

Pautas de una relectura curricular para los nativos digitales

Daniel Fernando Sánchez Hernández
Secretaría de Educación de Caldas
etimologia@ucaldas.edu.co

La mejor manera de plantear cualquier cambio es redefiniendo la ruta de aquello adonde se desea llegar: para cambiar el número 729, por ejemplo, lo que se debe replantear es la *forma* como se llega a él, mediante las cuatro operaciones básicas o la deducción matemática que se desprende de ellas para hallar el o los caminos más sencillos, para este caso, la raíz cuadrada de 27 o la raíz cúbica de 9. Vemos así que el número inicialmente citado no desaparece per se, sino que se hallan las maneras más concretas de encontrarlo.

Resulta que ese ejemplo es similar a la forma de llegar al diseño curricular, sólo que se debe asociar al hecho educativo, mucho más contingente que el numérico. Nos enfrentamos a un concepto tan polisémico¹ como el de cultura², tanto en su forma sustantiva como adjetiva, mas no por ello condenado a su desaparición: el currículo es enorme porque en éste recae lo que existe, lo que sucede y lo que necesita la educación; por tal razón no es tan tangible como la didáctica (enseñanza-aprendizaje de diversas disciplinas) y la pedagogía (formación), aunque sí las recorre.

Según lo anterior, lo que se necesita es hallar cierta(s) manera(s) de repensar el o los currículos³, según las tensiones que se generen sobre la (forzosa) concordancia entre las prescripciones del orden nacional y las dinámicas singulares de cada Institución

¹ La variedad de acepciones que socialmente tiene el concepto de currículo ha sido consecuencia de la explotación ideológica desde múltiples flancos, que van desde lo industrial hasta lo educativo, arrastrando tras de sí múltiples términos que lo visibilicen en dichos campos (vitae, malla, reforma, evaluación...) hasta "producir una especie de "ausencia de significado". Esto es, adjetivaciones que al fin de cuentas expresan un vaciamiento que no logra explicar, ni atender un problema en la práctica, aceptando un compromiso entre la formulación conceptual y la realidad educativa" (Díaz-Barriga, 2003).

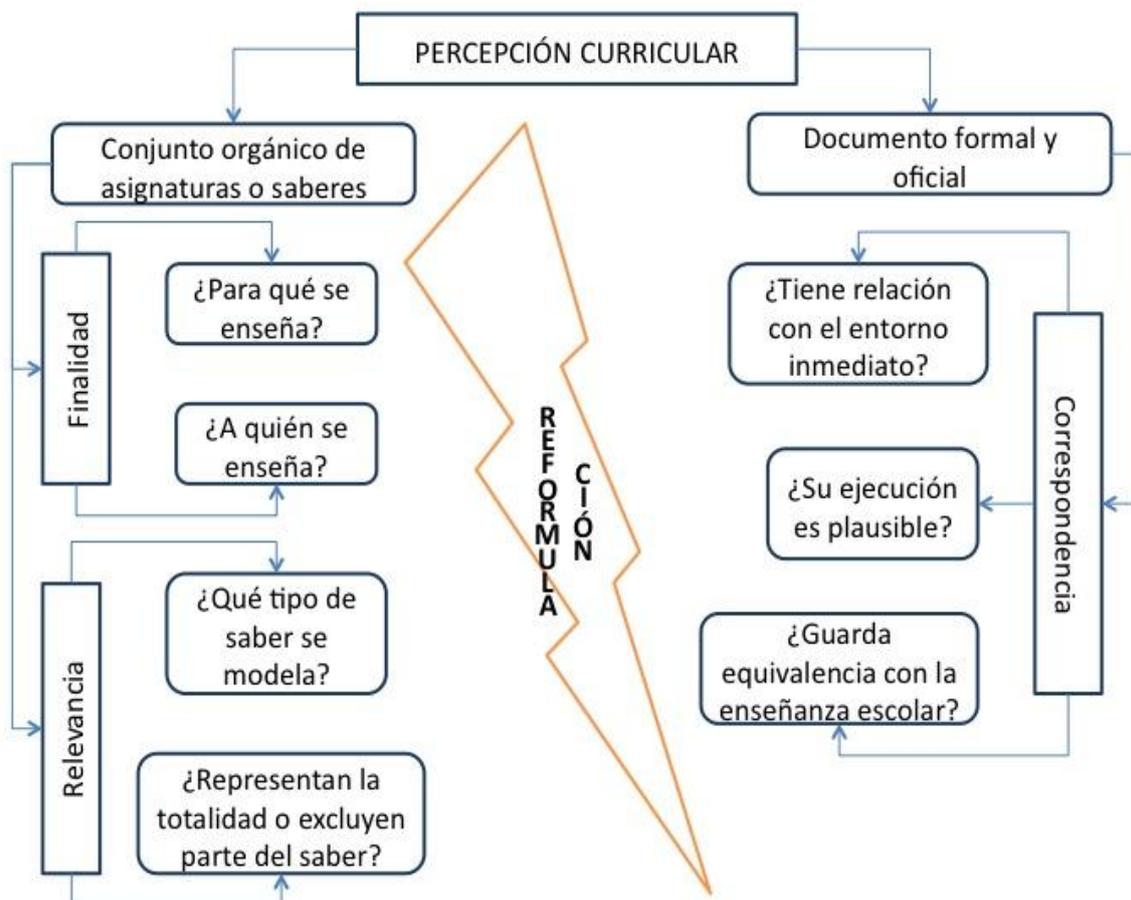
² "Con [el concepto de cultura] expresamos tanto una actividad espiritual como el resultado material de ella, tanto el movimiento creador de bienes culturales como la asimilación de éstos por parte del individuo, tanto la forma de vida de un pueblo primitivo como las de las naciones más adelantadas. Cultura es así sinónimo de tradición, educación, formación, es decir un concepto cómodo en el que encerramos multitud de cosas" (Nava, 2004).

