

INCIDENCIAS DE LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES EN LO CURRICULAR (Incidents of social transformations in the curriculum)

Fecha de recepción: 11 febrero 2016
Fecha de aceptación: 16 febrero 2016

Reina Saldaña Duque'
reinaduque@misena.edu.co

Encuentre este artículo en

<http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD/issue/archive>

Para citar este artículo / To cite this article.

Saldaña- Duque, R. (2016). Incidencias de las transformaciones sociales en lo curricular. *Revista Inclusión & Desarrollo*, 3 (1), 58-66

Resumen

La educación superior a lo largo de los tiempos ha estado mediada por tendencias económicas, políticas, culturales y sociales, situación que genera riesgos y tensiones alrededor del campo educativo, enfoques y posturas que no pasan tan solo como auges de momento, sino que alteran todo el sistema, sus pretensiones, alcances y apuestas de cara a la construcción de sujetos éticos, políticos y críticos. Estos cambios sociales exigen movibilidades epistémicas, procedimentales, administrativas y de sujetos; pensar en la educación actual, exige una postura reflexiva y una acción temprana a dichas transformaciones. Ahora bien, la misma universidad ha transformado su enfoque educativo; los programas que surgen, si bien se basaban en las necesidades contextuales y de nación, se transforman a lo largo de los tiempos en requerimientos de competitividad del mismo; por tanto, los currículos se diversifican, se anclan y se centran en las medidas de gobierno en cuanto producción de conocimiento, intercambio educativo, movilidad académica, modelos europeos, etc.

Palabras claves: currículo, didáctica, virtualidad, aprendizaje, sujeto, tecnología, sociedad.

Abstract

The higher education has been mediated by economic, political, cultural and social trends through time; situation that creates risks and tensions around the educational field. New approaches and postures that are not applied just because they became a boom in time, but they affect the whole system; its pretensions, scopes, and objectives for the formation of ethic, politic and critic subjects. All these social changes require procedural, administrative and subject mobilities; since thinking in current education demands a reflective stance, and an early action facing such transformations. The fact is that the university itself has transformed its educational approach, the programs which emerge which are based on contextual and national needs; they are now changing into competitiveness requirements over time. Therefore, the curricula are diversified, anchored and based on government measures which are aimed to knowledge production, educational interchange, academic mobility, European models.

Keywords: curriculum, teaching, virtual, learning, subject, technology, society.

'Licenciada en Biología y Química de la Universidad Surcolombiana de Neiva, Colombia; especialista en Investigación en Contextos de Docencia Universitaria; magíster en Educación y Desarrollo Humano, y estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia. Actualmente se desempeña como docente en Investigación y Biología en el Programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –Uniminuto, docente en la Universidad de San Buenaventura y líder del Grupo de Investigación "Tecnologías para la Innovación en la Construcción", del Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA, Cali, Colombia.

INTRODUCCIÓN

Todas esas transformaciones producen a su vez otras, en las formas de vida personales y sociales, o los sistemas de comunicación de masas que desencadenan nuevos cambios. Por si fuera poco, se constata una relación de esos cambios cada vez más frecuentes y con ciclos más cortos. (Peiró, 1999)

Este artículo es de reflexión y obedece a dinámicas que movilizan pensamientos alrededor de los procesos curriculares en el siglo XXI. El currículo, cargado de toda una tradición, sigue siendo operativamente el mismo a pesar de los años y, no obstante el avance de la ciencia y la tecnología, es mediático en un tiempo diferencial, puesto que la velocidad de la escuela y los sujetos han cambiado con una rapidez que incita nuevas posturas de sujetos e instituciones, entornos y medios.

Pensar en la educación del futuro resulta complejo en pleno siglo XXI, porque aunque se denote un avance de la ciencia y las nuevas tecnologías, la mirada del educador, en la mayoría de los casos, sigue estando enajenada por la escuela tradicional en la que transita unos espacios de pasividad en el encuentro formativo y homogeneidad de los sujetos y su saber; por tanto, se requiere hacer rupturas para hacer del aula un lugar de expansión de la inteligencia y del conocimiento, de la gesta de saberes, sin ignorar que quien recorre dicho espacio trae consigo una cultura social cuyas réplicas toman auge en el encuentro con el otro (o los otros). En el aula elaborada el acontecimiento pierde sentido; de ahí que se requiera mirar la enseñanza no de forma instrumental, dogmática, uniforme, sino como un lugar estratégico para compartir, generar y situar saberes sobre la misma realidad del sujeto en formación.

Partiendo de lo descrito, cabe mencionar que Meirieu (como se cita en Ardiles, 2009) indica que:

(...) Para el profesor que busca comprometerse en una empresa de renovación pedagógica, el primer objetivo es vencer el funcionamiento impositivo y abstracto del curso magistral para poner a sus alumnos en situación de actuar y de operar sus aprendizajes por ellos mismos (...) este retorno a la actividad del alumno se traduce con frecuencia por la conformación de grupos de trabajo donde están convocados a llevar a cabo logros en un clima de libertad (p. 12).

