentes disciplinas académicas y no académicas. Antes que contenidos el núcleo temático demanda una mirada crítica de la realidad. Veamos algunas características del modelo:

- a. Antes que una planificación centralizada que atienda a los intereses de los centros de gobierno, se requiere un proceso de elaboración permanente y colectiva, que parta de un proceso investigativo cuyos desarrollos deben considerarse como avances. En este sentido se aboga por que los contenidos científicos deben ser producidos en las entrañas de la práctica educativa misma.



- b.** Frente a la uniformidad en menoscabo de la diversidad y la heterogeneidad, se pretende un currículo con pertenencia social y pertinencia académica que, posibilite responder a las reales condiciones de la comunidad que participa en su desarrollo y atiende a los fines educativos, necesidades del medio, el desarrollo social e individual. Según Bane (2005), cuando un curriculum se organiza en torno a problemas y temas que tienen una importancia personal y social en el mundo real, se trata de un conocimiento pertinente en relación con los centros organizadores, igualmente este tipo de integración se asocia con la idea de la aplicación auténtica de conocimientos y participación de los alumnos en la planificación curricular.
- c.** Como respuesta a las exigencias de adaptación o re-adequación curricular, se demanda la participación, la flexibilidad y la practicidad. Principios que se evidencian en 1) La integración creativa entre la dimensión teórica y la dimensión práctica de todo saber. En este sentido, todo proceso de aprendizaje tanto a nivel de contenidos como de estrategias metodológicas tiene que estar fuertemente integrado a la práctica cotidiana de los educandos; 2) El inicio de un proceso de interacción comunicativa donde prevalezca el respeto a la divergencia, la tolerancia, el reconocimiento del otro, 3) Pensar la integración social, en tanto la vida democrática implica el trabajo colaborativo sobre temas sociales comunes, por ende, se parte de la participación y de la gestión en la toma de decisiones.
- d.** En relación con la tradición curricular que se apoya en autonomías relativas de las disciplinas (matemáticas, español, ciencias sociales), se pretende en las estructuras curriculares un tratamiento interdisciplinar que

soporte procesos de educación formal, no formal e informal.

- e.** La construcción de una propuesta curricular alternativa requiere de un proceso evaluativo como referente importante de la gestión curricular, que puede ser asumido como un análisis objetivo y concreto de los aciertos y errores generados antes, en, y después de creado el proyecto curricular.

Siguiendo a Bane (2005), entender la integración del currículo desde la perspectiva de su sentido y sus implicaciones más amplias, requiere partir de los intereses de los alumnos, en tal sentido los temas sociales emergen como fuentes más claramente vinculadas a la integración. De tal forma que ésta sea algo más probable y significativo.

Para que sea auténtica, una situación de aprendizaje debe cumplir ciertas condiciones: 1) Ha de girar en torno a problemas que tengan relación con la juventud; 2) se debe ocupar de aspectos que sean vitales y fundamentales para el mundo en que la juventud aprende a vivir; y 3) Debe exigir una conducta dinámica y creativa por parte del alumno. Un currículum sólido consistirá en una sucesión de unidades de experiencias naturales y vitales, cada una de ellas centrada en un problema real, ocupada en la asignatura que se necesite. (Bane, A., 2005, p. 37).

En los años 90, surge un interés por aplicar los conocimientos y no solo a memorizarlos, también aparecen nuevas ideas sobre cómo se supone que funciona el cerebro cuando aprende, las investigaciones muestran que el cerebro procesa la información mediante patrones y conexiones, aportándole importancia a la coherencia más que a la fragmentación. Cuanto más se unifica el conocimiento, más compatible es con el cerebro. Concluye Bane, J. (2005)

que la integración curricular se centra en la vida, y no en el dominio de una información fragmentada encerrada entre los límites divisorios de las áreas disciplinares. Se centra en la vida tal como se vive hoy, y no en la preparación para una vida o nivel educativo posteriores, atiende a los jóvenes a quienes va dirigido el currículum, y no a los intereses especializados de los adultos, así mismo, se ocupa del análisis activo y de la construcción de significados, y no simplemente dar validez de los significados a otros. Se plantea en este sentido, que los jóvenes requieren otras habilidades y experiencias. Aparecen las que brinda el currículo regular, como el trabajo en grupo, la toma de decisiones, y adaptarse a circunstancias desconocidas.

En un análisis sobre la situación de la educación en América Latina respecto a las exigencias de la transformación curricular Dussel, I. (2006), plantea que las reformas ayudan a comprender los cambios sociales, políticos y económicos de los tres últimos lustros. Un cambio significativo es el énfasis en las “sociedades del conocimiento”, la creciente globalización e interconexión con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y su impacto en los contextos particulares. Reconoce que estos medios audiovisuales han generado crisis en los sistemas educativos en el contexto latinoamericano, afirma que “las escuelas no solo deben competir con otras agencias culturales más rápidas y estimulantes que los modos de transmisión áulicos, sino que muchas veces operan en contextos muy difíciles, y deben lidiar con crisis económicas, crisis políticas, violencias sociales extendidas, y desplazamientos masivos de la población” (p, 2).

Sumado a ello las escuelas educan en un contexto más global, donde las “comunidades imaginadas” ya no son los países, sino la cultura visual, mediática y global, mediada de formas diversas por los contextos locales y desiguales.

En estos escenarios, a las escuelas latinoamericanas hoy suelen demandárseles muchas cosas, quizá demasiadas. Se les pide que enseñen, de manera interesante y productiva, cada vez más contenidos, que contengan y que cuiden a sus alumnos: que acompañen a las familias y les den herramientas para estabilizarse; que organicen y pacifiquen a la comunidad; que hagan de centro distribuidor de alimentos, cuidado de salud y de asistencia social; que detecten abusos, que protejan los derechos y que amplíen la participación social (Moreno, et al, 2002), citado por Dussel, I. (2006, p. 2).

Al respecto Kemmis, en un escrito sobre escuela y sociedad, analiza como la escuela y los profesores se encuentran en una situación poco envidiable, en tanto tienen que pensar propuestas curriculares que sean capaces de responder a las demandas por parte de aquellos grupos que ven en la escuela la respuesta a los males sociales y económicos de la sociedad. Considera este autor que las respuestas a los cambios pueden ser efímeras y muchas veces fragmentadas por parte de las escuelas donde parece juntarse las iniciativas nuevas muchas veces inadecuadamente entendidas con estructuras ya existentes.

Material complementario

- **Lectura.** La experiencia de la integración.
- **Video: entrevista:** Ángel Ignacio Pérez Gómez

www.youtube.com/watch?v=lEF2BCrmDPY



Teoría general del currículo



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA**

Personería Jurídica Res. 22215 Mineducación Dic. 9-83

Introducción

El tema de teoría general del currículo propuesto en la segunda unidad, tiene como pretensión introducir al estudiante en el análisis de los modelos curriculares predominantes en el campo del estudio del currículo, teniendo en cuenta que en las últimas décadas asistimos a una época de reformas curriculares, que muchas veces se quedan en intenciones o en el papel y no llegan a plasmarse en las prácticas reales de las aulas. Diríamos entonces que en la vida cotidiana de las escuelas habitan diversas prácticas pedagógicas que han logrado encarnarse en las trayectorias escolares de los maestros y de los alumnos.

Por tanto, es muy importante introducir una perspectiva investigativa del currículo que permita una movilización de las prácticas escolares que desde un sentido crítico permitan a los profesores en sus niveles directivos y docentes hacer una educación que responda más a las exigencias de la sociedad, especialmente, cuando se trata de analizar los problemas contemporáneos propios de la sociedad del conocimiento, especialmente, en el contexto de los países latinoamericanos, donde hay que detenerse en la formación de la ciudadanía que permita a niños, niñas y jóvenes enfrentar las duras realidades generadas por la desigualdad, la violencia, el desempleo y la inequidad.

Por tanto, consideramos que la reflexión sobre la práctica es el tema generador del módulo, para ello proponemos unas herramientas teóricas y metodológicas, tanto en la cartilla, las lecturas complementarias y en la videoconferencia, que indudablemente les arrojan pistas sobre el papel de profesor en el jalonamiento de la transformación curricular, desde la perspectiva de las prácticas docentes, de aula, que en últimas el lugar cotidiano donde el maestro ejerce su profesión.

Desarrollo temático

1. Planteamiento general

Presentamos a continuación un esquema general sobre teoría general del *currículum* que les ofrezca herramientas conceptuales para comprender tanto los problemas como los retos que tiene hoy esta temática, al respecto, Barriga (1993), señala que en el estado actual de la teoría curricular difícilmente puede hablarse de una metodología concreta, dado que son las instituciones y los profesores los que trabajan diferentes modelos; advierte la importancia de situar la teoría curricular en el contexto de la tecnología como una concepción eficientista y pragmática del acto educativo, dado que no hay que olvidar que los modelos curriculares imponen requisitos formales a las instituciones, y estos a su vez son vigilados y controlados, en este sentido es importante plantear el problema que implica hoy pensar los modelos y diseños curriculares, en la sociedad globalizada donde se han agudizado los problemas sociales, especialmente aquellos que tienen que ver con la desigualdad, la violencia, la falta de equidad. Dussel, I. (2006), afirma que en los años 90 se gestaron reformas curriculares significativas en la región de Latinoamérica, que transformaron no solamente, su estructura y organización, sino también la vida cotidiana de las escuelas. Se puso énfasis en las transformaciones generales del sistema educativo, buscando

cambiar el *currículum* y las prácticas escolares, a la par de consolidar la inclusión de todos los sectores sociales en la educación.

Los retos de los diseñadores de *currículum* son amplios dada la complejidad de la educación actual, especialmente porque la escuela en tanto que institución no ha cambiado demasiado. En palabras de la autora: “los puestos de trabajo, la forma en que se organiza el trabajo de los docentes, la estructura de los “contratos de trabajo” y la organización en áreas y disciplinas, no se transformaron al ritmo que se transformó la sociedad y la cultura” (p. 3). Señala Dussel que los estudios hablan de una crisis del modelo o forma escolar, y al mismo tiempo la persistencia gramática de reglas y criterios que resisten los cambios y que es más poderosa que los intentos de los reformadores. En general estas instituciones según el Sociólogo Guidens, citado por Dussel, I. (2006, p 3), la escuela es una de las instituciones “que no saben cómo hacer frente a las transformaciones de las relaciones de autoridad, a la emergencia de nuevas subjetividades y a las nuevas formas de producción y circulación de los saberes”.

Se trata entonces, de ver en los diseños herramientas teóricas y metodológicas que nos permitan tanto conocer los diferentes modelos y enfoques con que se ha pensado la relación

educación-sociedad para atender los distintos requerimientos. Los diseños son múltiples, pueden ir desde aquellos centrados en las disciplinas, los instruccionales, aquellos basados en los alumnos, como otros más críticos centrados en la resolución de los problemas de la sociedad. A su vez estos diseños se corresponden con grandes concepciones curriculares, que hemos resumido en (4) académica, tecnología o de eficiencia social, realización personal y construcción social.

En este sentido, planteamos que si bien toda concepción curricular tiene una visión propia para relacionar la educación con la sociedad y por ende todo diseño expresa los fines educativos para formar las nuevas generaciones, es importante cuando se trata de elaborar este tipo de currículos partir de una posición crítica frente al papel de la educación, por lo cual vale la pena preguntarnos: ¿Cuál es la concepción de hombre que se quiere formar?

Es por ello que, parece importante identificar las concepciones curriculares y desde un punto de vista crítico saber leer el currículo como proceso y como práctica, en tanto, los “modelos curriculares” respaldan tanto los intereses de la sociedad y el estado, como los de la comunidad educativa particular. Sacristán, G. (1998), anota que el *currículum* es un concepto de uso relativamente reciente entre nosotros, es más en nuestro lenguaje común no es normal su uso, sin embargo, la práctica a la que se refiere el currículo es una realidad previa muy conocida, que se puede observar a través de experiencias didácticas, administrativas y económicas, que de alguna manera responden a supuestos, teorías parciales, creencias, valores, ideas que de alguna manera condicionan la teorización del *currículum*.

En este sentido, plantea el autor la necesidad de partir de las prácticas vigentes para luego

desprender los asuntos teóricos y metateóricos del currículo. Propone partir de la siguiente definición: “El *currículum*, no es concepto, sino una construcción cultural. Esto no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas. Grundy (1987, p, 5), citado por Sacristán (1998).

En efecto, manifiesta que en una revisión de estudios sobre el tema, se encontraron las siguientes acepciones: el currículo como: a) Guía de experiencias que el alumno obtiene en la escuela; b) Como contenidos de la educación, como planes y propuestas, especificación de objetivos reflejo de la experiencia cultural. Las definiciones encontradas se caracterizan en general por ser parciales, a veces contradictorias entre sí, sucesivas y simultáneas desde un punto de vista histórico, sesgadas por algún planteamiento político, científico o social. En síntesis plantea Sacristán que, el currículo puede analizarse desde cinco ámbitos diferentes: el punto de vista de su función social, el proyecto o plan educativo, como expresión formal y material de este proyecto, y como un campo práctico. Este campo permite estudiar los procesos instructivos y su relación con los contenidos; también como territorio de intersección de prácticas diversas, y finalmente, desde el punto de vista del discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica de educación.

Concluye, que el *currículum* resulta un concepto esencial para comprender la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escuela, en tanto, este dispositivo es el que concreta los fines sociales y culturales de un modelo educativo determinado, aspecto que hace que los diseños curriculares sean contrvertidos e ideologizados. De toda esta discusión que claro que:

Cuando definimos el *currículum*, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc., No tiene idéntica función el *currículum* de la enseñanza obligatoria, que el de una especialidad universitaria o el de una modalidad de enseñanza profesional, y ello se traduce en contenidos, formas y esquemas de racionalización interna diferentes, porque es distinta la función social de cada nivel y peculiar la realidad social y pedagógica que en torno a los mismos se ha generado históricamente. (Sacristán, 1998, p.16).

El currículo es una praxis antes que un objeto estático o abstracto surgido de un modelo coherente de pensar la educación, tampoco se agota en el proyecto de socialización cultural en las escuelas, se trata de pensar más en un currículo como proyecto concretado en un plan construido y ordenado hace relación a la conexión entre unos principios y la realización de los mismos, en este sentido es una práctica que provoca interacción entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan y profesores que lo configuran y lo vivencian.

En este sentido, la teorización del currículo se ocupa de las condiciones de realización sobre la acción educativa en las instituciones escolares, de la reflexión sobre la práctica, en relación de la complejidad que se derivan del desarrollo y realización del mismo.

Diseños curriculares *

Diseños curriculares	Principal fuente de datos para las metas y objetivos	Modos usuales para organizar la instrucción
1. Materia de estudio/disciplinas	Materia de estudio a ser aprendida.	Por disciplinas, (por ejemplo, la Química).
2. Competencias específicas/tecnología	Competencias a ser adquiridas.	Mediante diseños instruccionales (módulos de aprendizaje).
3. Rasgos humanos/procesos	Rasgos humanos de los alumnos para ser desarrollados.	Mediante procesos planificados (por ejemplo, valores, ejercicios clarificatorios).
4. Funciones sociales/actividades	Necesidades de la sociedad.	Mediante actividades comunitarias o los puntos anteriores (1,2, ó 3), (por ejemplo, campañas).
5. Necesidades e intereses individuales/actividades	Necesidades e intereses de los alumnos.	Mediante actividades de autoaprendizaje, o actividades 1,2,ó 3 de arriba. (por ejemplo, aprendizaje de la pintura).

* Tomado de Magdenzo, A. (1998)

Desarrollamos a continuación las tendencias principales en el diseño curricular, teniendo en cuenta, la importancia de que los profesores puedan adelantar un diálogo teórico-práctico a partir de sus propias experiencias que les permita generar una reflexión sobre la importancia de teorizar sobre los currículos, según los planteamientos hechos por Magdenzo (1998).

Racionalidad tecnológica. Metodologías curriculares clásicas

Propuesta curricular de Tyler. Aboga en primer lugar, por la delimitación precisa de metas y objetivos que permitan traducir los criterios que guíen la selección del material instruccional, el bosquejo del contenido del programa, los procedimientos de enseñanza y preparar los exámenes; en segundo término, defiende la idea de pensar una filosofía de educación que guíe la formulación de los juicios derivados de los objetivos; y por último, propone que las fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje sean el alumno, la sociedad y los especialistas, cita como las fuentes más importantes: el estudio de los propios educandos, la vida contemporánea fuera de la escuela, las consideraciones filosóficas, la función de las teorías de aprendizaje y; los especialistas de las distintas asignaturas.