Es lógico inferir de esta amplia noción el elemento de la comunicación como mediatizador de las relaciones humanas, pero también es posible extrapolarla al ámbito de la cibercultura, donde poderosas herramientas de alfabetización digital como Facebook permiten hablar de una convergencia, sino digital, al menos cultural: "Allí se produce el choque de los nuevos y viejos medios, se entrecruzan medios populares con los corporativos, productores y consumidores mediáticos ponen en juego renovadas estrategias de poder que interaccionan de maneras impredecibles" (Piscitelli y otros, 2010: 112). Son, pues, prácticas inusitadas de intercambio de unos y otros (aludiendo al lenguaje binario de la computación) sobre una nueva plataforma, que reclama nuevas nociones de espacio y territorio: la cibergrafía o nueva geografía de la Red.

³ Resulta curioso notar que, de las 28 veces en que aparece el término currículo dentro de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación de Colombia, dos de ellas lo elevan del singular al plural en los artículos 151 (literal D) y 158 (literal B) reconociendo, de manera paradójica, la singularidad de las IE y los contextos donde están inmersas, lo que demuestra así que lo que algunos decretos desvirtúan del currículo, otros lo reivindican.

Educativa (IE). Para ello, se proponen tres pautas o fases por las que transita, en términos generales, el diseño curricular:

1. Percepción curricular



Gráfica 1. Percepción curricular

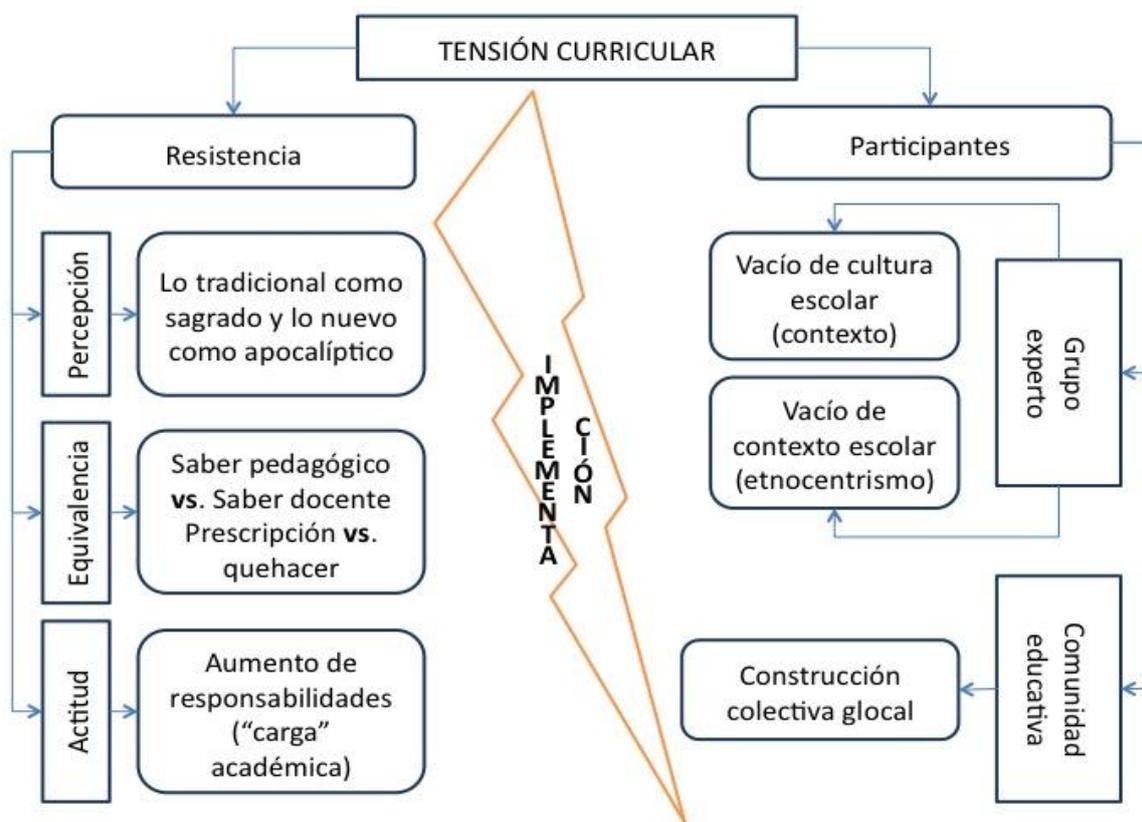
Son usuales los siguientes perceptos o concepciones inmediatas que se tienen sobre el currículo:

El currículo como conjunto orgánico de asignaturas o saberes: En ella se instala la malla curricular, donde las áreas obligatorias, que figuran en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación en su artículo 23, se adhieren con mayor fijación que las optativas, según el artículo 77 de la misma ley. Generalmente las primeras ocupa mayor intensidad horaria (80%) que las segundas (20%), pero lo que sucede en el fondo es que se pretende 'parametrizar' el saber en procura de armonizar con el Gran Currículo nacional o con los libros de texto en boga. Por su parte, las pugnas al interior de las áreas obligatorias giran en torno a cuál de ellas merece tener mayor intensidad horaria, ora por la modalidad de la IE (precisamente es allí donde figuran las optativas), ora por el porcentaje evaluativo que tienen ante el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), ora por la facilidad que implica el manejo de menos grupos – y por ende de menos grados – ora por evitar las denominadas 'costuras' en el momento de redondear la 'carga' académica.

Emergen de estas pugnas preguntas capitales para la superación de este percepto, relacionadas incluso con la *finalidad* educativa: ¿Para qué se enseña? ¿A quién se enseña? No es asimismo gratuito pasar a otras espinosas cuestiones relacionadas con la *pertinencia* o *relevancia* de las consideradas como áreas fundamentales: ¿Qué tipo de saber se modela? ¿Representan la totalidad o excluyen parte del saber? “¿Para qué y para quién es el conocimiento que creamos y reproducimos?, ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados?, ¿Qué valores y posibilidades de futuro son socavados?” (Portela, 2011).