Esto implica despojarse del lugar de poder que lo inviste en detrimento de la pedagogía frontal, que ya no circulará en el entorno escolar, institucional, para propiciar espacios pedagógicos reales, dando paso a la expresión, la creatividad y la episteme.

La educación ha pasado por diferentes etapas; en primera instancia, la escuela surge, según Martínez (2012), como acontecimiento moral y político; el docente era visto como autoridad máxima, sus verdades eran absolutas y el lugar del otro no existía; por tanto, primaba la instrucción, la obediencia y la transmisión. Con el transcurrir de los tiempos se denota un cambio en el mismo sistema, no tan crucial, pero sí con una marcada centralidad, no tanto en los contenidos –los cuales son pretextos para viajar en esa búsqueda constante del conocimiento–, sino en el sujeto pensante que cohabita la comunidad que se insta a nivel educativo.

Es así como las mismas prácticas educativas se han transformado debido a que los sujetos y los tiempos (o las épocas) no son iguales. No se puede hablar de la totalidad sin reconocer la individualidad; ya no tienen cabida la dinámica de la reproducción de las actividades formativas; todos aprenden de todos, pues se habla ya no de estudiante y docente, sino de comunidad académica.

En esta línea, el trabajo en el aula implica, según Zambrano (citado por Ardiles, 2009):

(...) Reflexionar al mismo tiempo los aprendizajes, la relación entre los sujetos y los imperativos éticos que dicha relación impone. Este imperativo ético se vislumbra en el horizonte práctico. Aprender es la expresión de un momento de vida, una experiencia interior, un desafío del ser. Estudiar esta relación, analizarla, comprenderla, exige, a largo plazo, conocer la verdadera esencia de aquel que acompaña al otro. Un profesor es alguien que reflexiona la práctica y las finalidades de la educación (p. 14).

En este orden de cosas, se denota un lenguaje bidireccional entre la expresión de la práctica y los aprendizajes que suscita en el contexto educativo. Hay emergencia de las singularidades, de tal manera que lo no dicho también emerge; los discursos se proliferan en el contexto actual de la escuela educativa moderna; la objetividad da paso a momentos subjetivos sobre la enseñanza, el aprendizaje, la educación, y el centro es el conocimiento, el entorno.

TENSIÓN PROBLEMATIZADORA

La dinámica educativa por la que atraviesan las instituciones de educación superior, y la era tecnológica en la que se encuentra la sociedad, le exigen al docente pasar de un currículo centrado en contenidos estáticos, en el que lo que prima es el tema por abordar, la memorización, la reproducción y la teorización, a una praxicidad temática, a relacionar lo tratado en los encuentros académicos con las situaciones sociales, aplicar los contenidos, tener en cuenta que el conocimiento no es estático sino dinámico, cambiante, y determinar que no hay verdades absolutas, que dependen de la óptica y el lugar desde los que cada sujeto se posiciona para ver, que el centro es el conocimiento, que a través de las prácticas se llega al contenido y del contenido a la práctica; es decir, que se establece una relación dialógica y sincrónica entre estas.

De igual manera, las nuevas apuestas demandan una dinámica curricular que responda a los nuevos pensamientos, constructos de conocimiento y era de ciencia y tecnología que envuelve a la sociedad; por tanto, se requiere de un docente dispuesto al cambio, que propicie momentos de riqueza cognitiva, creativo, con didácticas activas para cada experiencia de aprendizaje, dinamizador del proceso educativo y que permita el diálogo entre los sujetos y el saber a través de los constructos argumentativos; se requiere de un docente innovador y dispuesto al cambio, puesto que en la actualidad aún persisten los discursos centrados, la voz del docente como máxima autoridad, el señalamiento y la verdad absoluta de él en el aula, colmándola de limitaciones cuando de aprendizaje se trata. Por tanto, vale la pena pensar en el tipo de universidad que se ha construido: sus pretensiones, sus dinámicas curriculares, los actores en torno al aprendizaje sincrónico y asincrónico, el pensamiento que se viene construyendo, gestando, puesto que las dinámicas tecnológicas y las apuestas de gestión del conocimiento en dichos campus requieren reflexionarse, centrarse y dinamizarse.

En este sentido, la educación se posiciona de acuerdo con los cambios sociales; es así como se logra evidenciar que inicialmente estaba a cargo de las familias, quienes enseñaban un arte, un oficio. Luego, con la llegada de la modernidad, nace la escuela, pero una escuela disciplinaria; los conocimientos se separan, se fragmentan y con ello los currículos se multiplican puesto que se cae en el contenido y se desplaza la dimensionalidad del sujeto como un ser activo, pensante, que se encuentra "sujetado" por la sociedad del control y del consumo, pero que obedece a dichas transformaciones globales.