Propuesta curricular de Hilda Taba. Pretende la elaboración de programas escolares con base en una teoría curricular. En cuanto a la metodología destaca la importancia de partir de las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad, de los cuales se derivan los objetivos de la educación, la selección de los contenidos y los tipos de aprendizaje. Para el diseño curricular propone parte del diagnóstico de necesidades sociales, afirmando la idea de la relación escuela-sociedad que está detrás de un proyecto curricular. Propone para el desarrollo de un *currículum* las siguientes fases:

diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección y organización de contenidos, elección de actividades de aprendizaje, y sistema de evaluación.

Propuesta curricular de V. Arredondo.

De origen reciente (1979), presenta una marca orientación hacia el estudio de la problemática de la sociedad, del mercado ocupacional y del ejercicio profesional. Su diseño comprende las siguientes fases: a) Detección de necesidades nacionales en relación con el ejercicio profesional; b) Delimitación del perfil profesional; c) Mercado de trabajo del profesional egresado; d) Recursos institucionales; y e) Análisis de la población estudiantil. El modelo contempla estudio de seguimiento a los egresados e incluyen estrategias para la evaluación externa de la propuesta curricular. Este modelo se sigue en la educación superior, y es muy similar al usado hoy por el Ministerio de Educación en Colombia.

Comentario

En estos modelos subyace por una parte, concepción académica del currículo que centrado en las disciplinas se asume que este conocimiento da herramientas para educarse para la vida y para preservarse en la civilización y para la formación de un espíritu democrático. Opina Magdenzo (1998) que los diseñadores de *currículum* piensan que el “saber acumulado por la academia se expresa en las asignaturas que componen el plan de estudios; y por otra una dimensión tecnológica o de eficiencia social que aspira a perpetuar el funcionamiento de la sociedad y conducir al individuo a una vida adulta significativa. El supuesto base es que las personas se educan para actuar de manera más efectiva y eficiente. Por tanto los fines de la educación deben ser especificados, eficientes y valiosos en la medida que reflejen las necesidades de la sociedad.

Enfoques críticos del modelo curricular por objetivos

Basado en la investigación. Laurence Stenhouse, investigador educativo inglés, autor crítico del modelo curricular por objetivos, aboga por un diseño curricular basado en la especificación de contenidos y principios de procedimiento, específicamente, plantea la importancia de vincular los contenidos a procesos de investigación y solución de problemas que permitan tanto a los docentes como a los alumnos generar un pensamiento creativo. Por ello, no ve conveniente predeterminedar objetivos, ni contenidos curriculares.

Propone partir de temas y problemas relativamente amplios que otorguen a docentes y alumnos flexibilidad para elaborar no sólo el *currículum*, sino las estrategias y procesos requeridos para la solución de los problemas que le son relevantes. Destaca como prioridad analizar los problemas de orden conceptual y práctico en su aplicación, le interesa la formación y cambio de actitudes en el docente y los alumnos, además de analizar críticamente las formas de evaluación y la instrumentación didáctica.

Enfoque reconceptualista. Recoge posiciones críticas en la vía creada por Stenhouse a los modelos por objetivos, se asocian más al paradigma hermenéutico y metodología etnográfica para poner acento más en la práctica que en los temas teóricos, posición que los lleva a plantear una ausencia real de diseño curricular fijo y estructurado, centrándose más en la construcción de un *currículum* vivencial y el oculto y no formal. Dicho modelo requiere de una constante deliberación o razonamiento práctico que consiste en la identificación de los aspectos a resolver individual y colectivamente para decidir las bases del proyecto y la resolución de los problemas prácticos de la vida coti-

diana. Se advierte que este enfoque no implica un abordaje intuitivo o del sentido común; al contrario este debe descansar en la utilización del conocimiento científico pero bajo los supuestos de una pluralidad teórica; tolerancia a la ambigüedad y coexistencia de posiciones eclécticas. Pueden admitir modelos curriculares basados en objetivos, pero advierten que las soluciones son vistas como provisionales, circunstanciales y relativas.

Enfoque constructivista. Consideran que el conocimiento se produce mediante un proceso prolongado de construcción, elaboración de esquemas, teorías que inducen al aprendiz a su contrastación y replanteamiento. Sin dejar de plantear los aspectos culturales, sociales y políticos, esta postura enfatiza en los aspectos de tipo psicológico en tanto consideran que son estos los que afectan los elementos configurativos del *currículum*. Es conveniente partir de un diseño curricular flexible base para toda la enseñanza obligatoria (desde preescolar hasta secundaria), con mirar a adoptar una misma estructura curricular en todos los niveles.

El marco de referencia lo constituyen los enfoques cognitivos en sentido amplio, basados en las teorías de Jean Piaget, Vygostsky, Michel Cole, Ausbel, como los principales, además del enfoque de procesamiento humano de la información.

Comentario

En estos diseños hay una concepción de reconstrucción social que plantea la necesidad de hacer del *currículum* una instancia para pensar la sociedad y actuar sobre ella y aportar a los procesos de transformación, por lo tanto, la sociedad y el *currículum* están determinados por un tiempo, un espacio y unas circunstancias históricas. Igualmente, piensan en ubicar al estudiante en el centro del *currículum* confiéndole plena libertad para su crecimiento in-

tegral. Igualmente los profesores son sujetos críticos poseedores de un saber y constructores de una posición crítica y reflexivamente permanente.

Concepciones curriculares

1	Académica. Preserva la cultura de las disciplinas, se refiere a una educación liberal relacionada con adquisición de conocimientos que desarrollan en la mente.
2	Tecnológica o de eficiencia social. Se prepara al sujeto niño-joven para que se convierta en un adulto capaz de interactuar activa y eficientemente con su medio.
3	Concepción de realización personal. Ubica al estudiante en el centro del currículo, confiriéndole plena libertad para su crecimiento personal. Se forma para la autonomía
4	Concepción constructorista social. Hace del <i>currículum</i> una instancia para reconstruir la sociedad. Se parte de la premisa de que la supervivencia en la sociedad está amenazada.

A manera de conclusión podemos afirmar que la práctica del currículo implica mucho más de lo que está formulado en el papel, igualmente, sabemos que entre las propuestas curriculares “oficiales” en la vida cotidiana de las escuelas hay diferencias, e implica negociar constantemente los intereses y características de los docentes, de los alumnos, con los contenidos y requerimientos curriculares. Por ello, es de vital importancia generar procesos de participación entre docentes y estudiantes que propicien una adecuada toma de decisiones. Se propone partir de las siguientes preguntas:

Qué conocimientos son básicos en el *currículum* (quiénes determinan la necesidad de ellos y conforme a qué criterios). Cómo abordan sistemáticamente el problema del conocimiento en el *currículum* (cómo se construyen y transmiten las disciplinas). Qué procesos mentales realiza el alumno (cómo articular conocimiento y afecto). Qué límites impone la disciplina en la captación de la realidad social” (Barriga, F. (1993, p, 22).

Estas preguntas se conectan igualmente con los intereses por promover el desarrollo intelectual

y personal de los alumnos que conllevan a tomar opciones por experiencias de aprendizaje significativo, a la formación de un pensamiento flexible que permita aumentar la capacidad de un pensamiento crítico para la resolución de problemas.

Dejamos planteados estas dos tendencias que, indudablemente nos arrojan criterios para profundizar en un modelo alternativo de diseño curricular basado en la investigación y desarrollado por el profesor Stenhouse, igualmente aportamos ideas para pensar el tema de la formación de un sujeto democrático, que de alguna forma se convierten en reto curricular para alcanzar una mayor articulación entre las pretensiones de hacer de las escuelas y de las aulas espacios de experimentación que brinden mayores espacios de interacción para la formación un sujeto libre. Por último incluimos algunas ideas del currículo y las competencias que les permitan comprender el sentido del currículo en la sociedad contemporánea.

2. Modelos curriculares alternativos

Currículo e investigación

Este planteamiento es desarrollado por el investigador inglés, Laurence Stenhouse quien plantea que tanto el currículo, como la forma de presentarlo puede convertirse en una eficaz palanca para cambiar la práctica de la educación.

El currículo como proceso y la acción del profesor. Gimeno Sacristán (1991), en el Prólogo del libro *Investigación y desarrollo del currículum*, destaca que la propuesta teórica de Stenhouse está comprometida con el proceso de transformación curricular, en el cual el proceso cumple un papel determinante. Plantea que, aunque el esquema medios-fines sea un planteamiento coherente desde el punto de vis-

ta lógico, no quiere decir que esta sea una lógica correcta de trasladar la filosofía curricular a la acción a través de complejos mecanismos, entre los cuales se encuentra el profesorado. Agrega que la racionalidad de la acción educativa no puede reducirse a este patrón lineal, en tanto, la planificación racional del currículo es algo más que seleccionar objetivos, desarrollar experiencias de aprendizaje y evaluar sus logros.

Es conveniente, entonces, pensar el currículo como aquello que determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos, de ahí que sea un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y una fecunda guía para el profesor. Propone la noción de **proyecto curricular** que es mucho más amplia que la de “programa escolar” que está más ceñido a una selección y secuencia de contenidos, su propuesta es un **modelo curricular** de *proceso* que, parte del conocimiento como una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios que posibilitan una selección de contenidos.

Al respecto, explica Stenhouse, que el problema es que, estamos acostumbrados a funcionar en un contexto de desarrollo curricular “oficial” centralizado que impone la cultura básica a transmitir y que a su vez se transmite al profesorado. Dicho saber les llega a través de los libros de texto, que son los auténticos agentes de desarrollo curriculares de la administración. En este sentido para el profesor estos textos se convierten en una herramienta que favorece la práctica cotidiana, sin embargo advierte que éste, es un modelo que desprofesionaliza al profesor en tanto, le relega a un papel meramente ejecutante, haciéndolos dependientes de decisiones exteriores a su propia práctica, sustrayendo de la misma acción al desarrollo curricular. Por ello es importante partir de una noción de profesor:

“Un profesor es una persona que ha aprendi-

do a enseñar y se halla capacitada para ello. Está cualificado, en tal sentido, en virtud de su educación y su preparación. No es que enseñe aquello que él exclusivamente, conoce, introduciendo a sus alumnos en secretos. Por el contrario, su tarea consiste en ayudarles a introducirse en una comunidad de conocimiento y de capacidades, en proporcionarles algo que otros poseen ya” (Stenhouse., 1991, p.31).

Entonces, dado que el currículo como proceso ha de generar las condiciones para que los profesores sean investigadores, es clave pensar un modelo curricular como alternativa al de objetivos, operación que supone poner en relación tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la pregunta por los procesos de aprendizaje, y el enfoque coherente del proceso de enseñanza. Tal dinámica solo es posible mejorando la enseñanza por medio de la investigación, que se convierte en su arte. Se trata entonces, de que el currículo le ponga las condiciones al profesor para probar las ideas en la práctica; en otras palabras es un marco para probar las teorías implícitas del profesor, contratándolas con la acción y con las de sus propios colegas. Para este autor la innovación debe partir de la institución escolar y del grupo de profesores como unidad básica que discute y modela para llevar a cabo el currículo; teniendo en cuenta que, el currículo es el espacio en el que hay que resolver problemas concretos, analizando la práctica, en tal sentido la transformación curricular ha de favorecer el conocimiento real de los profesores, dado que se tiene que dirigir a las preocupaciones reales de los mismos relacionadas con procesos complejos ocultos de la vida del aula. La evaluación se constituye así en un instrumento de investigación.

Acerca de los contenidos de la educación. Frente a este tema plantea Stenhouse, que la escuela tiene como misión poner a dis-

posición del niño o del adolescente una selección de capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad, el autor lo denomina “tradiciones públicas”, entre estas tradiciones están el conjunto de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones, valores. Todas ellas existen como hechos sociales y constituyen, por tanto, temas de estudio para el científico social. En otras palabras, precisa el autor, se trata de la cultura.

Para explicar dicho término toma la definición del sociólogo Parson, afirma que “en primer lugar, la cultura es **transmitida**, constituye una herencia o una tradición social: en segundo lugar, es **aprendida**, no es una manifestación con contenido particular, de la constitución genética del hombre y, en tercer lugar, es **compartida**, de ahí su importancia para el contenido de la educación, sin embargo advierte el autor, que este concepto parece limitado, en tanto, la educación tiene que responder a la diversidad cultural, en este sentido siguiendo al mismo Parsons, considera que es mejor pensar la cultura como un producto de interacción social en tanto, “Cada persona ha aprendido cada una de las culturas a las que tiene acceso y éstas fueron también creadas en grupos”.

Explica que al hacer parte de un sistema de comunicación de un grupo es como se aprende la cultura del mismo, en este sentido una escuela y un aula son grupos y cada uno tiene su propia cultura. Es papel de la educación brindar a los individuos acceso a grupos culturales que están fuera de los suyos propios.

Por tanto, la cultura se puede considerar como el medio a través del cual interactúan las mentes humanas en comunicación, pueden actuar sin equivocarse y lo hacen a partir del consenso de significados manifiestos en el uso lingüístico y dependiente de un acuerdo más profundo de valores y entendimiento. El lenguaje juega en-

tonces, un papel fundamental en este proceso.

Una vez hemos aprendido el lenguaje, poseemos un instrumento que no sólo puede utilizarse para comunicar con los demás, sino también para comunicarnos con nosotros mismos. El lenguaje fundamenta nuestra reflexión solidaria. Dada la vida en comunicación, se convierte en posesión del individuo, el cual por decirlo así, puede introducirlo en su intimidad y utilizarlo como instrumento del pensamiento. (Stenhouse, 1991, p, 34).

Por tanto, la escuela es un distribuidor de conocimiento, más que un fabricante del mismo, lo cual supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella, que residen en culturas fuera de la escuela y de las que dependen los materiales escolares. En este sentido advierte el autor una disciplina no es más que un grupo de investigadores, una comunidad que dispone de una herencia o legado de libros, así como un sistema de comunicación. Sus miembros mantienen vínculos, tanto afectivos como cognitivos. En síntesis la disciplina es una comunidad afectiva. Igualmente las materias de estudio son comunidades de gente que compiten entre sí y se colaboran mutuamente.

En este sentido se puede afirmar que los contenidos de la educación que se tramitan a través de los currículos no pueden ser fijos, al contrario, éstos se transforman al ritmo de las sociedades y de las culturas. Los contenidos crean y recrean los valores, las tradiciones, las creencias, los símbolos, los signos y el lenguaje. Sistemas que permiten a los sujetos significar sus experiencias, y en general, sus modos de estar en el mundo. En este sentido es fundamental hacer del currículo un dispositivo para la investigación y la transformación de la práctica de enseñanza.

Para Stenhouse, la enseñanza no equiva-

le meramente a la instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios. Dado que se trata más bien de una estrategia, recomienda a los profesores desarrollar nuevas estrategias de un marco de investigación y desarrollo. Recuerda que las fuentes principales son la psicología del aprendizaje, el estudio del desarrollo infantil, la psicología social, la sociología del aprendizaje, la lógica de la materia y la experiencia práctica acumulada.

El *currículum* y la formación de un sujeto democrático

Seguiremos aquí los planteamientos de Magendzo A (1998), y Mejía (1994), quienes plantean una reflexión sobre el sujeto que se educa, especialmente, en las condiciones actuales la sociedad.

Magendzo, considera que paradójicamente el alumno es uno de los aspectos más silenciados del *currículum*, y el hecho de que guarde silencio no significa que esté ausente. Es necesario cambiar esta percepción que nos permita pensar que los niños y los jóvenes son sujetos de derechos, en este sentido aquellos que desarrollan currículos tengan como base el aprender a ser un sujeto democrático, tema que según el autor requiere de:

- Aproximarse al conocimiento desde la experiencia. Se trata de comprender que los conocimientos no se originan por fuera de la experiencia personal del sujeto que aprende, ello exige incorporar los saberes cotidianos y reconocerlos como parte de la formación de los individuos.
- Vincular el núcleo del *currículum* con la formación democrática. Se recuerda que el núcleo del *currículum* se relaciona hoy con la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, con los temas emergentes, con la autonomía curricular que se le está con-

firiendo a las instituciones, así mismo como con los cambios políticos, sociales y económicos. Por tanto, un núcleo curricular para la formación democrática ha de estar vinculado por una parte, con el principio de equidad, de igualdad de oportunidades y, por otra, con la atención a la diversidad.