El currículo como documento formal y oficial: Aquí es donde se patentiza esa “distancia existente entre el documento formal y las prácticas concretas en las que se hace efectiva la propuesta curricular” (AA. VV. 2004). Compete pues a la *correspondencia* evaluar que no todo lo que está in mente es directamente proporcional a lo que sucede in vivo: ¿Tiene ese saber que circula en las aulas relación con el entorno inmediato o la experiencia vivencial del educando actual? ¿Su ejecución como documento formal es plausible? ¿Guarda equivalencia con la enseñanza escolar? ¿Se parece tal documento oficial a las expectativas del estudiante? ¿Sobre qué modelo de niñez y adolescencia se han edificado los estándares, competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de las áreas? Más que un acto burocrático, la finalidad del documento formal es la de ser una bitácora que compila por escrito lo que verbalmente es volátil; de hecho, el término *documentum* significa conjunto de mandatos o, dicho en otros términos, manual de instrucciones de cada Institución Educativa (IE), que podrá tener en cuenta lo dicho en el documento oficial o gubernamental.

2. Tensión curricular



Gráfica 2. Tensión curricular

El planteamiento en consuno de las anteriores preguntas es un caldo de cultivo para hacer posible necesidades de cambio o relecturas del quehacer institucional en su relación con las necesidades educativas a las que pretende atender. Pero, ¿qué reacción pueden tomar quienes están habituados a un estilo técnico de enseñanza?⁴ ¿Quiénes son los realmente convocados para el diseño curricular?

Antes de proseguir, es pertinente explicar lo que se desprende de esas preguntas: que el diseño curricular es una cuestión enteramente humana, y no obedece a sino o a condicionamientos sobrenaturales, pero en ocasiones tropieza con las siguientes 'resistencias', temores pre-rationales y/o intereses individualistas:

Resistencia en cuanto a la percepción del cambio: Lo tradicional en el quehacer humano ha sido sacramento visto hasta el punto de generar fanatismo. El problema está en extrapolar esta noción tradicional al quehacer educativo: ¿necesariamente lo tradicional es sagrado y su antípoda, lo nuevo, es considerado como apocalíptico? Desde Gutenberg, se consolidó la costumbre de recibir un saber linealmente preestablecido mediante canales seculares. Según lo anterior, genera incomodidad pensar en que se revertirá esa dinámica con la irrupción de la tecnología digital: "que el audio distrae", "que la imagen atonta", "que la pantalla enceguece" (imagen 1)... De todos modos, esta es una pregunta que se procurará despejar más adelante en la *Dimensión genealógica* de la relectura curricular.



Imagen 1. ¿Cómo se percibe el cambio desde dos ópticas distintas?
Recuperado de: <<http://www.xarxatic.com/docentes-2-0-vs-docentes-1-0/>>

Resistencia en torno a la implementación de lo nuevo: Similar a la segunda percepción sobre currículo descrita renglones arriba, los importantes avances en torno al

⁴ En *El profesorado y el estilo curricular: tres estilos de hacer escuela* (Trillo, [sin año]), se caracterizan tres tipos de quehacer docente, así: a. El estilo técnico, por su renuencia al cambio expresado en el anquilosamiento mental o conformismo; b. El estilo práctico, por su preocupación permanente de autoformación, mediación de procesos y de adaptación de estilos y contenidos; y c. El estilo crítico, por su ideario de "mejorestar" político y social de la comunidad educativa en la que hace parte activa.

neuroaprendizaje⁵ y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por ejemplo, generan recelo en cuanto a su serio estudio y uso de los dispositivos digitales como utensilios educativos en el aula, toda vez que el alegato se centra en su tenencia, actualidad, efectividad y aplicabilidad en el contexto rural/urbano, tercermundista/industrializado, pobre/rico. Lo que esconden estas falacias es, por un lado, desidia por reeducar o reforzar su formación empírica de quienes piensan así⁶; por otro, una noción parroquial de contexto que pretende desconocer las bases de 'cómo aprende el cerebro' de un ser humano esté donde esté.

Resistencia alrededor del aumento de responsabilidades laborales: Reeducar la educación, ponerla a la par con los adelantos actuales y retos del porvenir, no es algo que se reciba con beneplácito: ello requiere de una inversión de tiempo personal, una dosis de altruismo, estoicismo, resiliencia, entereza o como quiera denominársele, con la que se mire la actividad docente más allá de una 'carga' académica (imagen 2) o inclusive un refugio económico: quien así lo asuma, verá que todo comenzará a cambiar, comenzando por su equilibrio anímico y entorno laboral.



⁵ Con un abultado acervo de evidencia científica, Prensky describe cómo tecnologías digitales como los videojuegos estimulan en los nativos digitales áreas del cerebro en las que en los inmigrantes digitales, o no se activan, o lo han hecho medianamente por los canales tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Podría decirse que "diversas clases de experiencias conducen a diversas estructuras cerebrales", es el corolario de la producción pedagógica de Prensky (2001) hasta el momento.

⁶ Insistir en la formación universitaria permanente del profesorado es muy importante en "una 'construcción de una identidad profesional de base', donde se aprenden conocimientos teóricos, modelos de enseñanza y se adquiere una [...] visión [no meramente empírica] de la práctica profesional" (Bolívar, A. [sin año]). Es sin embargo arriesgado "academizar al profesorado" en pos de un estímulo salarial, pues la forma en que se vería su cualificación postgradual sería enormemente economicista, especialmente por la proliferación indiscriminada de postgrados en educación, que propicia el consumo ad infinitum de estudios de postgrado en tanto que la saturación de un nivel de estudios como la especialización sería el indicador para la oferta de otro nivel como el de maestría, y así sucesivamente sin incidir inmediatamente en una mejoría en la calidad educativa. Es por ende urgente reformular el otorgamiento de licencias de funcionamiento o de registro calificado por parte del MEN-ICFES, las condiciones idóneas de acceso a un estudio de postgrado y la sobre-asignación laboral de docentes 'pluri-institucionales' formadores de docentes.