Sousa Santos (citado por Tello, 2015) plantea:

(...) Las universidades públicas no sólo se han establecido en los últimos años en función del mercado, sino que comenzaron a desarrollar una lógica mercantil en los modos de producción de conocimiento y vinculaciones institucionales, sociales, políticas y económicas. Situación que implica una mayor complejidad para las culturas institucionales de las universidades latinoamericanas (p. 87).

Por consiguiente, se observa cómo hoy se habla de educación de cara a la globalización; y cuando aquí se habla de globalización no tan solo se dirige la mirada a la economía y a la productividad, sino también a la biodiversidad y al pensamiento educativo, los cuales han estado encerrados en la modernidad-colonialidad y han sido sujetos de cosificación, poder y verdades de época centradas en intereses que encierran y encasillan al sujeto y a la cultura. Como dice Foucault: el ser humano, "(...) quien es ese sujeto que crea una verdad que termina esclavizándolo", puesto que es él mismo quien crea los objetos y los aparatos de control que se contraponen al él mismo y a su conocimiento, objetivando y disciplinando el pensamiento. De ahí que, como indica Bacon, "el conocimiento crea poder", se emplea con un fin, con una pretensión, pero es esta finalmente la que por siglos ha controlado el sistema educativo y el pensamiento, ha creado brechas y barreras entre sujetos, ha restringido la construcción de conocimientos autóctonos propios de la cultura, ha permanecido como mecanismo de control en la política educativa y persiste en este siglo XXI con esos enfoques de globalización en los que el centro es la economía de mercado, los avances en nuevas tecnologías que crean las condiciones de ciudadanos y ciudadanía actuales, pero que como siluetas solo están superpuestas en el afán de crear necesidades no reales, deshumanizantes, alejadas de la realidad socioeducativa de cada nación y región, en una sociedad centrada en el currículo lineal, pragmático y mediático.

En este sentido, las dinámicas de la educación superior se ven fragmentadas por los requerimientos de la sociedad moderna; sus currículos pasan de ser pretensiones humanas y constructivas de saberes a ser respuestas de la demanda social, de saber hacer y no de saber construir un pensamiento educativo acorde con la realidad en la que cohabita el sujeto. La universidad se ha convertido en una hacedora de la globalización; sus pretensiones en clave de desarrollo humano se desdibujan y con ello el currículo se convierte en

un medio de regulación de las tareas del mundo socioeconómico.

TENSIONES EN LA DINÁMICA CURRICULAR

La ciencia, a lo largo de los años, ha avanzado a pasos agigantados pasando por diferentes épocas en las cuales diversos pensadores le ha apostado, a tal punto que hoy, en pleno siglo XXI, muchos artefactos tecnológicos, medicinas, construcciones y sistemas educativos, entre otros, se han ido fortaleciendo y han dado un carácter diferente a la vida, mejorándola. Sin embargo, no todos los avances han permitido la evolución; algunos, por el contrario, han logrado que la humanidad involucre hacia la deshumanidad, solo por el afán de la ganancia de territorios, del poder y de la guerra. No obstante, la ciencia no se ha inventado para hacer daño, sino para aclarar paradigmas, tener posicionamientos metódicos ante los nuevos desafíos, las diferentes ópticas y las oportunidades de desarrollo ante las cuales la humanidad se enfrenta cada día.

Partiendo de lo expuesto, se puede reconocer que la ciencia ha permitido romper barreras de acceso al conocimiento, puesto que la educación ya no funciona tan solo in situ; hoy se propician espacios de saber a través del hipertexto, de la didáctica mediática, de los procesos argumentativos, analíticos y científicos, que se entretienen en la movilidad educativa, entre otros muchos contextos a donde la ciencia logra trascender. No obstante, para que dichos procesos tengan lugar, se requiere de transformaciones a nivel de los sujetos, quienes son los que instauran las nuevas estructuras alrededor de un sistema; pero, también es necesario transformar la institucionalidad, gran parte de cuya dinámica es organizada de forma lineal, metódica y jerárquica, impidiendo, de cierto modo, los avances secuenciales y flexibles de cada parte que la conforma.

TENSIÓN DISCIPLINAR Y DIDÁCTICA

La multiplicidad de formas de aprender hoy depara nuevas miradas alrededor de los significativos avances que han traído la ciencia y la tecnología; esta última ha revolucionado no solo los campos socioeconómico y de la cultura, sino que ha permitido una transformación en el campo educativo, curricular y de los nuevos esquemas y estrategias de aprendizaje a nivel virtual y a distancia, que enmarcan otros paradigmas y retos en la educación.