En esta época las necesidades básicas de aprendizaje por la Conferencia Mundial de educación para todos (1990), han relacionado las necesidades básicas con los desafíos mundiales y el desarrollo humano. Se destacan: el estancamiento y la decadencia económica, la pobreza extrema y el desempleo; las poblaciones marginales, la violación de los derechos humanos, y los desastres naturales.

Como temas transversales del *currículum* en este contexto se nombran: los derechos humanos, cátedras que tienen por finalidad hacer conciencia de las violaciones que se cometen en nuestros países a raíz de conflicto armado en nuestro país, pero también la coerción de las libertades cívicas, y la supresión de las expresiones democráticas. En este sentido, le corresponde a la educación la formación de ciudadanos capaces de exigir, defender la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales y los derechos de los pueblos. Enunciamos a continuación los temas sociales más importantes:

Erradicación de la discriminación del género, las diferencias culturales, la protección del medio ambiente, la educación para la paz y la comprensión internacional, la revolución científica técnica. Sin duda ésta última es una de las problemáticas que más preocupan hoy a la educación desde el preescolar hasta la universidad, veamos algunas ideas desarrolladas por el investigador Mejía, R. (1994):

a. Experimentación escolar. En algunas zonas campesinas y escuelas de barrios mar-

ginales, nos hemos ido encontrando con que los/las alumnos/as llevan los contenidos de la televisión para confrontar y clarificar con ellos aspectos contenidos de la cultura escolar. Igualmente se ha encontrado formas de narración con una secuencia más próxima a como ocurren las cosas en la imagen que a como busca construirlos la lógica racional o secuencial de la escuela. Lo mismo una gran indiferencia por la lectura.

b. El trabajo con jóvenes. Se ha encontrado unos códigos y unos imaginarios que remiten a entendimientos de sus contextos próximos y lejanos muy distantes del mundo escolar; que pueden conducir a que los muchachos no entiendan los ejemplos y explicaciones que dan los/las profesores/as.

c. La presencia de los videojuegos. En las zonas marginales es común ver cómo se construyen núcleos de amistad masiva en torno a niños/as que en su familia poseen estos juegos. Igualmente, las largas caminadas de niños/as que van hacia los centros de las ciudades a participar de las famosas <<maquinitas>>.

d. Indiferencia de los/las universitarios/as. Se observa una indiferencia por el texto escrito, existe una especie de incomunicación con muchos de los/las profesores/as que evita la asimilación requerida y en muchas ocasiones genera desgano por la actividad académica y deserción. (p, 2).

El autor propone la construcción de medios alternativos que permita que los niños/as y jóvenes escolares entren en un proceso en el cual puedan: a) Crear sus micromedios que

permitan dar paso a una contextualización de los procesos en donde por el manejo que se tiene del medio, se desmitifica y b) Manejar los medios como recurso didáctico, y c) Ampliar el proceso de sistema de signos del proceso educativo, además del uso de lo oral, lo escrito, sistemas de números, introducir nuevos: lenguajes de computación, imagen, música.

Asimismo, plantea observar las relaciones de educación-comunicación, en tanto va a significar la capacidad de entender el proceso de reestructuración global de la sociedad y la manera cómo el lenguaje digital entra a la sociedad primero como un simple instrumento de la técnica y luego como un reorganizador de imaginarios, de conocimiento, y de pensamiento. “Es decir, nos encontramos frente al emerger de un nuevo entendimiento en donde lo comunicativo es una forma de época, de una transformación mucho más profunda que se sucede en los lenguajes y en el entendimiento global de la sociedad”. (Mejía, R., 1994, p, 4).

Estas consideraciones hacen mucho más compleja la actividad educativa. La velocidad de los cambios también afecta la manera cómo se da el conocimiento. “Cada vez más asistimos a una competencia educativa que no sólo requiere investigación y enseñanza, sino que aceleradamente exige información actualizada como componente básico de este conocimiento” (p. 6), y la imagen es el fenómeno que vehicula gran parte de la información que se nos entrega, de hecho muchas de las personas que no pasaron por la escuela parecen conectadas al mundo simbólico gestado en y desde la imagen.

Todo ello significa un cambio radical para nuestros intereses educativos, ya que no sólo debemos actualizar códigos y lenguajes, sino además, entender lo nuevo de estas formas culturales de representar e interesar.

Curriculum y formación de competencias. ¿Una propuesta alternativa?

En la década de los 90's, se introduce con mucha fuerza el discurso sobre las competencias en la educación por parte de las políticas educativas y lineamientos curriculares, que buscan imponer un modo de hacer los currículos, dirigir los procesos de aprendizaje y evaluación. Frente a esta postura es importante reconocer los postulados de ley 115 de 1994 que en nuestro país, otorga libertad a los colegios para el diseño de sus proyectos educativos. En este sentido, no puede pensarse que exista un único modelo de educación que sirve como parámetro para medir la eficiencia de las escuelas, o de las universidades. Por lo anterior, es importante en el contexto de este módulo introducir algunas precisiones sobre el lenguaje de las competencias que les permita tomar una posición crítica para leer el modo como se ha introducido este discurso en las prácticas.

Iniciaremos esta discusión de la mano de los expertos investigadores en el campo de la pedagogía y el currículo. Gimeno Sacristán e Ignacio Gómez Pérez, quienes han investigado el tema y han logrado colocar una posición crítica y una propuesta alternativa para asumir los riesgos que impone este discurso en la sociedad contemporánea.

Sacristán, G. (2008), inicia su reflexión con la pregunta: ¿A qué mundo nos lleva educar por competencias?, para afirmar que el uso del término competencias conduce a una sociedad de individuos eficientes respecto de la gran maquinaria del sistema educativo; y para otros se trata de un enfoque educativo como adiestramiento, en donde la competencia resume el abanico de las grandes funciones y los grandes objetivos individuales y colectivos, intelectuales y afectivos de la educación; sin embargo, luego de hacer un análisis de este discurso

del término, plantea que para él, se convierte en una oportunidad para reestructurar los sistemas educativos por dentro, superando la instrucción ocupada en contenidos obsoletos poco funcionales, para lograr una sociedad no solo eficiente, sino también justa, democrática e incluyente.

Considera que el concepto de competencia es confuso. Acumula significados de tradiciones diversas y contamos con poca experiencia a la hora de analizar cómo podría traducirse en prácticas, por lo que conviene analizarlo detenidamente y discutirlo, dando la oportunidad de que a partir de los avances se vayan generando buenas prácticas. Advierte que en el nivel universitario se utiliza como una forma de homologar titulaciones, por ello se obliga a especificar el perfil del egresado, en los niveles primaria y secundaria, el debate se centra en cómo los ciudadanos de un país deben estar formados y como utilizar a las competencias como indicadores para realizar las formaciones externas de los sistemas educativos, en efecto, el tema de las competencias se ha vuelto una práctica para denominar objetivos de programas educativos, dirigir la enseñanza, organizar las actividades de aprendizaje, y enfocar la evaluación. Concretamente, define así su etimología:

El término tenía una significación compartida por todos, de por sí compleja, en tanto formaba parte del vocabulario usual, que por su raíz latina denotaba *disputa, contienda, lucha, rivalidad*, por un lado, mientras que en una segunda significación alude a *capacidades* humanas: *incumbencia, poder o actividad* que es propia de alguien. Una tercera acepción del término es dada por el Diccionario RAE, es la de tener *pericia, aptitud*, para hacer algo o de intervenir en un asunto; es decir, competente. (Sacristán, 2008. P. 36).

En síntesis, este autor busca mostrar la ambigüedad del término, agrega a ésta definición que, también tiene sinónimos o conceptos con los que comparte significados como los de **ap-titud** (dotación de cualidades), **capacidad** o poder para tener (talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo) o el de **habilidad** (capacidad, disposición para algo), tiene que ver con destreza (pericia para hacer cosas o resolver problemas prácticos). En otras palabras, aparenta ser una especie de conocimiento práctico para hacer cosas, resolver situaciones, además sugiere efectividad, acción que surte efectos.

Este ejercicio lleva a Sacristán a concluir que las competencias proponen un nuevo lenguaje, sugieren o imponen un significado que no había tenido en el lenguaje común, ni tampoco en el especializado. Advierte que introducirlo en la educación no ofrece dificultad pues de alguna manera, se venía haciendo desde hace tiempo. “El problema surge cuando se convierte en un lenguaje dominante y hasta exclusivo”. (p., 37). Ahora la competencia se pretende que signifique lo que interesa, haciendo una lectura de la educación acomodada a una visión de mundo, donde ser educado significa tener una capacidad para operar, o realizar algo que nos haga más competentes, sin embargo no parece interesar sino hace más responsables, justos, críticos, expresivos, prudentes, solidarios, respetuosos, a los expertos en currículo, solo les interesa que sea operativa, para responder a las demandas.

En este mismo interés por el estudio de las competencias Pérez (2010) sugiere que se examine la definición que hace (OCDE, 2003), la organización de la educación en Europa.

La competencia, es la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos, que la persona moviliza en un contexto

determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos. Los recursos son conativos (por ejemplo, el compromiso de la persona en la situación), corporales (movimiento de la mano al escribir), materiales (un diccionario o programa), sociales (intercambio con un colega), cognitivos (evocación de un procedimiento memorizado o de una estrategia heurística), (...) una competencia corresponde a un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos (...) una competencia se sitúa más en un orden heurístico que algorítmico. (OCDE, 2003), citado por (Pérez, G., 2010).

Este autor considera que el discurso de las competencias permite movilizar esquemas de la educación tradicional que se apoya en una concepción, epistemológica escolástica, que responde a una lógica de racionalidad cartesiana, lineal: una mezcla de idealismo ingenuo y mecanicismo técnico. Por tanto, es necesario preguntarse por:

- El carácter efímero y situado del conocimiento académico que los estudiantes adquieren en la institución escolar, es la consecuencia de la escasa relevancia para contribuir a formar el pensamiento práctico, los modos de entender, sentir y actuar de cada individuo en la vida cotidiana.
- Los seres humanos desde bien temprano adquieren significados que asocian, relacionan y agrupan en esquemas de interpretación, anticipación y planificación que orientan su comprensión, sus emociones y sus comportamientos en un sentido determinado.
- La situación de los individuos contemporáneos que crecen y viven saturados de información y rodeados de incertidumbre, por tanto, el reto de la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento, así como en la dificultad para transformar ese conocimiento en pensamiento y sabiduría.

En este marco, Pérez, G. (2010), apoya la consolidación de una alternativa epistemológica que entiende la formación de los ciudadanos y de los docentes como un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias y reflexiones que cada uno vive con los objetos, personas, ideas y contextos que rodean su existencia personal y profesional. En esta misma medida, la práctica ha de ser entendida como un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que permiten observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, convirtiéndose en espacios generadores de nuevos conocimientos, en este sentido se demanda la interacción permanente de la práctica y la teoría y la vida cotidiana constituye un universo complejo, incierto e imprevisible. Llama la atención como la formación hoy tiene que repensar los saberes que surgen de la experiencia vivida y pensada de cada sujeto para ampliar el horizonte de nuevas experiencias y nuevos saberes, especialmente, en la sociedad de la información y la comunicación, en este sentido reconceptualiza el legado de pedagogos como Dewey, Wong, y otros, para afirmar que el individuo:

“Está formado por un repertorio de imágenes, mapas o artefactos, conscientes e inconscientes, que traen consigo informaciones, asociaciones lógicas, deseos y connotaciones emotivas. Los significados o representaciones que los seres humanos construyen y reconstruyen en sus interacciones poseen componentes cognitivos y componentes emocionales, conscientes o inconscientes, integrados de modo indisoluble en la unidad compleja de representación. Constituyen el sustrato cognitivo, afectivo y comportamental de cada individuo. Sin el componente emocional y valorativo no puede entenderse la naturaleza compleja del pensamiento y la conducta humanas (p. 43).

Finalmente recomienda a los docentes:

- Crear y construir el *currículum* de formación sobre los intereses, fortalezas y pensamiento práctico previo de los estudiantes.
- Construir un escenario abierto, democrático y flexible y un conjunto de actividades auténticas que pretendan provocar la implicación de cada estudiante, la experiencia educativa de cada aprendiz, respetando sus diferencias y enfatizando sus fortalezas.
- Tutorizar y orientar el aprendizaje de cada estudiante, estableciendo los andamiajes personalizados necesarios.
- Evaluar el proceso de aprendizaje de tal modo que ayude a los estudiantes a comprender sus fortalezas y debilidades, y a asumir su propia autorregulación para mejorar.

Lectura: La reforma curricular en Colombia

En el caso colombiano la reforma de los años 90 recoge un proceso de debate amplio que se venía dando desde los años 80. En oposición al currículum conductista y tecnocrático anterior, se produjo una fuerte movilización de los gremios docentes y de los expertos pedagógicos que se canalizó a través de lo que se llamó el “Movimiento Pedagógico Nacional”, organizado sobre todo por FECODE y por algunos centros académicos educativos. Este movimiento pugnó por un cambio en los contenidos y las pedagogías, y por una revalorización de los docentes en su papel de decisores del *currículum*.

Este movimiento tuvo su punto culminante en la definición de la ley 115 de Educación General en 1994. Esta Ley contiene orientaciones generales, que luego son especificadas en distintas resoluciones. Lineamientos curriculares, indicadores de logros generales (para orientar el diseño curricular a nivel escolar), y el Decreto 230 sobre estándares, promulgado en el 2002. Según el análisis de Guillermo Ferrer (2004),

estas distintas especificaciones no se contradijeron entre sí, sino que fueron ampliando las orientaciones para la práctica y para las escuelas. No se trata de normas que vuelven a fundar un marco regulatorio; más bien, son resultado de una percepción de que las prescripciones ya normadas no eran suficientes para los actores del sistema educativo.

Estas sucesivas ampliaciones y especificaciones a la Ley y sus orientaciones curriculares se explican en parte por la dinámica política que la originó. La discusión de la nueva Ley de Educación General se dio a continuación de la Asamblea Nacional constituyente, que sancionó una nueva Constitución en 1991, y reconoce en la Comisión de Educación de esta Asamblea un impulsor importante. A diferencia de otros casos ya analizados donde la participación de la ciudadanía y de los representantes políticos fue escasa, en el caso colombiano hubo una movilización social importante.

Esta dinámica de definición del *currículum* llevó a que el peso estuviere más puesto en las formas de participación y decisión sobre el *currículum* que en los contenidos mismos. Los Proyectos Curriculares Educativos aparecen como una piedra fundamental del *currículum* a enseñar, y se prescribe minuciosamente las formas de participación docente, familiar y comunitaria en la definición de los acuerdos institucionales. Los PEI deben partir de un diagnóstico del contexto, el establecimiento de objetivos y prioridades, y el diseño de un plan de acción centrado en la enseñanza.

En esta experiencia Colombia aparece como el caso donde el saber pedagógico ha tenido más impacto en la definición de saberes curriculares. Algunos de ellos son visibles en una experiencia reciente organizada por educadores colombianos, en los que nuevamente el Ministerio de Educación nacional jugó un papel

facilitador pero no de principal impulsor. En la expedición pedagógica Nacional, se puso a viajar por distintas regiones y escuelas del país a los docentes equipados de sus “maletas pedagógicas”, con herramientas de observación, diarios y cuestionarios para aprender unos de otros. Esta experiencia muestra que “se aprende en cualquier tiempo: tarde, mañana, noche; se aprende en el estado onírico como en el de la vigilia”.

Tomado de: Dussel, I. (2006). Estudio sobre la gestión y desarrollo curricular en los países de América Latina.

Material complementario:

Díaz, F. (2010), marzo 25, Video-conferencia). Retos de los docentes frente a las propuestas curriculares. III Seminario reformas curriculares. México. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=z1v6dMP0EGY>.

Delval, J. (2002). *¿Qué pretendemos de la educación?*, vol, 2, N. 5. En: Profissao docente, Uberaba. p, 62-82.



El currículo como concurrencia de prácticas



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA**

Personería Jurídica Res. 22215 Mineducación Dic. 9-83

Introducción

En la presente unidad vamos a concretar un modo de pensar: el tema curricular a partir de las prácticas docentes, tema que abordamos en la unidad anterior, cuando se aborda la teorización del currículo a partir de la investigación, destacando el papel importante que tiene el profesor en la definición de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La reflexión se hará desde el papel que han adquirido las TIC en la transformación de la educación, generados por las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento, relacionadas con la complejización de la vida cotidiana, la emergencia de nuevos entornos de aprendizaje, el aprendizaje permanente y para toda la vida, el estallido del tiempo y del espacio, generado por la velocidad que nos imponen la incursión cada vez más rápida de las tecnologías de la información y comunicación.