Imagen 2. *Representación cómica de un tipo de actitud ante la apropiación docente de lo digital.*

Recuperado de: <<http://ticsdidactica.blogspot.com/2010/06/wikis.html>>

Si se superan dichas resistencias, el nuevo reto consiste en asumir el rol de diseñador curricular. Preguntarse por quiénes participan en el diseño curricular implica dos cosas:

Delegar a un 'grupo experto' el diseño curricular con las mejores intenciones de embellecer su forma en el momento de presentarlo ante una autoridad educativa o política. Si se compara la mella presupuestal en el fondo de servicios educativos de la IE contratante con el producto final, las mejores intenciones de forma se trasladan a graves vacíos de contenido. Por ejemplo, precisamente los problemas de legitimidad de la educación media – ese “puente quebrado” (Gómez y otros, 2009⁷) entre la básica y la superior – se centran en la falta de correlación entre el énfasis formativo institucional, la vocación o ‘querer (ha)ser’ del educando y su formación sociolaboral.

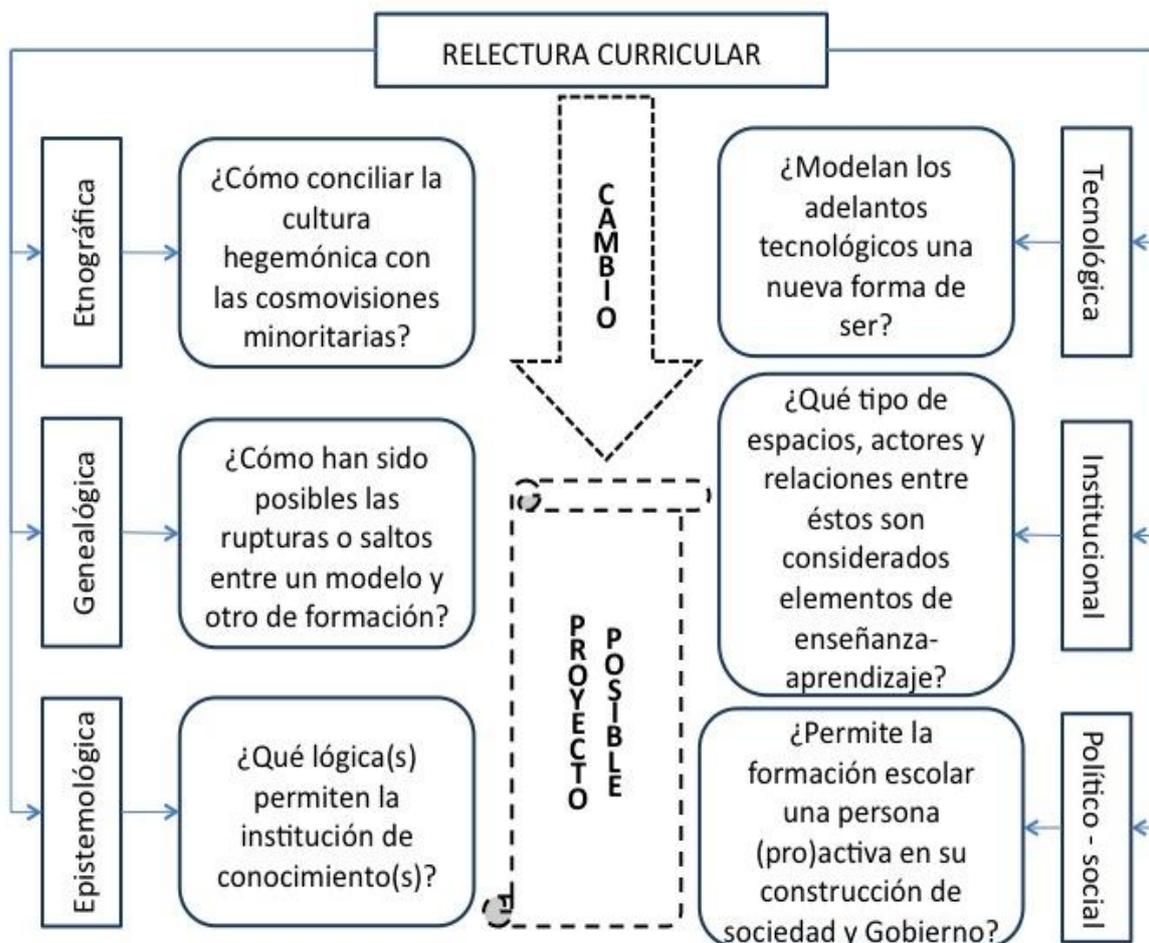
Si el cambio es asumido en consuno, es decir, entre padres de familia, estudiantes y docentes, básicamente se está hablando de una legítima comunidad educativa⁸, que conoce y se apropia de su realidad para transformarla, dado que “el currículum es resultado de decisiones que se toman en un campo particular de conocimientos, en una institución concreta y en un momento histórico-social determinado” (Guarro, 2000). No obstante, no se pueden perder de vista las influencias globales que permean las necesidades de contexto, tales como los tratados comerciales internacionales o la comunicación digital; es necesario asumir una *actitud glocal*⁹ a la hora de enfrentar nuevos cambios curriculares en las IE, si se pretende lograr ese punto medio que se deriva como solución de la pugna entre un currículo emancipador aislante y otro colonizador estandarizante.

3. Relectura curricular

⁷ En *El puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia* se abordan múltiples situaciones que muestran la situación de la educación media oficial colombiana. Por ejemplo, se menciona (2009: 80-81) cómo la articulación de ésta con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) coarta a los estudiantes de un nivel de formación más allá de lo fabril, por cuanto se les priva “de otras oportunidades de formación en campos como el arte, el teatro y las ciencias. La formación de los jóvenes de sectores populares no puede ser simplemente la formación laboral del SENA. Se les deben ofrecer otras formas de aprendizaje en otros campos diferentes al laboral para que puedan incursionar y conocer otros lenguajes, temas y técnicas, que respondan más a sus intereses personales”.