En este orden, la enseñanza y el aprendizaje de los que se ha venido hablando a lo largo de la historia traen nuevas connotaciones: suponen sujetos más

comprometidos, más autónomos en sus procesos de aprendizaje, más activos, partícipes y dinamizadores del conocimiento. Se requiere de un docente que se salga de su esquema lineal y se centre en una orientación, estilo y ritmo que dependan de los actores y se integre en la voz, participación y desempeño de quienes forman parte del sistema educativo; un docente capacitado y dotado de herramientas y técnicas didácticas para cada momento de encuentro. Asimismo, el pensar en una educación virtual y a distancia connota nuevos modelos pedagógicos que respondan a las necesidades de la ciencia y la tecnología, de la comunidad educativa y de la interacción espacial y temporal sincrónica y asincrónica para cada caso, puesto que la información y la comunicación van en red y requieren estar organizadas de manera hipertextual con el fin de satisfacer las necesidades y curiosidades de los agentes que intervienen en el proceso.

En este sentido, el sector educativo hace una alta apuesta por las nuevas tecnologías y los nuevos modelos de aprendizaje, de cara a las exigencias de la sociedad, a los nuevos conocimientos y habilidades comunicativas de los sujetos y a las demandas socioeducativas que surgen alrededor de la educación virtual. La sociedad ha cambiado; ella reclama el conocimiento, el pensamiento, la enseñanza para la generación actual, los saberes y la recreación, la gesta de pensamiento y el trabajo en red a nivel nacional, regional e internacional, ya que la ganancia en términos de conocimiento se teje en el encuentro con el otro, en la multi y pluriculturalidad. Aquí, se deben relegar la homogeneidad y el egocentrismo, y transformar el conductismo y la parcelación de saberes.

En esta perspectiva, la construcción conjunta de conocimientos a partir de la práctica educativa origina nuevos pensamientos; por tanto, la cátedra se transforma y se privilegia el encuentro con el otro (o los otros), a través de los cuales se propende por las nuevas transformaciones personales a nivel de conocimiento y humanidad, y el aula queda cargada no solo de saberes, sino de experiencias, sentido de vida, sentido humano y relaciones que pasan por lo personal y se acentúan en la integralidad del ser. El sistema, dentro de su currículo, le apuesta a la integralidad pero su discurso dista de las prácticas; no obstante, apostar por un proceso diferente cobra sentido en la nuevos retos y transformaciones sociales.

Es a través de las nuevas perspectivas educativas que la virtualidad en la academia cobra sentido, requiere disciplina, permite la fragmentación del saber y se centra en la interdisciplinariedad: "(...) la educación a distancia se ha venido consolidando con el uso de los

medios informáticos y de telecomunicaciones como modelos virtuales de educación, que mantienen en común factores de no presencialidad física, tiempo, espacio y modelo educativo" (Ávila, 1999, p. 1). Esta alternativa cobra importancia para todos aquellos que, por diferentes razones, optan por la vía de la virtualidad educativa, optimizando sobre todo el manejo del tiempo y superando el problema de la distancia. Por lo anterior, es necesario recordar que dicha modalidad educativa va más allá de la reproducción de conocimientos: implica un trabajo autónomo, mayor dedicación y esfuerzos tales que conlleven al incremento de los saberes de forma permanente, de ahí que para ello se destinen asesores, material de apoyo y plataformas que movilicen los discursos académicos y den viabilidad a dicha propuesta pedagógica.

El ambiente de educación virtual requiere, en palabras de Ávila:

(...) Contemplar no solamente los espacios físicos y los medios, sino también los elementos básicos del diseño instruccional. Al parecer, existen al menos cinco componentes principales que lo conforman: el espacio, el estudiante, el asesor, los contenidos educativos y los medios. Por supuesto que no son exclusivos de los ambientes de aprendizaje en modelos no presenciales; cualquier propuesta pedagógica tiene como base estos elementos. Por ello, la planeación de la estrategia didáctica es la que permite una determinada dinámica de relación entre los componentes educativos (p. 2).

Dicha propuesta permite la interacción entre sujetos en espacios diversos, quienes a través de su individualidad y experiencia logran establecer encuentros académicos duales y asincrónicos, crear grupos de estudios y compartir pensamientos, conocimientos y materiales que muy seguramente serán de utilidad en la academia. De igual manera, logran desarrollar habilidades tecnológicas, establecer nodos de interacción y disminuir el recorrido de fronteras, por lo que el reto educativo-virtual cada día demanda mayor preparación, mayores acciones que posibiliten una educación de calidad, que transite en la no-presencialidad, en la inclusión y en el desarrollo.