Todas estas condiciones igualmente nos llevan a pensar los retos y desafíos de las escuelas y los maestros frente al papel que tiene el currículo para mejorar la formación ciudadana de los educandos, niños, niñas y jóvenes que tienen el derecho a vivir en un mundo mejor.

El ejercicio práctico tiene que ver con el diseño de una actividad con Tics en el marco de su ámbito de trabajo, puede ser éste formal o informal, desde la perspectiva de la alfabetización digital con medios que propone Buckingham, ejercicio que le proporcionará una reflexión importante que contribuirá a hacer de estos medios un motor de cambio en la educación.

Desarrollo temático

El currículo pensado desde la práctica

Recogemos a continuación una serie de planteamientos de Sacristán (2008), que permitan comprender la complejidad del concepto de currículo, especialmente, cuando se trata de llevar a la práctica propósitos educativos.

Plantea este autor que el currículo forma parte en realidad de múltiples tipos de práctica, que no se reducen a la práctica pedagógica de enseñanza, afirma al respecto que, las acciones de orden político, administrativo, supervisión, producción de medios, evaluación, entre otras, son subsistemas autónomos e interdependientes que generan formas diversas que inciden en la práctica pedagógica. Estos ámbitos evolucionan históricamente y se localizan en sistemas educativos concretos, generando mecanismos de decisión, tradición, creencias, conceptos. Sobre este punto, advierte que, las definiciones de currículo vienen dadas por cuatro contextos: 1) Contexto de aula, libros, contenidos, profesores, niños; 2) Contexto personal y social, modelado por la experiencia del maestro, actitudes, intereses y destrezas; 3) Contexto histórico escolar, que se manifiestan en forma de creencias institucionales, el contexto político y las relaciones de la clase que reflejan patrones de autoridad y poder.

Este fenómeno escolar expresa determinaciones no solamente escolares, también permite situar las experiencias personales y culturales de los sujetos. Se resaltan los siguientes conceptos: el currículo como configurador de la práctica, antes que ser un concepto ideado por cualquier teoría, se constituye a partir de problemas reales que se dan en las escuelas; que tienen los profesores y que afectan a los alumnos y a la sociedad en general. La idea es que el currículo permite descubrir valores, conductas, actitudes, posiciones, que entendemos en la práctica.

El currículo en la acción es la última expresión de su valor “es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se manifiesta, adquiere significado y valor. Independientemente de declaraciones y propósitos de partida” (Sacristán, p. 240), aspectos que cobran significado para profesores y alumnos en las actividades que realizan. El análisis de la práctica pedagógica proyecta las decisiones del sistema curricular donde ocurren procesos de deliberación y donde se manifiestan espacios de decisión interna y autónoma. La estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizados, tradiciones metodológicas, posibilidades reales y condiciones físicas. Por

ello se afirma que “la práctica se configura por otros determinantes que no son solo curriculares” (p. 241).

Este autor, define la práctica como algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en condiciones simples, es compleja, en tanto la expresan múltiples determinantes, su indagación exige tener en cuenta los elementos diversos que la entrecruzan.

Desde un enfoque procesual señala Sacristán, que el currículum es un objeto que se construye en el proceso de configuración, concreción y expresión de unas determinadas prácticas pedagógicas. En este proceso se entrecruzan múltiples tipos de práctica o subsistemas: políticos, administrativos, de producción de materiales institucionales, pedagógicas, de control, en otras palabras en el campo curricular es un espacio de actividad para múltiples agentes.

En este marco, hay que entender como la gestión del currículo, no se da forma lineal, al contrario los niveles en los que se decide y configura no tienen dependencias estrictas unos de otros, sino que son instancias que actúan en forma convergente con distinto poder y a través de mecanismos particulares en cada caso. Se pueden presentar fuerzas dispersas y hasta contradictorias, pero éstas generan movimientos que jalonan los procesos de transformación y cambio. Veamos algunas consideraciones para la implementación curricular:

- La visión del currículum como algo que se construye, reclama un tipo de intervención activa, discutida en un proceso de deliberación abierto, con profesores, alumnos, padres, fuerzas sociales, intelectuales, entre otros.
- Clarificar el campo curricular como objeto de estudio, distinguiendo sus dimensiones epistemológicas, la implicación del profe-

sorado, las vías por donde se tramitan y plasman las influencias dentro del sistema curricular.

- Partir del currículum prescrito, es decir, de las orientaciones de lo que debe ser su contenido, especialmente en la educación obligatoria.
- Tener en cuenta que el profesor es un agente muy activo en la concreción de los contenidos y significados de los currículos, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que se le haga.
- Es en la práctica real guiada por esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concreta en las tareas académicas.
- En cuanto al currículum realizado, o sus consecuencias se reflejan en aprendizajes de los alumnos, pero también afectan a los profesores en forma de socialización profesional, incluso éstas se pueden proyectar en el entorno social, como los padres.
- La evaluación. El control del saber es inherente a la función de la educación, en efecto la evaluación crea toda una mentalidad que se proyecta incluso en los niveles de escolaridad obligatoria, así como en los sectores menos formales del sistema educativo.

La arquitectura de las prácticas. Una reflexión sobre la importancia de las tareas.

Sacristán (1998), se pregunta por el papel de las tareas en el gobierno escolar de la clase. Manejar un grupo de alumnos de forma tal que todos se impliquen en una dinámica de trabajo, y además para que desencadenen determinados procesos de aprendizaje no parece una tarea fácil, teniendo en cuenta que el profesor no solo se dedica a la enseñanza, también realiza otros papeles diversos asignados institucionalmente, como la socialización de un clima para la socialización de los alumnos, funcionamiento de la clase y de la escuela.

“Los profesores y alumnos tienen que funcionar apoyados en un cierto grado de autodirección que es el resultado de la introyección de esos esquemas de acción, para lo que deben tener en alguna medida claro y asumido el curso que cada actividad o tarea les reclama. Se exige que los alumnos estén familiarizados con ella, la conozcan previamente o se explicita de antemano” (p. 309).

En este sentido la autodirección de los alumnos sólo es posible cuando han interiorizado y asumido, de algún modo los patrones de comportamiento demandados para cada tipo de tarea. Muchas veces falla la adecuación de los contenidos y de las actividades a los intereses y capacidades de los alumnos. El autor sugiere que para mantener la dinámica de trabajo en el aula, las siguientes acciones:

- Lograr algún interés para concluir la actividad.
- Continuidad en la transición de diferentes tipos de tareas.
- Adecuación del grado de dificultad al alumno.
- Manejo ordenado de los materiales.
- Organización del comportamiento dentro de la clase.
- Atención a las diferencias. Alumnos lentos o aquellos aventajados.
- Proporcionar pautas para que los alumnos sepan si progresan o no hacia la metas de las tareas que realizan.

Por último, se señala que la ambigüedad parece ser una peculiaridad inherente al aprendizaje, dado que en las tareas se definen procesos imprecisos o pretenden metas divergentes y, por ende, pueden dar lugar a resultados muy

diferentes en los alumnos. En muchos casos el profesor o los materiales que estructuran la tarea, no pueden transmitir a los alumnos qué es lo que se espera exactamente de ellos.

Con el ánimo de analizar el currículo como práctica y destacar el papel decidido que tienen los profesores para transformar el currículo en lo que tiene que ver con la definición de contenidos, proponemos elaboren una propuesta de alfabetización digital en aula de clase a través de la realización de talleres que involucren el manejo de los medios por parte de los estudiantes, preferiblemente de internet, aunque no se descartan otros medios (comunicación, videojuegos, uso del computador), para tal fin presentamos la propuesta de alfabetización digital presentada por Buckingham (2007) y Lacasa P. (2012).

Presentamos a continuación, la noción de alfabetización digital con la que buscamos generar una visión crítica que nos permita plantearnos preguntas sobre los nuevos modos de educar, de aprender, de ser profesores, y finalmente de pensar el papel del currículo en la transformación de la escuela.

Alfabetización digital. Una propuesta curricular alternativa

En la idea de pensar un proyecto curricular que implica una reflexión sobre la práctica de la educación virtual en las instituciones, consideramos importante recoger algunas ideas de Buckingham (2007), investigador inglés, que recoge una serie de estudios e investigaciones sobre la relación cultura digital y educación. Este autor, se plantea la pregunta por los modos que aprenden los niños hoy, particularmente a partir de la experiencia con los medios que tienen fuera de la escuela. Las notas que presentamos a continuación tienen la pretensión de

fortalecer y mejorar las propuestas educativas que los profesores vienen desarrollando en los distintos niveles educativos. Así mismo, trabajamos la propuesta que viene trabajando desde el constructivismo, en España, la profesora Pilar Lacasa, ha diseñado una serie de talleres en el aula, con los medios, específicamente con los videojuegos.

Plantea Buckingham (2007), que los estudios sobre cultura digital, muestran la existencia de una brecha creciente entre las experiencias que tienen muchos jóvenes con las nuevas tecnologías fuera de la escuela y, la utilización de estas tecnologías en el aula de clase. Los estudios sobre el uso de videojuegos y su relación con los aprendizajes en el aula, ha constituido un objeto de reflexión sobre la relación educación y entretenimiento. Se señala como estos medios pueden ingresar a la escuela y producir aprendizajes, en tal sentido se afirma la idea de que la escuela debe poner acento en desarrollar las habilidades críticas y creativas de los niños en relación con los nuevos medios. Por tanto, la “alfabetización en nuevos medios” debe constituirse en un derecho educativo básico.

Advierte que los medios digitales (internet, videojuegos, el video digital y, los teléfonos celulares) están brindando nuevas maneras de mediar y representar el mundo, así como nuevas formas de comunicarse, por tanto, se trata de formas culturales y no simplemente de medios instrumentales, máquinas, técnicas o programas. Esta idea requiere, introducir la idea de educación para los medios. Según el autor se trata de un proceso de enseñar y aprender acerca de los medios:

La educación para los medios es una actividad a la vez crítica y creativa. Le proporciona a los jóvenes los recursos críticos que necesitan para interpretar, enten-

der y (si fuera necesario) poner en cuestión los medios que permean su vida cotidiana, pero al mismo tiempo les ofrece la capacidad para producir sus propios medios, para convertirse en participantes activos de la cultura de los medios en lugar de ser meros consumidores. Buckingham (2007, p. 187).

Agrega que esta educación requiere de:

Un análisis riguroso de los textos mediáticos, en términos de los “lenguajes” visuales y verbales que emplean, así como las representaciones del mundo que proporcionan.

Superar la visión de que los medios son perjudiciales o que los jóvenes no son más que víctimas pasivas de su influencia, al contrario, parte de la experiencia y los conocimientos previos de los estudiantes respecto de los medios.

Una **comprensión** de la cultura mediática que los rodea, así como su participación en ella, reconociendo igualmente la formación de una ciudadanía democrática, sin desconocer las posibilidades de disfrute que los niños y jóvenes experimentan con los medios.

Desde el punto de vista curricular, se plantea nivelar la importancia de la educación para los medios, con asignaturas más tradicionales como lenguaje, matemáticas y ciencias.

Sobre la noción de alfabetización

Las décadas de los 60 y 70 estuvieron marcadas por los avances de las ideas progresistas y de procesos de liberación del mundo; “la alfabetización apareció como un campo vinculado a la concientización y cambio social, Pablo Freire fue una figura clave en esta renovación” (Oreal, Unesco, p. 18). En este documento, se

valora la crítica a la educación bancaria y su propuesta de educación libertadora, aspectos que permitieron la promoción de un nuevo marco ideológico de la educación de los adultos y para el movimiento de la educación popular en América Latina.

Para la Unesco, la noción de alfabetización se asocia no solamente, con los problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura y el cálculo, sino con la liberación de la persona y su pleno desarrollo. Igualmente en la alfabetización se estimula su iniciativa y participación en la creación de un proyecto capaz de actuar en el mundo y transformarlo. La noción de “alfabeto funcional” ha sido muy discutida, surge a partir de la complejización de la vida cotidiana en los más diversos ámbitos, del impacto de los nuevos modos de comunicación y de las exigencias del contexto diario en la interacción social, laboral y comunitaria, situaciones que han elevado las exigencias, que de algún modo requieren de mayores grados de escolaridad.

Es en los años 80 y como producto de la globalización y la tecnificación creciente de la sociedad, se generan nuevas oportunidades, pero también desigualdades y nuevas formas de exclusión, por lo que se piensa en la alfabetización como puerta de entrada a la educación permanente. Considera la Unesco, que la idea base es que el acceso a la educación y al conocimiento son factores claves para el desarrollo humano, el crecimiento sostenido y la reducción de la pobreza. En este contexto se define “la alfabetización, de hecho, no tiene edad, se desarrolla dentro y fuera del contexto escolar, y a lo largo de toda la vida” (p. 24). La alfabetización es la puerta de entrada para pensar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Concretamente, se define así: “La alfabetización, es concebida en términos generales como los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que vive

una rápida evolución, es un derecho humano fundamental” (ibíd.). Convirtiéndose esta educación en el fundamento de los demás conocimientos que la vida diaria requiere.

En el marco de esta filosofía, Buckingham (2007), discute el tema de la alfabetización, en primer término, hace una revisión histórica del término destacando su evolución y diversidad de usos que lo distancian de su sentido original del aprendizaje de la lectura y la escritura. Se ha hablado de alfabetizaciones emergentes para describir el juego de niños pequeños con diversos medios (Spencer, 1986), “nuevas o múltiples alfabetizaciones” para referirse a cursos sobre alfabetización televisiva, cinematográfica, donde el término “alfabetización”, se usa como un vago sinónimo de “competencia”, o incluso de “habilidad”. Lo que se ha llamado alfabetización mediática (Ofcom, 2004), proporciona un buen ejemplo de este enfoque.

Veamos, una síntesis de esta definición: la alfabetización es definida como la capacidad de tener acceso a comunicaciones, así como de comprensiones y crearlas en una variedad de contextos. Se plantan dos estrategias: obtener acceso y comprender. El acceso debe incluir habilidades y competencias necesarias para localizar contenidos mediáticos utilizando tecnologías disponibles y el software, conocimiento de riesgos potenciales, y uso de mecanismos de regulación o sistemas de orientación. La comprensión va dirigida a decodificar o interpretar los medios, en cuanto a características de diseño y dispositivos retóricos, procesos de producción y pautas de propiedad y control institucional, capacidad crítica de los medios. Igualmente, se destaca la capacidad creativa para la producción y comunicación de mensajes propios. Como vemos se trata de un modelo de alfabetización pensado desde las competencias o habilidades, que residen en la mente de las personas.

En la propuesta de Buckingham (2007), se trata de superar este nivel y más bien de pensar la alfabetización como: “un fenómeno que solo se realiza en y a través de las prácticas sociales de diversos tipos” (p. 192). Dicha concepción requiere partir del contexto interpersonal en que tiene lugar el encuentro, y no simplemente el encuentro aislado entre el lector y el texto. Tener en cuenta el dónde, con quién, y por qué, permiten describir los procesos sociales, económicos más amplios que determinan la producción y circulación de textos. Preguntas como ¿Quién tiene la propiedad y el control de la información?, ¿A través de qué medios se genera y quién distribuye esta información?, son claves en este proceso.

En esta medida la alfabetización adquiere un carácter ideológico, dado que implican formas particulares de comportamiento social que están asociadas a relaciones de poder. Por tanto, esta noción de alfabetización se asocia con una perspectiva social y política, que se distancia de la idea de habilidades para luego aplicar y evaluar. La alfabetización en medios desde una mirada crítica, implica el análisis, la evaluación, y la reflexión, a saber: 1) La adquisición de un “metalenguaje” para describir las formas y estructuras de un modo de comunicación determinado; y 2) La comprensión amplia de los contextos social, económico e institucional de comunicación, así como la manera cómo afectan las experiencias y prácticas de las personas. Un ejemplo, es lo que se hace en alfabetización en internet, veamos:

“En la mayoría de las actividades llevadas a cabo por los niños en su tiempo libre, las computadoras son mucho más que dispositivos para la recuperación de información: transmite imágenes y fantasías, proporcionan oportunidades de autoexpresión

imaginativa y juego, y sirven como medio a través del cual se llevan a cabo relaciones personales”. Buckingham (2007, 195).