⁸ “Para que las voces de los distintos miembros de la comunidad educativa sean reconocidas de manera equitativa, sin menoscabo de su procedencia social o formación académica, es necesario diseñar un instrumento que equilibre su participación, como el paralelo entre la acción instrumental (teórica o formal) y la acción discursiva (práctica o dialéctica)” (Guarro, 2000).

⁹ “El contexto local, regional y global debe ser un permanente regulador de los contenidos y de las prácticas curriculares [...] El contexto glocal nos anuncia que la organización del mundo, de la sociedad y del ser humano en general está marcando alianzas estratégicas, redes e interconexiones, mundos diversos, calidad en el desempeño, competitividad, globalización y revolución de las fuerzas productivas. Esto nos muestra que la idea de currículum acumulación ha sido superada por el currículum trayecto y currículum construcción” (Villada, 2011).



Gráfica 3. Relectura curricular

Al superar las tensiones mediante la autocrítica (pauta 1) y la sinergia (pauta 2), queda el terreno abonado para repensar el currículo, en cuyo campo de acción orbitan seis dimensiones¹⁰ para asumir el cambio como proyecto posible:

Dimensión epistemológica: Recoge elementos del primer punto mencionado sobre la primera pauta de *Relectura curricular* (“la percepción del currículo como conjunto orgánico de asignaturas o saberes”), pero va más allá al indagar sobre las lógicas que determinan la distribución e institución de campos o disciplinas sobre la malla curricular. También toma de la *Dimensión genealógica* – que se explicará más adelante – aspectos relacionados con distribuciones de áreas y/o asignaturas anteriores a la Ley 115 de 1994, aunque delimita dichas lógicas a asuntos más globales como la aceptación o consenso de estilos de hacer ciencia asentados como paradigmas¹¹ en la comunidad científica de la época.

Lo que hace original a la dimensión epistemológica de las otras dimensiones es sopesar los medios de adquisición de conocimiento (imagen 3), que en esencia tienen que ver con los canales mismos de aprendizaje: el *racional*, donde prevalece la deducción, la

¹⁰ En *Algunas consideraciones sobre los procesos de diseño curricular* (AA. VV. 2004) se plantean cuatro dimensiones, de las cuales se tomaron para la elaboración de esta tercera pauta de diseño curricular las tres primeras (epistemológica, institucional y político-social).

¹¹ “Llamo ‘paradigmas’ [a las] realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. (Kuhn, 1971: 13).

lógica y las matemáticas como herramientas de aprehensión del mundo como objeto maleable técnicamente, y de la sociedad como el conjunto de sujetos productivos; y el *sensible o intuitivo*, donde lo que predomina es el uso de los sentidos o la corporeidad en el contacto físico-estético tanto con los objetos de saber como con la otredad. Sopesar tales medios conlleva a reivindicar las áreas artístico-humanísticas como potenciadoras de lo que hoy día se acepta como el “cerebro emocional”¹² (aquel estado mental o área atópica del cerebro donde se combinan la serendipia, la sinestesia y la abducción) y a ‘des-dogmatizar’ las físico-matemáticas como condiciones inequívocas del éxito profesional.

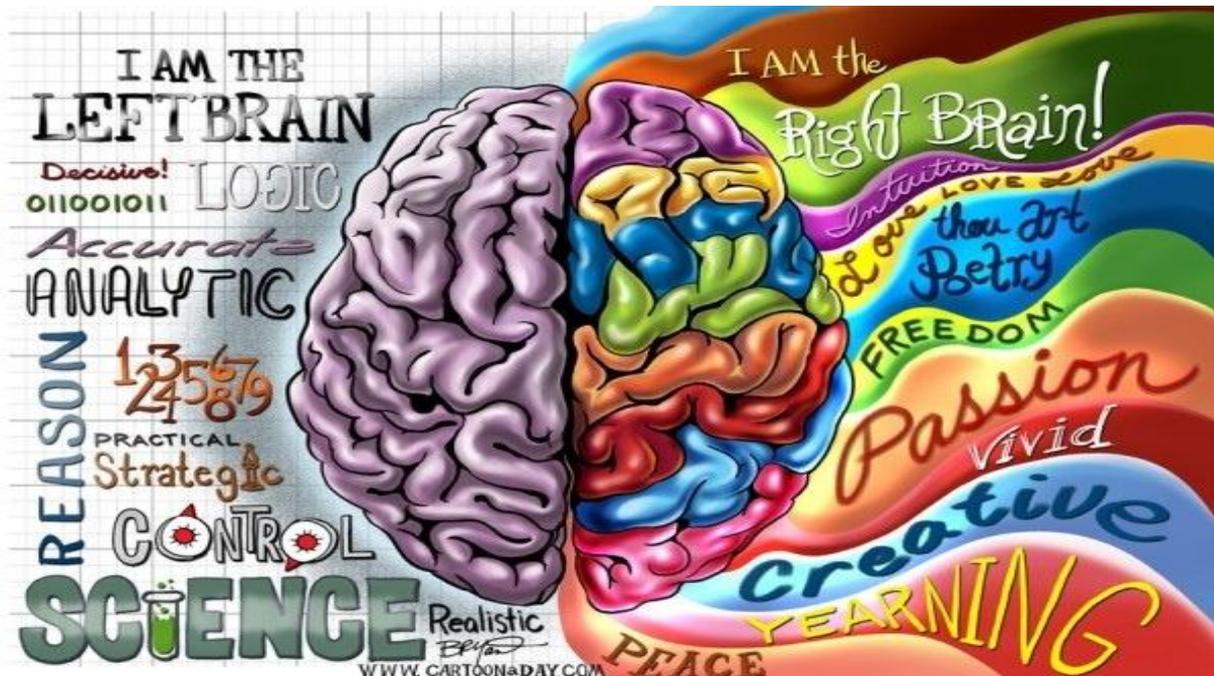


Imagen 3. Los hemisferios cerebrales y sus funciones.
Recuperado de: <<http://www.cartoonaday.com/left-brain-right-brain-illustration/>>

Podría darse el caso de que si se llegase a plantear una reforma educativa basada en el ‘equilibrio epistemológico’ esbozado en esta dimensión de la relectura curricular, muy seguramente incidiría en la relación formación-productividad y, por lo tanto, en la relación hombre-mundo¹³.