(...) La educación universal sólo se ha implantado plenamente en algunos países, motivo por el cual hay que seguir desarrollando acciones de alfabetización y educación en el segundo entorno; lo cierto es que la emergencia del tercer entorno exige diseñar nuevas acciones educativas, complementarias a las ya existentes. Ya no basta con enseñar a leer, escribir

y hacer cálculos matemáticos, además de introducir conocimientos básicos de historia, literatura, ciencias, etc. Todo ello es necesario y lo seguirá siendo para vivir, trabajar y realizarse en los espacios naturales y urbanos en los que tradicionalmente se ha desarrollado la vida social (...) por eso es preciso implementar la escuela tradicional con una escuela electrónica, digital y virtual (Echeverría, 2000, p. 8).

La educación virtual y a distancia rompe ciertas barreras transmisionistas, tradicionales y conductuales, e implanta nuevas opciones que apuntan hacia un sujeto crítico, autónomo y competente, que propone y establece argumentos de nivel superior en relación con situaciones problemáticas, no tan solo de su contexto regional o local, sino mundiales, puesto que la apertura y los sujetos que la integran son de regiones socio-demográficas distintas y, por ende, diferentes sus culturas, religiones, economías y polémicas por las que atraviesan.

Aquí se pasa por dos contextos: la información y el conocimiento. La primera se va consolidando en la didáctica hipertextual, en la consulta, en el material de apoyo que va surgiendo del indagar autores, miradas y puntos de encuentro académico; el segundo surge de la primera, puesto que el abordaje de voces y lecturas va incrementando el dominio frente a los mismos y se pasa del conocimiento de tipo cognitivo al cognoscitivo, ya que hay mayor implicancia del autor con el lector y las interpretaciones y construcciones de saber se dan en mayor proporción.

En palabras de David y Foray (2002):

El conocimiento es (...) fundamentalmente una capacidad cognoscitiva. La información, en cambio, es un conjunto de datos, estructurados y formateados pero inertes e inactivos hasta que no sean utilizados por los que tienen el conocimiento suficiente para interpretarlos y manipularlos (p. 12).

Al respecto, Ávila (1999) señala:

(...) El conocimiento supone una relación de acción práctica entre la mente y el mundo. El aprendizaje supone una iniciación cognitiva simultánea a ciertas actividades de cooperación y práctica múltiple. El aprendizaje también es el puente entre el conocimiento y la experiencia, ya que cuando la experiencia es comprendida, apropiada, se convierte en una forma especial de conocimiento que genera capacidad para crear información y guiar la experiencia posterior (p. 6).

No obstante, el sujeto en formación pasa por tres momentos, el primero, el lenguaje de la virtualidad, el cual se relaciona en el espacio, el tiempo y el pensamiento, el segundo, los factores externos que afectan el lenguaje, los sujetos, las acciones y tercero, la memoria que viene de diferentes dispositivos sociales para entretejer los factores y dinámicas culturales de cada actor del proceso (Giraldo, 2003); estos, al mismo tiempo, están cargados de experiencias que ponen a prueba una vez se enfrentan al mundo de la academia, lugar con el que se guarda distancia pues la metodología no es presencial. Por lo tanto, la cercanía estará centrada en la asesoría, en la lectura que se tiene del entorno virtual, en el trabajo en equipo que se forja y con el que se descubren nuevas miradas y puntos de encuentro, los criterios y los pensamientos de quienes, en otro espacio, juegan a buscar similitudes y encontrarse para construir epistemes alrededor de ciertos eventos que los enmarcan y delimitan en ése momento. Aquí, los muros de la escuela no existen; en esta nueva forma de aprendizaje virtual los cánones de la plataforma prevén espacios flexibles; la libertad mediática e hipertextual permiten entretejer nuevos ritmos, visiones y posiciones frente al conocimiento, a la información y a la relación autor-sujeto, sujeto-sistema.

La perspectiva de la virtualidad abre la posibilidad de enfrentar las nuevas realidades de este universo, que impulsa a nuevos conceptos y percepciones, que permite pensar la educación más como comunicación que como transmisión, más como mediación que como medio y más como interacción que como información; que supone una construcción de las relaciones de vida a través de categorías y de visiones emergentes para el reconocimiento del universo mediático y virtual (Giraldo, 2003, p. 14).

Es a partir de este recorrido de ciencia y tecnología que la educación inicia abriendo espacios, brechas hacia la virtualidad, y con ella generando ciertas tensiones y riesgos que la misma universidad debe prever, afrontar, de tal manera que los tránsitos y pretensiones educativas a nivel de la integralidad en clave humana no se desvíe de las pretensiones y de la dimensionalidad del sujeto en formación.

TENSIÓN CURRICULAR EN LOS PROCESOS DE VIRTUALIDAD

Una dinámica curricular diferente merece hoy una postura, pensamiento y acción diversos, reflexivos, que respondan a la necesidad sociocultural, política y educativa; un currículo que denote unos tiempos

prudentes para cada caso, que permita de esta manera dar cuenta de todo un discurso, de todo un recorrido temático, bibliográfico, que eleve los niveles de conocimiento; un currículo pensado para el público virtual y a distancia, que no se centre en lo disciplinar, porque la escuela tradicional ya pasó, sino en la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad, y movilice a sus estudiantes a tomar posturas frente a las situaciones problemáticas que ocurren en los diferentes entornos culturales de cada país, ya que esta educación no es de un pueblo, es para todo tipo de público, es multidisciplinar y, en esa medida, la apuesta está en tomar posturas argumentativas que propicien un pensamiento más abierto y crítico, que lleve en los sujetos a tomar la iniciativa y, partiendo del análisis, a la transformación de su contexto social.