En este mismo sentido agrega el autor que, es importante evaluar y usar la información en forma crítica para que les sea posible transformarla en conocimiento, para ello sugiere preguntar por las fuentes de información, los intereses de quienes la producen, la forma en que esa información representa el mundo y, la relación de estas tecnologías con fuerzas sociales y económicas más amplias.

Nicholas Burbules y Thomas Callister (2000), citados por Buckingham (2007, p.197), proponen la **alfabetización en la red**. La idea central, es que los usuarios de la red deben ser “hiperlectores”, capaces de leer de modo selectivo, para evaluar y cuestionar la información que encuentra en la red. La idea es que estos lectores comparen diferentes fuentes de información, evaluar el modo como se establece y reclama la autoridad en los sitios, analizar quien produjo el sitio y por qué, y reflexionar que puede estar ausente y por qué. Desde otro punto de vista, Bettina Fabos (2004), citada igualmente por Buckingham, analiza las dimensiones comerciales de la información disponible en internet, para cuestionar el papel que desempeñan los auspicios, el marketing online, la publicidad encubierta. Se advierte, aquí, que internet es más parecido a un paseo de compras que a una biblioteca, por lo que es necesario introducir una evaluación más crítica de los contenidos que circulan por la red.

Buckingham (2007, p.197), parte de cuatro aspectos conceptuales que se consideran tópicos fundamentales de la alfabetización en medios. Presentamos a continuación un resumen de su propuesta:

Temas para el análisis

Tema	Indicadores
Representación	<ul style="list-style-type: none"> • Manera en que los sitios web aseguran que “dicen la verdad y cómo establecen su autenticidad y autoridad. • Confiabilidad, veracidad y sesgo de las fuentes de la red. • Valores o ideologías implícitas en los contenidos y en sus discursos.
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de retóricas visuales y verbales en el diseño de sitios web, como principios de diseño gráfico, combinación de imágenes y texto, uso de sonido. • Formas en que la estructura hipertextual vinculada de los sitios web alienta a los usuarios a navegar de modos particulares. • Clases de “interactividad” disponibles y grados de control feed back que proporcionan al usuario.
Producción	<ul style="list-style-type: none"> • Índole de autoría en la red; uso de internet por parte de las empresas, individuos o grupos de interés como medio de persuasión e influencia. • Importancia de influencias comerciales y el rol de la publicidad, la promoción y los auspicios. • Relaciones comerciales entre la red y otros medios como la televisión y los videojuegos.
Público	<ul style="list-style-type: none"> • Maneras en que los mensajes comerciales pueden dirigirse a los usuarios, tanto visible como invisiblemente. • Naturaleza de la participación en línea, desde encuestas en la red y foros hasta contenidos generados por los usuarios y blogs. • Maneras en que diferentes grupos usan e interpretan sitios particulares y el placer que obtienen al usarlos.

Aprender en mundos digitales

Presentamos aquí el desarrollo de los temas trabajados por Lacasa et al. (2012, p. 11), quien plantea que en el siglo XXI los medios de comunicación generan nuevas formas de interactuar, así mismo reconoce que internet es un descubrimiento de la humanidad que abre posibilidades comparables a las que en su momento generó la imprenta, por ende a la escuela, a los centros educativos y a las familias, la sociedad de la información les plantea nuevos retos para la educación. Al respecto, destaca la importancia de “desarrollar la capacidad de utilizar instrumentos que cambian

en períodos de tiempo muy cortos, aprender y enseñar a desenvolvemos en nuevos contextos, quizás en los que todavía no existen. Los recursos que utilizamos cambian también las relaciones entre las personas y la forma de actuar en el mundo” (ibíd.).

Se observa entonces que, con el surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación aparecen nuevas culturas, como la cultura participativa, noción acuñada por Henri Jenkis, para este autor, cualquier persona puede convertirse en emisora y receptora de mensajes interactuando con audiencias aje-

nas. Su planteamiento rescata la convergencia de múltiples medios de comunicación y soportes tecnológicos dinámica que se convierte en un gran aporte para la educación, en efecto:

La ‘convergencia’ representa un cambio cultural que anima a los consumidores a buscar la nueva información y establecer conexiones entre contenidos dispersos de los medios de comunicación [...]. Los educadores deben trabajar juntos para asegurarse de que los jóvenes tienen acceso a las habilidades y a las experiencias que necesitan para convertirse en participantes de pleno derecho, articulando una comprensión de como los medios conforman sus percepciones” (Jenkins et al., 2006, p. 3), Citado por Lacasa et al, (2012, p, 13).

En este marco Jenkins, define la cultura participativa como una cultura con relativamente pocas barreras en la expresión artística y compromiso cívico, con una motivación para crear y compartir con los otros las propias creaciones, además con un ingrediente de enseñanza informal, donde lo que es conocido por los expertos para a los aprendices novatos. Igualmente, en esta cultura los miembros consideran importante sus contribuciones y sienten cierto agrado de conexión social entre ellos. LaCasa (2012), afirma que éste pensamiento se asocia con los planteamientos del enfoque constructivista que considera a los niños y jóvenes como pensadores activos que interactúan con el mundo físico y social. Además, también contribuye la psicología sociocultural que considera a los niños como autores de textos escritos para ausencias remotas y próximas en entornos sociales y culturas específicas.

Concluye la autora que, crear y compartir han sido tareas de las personas que tienen como oficio comunicar, periodistas, escritores, directores de cine, etc. Invita entonces, a que las escuelas puedan convertirse también en entornos donde la creación y la colaboración son algo que se enseña y aprende. Veamos algunas sugerencias, para reconstruir en situaciones de colaboración.

- Incorporar la cultura participativa requiere que los maestros y maestras no asuman una actitud de superioridad en relación con el conocimiento que poseen, y no impongan textos o cualquier otro tipo de materiales curriculares, por el contrario los estudiantes tienen muchas cosas interesantes que aportar, sus contribuciones no deben evaluarse como correctas o equivocadas con referencia a un criterio de autoridad.
- Corresponde a los profesores seleccionar temas de estudio que sean culturalmente significativos y que interesen personalmente a los niños, niñas o jóvenes.
- El éxito depende del constante control que todos los participantes ejercen sobre la situación.
- Adoptar modelos multidimensionales de aprendizaje que consideren perspectivas muy variadas de la actividad.

En su experiencia con los talleres para introducir los medios en las aulas, especialmente, a partir de múltiples medios como: libros, cuadernos, videos, videojuegos, redes sociales, entre otros, Lacasa (2012), destaca dos aspectos. Primero, el mundo digital abre nuevos caminos a quienes enseñan y aprenden, en tanto la cultura digital ha permitido que las personas no sean solo consumidoras de medios, sino productoras y creadoras de contenidos significativos expresados a través de múltiples discursos en comunidades específicas y segundo, permite reconstruir y compartir el conocimiento, en

tanto, se han abierto nuevas posibilidades de comunicación y expresión.

El siguiente taller, lo presento a manera de ejemplo, de una actividad de alfabetización con medios, que realice en mi clase de Cultura Digital, en el marco de la Especialización en Infancia, cultura y desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, de Bogotá.

Taller de alfabetización

Título: Mundos de significación en la web

¿De qué se trata?

El ejercicio tiene como objetivo identificar las situaciones comunicativas que la web ofrece a los niños en los foros, los links de enlaces a correos electrónicos, o a otras páginas, a fin de lograr una percepción de la forma como los niños significan y aprenden a través de estos medios.

Las páginas web son vistas como ensambles enunciativos que favorecen la puesta en escena de las capacidades de los niños y jóvenes, donde no siempre hay un direccionamiento adulto, sino sobre todo procesos de exploración, aprendizaje entre pares y propiciando el autodidactismo.

Las siguientes preguntas pueden ser útiles: ¿Qué posibilidades de expresión les brindan estos espacios?, ¿Qué tipo de interacción se les facilita y cuál se dificulta?, ¿Cómo aprenden los niños? ¿Qué normas tiene que aprender para comunicarse por email, para hablar en los foros, para socializar los juegos? ¿Cómo se lee y cómo se escribe? ¿Qué diferencia encuentra entre leer en el libro y leer en la web, cómo se aprende en la escuela y como se aprende en la web?

¿Cómo hacerlo?

1. De manera individual seleccione una página web del listado, también escoger una página que usted ya conozca y elabore una reseña teniendo en cuenta los siguientes puntos. Título y dirección, autor, a quien va dirigida, temas, tipos de aprendizajes y saberes.
2. Conforme un grupo máximo de tres personas para socializar las fichas de observación y seleccionar la página que más cumpla con el siguiente perfil: Facilita diferentes expresiones, genera distintas formas de interacción y facilita el aprendizaje.
3. Elabore un texto escrito a partir de un análisis de la página seleccionada para exponer en clase. Para elaborar el estudio apóyese en la bibliografía del curso y en las siguientes preguntas:

¿Qué posibilidades de expresión les brindan estos espacios?, ¿Qué tipo de interacción se les facilita y cuál se dificulta?, ¿Cómo aprenden los niños? ¿Qué normas tiene que aprender para comunicarse por email, para comentar en los foros, para socializar los juegos? ¿Cómo se lee y cómo se escribe? ¿Qué diferencia encuentra entre leer en el libro y leer en la web, cómo se aprende en la escuela y como se aprende en la web?

El siguiente es un texto realizado por una estudiante en el marco de la clase:

Reseña de la página:

Título y dirección: <http://www.dressupgirl.net>

Autor: dressupgirl.net

A quien va dirigida: Niñas y adolescentes

Temas: Moda, cocina, maquillaje, decoración, música,

páginas para colorear y juegos de princesas.

Análisis. Esta página es un servidor para niñas preadolescentes y adolescentes, donde su objetivo es centrarse en la moda, el maquillaje, los últimos artistas musicales, recetas de cocina, entre otros. La página es un portal donde se encuentran links, para el uso interactivo de los usuarios en el cual se encuentran medios de comunicación como: unirse a grupos, conectarse con la red social de Facebook, links de juegos, decoración de fotos y nuevas colecciones de la página.

Este portal da la posibilidad a las niñas y jovencitas de interactuar en un mundo virtual irreal de la moda y el maquillaje, salir de compras en tiendas de ropa de última tendencia, las características de los avatares son muñecas sofisticadas, hermosas, delgadas y perfectas, las cuales pueden vestir a su gusto.

El portal no facilita un aprendizaje significativo para las niñas de hoy, solo se centra en crear un mundo superficial de la belleza. Este espacio brinda una interacción con otras niñas que dedican su tiempo a jugar, a crear imágenes de modelos por vía virtual, al unirse como miembro y crear al mismo tiempo un grupo de jovencitas que su único interés es hacerse partícipes de conformar una visión de mujeres, modelos artificiales y con ello estar interesadas en como ellas podrían verse como los avatares creados por esta web.

El tipo de interacción que se facilita para los usuarios es el de uso virtual y a la vez irreal ya que desear ser una modelo que está estructurada para dar la imagen de belleza perfecta, con ropa perfecta, accesorios y maquillaje, da la posibilidad a las niñas que ingresan a la pá-

gina creerse y desear ser como las muñecas del portal.

Aunque las interacciones que se les facilita también se ven relacionadas con el uso de grupos que se forman por medio de la página, donde las niñas se comunican a través del chat opinando sobre los temas en la web o invitando a amigas de las redes sociales para que pertenezcan a la comunidad del portal y así se masifican las opiniones de los usuarios dando más importancia a la temática que ofrece esta página. En cuanto a sus contenidos desde un punto de vista crítico, se observa que involucra la belleza superficial, esto hace que las niñas y jovencitas dediquen su tiempo a interactuar desde un nuevo lenguaje, ya que las usuarias deben entender qué colecciones, estilos y tendencias son de actualidad. Esta información les sirve para poder ingresar a los foros y generar un tipo de comunicación virtual constante hacia los temas o links de la página.

Entonces sus relaciones interpersonales se enfocan al consumo diario de la moda virtual con personajes irreales que sólo aportan a la juventud el crear mundos imaginarios perfectos, banales de las generaciones que se ven envueltas en la última moda, donde dedican su tiempo en la web a comentar y a interactuar con los juegos que esta página proporciona.

Así este medio gana un gran número de “clientes” que en este caso son los niños y adolescentes que acceden a la red a diario y pueden pasar horas inmersos en estos sitios que proporcionan un gran interés infantil y juvenil, al ofrecer juegos de alta gama, foros, links de música y moda de última tendencia. Todo esto hace que los niños, niñas y jóvenes vean en la red una posibilidad de encontrar más diversión y significación a su tiempo libre. Escrito por: Rueda, A. (2012).

Dialogar ante los medios. Nuevas formas de aprender y enseñar

Reseñamos la experiencia de Lacasa (2012, p. 94), donde reflexiona sobre como los medios de comunicación pueden contribuir a generar nuevas formas de aprender y enseñar, apoyados en pedagogías que enfatizan en el diálogo, la reflexión y la imaginación. Se analiza el papel del profesor y del adulto en estas prácticas, destacando su papel de guías en la construcción del conocimiento y no como meros transmisores de verdades.

Dialogar ante los medios y con los medios, requiere pensar como las aulas pueden convertirse en contextos en los que hay múltiples voces. Recordando la lingüística Bajtin, Lacasa, invita al diálogo como una forma de ejercicio polifónico, que admita en una conversación, una clase, un taller, las relaciones entre una multitud de voces donde las personas están presentes no solo con su voz, sino con sus diversos intereses y posiciones. “Dialogar es ir más lejos de una verdad absoluta en la que se cree, como si fuera un dogma, los hablantes están presentes como individuos y sus opiniones personales son importantes porque entre todos se construye algo nuevo” (Lacasa., 2012, p 95). La autora ilustra esta experiencia con diferentes casos, presentamos a continuación una reseña de los mismos.

Caso No. 1. Los niños publicaron un número monográfico sobre la televisión en el periódico local. Ellos habían trabajado sobre sus programas favoritos en el taller y sobre ellos escribieron distintos textos que se publicaron en el contexto real y no escolar. (p. 97-99)

Diálogo 1

Maestra: ¿Os parece bien primero ir a visitar el lugar donde se hacen los periódicos? (...)

Niños a coro: ¡Siiiiiii!

Maestra: Y qué opinas que va a ver allí, ¿Qué será aquello?

Ángela: Unas máquinas (contestan todos a la vez).

Pamela: Una fábrica (todos a la vez).

Pilar: Una fábrica, a ver, a ver.

Ángela: Unas máquinas (hablan todos a la vez).

Este diálogo muestra que los niños se mueven en el plano de la experiencia, generalizada a esta situación desde otros contextos, se evidencia una falta de conciencia del hecho de quien informa es siempre una persona. La información parece tener poca importancia para ello.

Diálogo 2

Maestra: A ver de uno en uno.

Javi: Para hacer los periódicos se necesita mucha información.

Maestra: A ver que ha dicho Javi (...).

Juan: Que para hacer los periódicos se necesita mucha información.

Diálogo 3.

Maestra: ¿Y quién lleva esta información allí?

Pamela: Una máquina.

Victoria: Los periodistas.

Maestra: Ahh! Hay periodistas que recogen la información y la llevan allí, bueno y allí qué... qué más.

Juanlu: Las máquinas las van escribiendo en las horas (barullo de todos hablando a la vez.

David: Y un ordenador lo va poniendo.

La maestra en estos dos diálogos insiste en hacer ver la importancia de los periodistas como personas que elaboran e interpretan textos, así mismo, cuestiona la idea de asociar la información solamente a las máquinas.

Respecto a la televisión la autora, adelanta algunas hipótesis de la psicología sociocultural donde se analizan los pilares fundamentales en los que se apoya la estructura básica de la actividad humana, en tanto el pensamiento es inseparable de la actividad humana y de los instrumentos que se manejan.

Las funciones naturales se distinguen de las funciones psicológicas porque éstas últimas están mediadas por instrumentos y reglas. En nuestro caso podemos pensar, por ejemplo, en un niño que juega un videojuego y se ve sometido a sus reglas, a los problemas que le plantea el juego para ir resolviendo sus problemas y atravesar sus pantallas. (Lacasa P, p100).

Agrega la autora a este planteamiento que, la mediación cultural tiene un efecto recursivo y bidireccional, en tanto esta actividad mediada modifica simultáneamente al entorno y al sujeto, y lo más importante, que el entorno cultural en el que los niños y las niñas se desenvuelven contiene conocimiento acumulado de generaciones anteriores. En este sentido, afirma que

los medios de comunicación serían impensables sin las audiencias próximas o lejanas a las que se orientan los creadores de contenidos o mensajes.