Dimensión etnográfica: La educación es inmanente a la cultura porque de cierto modo la perpetúa generacionalmente, y de allí su carácter transmisionista de imaginarios, mitos y ritos. Pero, ¿de qué tipo de cultura estamos hablando? Es usualmente la cultura de las mayorías urbanas la que impera en un sistema educativo nacional, considerando a las minorías culturales como objetos de tratamiento especial, no obstante la tendencia homogeneizante del mundo globalizado¹⁴. En una IE rural, por ejemplo, echar mano de esta

¹² “El cerebro emocional es responsable de todas las actividades creativas, de motivar la acción, de impulsarla y de movilizarlos. El emocional es la central energética del cerebro, generadora de las apetencias, los impulsos, las emociones y los estados de ánimo que dirigen nuestra conducta”. Panksepp, (2004). ‘El cerebro emocional’. (En: Piscitelli, 2009: 189).

¹³ “Una sociedad basada en el capital técnico y cultural y la acumulación individual de capital económico tiene que parecer como si esto fuera el único mundo posible” (Apple, 1990: 83).

¹⁴ Sin embargo, McLuhan (1993), considerado como el referente teórico de cualquier estudio sobre globalización, cree que la infraestructura electrónica (o digital, según el contexto actual) de un mundo globalizado antes que extinguir, mantendría las costumbres tribales propias de las minorías,

dimensión constituye la supervivencia del nicho cultural en que está inserta, y por lo tanto tiene el reto de conciliar la cultura hegemónica con la(s) cosmovisión(es) minoritaria(s). En este orden de ideas, surge nuevamente la *actitud glocal* en este proceso de conciliación intercultural¹⁵.

Dimensión tecnológica: Desde el punto de vista del aprendizaje significativo, como educadores nos centramos en un ‘qué le sirve’ o ‘qué le gusta’ al educando, como si él tuviera por sí mismo a su temprana edad criterios suficientes¹⁶ para definir el lugar que ocupa una asignatura dentro de su formación, pero tal vez lo que se debe indagar en él es el manejo e implementación de instrumentos de enseñanza que coincidan con los de su uso cotidiano. Un buen comienzo sería la apropiación didáctica de sus teléfonos celulares, sus redes sociales o sus videojuegos favoritos; así podríamos empezar por derrumbar fobias culturalmente tan arraigadas a, por ejemplo, las matemáticas o la geografía.

Empero, cabría preguntarse si el aprovechamiento educativo de dichas herramientas, junto con el uso permanente que hacen los *nativos digitales* de ellas en su tiempo libre, aceleraría una nueva forma de ser que tal vez pueda retraerlo de su entorno físico inmediato. Como *inmigrantes digitales* es tal vez momento de instituir en las aulas el uso de las TIC como medios (mas no como mediatizadores) de comunicación de la educación (imagen 4) y procurar generar en los educandos sujetos críticos en torno al consumo de tecnología¹⁷.

específicamente en las grandes ciudades receptoras de inmigrantes, al idear “ciudades políticas” en cuyo seno se instalan “barrios étnicos que se organizan a sí mismos como cercamientos autosuficientes y coordinados electrónicamente” (1993: 93).

¹⁵ A propósito del bilingüismo en comunidades indígenas, donde ha sido un hecho que la enseñanza de la lengua oficial ha percutido en imponer nuevos códigos de habla que inciden en nuevos modos de expresión y actitudes sobre elementos del imaginario colectivo indígena (espiritualidad, ecología, hogar...). Es entonces un reto “asumir – respetándola y valorizándola – la diversidad de expresiones culturales que coexisten en nuestro mundo pluricultural y pluriétnico”. (Fernández, 2000).

¹⁶ No necesariamente gozar de una condición ya popularmente aceptada le hace a alguien así catalogado merecedor, por así decirlo, de la misma. Según lo anterior, el hecho de ser joven o haber nacido desde la segunda mitad de la década de los noventa (Sánchez, 2012a) no condicionaría de por sí el ser nativo digital o haber nacido con un “chip” incorporado: “el saber que tienen [los niños] sobre la virtualidad no es conceptual, reflexivo y profundo, por una razón muy sencilla: fue adquirido de manera directa, mediante el “cacharreo” y la experimentación empírica. Le falta mediación, reflexión, retroalimentación, interpretación y preguntas; algo que sólo los buenos docentes y las buenas escuelas pueden lograr” (De Zubiría, 2017). Sin entrar en detalles de parafraseo de lo que en otro idioma hayan opinado años atrás al respecto, conviene aclarar que los nativos digitales han explorado por su cuenta lo digital sin el acompañamiento que, como educadores y padres de familia, hemos debido haberle dado antes de entrar en contacto con ello. Los adultos, en esencia, pusimos a la venta lo digital suponiendo que sus consumidores preverían sus consecuencias: los nativos digitales aprendieron a usar por su cuenta lo digital y con reacción tardía nosotros, los inmigrantes digitales, extrapolamos a todo el conjunto de su desarrollo socioemocional sus consecuencias. Hay al respecto una disiente brecha intergeneracional desde la sociología: “hasta hace muy poco tiempo, los adultos podían decir: ‘¿sabes una cosa? Yo he sido joven y tú nunca has sido viejo’. Pero los jóvenes de hoy pueden responder: ‘Tú nunca has sido joven en el mundo en el que soy joven yo, y jamás podrás serlo’”. Hoy, súbitamente, en razón de que todos los pueblos del mundo forman parte de una red de intercomunicación con bases electrónicas, los jóvenes de todos los países comparten un tipo de experiencia que ninguno de sus mayores tuvo o tendrán jamás. A la inversa, la vieja generación nunca verá repetida en la vida de los jóvenes su propia experiencia singular de cambio emergente y escalonado. Esta ruptura entre generaciones es totalmente nueva: es planetaria y universal” (Mead, 1970: 92).