De igual manera, la dinámica pedagógica cobra sentido al flexibilizar, de manera dialógica y sincrónica, los procesos curriculares; pero, cuando la dinámica educativa todavía sigue anquilosada en una educación que dista de la realidad a la que le apuesta su mismo discurso teórico y las necesidades del siglo XXI, vale la pena preguntarse ¿cuál es la apuesta que la universidad hace frente a la integralidad de sus disciplinas y la parte humana?, ¿cómo pasar de un discurso curricular bien fundamentado a unas prácticas reales del mismo?, ¿cómo fomentar la cultura de un pensamiento crítico a través de las prácticas tutoriales?, ¿cómo pasar del disciplinamiento catedrático al constructor sincrónico transdisciplinar?

Por consiguiente, es en la bidireccionalidad curricular sujeto-sociedad-conocimiento en donde se integran la realidad y el pensamiento, y surge un currículo deslocalizado que va más allá del texto y se hace vida en la realidad, pero que a su vez retorna al texto para permitir la movilidad epistémica y construir nuevos conocimientos significativos –con significado y significancias al respecto de lo social, lo humano, la realidad y el contexto de interacción–, permitiendo dar lugar a la innovación y a la recreación del propio aprendizaje.

En esta perspectiva, las nuevas apuestas tecnológicas y comunicativas implican la deslocalización del currículo y, por tanto, del conocimiento, introduciendo la didáctica mediática e hipertextual en la dinámica educativa, lo que permite adoptar nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje con estilos diferenciadores en su metodología propuesta. Así las cosas, la dinámica instrumental tradicional pierde sentido y depara nuevos retos para el docente, el currículo y los estudiantes que transitan y construyen en el campus universitario.

Por tanto, se denota un lenguaje bidireccional entre la expresión de la práctica y los aprendizajes que se suscitan en el contexto formativo, emergen las singularidades de tal manera que también surge lo no dicho, los discursos se proliferan en el contexto actual de la escuela educativa moderna, la objetividad da paso a momentos subjetivos sobre la enseñanza; el aprendizaje y la educación tienen un centro, el conocimiento, el ontos, que no solo se recrea en espacios presenciales: hoy cobra sentido la no presencialidad, la virtualidad, la educación digital en la cual la organización, la disposición y la relación pasan a un estado fluido. La modalidad se transforma y se establecen constructos, relaciones y competencias de cara a los nuevos requerimientos sociales. Estas competencias estarán enmarcadas en las nuevas tecnologías y los avances de la ciencia, y en el desarrollo social, cultural y político que se irá tejiendo, en donde el único plano educativo que se había instaurado cambiará su dinámica pues se requiere de nuevas estructuras académicas que respondan a las demandas sociales de la época.

Lo enunciado implica cambiar de paradigmas; cambiar, en palabras de Arboleda y Rama (2013):

(...) La producción material desde la palabra hacia las imágenes, desde lo presencial a lo virtual, desde lo colectivo hacia lo individual, desde el texto al hipertexto, desde lo escrito a lo multicomunicacional, desde lo estático a lo móvil, desde el aula al laboratorio, desde el aprendizaje presencial a lógicas virtuales. Lo digital permite desarrollar nuevas pedagogías y estrategias que, a su vez, forma parte de un nuevo paradigma emergente que promueve la construcción de una práctica digital a través de la Web con multiplicidad de aplicaciones y recursos digitales de aprendizaje con base en modelos semipresenciales o totalmente virtuales (p. 23).

El repensar el currículo, visto de esta manera, posibilita trabajar en nodos comunes, interpretar el tiempo, el espacio, la comunicación, las relaciones y los encuentros de otredad como puntos fuertes por abordar. Pero, hay que tener en cuenta que, para sobrepasar las barreras socioeconómicas del momento, se requiere asimismo de constructos y de programas formativos que respondan a las necesidades tecnológicas de la educación virtual, a distancia o bimodal. Esto permitirá que sus participantes se sumerjan en la cultura digital y encuentren en ella una manera de seguir construyendo conocimiento, en la que los contenidos se apliquen a situaciones problemáticas reales, se dé apertura a las competencias digitales, se deconstruya la

legitimidad del saber en el docente y se aborden nuevas posturas a partir del encuentro y constructo colectivo, permitiendo así la transformación de un aula tradicional a un aula activa.