Una última noción que queremos introducir en estos planteamientos es la del **conocimiento distribuido**. Se trata de pensar cómo el conocimiento se distribuye en múltiples ámbitos y analizar cuáles son las relaciones con los medios. Para entenderlo, se pone el ejemplo de la telenovela. Estas producciones presentan una combinación de las metas, los instrumentos y el entorno, constituyendo simultáneamente el contexto de la conducta, mostrando que el conocimiento, se encuentra distribuido en el contexto.

Desde la perspectiva cultural se analiza como el conocimiento está distribuido entre las personas por virtud de sus roles sociales, lo que permite inferir que **distribución** significa compartir también la distribución del trabajo. Las redes sociales en internet contribuyen a dar una nueva dimensión a esa presencia de la cultura popular.

Material complementario:

Sánchez, J. (2004), “*Bases constructivistas para la integración de Tics*”. En Revista enfoques educativos, [en línea], pp. 75-89.

Coll, C. (2013, Video-conferencia). *Las Tic, la nueva ecología del aprendizaje y la educación*. I Encuentro virtual. Las Tic y la enseñanza en el nivel superior. Universidad de Buenos Aires (UBA). Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=3-FRdOBbvnk>



La investigación con las TIC. Experiencias para la incorporación al currículo



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA**

Personería Jurídica Res. 22215 Mineducación Dic. 9-83

Introducción

En la presente unidad presentamos tres tipos de experiencias para mostrar la importancia de la investigación para la incorporación de las TIC al currículo, en tres ámbitos: la educación universitaria, la educación obligatoria, y los espacios no formales donde empieza a incursionar lo que se denomina, aprendizaje móvil.

Este panorama nos permite dar cuenta de la complejidad de la temática currículo TIC, especialmente, se busca visibilizar el sentido de la transformaciones a nivel curricular que vienen generando la incursión cada vez más rápida de estas tecnologías.

Se trata entonces, de que ustedes a través de la presentación de sus informes puedan dimensionar los retos y desafíos que tienen los profesores frente al estallido de las formas de educarnos que trae el siglo XXI. Es muy importante no perder de vista una posición crítica frente a los fines de la educación virtual, dado que lo que se busca con estas nuevas estrategias pedagógicas es hacer de las políticas, programas, currículos y prácticas pedagógicas es fortalecer la educación democrática, entendida ésta como una vía para la inclusión, la formación democrática que cree condiciones para la formación de la autonomía y la libertad.

Presentamos dos materiales complementarios: la ponencia del profesor Marcos Raúl Mejía de lo escrito a lo digital, donde se profundiza en los temas de la cartilla, y la página Educa, donde pueden explorar las tendencias de lo que se está publicando hoy sobre el tema.

Esperamos que este final nos deje inquietos, con preguntas, pero especialmente, con una mirada crítica sobre la educación virtual y el papel activo que como docentes investigadores pueden gestar desde sus prácticas pedagógicas.

Desarrollo temático

El papel de la lectura y la escritura. En la universidad.

Estudios recientes sobre los modos de leer y escribir en la red en la universidad, aceptan que los estudiantes combinan formas complejas de información de distintas fuentes y utilizan múltiples modos de comunicación (visual, auditiva, alfabética, simbólica), igualmente reconocen que estas prácticas emergentes se distancian de las formas convencionales de leer y escribir. Estas nuevas prácticas las nombran

como “tipos de prácticas académicas y flexibles”, (Marciales, G. et. al. 2013, 75) sugieren investigar como los estudiantes universitarios adaptan las nuevas tecnologías a sus vidas y cómo al contribuir a comprender las disonancias y desconexiones entre los docentes y los estudiantes. Destacan que es importante analizar hasta qué punto la cultura académica ha cambiado significativamente y que tan resistente es la institución escolar a la innovación que promete la cultura digital de los estudiantes universitarios.

Enfoques de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad*

Enfoques	Foco	Fundamentos
Habilidades de estudio	Centrado en el déficit de habilidades lingüísticas y gramaticales del estudiante.	Psicología comportamental y aprendizaje programado.
Socialización académica	Orientado a la interpretación de tareas de aprendizaje y aculturación de estudiantes en el discurso académico de las disciplinas.	Psicología social, antropología y constructivismo.
Alfabetización académica como práctica social	Concebido como conjunto de prácticas comunicativas que incluyen géneros, campos y disciplinas dentro del currículo. Énfasis en la identidad y construcción de significados por parte del estudiante, en los conflictos ideológicos y relaciones de poder y autoridad.	Análisis crítico del discurso, lingüística, antropología cultural, estudios sobre nuevos alfabetismos, alfabetización (new literacy studies).

* Fuente en Lea y Street, 1998, citado por: Marciales, G, et, al (2013).

Los estudios sobre el impacto de internet en la lectura son positivos, Marciales G, refiere estudios de México, Argentina, Estados Unidos, Chile, Colombia, e India, que califican así este impacto: resalto algunos informes: mayor preferencia por el formato impreso con una tendencia creciente: el uso de fuentes digitales, las prácticas de lectura no son homogéneas, las prácticas de internet se basan en su mayoría en búsqueda de información, la lectura en la pantalla se caracteriza por mayor tiempo en los buscadores, lectura no lineal, más selectiva y menos tiempo invertido en lectura profunda.

La lectura de la siguiente ponencia, aporta una mayor comprensión a este fenómeno.

Lectura y escritura en la red. Saberes y experiencias juveniles¹

El ordenador no es sólo una máquina para consultar información, sino una máquina de visión automática, actuando en el espacio de una realidad geográfica integralmente virtualizada

Paul Virilio.

Presento en el contexto de este módulo algunos resultados de la investigación leer y escribir en la red, trabajo que me ha permitido reflexionar sobre dos aspectos, el primero relacionado con la comprensión de la cibercultura, que tal como lo afirma Maffesoli (2011), es una matriz que permite la eclosión de una vida y de una cultura diferente, y en la que las tecnologías digitales configuran formas dominantes

¹ Elaborado por Martha Helena Barreto R. El escrito aborda resultados de una investigación que realice con estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, cuyo objetivo busca contribuir al planteamiento de los lineamientos curriculares para cursos de educación virtual.

de información, investigación, comunicación, conocimiento, desarrollo social y afectivo. Para Escobar (2005), la información computarizada y la biotecnología están produciendo una transformación fundamental a la estructura y significado de la cultura y la sociedad moderna, por tanto, agrega el autor que lo que acontece hoy en la cibercultura constituye un campo privilegiado para la investigación, que nos permite comprender las sociedades humanas desde los puntos de vista estratégicos de la biología, el lenguaje, la historia y la cultura.

Desde un punto de vista crítico, afirma, (Stiegler, 2002), es importante examinar la tecnificación del lenguaje que ha producido la informática entendida como la explotación industrial del valor de la información y la telemática como el gran desarrollo de las redes que transporta información. Lyotard, escritor francés, en su informe sobre el saber en la sociedad postmoderna, habla sobre la emergencia de nuevos lenguajes donde son los ingenieros los que conservan el dominio, por lo que parece importante pensar la relación lenguaje-técnica.

El análisis que hace Stiegler (2002), filósofo francés, estudioso de las técnicas numéricas aplicadas al texto, la imagen y el sonido, es que, primero, el saber humano es tecnológico en su esencia y, segundo que el lenguaje pertenece al acoplamiento del hombre y la máquina, por tanto, “no hay lectura que no sea tecnológica”.

Dada esta condición del lenguaje y la pregunta por la técnica, la indagación por los modos de leer y escribir en la red, ha implicado una revisión amplia de los postulados teóricos, en búsqueda de una mirada interdisciplinar que nos permita interpretar la riqueza de experiencias que los jóvenes vivencian en su interacción diaria con las pantallas.

Desde una postura de la filosofía del lenguaje se aborda la noción de pragmática del lenguaje desarrollada por Lazzarato apoyado en los estudios de Bajtin sobre la comunicación desde la antropología, los aportes de Arturo Escobar sobre cibercultura; y desde una visión antropológica-sociológica nos apoyamos en Maffesoli, para abordar la noción de cibernsiedad. Y desde una perspectiva cultural, nos apoyamos en los estudios de lingüística y literacidad (Casany, Zabala y Niño). Por último, los estudios sobre la filosofía de la escritura de Derrida y Bernard Stiegler para abordar la tensión entre informática, saber y sus efectos en los modos de leer y escribir.

Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación cualitativa. Nuestro interés estuvo centrado en documentar las experiencias y saberes de los estudiantes, en tantos sujetos ciber que se encuentran en proceso de adaptación y aprendizaje en estos nuevos modos de comunicación e interacción que ofrece la red. Usamos el método de la encuesta, ya que nos parece es el instrumento que permite obtener una percepción de los usos de lectura y escritura, y la entrevista focal que nos permitirá ampliar y documentar los saberes y experiencias.

Resultados. Presentamos tres experiencias: 1) Facebook, donde mostraremos; La multiplicidad. Acciones estratégicas para la producción de sentidos; La lectura y la escritura diaria, y la fotografía en el perfil; 2) Blogs. Los avances en el desarrollo de la lectura y la escritura y 3) Pdf. Acceder al saber y tensiones entre saber e informarse. Así mismo, se presentarán algunas recomendaciones para la educación virtual.

En las redes sociales. Facebook

Boyd y Ellison (citado por Piscitelli (2010), afirma que en este sitio los servicios prestados a la web permiten a los individuos: 1) construir un

perfil público o semipúblico dentro de un sistema delimitado: 2) articular una lista de usuarios con los que comparten una conexión, y 3) ver y recorrer su lista de conexiones y aquellas hechas por otros dentro del sistema. La naturaleza y la nomenclatura de estas conexiones pueden variar de un sitio a otro. Agregan que su arquitectura, regula de un modo particular el espacio, permitiendo o impidiendo ciertas formas de vida, establece que se puede hacer y que no, los límites entre lo público y lo privado, en otras palabras, restringe deliberada o intencionalmente nuestras conductas en el ciberespacio.

Su más reciente definición en Plusesmas.com (2012), nos habla de una empresa fundada por Mark Zuckerberg y fundada por Eduardo Saverin, Chris Hughes, Dustin Moskovitz y Mark Zuckerberg. Comenzó en la universidad americana de Harvard. Nació como una herramienta que permitía a los estudiantes permanecer en contacto entre ellos, intercambiarse notas sobre los cursos y organizar todo tipo de reuniones estudiantiles. En septiembre de 2006 se abrió a todos los públicos, cerrando ese año con más de 140 millones de usuarios. Se define como la empresa web más exitosa y es una de las redes sociales más populares en todo el mundo. Con millones de usuarios conectados entre sí, nadie alcanza a prever las dimensiones que podrá llegar a adquirir.

La multiplicidad. Acciones estratégicas para la reproducción de los sentidos

Ingresar, ir, abrir, revisar, interactuar, subir, bajar, chatear. Expresan acciones-movimiento en las que la lectura y la escritura juegan un papel fundamental. Movimientos en el ciberespacio en los que el sujeto aprende a manejar su conexión con propósitos diversos, estos pueden realizarse al mismo tiempo. Practicar un idioma, hablar con un amigo, cuidar a los hermanos,

oír música, ver un video, subir un escrito. Flujos estéticos, cognitivos visuales transitan de manera múltiples. Como lo señala Rueda (2003), estos espacios pueden ser comprendidos para la compensación -sentirse mejor-, para la participación, sencillamente, -estar con otros- o para la resistencia -realizar acciones políticas- Todo estos parece ocurrir en la red.

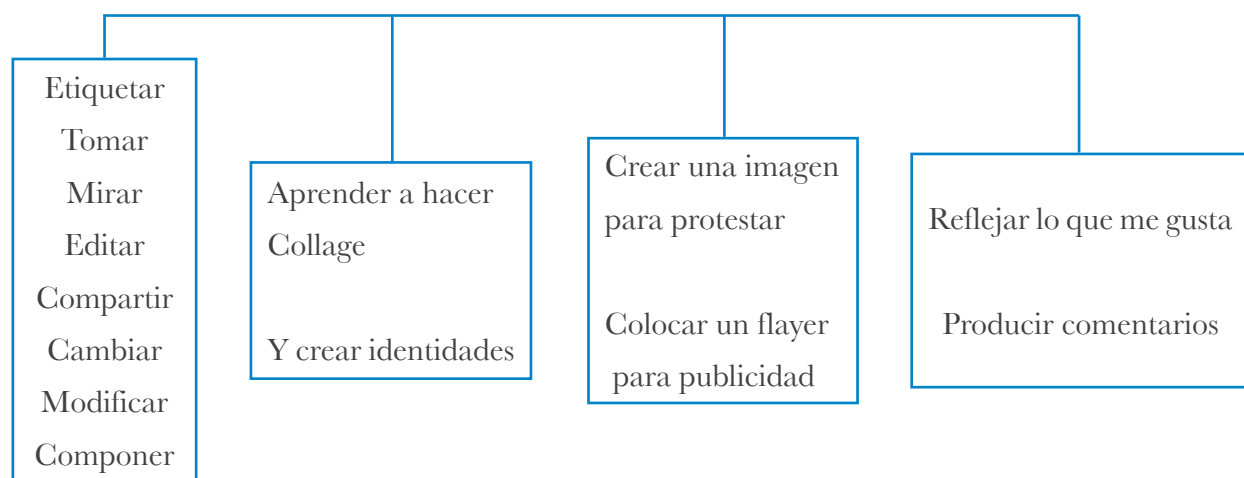
Así lo contó la estudiante:

En un día básicamente hacer la tarea, tal vez escribirle a mis hermanos y ya, pero a partir de las aplicaciones que tiene Facebook, puedes subir videos, descargar algunas cosas, en esa red social empezó a aumentar un poco pues como la actividad, pero yo demoro muy poco tiempo y me dedico más a estar en Livemocha. Todos los días ingreso a internet, pero un día activo es estar más de tres horas, me dedico a ingresar a Taringa muy seguido, pues porque es un espacio en el cual se pueden descargar archivos, medianamente buenos y música en buen estado, porque Ares en estos momentos está subiendo muchísimos virus. En Livemocha estoy tres horas más o menos, mientras tanto tengo muchas pestañas abiertas, en Taringa estoy bajando documentos, me gusta abrir Facebook, porque tengo dos hermanos adolescentes que tienen internet limitado en la casa, entonces, desde acá

aunque no estemos en la misma ciudad yo les reviso quiénes son sus contactos, yo ya conozco a todos sus amigos, y estoy pendiente si veo a alguien extraño. Yo procuro cuidarles su amistades, entonces siempre estoy al tanto de ellos, también esa idea de inmediatez, de qué puedes hablar con alguien, pues también hace que esté muy pendiente de Facebook, siempre esperas el comentario, de ese alguien que quieres ver entonces es más común. Tengo abiertas más o menos de 7 a 8 ventanas.

Observamos en los usos estratégicos de la lectura y la escritura que lo constitutivo de los enunciados, en el chatear, subir un escrito a un blog, hablar con un amigo por el Face, van dirigidos a alguien, responden a alguien, expresan valores, puntos de vista, emociones, afectos, simpatías. Ello es posible también por la variabilidad de uso de la lectura y escritura. Se pasa simultáneamente de la escritura diaria, el saludo, a subir un escrito a la página de monografías o a escribir frases en el aprendizaje de un idioma. Escrituras y lecturas que se mutan para provocar múltiples acciones. Se trata de una lectura y escritura en red que se distingue por lo que es comunicado. Stiegler (2002), plantea que la “red en general sea cual sea su “materia” une la distancia, sincroniza, abre a los lejos y, a la vez acerca” (p.217), igualmente, dice que las redes organizan y desorganizan ritmos, memorias. Es el nuevo orden del territorio ciber que nos habita.

Acciones que genera el uso de la fotografía en el perfil



La fotografía en el perfil provoca diversas acciones que conducen a una diversificación de los usos estratégicos de la lectura y la escritura para generar actos de enunciación donde la subjetividad se apodera de la importancia de los siguientes elementos: la fotografía y todas las acciones que ella puede demandar (subirlas, modificarlas, cambiarlas), permite a las estudiantes perfeccionar un estilo a través de las posibilidades que ofrecen los diferentes programas para modificar las fotos. Los programas de edición de fotos les permiten nuevos aprendizajes para jugar con sus identidades, manifestar afectos, o generar antipatías. Igualmente, le dan otros usos como la publicidad de eventos, aspectos que las colocan como promotoras en su grupo de contactos.