¹⁷ Tal y como lo presentaba McLuhan (1996) los productos electrónicos (digitales) ligan en sí mismos una necesidad de consumirlos permanentemente cada vez que se les adiciona un accesorio (lo que hoy día conocemos como dispositivos multimedia y smart gadgets), al igual que la marca que los produce genera en el consumidor prestigio social. Por otra parte, la microespecialización de la tecnología digital permite que el dispositivo móvil sea eso, portátil o acompañante permanente del

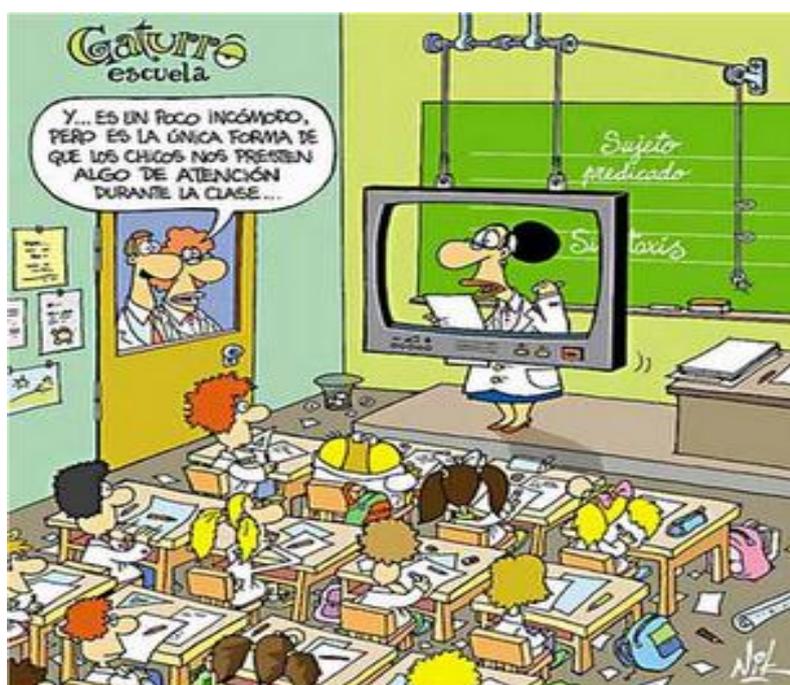


Imagen 4. ¿Incrementan las TIC en el aula por sí solas los niveles de atención y concentración de los nativos digitales?
 Recuperado de: <<http://sociedadyinformacion.blogspot.com/>>

Dimensión genealógica: La historia de la pedagogía no es tanto la historia de la filosofía, es también la historia del lenguaje educativo: quizás, por ejemplo, hubo en su momento un cambio de paradigmas en el binomio enseñanza-aprendizaje cuando, en Occidente, se pasó de la tradición oral a la escrita en la época homérica; o del tránsito de la tablilla al papiro en el Egipto faraónico; o del método peripatético (liderado por Aristóteles) al escolástico (iniciado en la Academia platónica pero instituido desde la Edad Media con la Schola) en la Grecia clásica. En suma, los cambios pedagógicos reflejan cambios ontológicos, pero no del tenor solipsista de la filosofía: nuevos modos de ser, aquí, son nuevos hábitos o formas de obrar para sí y para el prójimo. Son estos puntos de quiebre los que permiten entrever cómo un nuevo lenguaje (tecnológico) permeó un nuevo modelo (psico)pedagógico (del ser).

Por ende, los cambios en la percepción histórica de la IE sobre la educación no suceden porque sí. Si bien la investigación documental y fotográfica es importante en esta dimensión, también los docentes eméritos, el personal administrativo y los egresados son bibliografía parlante de dichos cambios. No es gratuito, pues, escuchar afirmaciones tales como “es que hoy día la gente se gradúa al por mayor”, “en mis épocas sí se exigía” o “se ha perdido el respeto hacia el [trabajo] docente” (imagen 5). ¿Por qué lo dicen, pese a las innovaciones del mundo moderno? ¿Por qué no son tenidos en cuenta en cada reforma (si no “reimpresión”) curricular de nuestras IE?

usuario a lo largo de su cotidianidad, pero “lo que está ocurriendo es que las personas que tienen acceso durante una parte mayoritaria de su vida diaria a algún dispositivo computacional, están consumiendo medios de comunicación y contenidos en general de manera disruptiva” (Igarza, 2010).



Imagen 5. Percepciones generacionales.
 Recuperado de: <<http://docentesytic.wordpress.com/category/humor/>>

Es también aconsejable indagar sobre las condiciones que cumple un saber para ser instalado en el currículo más allá de la moda del acontecimiento novedoso, y las que por otro lado existen para descartar otro más allá de la vigencia científica. Porqué, por ejemplo, se incluye recientemente el “diseño inteligente” en la enseñanza del origen de las especies en una clase de biología; y porqué, por otro lado, desaparecieron del curriculum el griego y el latín clásicos.

Dimensión institucional: Como en todo espacio plural, las IE tienen personajes y actores que no son considerados como partícipes del diseño curricular, tal vez por escasa escolaridad o por considerar sus oficios como “básicos” o de “apoyo logístico”: ellos son el portero, la aseo, el gendarme, el administrador de la tienda escolar y el vendedor ambulante tras la malla (física), muro o cerca que delimita el *campus* del colegio o escuela. De esta forma, blindamos lo institucional en una relación tripartita docente-alumno-directivo docente.

Pero lo que debemos recordar es que el salto de la *Tensión* a la *Relectura curricular* (clave del *Diseño curricular*) es un trabajo en consuno, una fuerte sinergia propia de la comunidad educativa, donde el denominado ‘personal administrativo’ y quienes derivan su sustento de las ventas ambulantes a los educandos, tienen efectivamente algo para decir sobre el devenir institucional. Ellos son quizás fuentes primarias de información porque de forma silente escuchan del estudiante expresiones espontáneas sobre cómo va su educación, qué problemas personales y qué esperanzas tiene con su formación. Tendríamos, en consecuencia, una fuente alterna de *currículo oculto*.

Dimensión político-social: La preconizada “educación para la democracia” es quizás uno de los pilares de la enseñanza de las ciencias sociales, cuyas manifestaciones en la

práctica educativa son la elección del personero y la conformación del consejo estudiantil. Más allá de ser un requisito de ley, lo que se pretende es simular futuros escenarios sociales de elección popular. Pero el estudiante no es ingenuo, y tiene la suficiente capacidad para confrontar el mundo artificioso de la democracia que le enseña el colegio con las contradicciones políticas del mundo real; así, y de forma más o menos estructurada, el estudiante intuye que la escuela es a veces una entidad reproductora de ideologías políticas de control social (Apple, 1990: 26-42).

Por lo tanto, hay aquí otro problema de correspondencia entre teoría y *praxis* que se debe resolver, por ahora, de la siguiente manera: el entorno académico debe promover la convicción hacia la política como mecanismo de “mejorestar” social, mientras que el escenario político debe ser el escenario de la responsabilidad de ese próximo habitante de la *polis*. Allí hay un “deber ser” en ambos bandos – el educativo y el político – donde las áreas artístico-humanísticas tienen mucho por contribuir.

Se considera, en consecuencia, que hacer una relectura del currículo es mirar el proceso educativo de cada IE en retrospectiva: cuál órgano del cuerpo – si se puede hablar así – ha sido más usado en el proceso de aprendizaje y, por tanto, en la relación del futuro egresado con el mundo; cómo ser idiosincrásico en la “aldea global”; de qué forma podemos los inmigrantes digitales ser parte del presente para orientar al nativo digital en el control humano del futuro; de qué manera las voces no-oficiales o extramurales del acontecer magistral son testigos latentes a tener en cuenta en el redireccionamiento de las IE; en qué medida los espacios de participación política escolar podrían ser más preparaciones que ficciones para el mundo de la *polis*?

Que entre la comodidad conformista de la *Percepción* a la empresa de la *Relectura curricular* media una tensión de fuerzas opuestas difícilmente reconciliables, es cierto. Que toda relectura implica un cambio en el estado de cosas, también lo es. Pero decir que la relectura curricular con las dimensiones aquí planteadas es una utopía no es cierto, dado que es un *télos* o visión institucional concebida como proyecto posible cuyo resultado, a mediano o largo plazo, sería un currículo ecléctico.

Referencias

- AA. VV. (2004). *Algunas consideraciones sobre los procesos de diseño curricular*. Recuperado de http://www.fcnym.unlp.edu.ar/curriculum/doc/Proceso_de_Disenio_Curricular.pdf
- American Psychological Association (3 ed.). (2010). *Manual de publicaciones*. México: Manual moderno.
- Apple, M. (1990, 2 ed.). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Bolívar, A. [sin año]. *El currículo como curso de vida y la formación del profesorado*. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferrerres/capitol1article2.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Fernández, E. (2000). Un diseño curricular alternativo para las comunidades aymaras del norte de Chile. *Pensamiento Educativo*. (29), 277-295. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/206/public/206-479-1-PB.pdf>
- Gómez, V. Díaz, C. y Celis, J. (2009). *El puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Grundy, S. (3 ed.). (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Guarro, A. (2000). El diseño del curriculum y el consenso como mecanismo decisorio. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*. 2, 27-40. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2644
- Igarza, R. (2010). *Nuevas formas de consumo cultural: por qué las redes sociales están ganando la batalla de las audiencias*. *Comunicação, mídia e consumo* (São Paulo, BR). 20 (7), 59-90. Recuperado de: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/302/210>
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 115 de 1994. *Por la cual se establece la ley general de educación en Colombia*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- McLuhan, M. & Powers, B. (2 ed.). (1993). *La aldea global*. Barcelona: Paidós.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa
- Nava, J. (2004). El directivo escolar de secundarias: su gestión y sus prácticas culturales. Proyecto de investigación. *Antología de seminarios de Investigación*. Recuperado de: http://portalsej.jalisco.gob.mx/educacion-normal/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/educacion-normal/files/pdf/directivo_escolar.pdf
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales*. Buenos Aires: Santillana.
- Piscitelli, A. (2010). *Derivas en la educación digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Piscitelli, A. (Ed.). (2010). *El proyecto Facebook y la postuniversidad*. Barcelona: Ariel.
- Portela, H. (2011a, noviembre 2, 3 y 4). Descolonizar el currículo... Del arbitraje técnico a la apertura fenomenológica. *Memorias del IV Congreso Internacional de pedagogía, currículo y didácticas*. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0Bz5Gm1xb73e7YTg2ZDFIMTIYmi2OC00OTYzLWFYjMtNjI4ZDBmZGU1ZTJI&hl=es>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, immigrant natives. *On the Horizon*, 5 (9). Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. UE: Ediciones SM.
- Sánchez, D. (2012a). *Nativos digitales: ¿hacia una nueva era en la enseñanza-aprendizaje?* Cartagena [COL]: XIII Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Estudios sobre América Latina y el Caribe (SOLAR).
- Sánchez, D. (2012b). *Caracterización de los nativos digitales. Un aporte a la teoría curricular y pedagógica*. Manizales [COL]: III Simposio Internacional de Investigación en educación [Red de maestrías y doctorados de Manizales].
- Sánchez, D. (2013). *¿Exigen los nativos digitales una nueva pedagogía?*. Medellín [COL]: VIII Congreso Internacional VirtualEduca. Recuperado de: <<http://www.virtualeduca.info/ponencias2013/312/PonenciaDanielSa769nchez.doc>>
- Trillo, F. [sin año]. *El profesorado y el estilo curricular: tres estilos de hacer escuela*. Recuperado de: <http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt1_10_11/biblioteca/3modelos_didacticos/trillo_tres_estilos.pdf>
- Villada, D. (2011). *Teoría curricular*. [Documento inédito y en construcción].