De ahí que un currículo pensado y abordado desde dichas perspectivas permitirá tanto la construcción activa del conocimiento y la ampliación de los ambientes de aprendizaje, desde las miradas colectivas, individuales y duales que tienen lugar en cada encuentro, tanto como la revisión detallada de cada disciplina dentro de su hacer, y su reestructuración hacia el ser, hacia el otro como sujeto pensante, humano, que siente, crea y se recrea en cada espacio formativo.

Por consiguiente, la flexibilidad curricular pasa por diferentes momentos; el primero se centra en la disposición del programa curricular, el cual va de la estructura rígida de saberes vs. contenidos, a la tonicidad y variabilidad de los saberes, a partir de las habilidades y destrezas, como a la integralidad de las demás disciplinas, las cuales permiten, a través de sus campos de análisis, una mayor trazabilidad e incorporeidad de quienes forman parte de la misma.

El siguiente momento se acentúa en la praxis, puesto que en ella se manifiesta el trayecto abordado y transitado por los sujetos; allí se logra observar la aplicabilidad teórica y los desempeños personales, individuales de cada alumno.

Otro momento es el que se refleja en el estudiante, quien, empoderado de su acervo de conocimientos, se convierte en un sujeto crítico, pensante y de acciones múltiples frente a las diferencias y retos de la sociedad. Asimismo, el lugar del docente traspasa los límites de la institución posicionándolo como un mediador, orientador y guía en cada encuentro de saberes.

En esta perspectiva, el currículo así pensado, permite pasar de la dimensión centrada en los temas-contenidos hacia una dimensión de sentido, coimplicancia y pensamiento sistémico, en la que la realidad social de cada sujeto es el punto de partida para construir nuevas epistemes. Los aspectos culturales, económicos y de avances científicos son motivos de diálogos concertados, críticos, de análisis y debates académicos. Las nuevas tecnologías, y los cambios educativos que se dan a partir de las mismas, se convierten en posibilidades para crecer y alimentar los constructos que se tejen en cada comunidad académica, generando la riqueza intercultural, la movilidad académica y los nuevos sentidos que, poco a poco, cobran importancia en la academia y la retroalimentación a partir de experiencias

de vida en los diferentes espacios y medios tecnológicos, que no dejarán de ser importantes y se abordarán por diversas vías: la oralidad, quizás; pero muy seguramente la virtualidad.

Este currículo causa tensiones: la primera, centrada en el tiempo-cátedra vs. la calidad de enseñanza; la segunda se enmarca en los enfoques disciplinares y los retos de la transdisciplinariedad, y, la tercera, en formar sujetos críticos y activos que respondan a las necesidades sociales de la época. Por ello, se requiere mirar las apuestas de ciencia-tecnología y los desafíos a lo largo de su trayecto social y académico. Al respecto Serrano (1999) indica:

(...) El principal desafío se basa en una transformación del pensamiento: no se puede dar respuestas a una problemática que exige una visión compleja, diversificada y complementaria ante una realidad y conocimiento que se ha fragmentado, parcializado y mutilado en aras de una simplificación administrativa, instrumentalista y tecnocratizada (p. 92).

En esta línea, la creación de conocimientos validados y aplicados requiere de procesos de innovación, y de la dinámica de los programas, las personas y la institucionalidad en la cual se da apertura a la misma.

Es así como la apuesta por la construcción de redes de conocimiento, en la cual los sujetos en formación son los que movilizan dicho proceso, parte del contexto en una interacción de los mismos, y en ella se construye y reconstruye el conocimiento; este tejido surge a partir de toda la experiencia social, cultural, económica y política que los traza, y forma parte de la sociedad en la cual son agentes activos. Es allí cuando, a través de sus vivencias, los estudiantes lograrán asumir una postura crítica, creativa y dinámica que propicie un nivel alto de conocimientos que sean aplicables; es decir, se pasará de un momento teórico a la praxis de lo abordado en cada encuentro de saber, pero aterrizado a las necesidades y situaciones problemáticas en las cuales es necesario intervenir.

CONCLUSIONES

A manera de reflexión, se puede indicar que las transformaciones sociales generan nuevos campos frente al sistema educativo, en los que transitan sujetos en formación, tecnologías, requerimientos de índole institucional, legal, procedimental y generacional, en función de los cuales las instituciones están llamadas a transformar sus currículos, puesto que mientras

la sociedad en general se sitúa en el siglo XXI, sus currículos siguen estando en el siglo XVIII.

En este sentido, es necesaria la construcción de un campo pedagógico en el cual la mirada no esté puesta en la representación o la no representación, sino en el campo pero inscrito en la sociedad; es decir, la mirada no se debe centrar en la modernidad, las disciplinas o la científicidad, sino en el sujeto, el contexto, los saberes, las experiencias, los discursos minoritarios que aún no han sido escuchados, las prácticas y los pensamientos, entre otros actores de interacción sujeto-saber-subjetividad. Es decir que en el campo se permiten las prácticas, las discusiones de saber y la validación de las mismas –o su rechazo– que pueden suscitarse en la sociedad y en el mundo, a través de un terreno de objetividad en el cual el sujeto interacciona por medio de su lenguaje y sus discursos organizados mediado por las relaciones y los sistemas de movilidad epistémica.