Veamos este diálogo con las estudiantes:

Investigador: ¿Qué parámetros tuvieron en cuenta para la selección de la fotografía y demás imágenes para configurar el perfil?

(P7) Pues es que hay programas que le permiten a uno editar muchas cosas, digamos que

puedes cambiar, no sé el color de tu cabello, modificar partes del rostro, pero entonces yo que soy como lenticla, en cierta forma para eso de la tecnología, entonces pues yo me limito a ciertas cosas, entonces no, más bien como en ponerle fondo a la foto, cambiarle el color, o como ponerle letricas, sellitos, no sé, cositas así.

Más bien, hacer una composición, pero nada más, como modificar el aspecto físico de las personas yo no, para nada pues a mí no me gusta eso, porque igual hay que mostrarse tal cual es, mostrar como las fotos más bonitas pero nada más, nada de modificar. Entonces es como eso.

Investigador: ¿Cada cuánto cambias el perfil más o menos?

(P8) Yo tengo ahorita una foto con dos de mis compañeros, una se llama Ángela él otro se llama Ferney, porque nos la pasamos todo el tiempo juntos ahí en la... en una cafetería que tenemos. No es publicidad, es el motivo de tenerlo a ellos dos, porque últimamente hemos pasado muchísimo tiempo juntos, y me

ha permitido conocer más a Ángela, me he dado cuenta de muchas cosas de ella, que son valiosas para mí. Tengo muchas fotos de perfil, las cambio constantemente y tengo fotos que no son mías, sino que son de muñequitos, entonces eso pasa...digamos me vi una película se llama: “Mi Villano favorito”, tiene un muñequito, me gustó mucho y lo puse ahí, puse el tráiler y no sé qué y tan lindo. Entonces también tengo cosas que no hacen parte de mi identidad pero reflejan lo que me gusta.

La lectura y la escritura diaria. Hacer amigos

Los usos estratégicos de la escritura diaria se hacen para saber que está haciendo la gente, saber de su vida. Se produce a través de la interacción con los enunciados escritos en muros, por haber sido etiquetados en fotografías o por comentarios. Son relaciones directas que son calificadas como amenas. Generalmente se hacen y se consolidan en espacios de la vida real. Los amigos que se conocen por primera vez pueden conducir a situaciones nuevas de experimentación. Los estudiantes consideran:

- “En Facebook, tengo como 250 algo así, yo no estoy muy segura pero si bastantes, son conocidos que por lo menos uno los ha visto una primera vez, que le mandan invitación, o mis amigos del extranjero, los del colegio los de la universidad, la familia, así, variados, igual yo creo que en MSN también son más que todo como los amigos”
- El Facebook, yo lo utilizo para hablar-me con esas personas más cercanas a mí, o cuando me mandan mensajes de la universidad, como lo decía ella, generalmente mandan en el muro: no hay clase, o por el mensaje interno. Digamos yo tengo un seminario entre semana los días lunes, martes y miércoles y no fui a la universidad, entonces por ese medio me mandaron tal, el chorrero de trabajos que tenía que hacer, ese era el único medio: Facebook, es el

único medio más masivo que hay. Cuando yo ingreso, día de por medio, cuando me acuerdo, me encuentro con compañeros de la universidad y por ahí hablamos de lo que pasó en el día o cosas académicas, ya más allá de lo personal no se va, mientras que si eran amigos del colegio ya era más personal o digamos algo más coloquial.

Desde esta perspectiva los usos estratégicos de lectura y escritura diaria en la red, están permitiendo la emergencia una escritura, llamada literalidad, práctica social que desde usos vernáculos, muestra la organización vital de un colectivo. Se usa para resolver el día a día, despertando la emocionalidad y curiosidad de los interlocutores. Se trata de un uso para el aprendizaje desde una participación paulatina en situaciones de uso contextualizado del discurso. La escritura se hace formal y abierta, sencilla, puntual, directa, rápida, abreviada, coloquial.

El formato blogs: Avances en el desarrollo de la escritura y la lectura

Se dice de este formato de página web que tiene 10 años, y ha influido notablemente en los usos y costumbres de los internautas, se le conoce como el medio más aceptado para la micropublicación, también puede ser de uso personal, profesional o grupal, además es de fácil utilización y funcionalidad para la organización de la información. Encontramos que los estudiantes han interiorizado la práctica de escritura en este formato, lo que revela una evolución muy sensible de los procesos de lectura y escritura. La escritura como experiencia interactiva y colaborativa, deja ver como hay un uso estratégico de la comunicación que permite la producción de un saber compartido, y la lectura y escritura del texto multimedia, muestra la apropiación de nuevos aprendizajes para la producción y edición de imágenes y videos. Retomando a Stiegler vemos como

la telemática vista como la explotación industrial del valor de la información, está afectando los principales instrumentos de la cultura, el lenguaje en su relación con el individuo e incluso en su función social y el saber como prolongación de memorias colectivas y como herramienta de igualación o discriminación de los grupos sociales.

Uso de los documentos Pdfs

Acceder al saber. El formato de documento portátil (PDF), tiene funciones de almacenamiento de documentos, muy usado en internet debido a su versatilidad, facilidad, uso y tamaño pequeño estándar para libros electrónicos con grandes capacidades de presentación, por tanto, permiten crear documentos muy atractivos a la vista, además son fáciles de utilizar. Estas tres características nos pueden mostrar la versatilidad de este formato. a) Tiene la misma apariencia, color, tipo de imprenta, gráficos y formato que un documento impreso; b) Se pueden ver utilizando el navegador mismo o se pueden almacenar en la computadora para uso o impresión posterior; c) Pueden distribuirse por toda la web, o mediante e-mails, o estar en CDs; este tipo de archivos es muy utilizado a la hora de compartir información gráfica o de texto, como por ejemplo, contratos, manuales, y hasta e-books. (Desarrollo web.com, 2012).

Como vemos este formato conserva la marca de la escritura del libro, su lectura supone además de un receptor alfabetizado en la escuela, la apropiación de las nuevas reglas para acceder a la información. Como afirman los expertos, la lectura de este documento requiere de un programa de lectura de archivos PDF, como por ejemplo Acrobat Reader o Acrobat Exchange, provistos por Adobe Systems Incorporated.

Tal como lo diría Stiegler, la lógica del soporte informático revela otra lógica de lenguaje y de

todos los elementos significativos que registra e integra. Los usos estratégicos de lectura y escritura revelan entonces, un proceso de adaptación a estos sistemas avanzados de la lectura y escritura asistidos por el computador. La proliferación de la información que muchas veces se vuelve intratable para nosotros, el otro, es el acceso, pues sabemos que la información es un valor de uso y tiene un costo, y el acceso libre cada vez es más regulado. Sin embargo, la información muestra que los estudiantes usan estratégicamente la técnica que les ofrece hoy mejores posibilidades para su formación.

Deseo de saber o consumo de información. La experiencia de las estudiantes mostró efectivamente que la lectura y la escritura en la red está mostrando una nueva forma de apropiación del saber facilitada por el uso de tecnologías de la comunicación y la información, por una parte se produce un mayor acceso a la información en red que pone en juego imágenes, sonidos, texto, por otra se abren las posibilidades para la transmisibilidad del saber a partir de los usos estratégicos de lectura y escritura que los estudiantes hacen en la red, si observamos los resultados de la encuesta los estudiantes generan acciones de estudio y aprendizaje como el sustentar, argumentar, conocer, enseñar, trascender, publicar, compartir, comprender. Igualmente, se observa la apropiación de las reglas del juego con el que operan estos sitios y que les permiten obtener información y ganar económicamente. Juego que da cuenta del papel de la universidad en su formación donde el saber en sentido propio termina dominando la competencia del mero consumo de la información. Algunas conclusiones y recomendaciones para la educación virtual.

1. Mantener la diferencia entre saber e información. Con el uso de las tecnologías pasamos de una elaboración-transmisión de los saberes en tiempo real a un saber

archivado e informatizado sometido a una concepción de valor. En este sentido las instituciones educativas no deben perder el sentido de entidades que transmiten el saber de una generación a otra, desde la lectura y la escritura, se ingresa a este saber en el aprendizaje escolar, aprendiendo a leer, escribiendo lo que se ha leído y aprendiendo a leer lo que se ha escrito. Se trata de un saber en sentido propio que tiene un valor político más que económico, por ello, mientras el valor de la información es esencialmente marcado por el tiempo, el saber y las obras no permiten ganar tiempo, dan tiempo.

2. Partir de los saberes y experiencias de los estudiantes específicamente en temas de tecnologías de la información y comunicación que permitan por una parte generar un pensamiento crítico y por otra, enriquecer las propuestas llamadas tradicionales que se caracterizan por una comunicación pedagógica unidireccional hacia propuestas flexibles que den paso a relaciones menos jerárquicas que animen los procesos de autorregulación, interactividad y diversidad.
3. Integrar el potencial afectivo y social que están produciendo el trabajo en redes, el cual supone estructuras abiertas, límites no fijos, que indudablemente dan paso a múltiples conexiones y vías de comunicación que propician otras relaciones y otros contactos que desde el aula de clase no son fáciles de percibir.

La pregunta por los nuevos modos de aprender. La Educación obligatoria

La pregunta que habría abordar en este tema es cómo las tecnologías pueden renovar los viejos hábitos de la enseñanza y el aprendizaje

heredados del siglo pasado, asociadas a las actividades presenciales, las clases magistrales y los exámenes. Huergo, J. (1999, p. 178), plantea que cada tecnología, si bien tiene posibilidades distintas, no posee una direccionalidad pedagógica intrínseca, al contrario sus usos dependen de las concepciones o propuestas educativas que les otorguen sentido. De ahí afirma que “la incorporación de tecnologías en la educación no garantiza por sí misma un aporte real al desarrollo del pensamiento y la creatividad, ni una educación de mayor calidad, ni la transformación social y cultural que los tiempos reclaman” (ibíd.). Sin embargo, invita a pensar el potencial educativo de las TIC. Su propuesta es analizar qué procesos se desencadenan en relación entre hombres y tecnologías. En la idea de explorar este tema presentamos a continuación un estado de arte sobre el impacto de las TIC en los aprendizajes, que les permita pensar un proyecto que mejore las actuaciones de estas tecnologías en proyectos de educación obligatoria.

Claro, y Sunkel G (2010), en este informe, plantean que las políticas de incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC), a la educación en América Latina y el mundo han estado acompañadas de tres promesas: 1) Que los colegios prepararían a los estudiantes en las habilidades funcionales de manejo de las tecnologías a integrarse a una sociedad organizada en torno a ellas; 2) Que los colegios trabajarán por disminuir la brecha digital al brindar acceso universal a computadores e internet; 3) Que la tecnología mejoraría el rendimiento escolar de los estudiantes por medio de transformar las formas de enseñanza y aprendizaje. La investigación confronta estas promesas a través del análisis de tres categorías, cuyos resultados presentamos a continuación de forma resumida:

a. Tipos de uso de las TIC e impacto en los aprendizajes

- La naturaleza visual de algunas tecnologías (animaciones, simulaciones e imaginaria móvil) motivan a los estudiantes y refuerzan la comprensión de conceptos.
- El uso de procesador de texto, acelera y refuerza el desarrollo de la escritura.
- En cuanto a las posibles desigualdades en el uso de la tecnología, se muestra que estas no se encontraron en la frecuencia con que usaban los computadores, sino en cómo se usaban.
- Comienza a aparecer una segunda brecha digital que está relacionada con la posibilidad de los jóvenes de sacar provecho del computador, lo cual depende de su capital o características de contexto, una combinación de su capital económico, cultural y social.
- Las TIC ayudan a los estudiantes a tener tipos más positivos de motivación para el aprendizaje. Igualmente, que este uso provee mayor involucramiento de parte del estudiante con la asignatura, abriendo oportunidades para la reflexión y el análisis, contribuyendo al desarrollo de habilidades de comunicación.
- Se observa el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de análisis.
- Los videojuegos tienen una serie de características valiosas para el aprendizaje de destrezas relevantes, suponen un conjunto de actividades similares a aquellas de la “vida real”, como experimentar con diversas estrategias, efectuar cálculos, adminis-

trar diversos recursos considerando un presupuesto, planificar, probar hipótesis para resolver problemas.

b. Quién usa las TIC e impacto en los aprendizajes

- Los profesores que integran las TIC al currículum y la experiencia escolar están más vinculados con las posibilidades que abren las tecnologías más flexibles, su uso transforma en una parte integral de la experiencia en la sala de clases, mostrando evidencias de impacto en el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes.
- Se encontró una relación entre las creencias de los profesores sobre como aprenden los estudiantes; y los tipos de recursos TIC que los profesores escogen usar; su conocimiento de la propia asignatura, lo mismo que su habilidad para integrar las TIC en su programa curricular.
- Se reconoce que no basta con que el profesor integre las TIC a sus prácticas, se advierte que es necesario brindar condiciones institucionales para que estos puedan hacer un buen uso en su aula de clase. Condiciones de infraestructura, apoyo formal e informal al profesor, divulgación de políticas ministeriales y guía de apoyo a las prácticas del profesor.

c. Características sociales e individuales asociadas a los estudiantes

- Se analiza el provecho que puede sacar un estudiante del uso de las TIC, éstas no solo dependen de las oportunidades disponibles, sino de cómo los estudiantes interactúan con las TIC o de su capacidad de usar las oportunidades que brindan las TIC.

- En este sentido, los estudios se han focalizado en el rol del contexto familiar y social en el desempeño académico. Se concluye que el contexto familiar es más importante que factores escolares en determinar el rendimiento escolar de los estudiantes. El papel de la familia en la educación de sus hijos ya no es simplemente de apoyo económico. Su rol se ha complejizado, ahora es clave el involucramiento de los padres, los recursos educacionales en casa, en otras palabras, el capital social y cultural de la familia, tiene incidencia en los resultados educativos de los estudiantes.
- En la medida en que los sistemas educacionales incorporan las TIC al currículo y a la pedagogía, el acceso a internet en la casa se va transformando en una variable tan importante para medir capital cultural como los libros en la casa.
- Como con todas las tecnologías del aprendizaje, una familiaridad y competencia pre-existente en el uso de las tecnologías de la información debe generar una sensación de seguridad en relación con la cultura académica legitimada en el colegio.
- Los estudios muestran que a un mejor desempeño académico de los estudiantes, mayor la tendencia a usar internet con fines educacionales –en oposición a fines de ocio.

En general la investigación concluye que sobre todo se ha entendido que la relación entre el uso de las TIC y el aprendizaje de asignaturas no es lineal y que modelos de estudios más complejos deben ser explorados. Se recomienda mirar con mayor profundidad: la relación entre el tipo de uso de la tecnología y los resultados de aprendizaje de las asignaturas; lo referido a las condiciones escolares y pedagógicas en que se usan las TIC, y finalmente precisar

el papel que juegan las características sociales (capital cultural, capital social y capital económico, e individuales, género, capacidad cognitiva y actitudes) del estudiante en su apropiación y forma de uso de las tecnologías.

Criterios de selección, organización y gestión de actividades para la integración curricular de las TIC

Expondremos en este apartado la experiencia de un profesor español Eduardo Larequi (2009), con amplia experiencia en la enseñanza de las TIC, que espero sean útiles para comprender la complejidad del fenómeno.

Dice este profesor que la elaboración de estos criterios deben partir de la realidad de las instituciones educativas y las exigencias propias de los recursos, (humanos, materiales, organizativos). Este profesor sostiene que los recursos TIC no son por sí mismos una garantía de eficacia didáctica, recomienda examinar los siguientes requisitos: “capacidad para promover la construcción del aprendizaje, interactividad, atractivo y facilidad de uso del interfaz, condición multimedia e hipertextual, integración con la programación curricular” (p, 103); así mismo, recomienda no perder de vista la relación con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo, en especial las tareas de búsqueda y tratamiento de la información a través de la red, se definan de acuerdo a metodologías didácticamente eficaces.