Pensar hoy en una educación mediada por las nuevas tecnologías implica centrar la mirada en las generaciones actuales pero sin perder la identidad – cultural, pluricultural– del sujeto, en donde los constructos se generen en red, sin interponerse, y el diálogo propicie nuevas posibilidades de construcción de pensamiento y nuevas dinámicas del contexto, y los discursos den apertura al mundo, a la sociedad y con ello a todo lo que los constituye, los relaciona y propicia en ellos espacios de participación en redes las cuales son mediadas por el lenguaje oral escrito, virtual, buscando siempre el aprendizaje y la integralidad de los sujetos con los saberes.

Por consiguiente, pensar en la educación universitaria en la actualidad, cuyos retos a nivel comunicativo son altos, implica permitir la construcción de propuestas en las que lo mediático, asincrónico e hipertextual cobren sentido sin perder lo humano, que es la esencia de todo proceso formativo; por ende, la apuesta está en trasegar de ese currículo lineal, rígido, de contenidos, a un currículo centrado en lo pedagógico; es decir, pasar de la discursividad de la enseñanza a la práctica, cuyo campo de acción es el discurso (Zuluaga, 1979) que se gesta en el encuentro, en el que se reducen las brechas educativas y se da lugar a la cohesión social desde la diferencia y la flexibilidad del pensamiento, para llegar a la flexibilidad institucional, curricular. Esto es, construir desde la individuación, por lo que en el campo educativo es necesario determinar si se está coexistiendo o conviviendo, y, como indica Zuluaga (1979), quiénes son los otros que intervienen para que los procesos cobren sentido de vida.

En esta medida, los currículos entran en tensiones generadas por los movimientos sociales a nivel nacional e internacional, y será necesario que trasciendan el plano de la mecanización del saber, para centrar su apuesta en la mediación social y cultural, arraigada a la propuesta educativa actual. Siendo así, el currículo se tomará los saberes de la ciencia, la cultura, las humanidades, la técnica y la tecnología para comprender los fenómenos de la sociedad &

Referencias bibliográficas

- Arboleda, N. y Rama, C. (2013). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: Nuevas realidades*. Bogotá, D. C.: Acesad.
- Ardiles, M. (2009). *Aprendizaje en pedagogía. Formación docente, el otro y las huellas para anticipar la enseñanza y el aprendizaje: Dialogando con Zambrano, desde Meirieu*. En Zambrano, A. (Comp.), *Aproximaciones a la pedagogía de Philippe Meirieu: Desviaciones hacia la práctica* (pp. 103-115). Córdoba (Argentina): Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Ávila, P. (1999). *Aprendizaje con nuevas tecnologías: Paradigma emergente*. México D. F.: Cederhtej.
- Cruz, R. J. (2013). *Las actividades de aprendizaje en el contexto de la formación profesional integral en el enfoque para el desarrollo de competencias y el aprendizaje por proyectos*. Bogotá D. C.: SENA.
- David, P. A. y Foray, D. (Eds.). (Marzo, 2002). *La sociedad del conocimiento*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 171, 3-6.
- Echeverría, J. (Septiembre-diciembre, 2000). *Educación y tecnologías temáticas*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 17-36.
- Giraldo, M. E. (Septiembre, 2003). *La Educación virtual: Una mirada desde la comunicación, la mediación y la interacción*. Instituto Tecnológico de Costa Rica –ITCR (Coord.), *Memorias del Primer Foro Iberoamericano de virtualización del aprendizaje y la enseñanza: "Re-definiendo formas, enfoques y políticas en la Era Digital"*. Centro Nacional de Alta Tecnología –Cenat, San José de Costa Rica, Costa Rica.
- Martínez, A. (2012). *Verdades y mentiras de la escuela*. Bogotá, D. C.: Jotamar.
- Peiró, J. M. (1999). *Las competencias en la sociedad de la información: Nuevos modelos formativos*. Valencia: Centro Virtual Cervantes y Universidad de Valencia.
- Serrano, C. y López, L. (Julio-diciembre, 1999). *Educación a distancia: Su polisemia y su prospectiva en la universidad pública*. *Tiempo de Educar*, 2, 71-92.
- Tello, C. (Enero-junio, 2015). *Políticas educativas, educación superior y proceso de Bolonia en Latinoamérica*. *Crítica Educativa* 1(1), 80-97.
- Zuluaga, O. L. (1979). *Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana*. *Revista Colombiana de Educación*, 4, 139-159.
-