Considera que la evaluación de internet y de las tecnologías informáticas hacia al escenario de la llamada web 2.0 o web social, es muy importante, dado que allí opera la participación activa de los usuarios en la creación del conocimiento. Sugiere hacer visible la correspondencia con el planteamiento de las actividades didácticas de integración curricular de las TIC; y que los docentes conozcan las herramientas capaces de poner en práctica estas metodolo-

gías participativas y colaborativas, como los blogs, wikis, y plataformas de contenidos de aprendizaje como (Learning Content Management System). Hay mucho que esperar de la evolución de la red, especialmente llama la atención sobre los entornos de aprendizaje personales, en tanto, “los estudiantes pueden lograr a su vez un tejido de relaciones mutuas, de gran utilidad no solo para el aprendizaje, sino también para la relación social, el ocio, la participación ciudadana etc.” (p. 106).

Finalmente, recomienda de acuerdo a su experiencia que las actividades TIC han de cumplir con los objetivos que persiguen, y lograr sus desarrollos con una inversión aceptable de tiempo, recursos humanos y medios económicos. Es básico que los profesores se planteen con claridad, teniendo en cuenta las exigencias del currículum, el tipo de actividades que pueden llevar a cabo, con su nivel de competencia profesional, y cuales puede lograr con un acompañamiento adecuado. Es muy importante en este proceso el apoyo institucional, especialmente en la dotación de medios suficientes, así como para la creación de recursos didácticos digitales y organizar acciones para la capacitación de los profesores.

La emergencia del aprendizaje móvil. Educación no formal

Reseñaremos a continuación la emergencia de un nuevo modo de educación surgido del uso de los dispositivos móviles como los celulares y los que ya cuenta con lineamientos curriculares diseñados por la UNESCO en asocio con Nokia.

El documento afirma que este aprendizaje tiene un mayor alcance e igualdad de oportunidades en la educación, facilidad para el aprendizaje personalizado, respuesta y evaluación inmediata, el aprendizaje se da en cualquier momento y en cualquier lugar, empleo productivo del tiempo pasado en el aula, creación de nuevas comunidades de educan-

dos, apoyo al aprendizaje en lugares concretos, mejora del aprendizaje continuo, mínimos trastornos para el aprendizaje en las zonas de conflicto y desastre, apoyo a los educandos con discapacidad, máxima eficacia en función de los costos. Como vemos este tipo de aprendizaje hace estallar los tiempos y espacios, escolares, así como las teorías curriculares clásicas.

El objetivo es crear políticas relacionadas con el aprendizaje móvil o actualizar las ya existentes, capacitar a los docentes para que impulsen el aprendizaje mediante tecnologías móviles. crear contenidos pedagógicos para utilizarlos en dispositivos móviles, y optimizar los ya existentes, velar por la igualdad de género de los educandos, ampliar y mejorar las opciones de conectividad garantizando la equidad, elaborar estrategias para proporcionar acceso en condiciones de igualdad para todos, promover el uso seguro, responsable y saludable de las tecnologías móviles. Por último, se incluyen también, utilizar la tecnología móvil para mejorar la gestión de la comunicación y educación y aumentar la conciencia sobre el aprendizaje móvil mediante actividades de promoción, liderazgo y diálogo.

Como se ve las tecnologías móviles son pensadas por la Unesco como una posibilidad de relacionar una educación que atraviesa ámbitos formales e informales, con un diseño de educación masiva, que busca adecuarse a las condiciones de la sociedad globalizada. El siguiente estudio de caso nos puede ilustrar los alcances de esta estrategia educativa.

Estudio de caso

Nokia Life, que se puso en marcha en 2009, ha llevado oportunidades en los ámbitos de la información y la educación a más de 90 millones de personas de la India, China, Indonesia y Nigeria.

Los usuarios del servicio eligen los contenidos de aprendizaje que desean recibir en su equipo móvil personal entre una amplia gama de opciones, que abarcan temas relacionados con la educación, la salud, la agricultura y la iniciativa empresarial. En función de las preferencias del usuario, la plataforma Nokia Life envía la información pertinente mediante mensajes con un formato de calidad.

Este servicio ayuda a alumnos de secundaria a prepararse para los exámenes de diferentes materias, enseña a los agricultores técnicas para aumentar las cosechas y negociar el precio justo de los artículos que llevan al mercado, y proporciona a las madres más conocimientos sobre el embarazo y la atención prenatal. Otros mensajes ofrecen orientaciones sobre la educación de los hijos; aportan información sobre el VIH/sida, la diabetes y otras enfermedades; y asesoran a las mujeres que desean emprender una actividad económica y poner en marcha un negocio pequeño.

Los contenidos son personalizados, están disponibles en 18 idiomas diferentes y se adecúan a las necesidades y la cultura de personas de distintas comunidades. Los mensajes se elaboran gracias a las aportaciones de 90 organizaciones asociadas dedicadas al conocimiento y son cuidadosamente examinados por expertos antes de su difusión. Nokia Life ofrece información fiable a personas que antes no tenían acceso a servicios digitales de conocimiento. En la mayoría de los mercados el servicio cuesta menos de un dólar estadounidense al mes, convirtiéndolo en un portal asequible y fácil de utilizar para acceder a información valiosa.

En cuanto al aprendizaje se trata de una educación individualizada, donde los ritmos de aprendizajes son flexibles, estos se observan en los siguientes enunciados; “si un alumno tiene buena memoria visual y le interesan los mapas,

la información histórica podría presentarse en un atlas interactivo que pueda manipularse en una pantalla táctil” “Otro alumno con preferencias distintas podría recibir información parecida de un modo muy diferente, por ejemplo un gráfico cronológico en que se indiquen los acontecimientos importantes con enlaces a videos informativos y fuentes primarias”.

Se trata de un aprendizaje en cualquier momento y lugar, que es posible dado que las personas llevan consigo los dispositivos móviles la mayor parte del tiempo, por tanto, el aprendizaje puede ocurrir en momentos y lugares que anteriormente no eran propicios para la enseñanza. Como ya anotábamos se da una flexibilización total del tiempo y el espacio; “el aprendizaje móvil permite elegir entre unidades didácticas que pueden completarse en unos pocos minutos y otras que exigen una concentración constante durante varias horas”. Se asume que es posible estudiar durante una pausa larga o durante un corto trayecto en autobús, al respecto afirman que para que estos programas sean eficaces, los educandos han de llevar consigo la tecnología durante todo el día; la movilidad es fundamental, y seguramente también lo es la disponibilidad del alumno.

Apoyo al aprendizaje en lugares concretos. Hay un cambio del lenguaje, la educación no se realiza en sitios, centros, o instituciones, se habla más bien de entornos. No se trata de pensar en términos de lógica curricular, sino de crear aplicaciones móviles específicas para cada emplazamiento que facilite el aprendizaje en disciplinas tan diversas como la historia y la química, al respecto afirman que “Hay aplicaciones que guían a los usuarios a través de ciudades, señalando los monumentos arquitectónicos y ofreciendo información sobre su diseño, construcción e importancia”; “los estudiantes de botánica pueden aprender datos sobre plantas concretas al tiempo que las observan en sus hábitats naturales”.

Su lema es que “los dispositivos móviles hacen realidad la idea de que en todos los sitios es posible aprender, haciendo del planeta un aula abierta”.

Eliminan las fronteras entre la educación formal y la no formal. Lo anterior es posible porque en un dispositivo móvil, los alumnos pueden acceder fácilmente para aclarar las ideas presentadas por un instructor en el aula, por ejemplo, “numerosas aplicaciones de enseñanza de idiomas “hablan” a los alumnos y los “escuchan” mediante los altavoces y el micrófono incorporado en los teléfonos móviles”, facilita entablar conversaciones con personas que hablan la lengua de destino y utilizar un dispositivo móvil para traducir las palabras y frases que no conozcan, como apoyo a la conversación, este proceso resulta bastante sencillo, si compara cuando se

hace en computador portátil, es en este sentido, que concluyen que la tecnología móvil contribuye a garantizar que el aprendizaje que tiene lugar dentro y fuera del aula se apoya mutuamente. En síntesis estos lineamientos consideran que las TIC facilitan la ubicuidad de las experiencias educativas, ofreciendo plataformas disponibles y accesibles desde distintos dispositivos, lugares y momentos.

Materiales complementarios

- E-eduteka. <http://www.eduteka.org/tag/inicio/recientes/2>
- Mejía, R. (1994, octubre 18). “*De lo escrito a lo digital*” (Ponencia). III Semana Iberoamericana de la educación. Medios de comunicación y educación, organizado (OEI). Digitalizado por la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Bibliografía

1. **Bane, A.** (2005). *La integración del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
2. **Buckingham, D.** (2007). Más allá de la tecnología. *Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
3. **Cassany, D.** (2008). Escribir al margen de la ley. *Prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. Doc. pdf.
4. _____ . Leer_en_la_red. En: *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior. Caminos posibles*. Universidad Autónoma de Occidente. Cali, Colombia.
5. **Claro, S. G.** (2010). Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. *Estado de arte*. Santiago de Chile: CEPAL.
6. **Díaz, F.** (1993, No. 21). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y Comunicación Educativa*. pp. 19,39. México.
7. **Dussel, I.** (2006). *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. Ponencia. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del proyecto Regional de educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile. Recuperado el 20 de febrero de 2013.
8. **Escobar, A.** (2005). *Bienvenidos a Cyberia*.
9. **García, C.** (1989). *Culturas híbridas*. México: Ed. México.
10. **Gruffat, & Shimkus.** (2010). *La arquitectura es la política de la red*. Facebook y sus rivales. En: El proyecto Facebook y la posuniversidad. España: Ariel.
11. **Huergo.** (1999). Cultura mediática y formación docente. En: Zambrano E (comp.). *Comunicación, humanismo y Nuevas tecnologías en el espacio escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
12. **LaCasa, P.** (2012). Aprender en mundos digitales. En Santamaría F. (Comp). *Niños y niñas: La expresión de sus saberes a través de las tecnologías de la información y la comunicación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
13. **LaCasa, P.**, et al, (2012). Los medios de comunicación entran en las aulas. En Santamaría F. (Comp). *Niños y niñas: La expresión de sus saberes a través de las tecnologías de la información y la comunicación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
14. **Larequi, E.** (s.f). Propuestas para la integración curricular de las TIC en el área de lengua castellana y literatura. En: Lara Tiskar, et al. *La competencia digital en el área de lengua*. España: Octaedro.
15. **Lazzarato, M.** (2007). Poder del lenguaje o creación. En: Filosofía de la diferencia y pensa-

Bibliografía

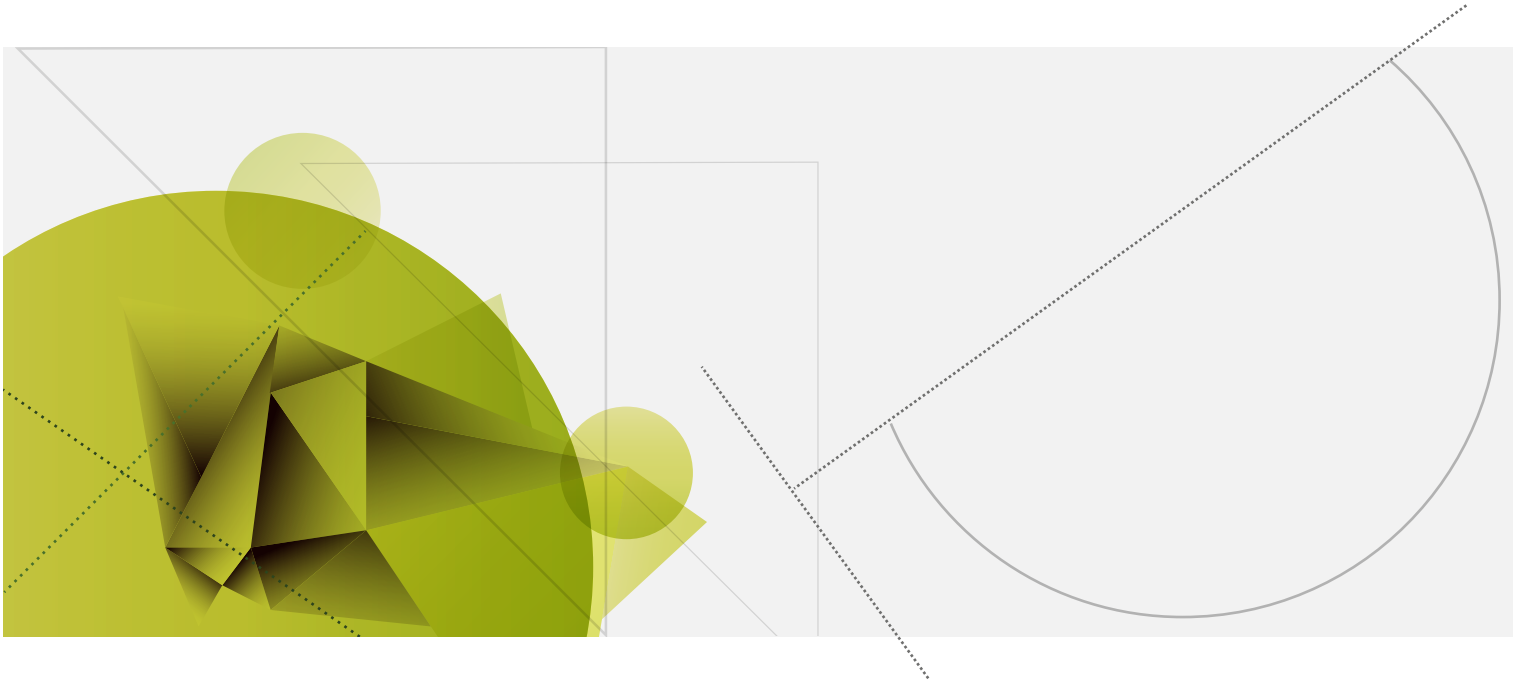
miento menor. Bogotá. Universidad Central IESCO.

16. **López.** (1996). Modernización curricular. *De las instituciones educativas a los PEI de cara al siglo XXI*. Bogotá: Biblioteca básica del Educador.
17. **Díaz.** (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. En: Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: Coprodic.
18. **Lyotard.** (1989). *La condición posmoderna*.
19. **Maffesoly.** (2011). Ciberespacio y masturbación: Una comunión postmoderna de los santos. En. Sanabria F (editor). *Vínculos virtuales*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
20. **Magendzo, A.** (1998). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.
21. **Marciales, G, et al.** (2012). Nativos digitales. *Transiciones del formato impreso al digital*. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana.
22. **Mejía, R.** (1994). *De lo escrito a lo digital*. (Ponencia). III Semana Iberoamericana de la educación. Medios de comunicación y educación, organizado (OEI). Digitalizado por la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
23. **Pérez, G.** (2010). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Aprender a educar*. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Doc. PDF.
24. **Piscitelli, A., et al.** (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad*. España: Ariel.
25. **Plusesmas.com.** http://www.plusesmas.com/nuevas_tecnologias/articulos/internet_email/que_es_y_como_funciona_facebook/123.html
26. **Rueda, R.** (2008). *Cibercultura: Metáforas, prácticas y colectivos en la red*. Revista nómadas No. 28.
27. ----- (2006). *De los corpus sociales a la gramatología*. Recuperado el 24 de febrero de 2010. [Http: //omaravillota.net/indiex.php? .](http://omaravillota.net/indiex.php?)
28. _____ (2003). *Tecnologías informáticas: Herramientas, metáforas y espacios culturales de investigación*. Revista nómadas No. 18.
29. **Sacristán, G.** (comp., 2008). Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo? *Diez tesis sobre utilidad aparente de las competencias en educación*. Madrid: Morata.
30. _____. (1998). Una reflexión sobre la práctica. *El currículum*. Madrid: Morata.
31. _____. (1991). Prólogo a la educación Española (1984). En: Stenhouse. *Investigación y desarrollo del currículum*. pp. 9-24. Madrid: Ediciones Morata.

Bibliografía

32. **Stenhouse, L.** (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
33. **Stiegler, B.** (2002). La desorientación. *La técnica y el tiempo*. Tomo II. Ministerio de Cultura Francés. Paris.
34. **Unesco.** (2013). Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el caribe. *Alfabetización y educación*. Santiago de Chile. Recuperado el 25 de febrero de 2014, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219157s.pdf>
35. _____. *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>
36. **Varela, J.** (1991). “*Categorías espacios temporales y socialización escolar. Del individualismo al Narcisismo*”. En: Larrosa J. (ed). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones la Piqueta.
37. **Web-grafía desarrollo web.com.** Recuperado el 6 de junio de 2012, en <http://www.desarrolloweb.com/articulos/1764.php>

Esta obra se terminó de editar en el mes de octubre
Tipografía Myriad Pro 12 puntos
Bogotá D.C.,-Colombia.



AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO