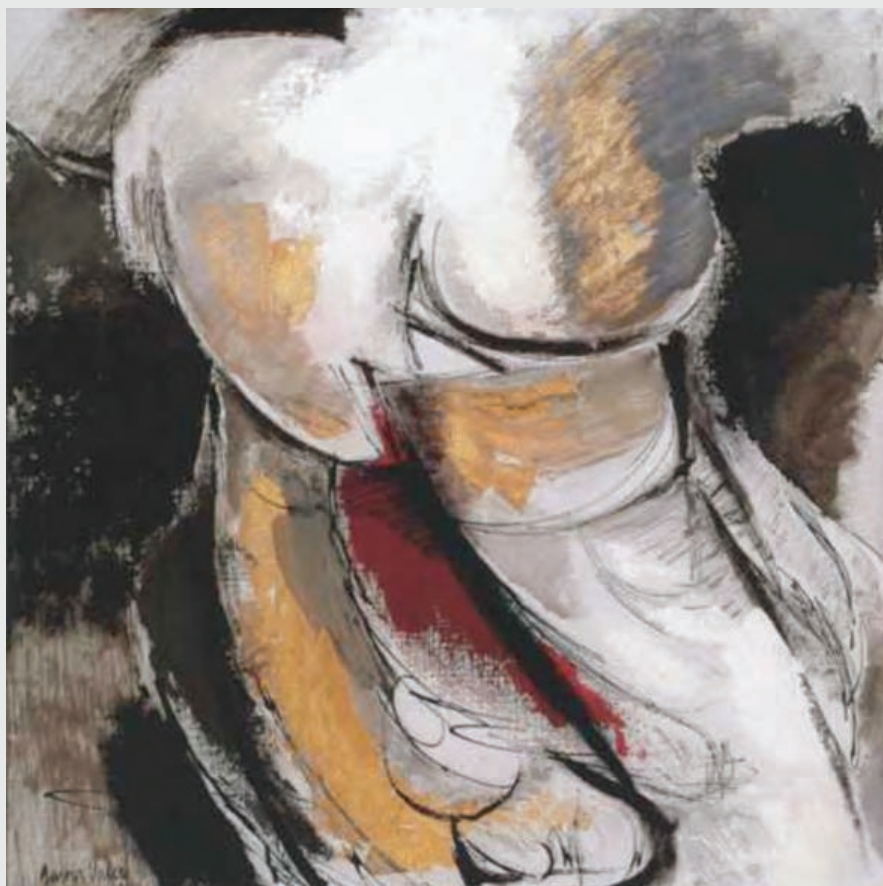


**J. Gimeno Sacristán (Comp.)**

**Saberes e incertidumbres  
sobre el currículum**



Mariano Fernández Enguita • Jurjo Torres •  
Carmen Rodríguez • Miguel González Arroyo •  
José Antonio Pérez Tapias • Juan Bautista Martínez •  
Francisco Beltrán • Javier Marrero •  
Jaume Martínez Bonafé • Jesús Rodríguez •  
María Clemente • Miguel Ángel Santos •  
Félix Angulo • Rosa Vázquez •  
Juan Manuel Álvarez • Rafael Feito •  
Justa Bejarano • Jesús Jiménez •  
Miguel López Melero • José Contreras •  
Nieves Blanco • Francisco Imbernón •  
Jaume Carbonell • Eustaquio Martín

**Morata**





**José GIMENO SACRISTÁN (Comp.)**

# **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**

**Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, Jurjo TORRES SANTOMÉ,  
Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Miguel GONZÁLEZ ARROYO,  
José Antonio PÉREZ TAPIAS, Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ,  
Francisco BELTRÁN LLAVADOR, Javier MARRERO ACOSTA,  
Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ, Jesús RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ,  
María CLEMENTE LINUESA, Miguel Ángel SANTOS GUERRA,  
Rosa M. VÁZQUEZ RECIO, J. Félix ANGULO RASCO,  
Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ, Rafael FEITO ALONSO,  
Justa BEJARANO PÉREZ, Jesús JIMÉNEZ SÁNCHEZ,  
Miguel LÓPEZ MELERO, José CONTRERAS DOMINGO,  
Nieves BLANCO GARCÍA, Francisco IMBERNÓN MUÑOZ,  
Jaume CARBONELL SEBARROJA y Eustaquio MARTÍN RODRÍGUEZ**



**EDICIONES MORATA, S. L.**

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920  
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID  
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

© José GIMENO SACRISTÁN, Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, Jurjo TORRES SANTOMÉ,  
Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Miguel GONZÁLEZ ARROYO,  
José Antonio PÉREZ TAPIAS, Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ,  
Francisco BELTRÁN LLAVADOR, Javier MARRERO ACOSTA, Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ,  
Jesús RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, María CLEMENTE LINUESA,  
Miguel Ángel SANTOS GUERRA, Rosa M. VÁZQUEZ RECIO, J. Félix ANGULO RASCO,  
Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ, Rafael FEITO ALONSO, Justa BEJARANO PÉREZ,  
Jesús JIMÉNEZ SÁNCHEZ, Miguel LÓPEZ MELERO, José CONTRERAS DOMINGO,  
Nieves BLANCO GARCÍA, Francisco IMBERNÓN MUÑOZ, Jaume CARBONELL SEBARROJA  
y Eustaquio MARTÍN RODRÍGUEZ

Esta obra ha sido publicada con una subvención de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura para su préstamo público en Bibliotecas Públicas, de acuerdo a lo previsto en el artículo 37.2 de la Ley de Propiedad Intelectual.



Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2010)  
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid  
[www.edmorata.es](http://www.edmorata.es) - [morata@edmorata.es](mailto:morata@edmorata.es)

Derechos reservados  
ISBN: 978-84-7112-618-4  
Depósito Legal: M-9.786-2010

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.  
*Printed in Spain* - Impreso en España  
Imprime: LAVEL. Humanes (Madrid)  
Cuadro de la cubierta: "Sin título 1", por Aurora Valero.  
Técnica mixta sobre lienzo. 70 x 76 cm.  
Reproducido con permiso de la autora.

## Contenido

---

INTRODUCCIÓN: <b>La función abierta de la obra y su contenido.</b> Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia .....	11
<b>PARTE I: ¿Qué significa el currículum?</b> .....	19
CAPÍTULO PRIMERO: <b>¿Qué significa el currículum?</b> Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia .....	21
1.1. La potencialidad reguladora del currículum, 21.—1.2. El currículum: Contenedor no neutro de los contenidos, 26.—1.3. La cultura que constituyen los contenidos del currículum es una construcción peculiar, 26.—1.4. Los contenidos que caben y los que se desdeñan, 29.—1.5. Más allá de los contenidos. El currículum entre el ser y el deber ser, 30.—1.6. El currículum se reconoce en el proceso de su desarrollo, 32.—1.7. Orientaciones generales del currículum. Entre la inseguridad y el conflicto, 35.—1.8. ¿Necesitamos nuevos lenguajes?, 42.—Bibliografía, 43.	
<b>PARTE II: El currículum: Texto en contexto. Sus determinaciones visibles e invisibles</b> .....	45
CAPÍTULO II: <b>Política, poder y control del currículum.</b> Por Francisco BELTRÁN LLAVADOR. Universidad de Valencia .....	47
2.1. Unas relaciones muy estrechas, 47.—2.2. Algunas determinaciones del currículum, 52.—2.3. Los efectos de la dialéctica institucional, estructura-cultura, 55.—2.4. Descentralización de políticas curriculares y control del currículum, 62.—Bibliografía, 63.	
CAPÍTULO III: <b>Las fuerzas en presencia. Sociedad, economía y currículum.</b> Por Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA. Universidad de Salamanca .....	65
3.1. La escuela y la ciudad, 66.—3.2. La escuela y el Estado-nación, 68.—3.3. La escuela y la economía industrial y de mercado, 73.—3.4. La economía de la institución y la profesión, 79.—Bibliografía, 83.	

<b>CAPÍTULO IV: Currículum, justicia e inclusión.</b> Por Jurjo TORRES SANTOMÉ. Universidad de A Coruña .....	84
4.1. Conceptos a la deriva y resignificaciones desmovilizadoras, 84.—4.2. El currículum en tiempos neoliberales y conservadores en sociedades globales, 87.—4.3. Funciones del sistema educativo e implicaciones en el currículum, 94.—4.4. Un proyecto educativo para una sociedad democrática, 99.—Bibliografía, 102.	
<b>CAPÍTULO V: La igualdad y la diferencia de género en el currículum.</b> Por Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ. Universidad de Cádiz .....	103
5.1. La construcción sexual del conocimiento y el “techo de cristal”, 105.—5.2. Rendimientos escolares y escuelas segregadas, 112.—Bibliografía, 123.	
<b>CAPÍTULO VI: Los colectivos depauperados repolitizan los currícula.</b> Por Miguel GONZÁLEZ ARROYO. Universidad Federal de Minas Gerais de Brasil .....	128
6.1. La pobreza como carencia, 130.—6.2. La pobreza como descalificación para el mercado de empleo, 131.—6.3. El patrón de trabajo asalariado en crisis, 132.—6.4. La pobreza, cuestión social, 134.—6.5. La pobreza, cuestión política, 137.—6.6. Pobreza y reproducción de los colectivos diversos en desiguales, 139.—6.7. Pobreza, cuestión moral, 141.—6.8. Pobreza y Sub-ciudadanía, 143.—6.9. Pobreza y luchas por espacios, 144.—6.10. El Currículum como Espacio de Disputa de los Pobres, 145.—6.11. Currículum y vivencias de la pobreza, 146.—Bibliografía, 148.	
<b>CAPÍTULO VII: Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas.</b> Por José Antonio PÉREZ TAPIAS. Universidad de Granada .....	149
7.1. La interculturalidad como nuevo “lugar” de la reflexión ética y la acción educativa, 150.—7.2. Condiciones y objetivos de justicia para el diálogo intercultural, también en el ámbito educativo, 152.—7.3. Reconocimiento, respeto y acción: Respuestas al imperativo intercultural, 155.—7.4. Interculturalidad en tiempos de crisis: Reconocimiento y respeto en el currículum, 157.—Bibliografía, 160.	
<b>CAPÍTULO VIII: El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible?</b> Por Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ. Universidad de Granada .....	162
Introducción, 162.—8.1. Redefinir el sentido y la naturaleza de los centros educativos: Micropolíticas para un currículum democrático, 163.—8.2. Las propuestas de promover la “voz del alumnado” en el desarrollo del currículum, 165.—8.3. “La voz del alumno” es una voz social externa que se recontextualiza como voz pedagógica, 169.—8.4. Nuevas comprensiones sobre las “experiencias” de los estudiantes en las aulas, 171.—8.5. Los deseos de participación como tecnología sofisticada de control del poder, 172.—8.6. ¿Es posible un currículum democrático?, 174.—8.7. Eliminar barreras para la participación, 177.—Bibliografía, 177.	
<b>CAPÍTULO IX: El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento.</b> Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia .....	180
9.1. Qué quiere decir que vivimos en “La” sociedad del conocimiento, 181.—9.2. La educación y el currículum no son ajenos a los cambios sociales y culturales, 182.—9.3. La productividad y el mercado globalizado como prioridades de la sociedad de la información, 186.—9.4. La sociedad del conocimiento	

supone una nueva cultura, 188.—9.5. Desarrollos prácticos posibles de la educación en la sociedad del conocimiento, 191.—9.6. Una nueva narrativa para pensar el presente y el futuro del currículum, 192.—9.7. Algunos desafíos al currículum, 200.—Bibliografía, 202.

<b>PARTE III: Ámbitos de configuración y de tomas de decisiones del currículum. Las prácticas en su desarrollo .....</b>	<b>203</b>
<b>CAPÍTULO X: El currículum formal: Legitimidad, decisiones y descentralización.</b> Por Francisco BELTRÁN LLAVADOR. Universidad de Valencia .....	<b>205</b>
10.1. La macro-política del currículum y sus implicaciones en los ámbitos micro: Estructuras curriculares y relaciones de poder, 205.—10.2. Déficits de legitimación y crisis del intervencionismo estatal, 208.—10.3. Determinaciones del currículum y decisiones que lo configuran, 210.—10.4. Consecuencias de las regulaciones curriculares en sistemas educativos descentralizados, 212.—10.5. Coherencia de las lógicas dominantes y de las decisiones en sistemas descentralizados, 214.—Bibliografía, 220.	
<b>CAPÍTULO XI: El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?.</b> Por Javier MARRERO ACOSTA. Universidad de la Laguna .....	<b>221</b>
11.1. Del currículum establecido al currículum interpretado por el profesorado, 222.—11.2. Buscar el sentido de la praxis, 225.—11.3. Usar los conocimientos prácticos reflexivos del profesorado para interpretar el currículum, 228.—11.4. Dar forma a la práctica: Moldear, adaptar y tomar decisiones acerca de lo que se enseña, 236.—11.5. Estructura social del trabajo docente y su mediación en el currículum que es enseñado, 239.—Bibliografía, 242.	
<b>CAPÍTULO XII: El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta.</b> Por Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ. Universidad de Valencia y Jesús RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ. Universidad de Santiago de Compostela .....	<b>246</b>
12.1. Currículum, modernidad y texto: El discurso, 246.—12.2. Nuestras preguntas, 247.—12.3. Las investigaciones y el estado de una relación problemática, 247.—12.4. El análisis. Sobre las preguntas y sobre las respuestas, 255.—12.5. Ausencias y necesidades en la investigación sobre el libro de texto, 258.—12.6. Líneas de desarrollo de la investigación, 259.—Bibliografía, 266.	
<b>CAPÍTULO XIII: Diseñar el currículum. Prever y representar la acción.</b> Por María CLEMENTE LINUESA. Universidad de Salamanca .....	<b>269</b>
13.1. Diseñar el currículum. Representar y prever la acción educativa, 269.—13.2. Modelos de planificación curricular: La racionalidad técnica/la racionalidad práctica, 271.—13.3. Ámbitos de planificación curricular, 281.—Bibliografía, 292.	
<b>CAPÍTULO XIV: El proyecto de centro: Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido.</b> Por Miguel Ángel SANTOS GUERRA. Universidad de Málaga .....	<b>294</b>
14.1. La escuela como unidad funcional, 295.—14.2. Compartir los códigos para elaborar un proyecto común, 296.—14.3. El conocimiento del contexto como eje de las decisiones, 298.—14.4. Los agentes del Proyecto, 299.—14.5. Exigencias organizativas para el desarrollo de un buen Proyecto, 300.—14.6. Escribir el Proyecto, 300.—14.7. Procesos de autoevaluación institucional, 302.—14.8. Evaluación externa de la escuela, 303.—14.9. El papel de la dirección en una escuela democrática, 308.—14.10. Las condiciones necesarias, 308.—14.11. Las bisagras del sistema, 309.—Bibliografía, 310.	



<b>CAPÍTULO XV: El currículum en la acción: Los resultados como legitimación del currículum.</b> Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia .....	311
15.1. El currículum se plasma en transformaciones subjetivas, 311.—15.2. La pérdida de significados en los <i>resultados</i> , 318.—15.3. Distinguir cualidades en el aprendizaje, separando tipos de resultados, 320.—15.4. La dificultad de captar el significado de los logros del currículum en la realidad cotidiana, 324.—15.5. Las competencias como sustancia del currículum, 328.—Bibliografía, 332.	
<b>CAPÍTULO XVI: El currículum en la acción: Las tareas de enseñar y aprender. El análisis del método.</b> Por Rosa M. VÁZQUEZ RECIO y J. Félix ANGULO RASCO. Universidad de Cádiz .....	333
16.1. Introducción, 333.—16.2. La clasificación imposible, 334.—16.3. Aclaraciones sobre los niveles de análisis, 336.—Bibliografía, 352.	
<b>CAPÍTULO XVII: El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa.</b> Por Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ. Universidad Complutense de Madrid .....	355
17.1. La evaluación educativa: Entre la simplicidad del examen y la complejidad del aprendizaje, 355.—17.2. La cultura de la evaluación en la práctica escolar, 356.—17.3. De la enseñanza tradicional y del culto al examen a la cultura de la evaluación alternativa: Nuevas orientaciones didácticas, 358.—17.4. El currículum como marco de referencia global: La integración de la evaluación en el currículum, 362.—17.5. La razón de ser de la evaluación educativa: La evaluación al servicio de quien aprende, 363.—17.6. Las condiciones para una evaluación formativa comprometida con el cambio, 365.—17.7. Para concluir, 368.—Bibliografía, 370.	
<b>PARTE IV: El encaje del currículum en el sistema educativo</b> .....	373
<b>CAPÍTULO XVIII: El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria.</b> Por Rafael FEITO ALONSO. Universidad Complutense de Madrid .....	375
18.1. Objetivos, 377.—18.2. Contenidos, 378.—18.3. Métodos pedagógicos, 381.—18.4. Evaluación, 388.—18.5. Competencias, 392.—18.6. Conclusiones, 396.—Bibliografía, 397.	
<b>CAPÍTULO XIX: El currículum de la Educación Infantil.</b> Por Justa BEJARANO PÉREZ. Universidad de Valencia .....	399
19.1. Orígenes de la Educación Infantil y de su institucionalización, 400.—19.2. La importancia de la Educación Infantil a través de los datos de la escolarización, 404.—19.3. ¿Quién satisface la demanda de la Educación Infantil?, 408.—19.4. El currículum visible e invisible de la Educación Infantil, 410.—Bibliografía, 419.	
<b>CAPÍTULO XX: El currículum de la Educación Primaria.</b> Por Jesús JIMÉNEZ SÁNCHEZ. Inspector de Educación de Aragón .....	421
20.1. Raíces históricas de la etapa, 421.—20.2. La realidad de la escolarización, 424.—20.3. La cultura de la etapa, 426.—20.4. La identidad profesional del profesorado de Primaria, 435.—20.5. Retos y desafíos de la Educación Primaria, 436.—Bibliografía, 437.	
<b>CAPÍTULO XXI: El currículum de la Educación Secundaria.</b> Por Jesús JIMÉNEZ SÁNCHEZ. Inspector de Educación de Aragón .....	439
21.1. Raíces históricas de la Educación Secundaria, 439.—21.2. La realidad de la escolarización, 443.—21.3. La cultura de la secundaria, 445.—21.4. El profesora-	

do de secundaria, 451.—21.5. Retos y desafíos de la Educación Secundaria, 452.—Bibliografía, 455.	
<b>CAPÍTULO XXII: Discriminados ante el currículum por su handicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible.</b> Por Miguel LÓPEZ MELERO. Universidad de Málaga ..... 457	457
Introducción, 457.—22.1. Currículum y diversidad intelectual: El valor de la diferencia, 459.—22.2. El doble currículum y las adaptaciones curriculares: Una mala solución, 462.—22.3. Estrategias didácticas para construir un currículum sin exclusiones, 465.—22.4. Currículum y educación inclusiva, 471.—Bibliografía, 475.	
<b>CAPÍTULO XXIII: La educación y el currículum en el espacio europeo: ¿Internacionalizar o globalizar?</b> Por J. Félix ANGULO RASCO. Universidad de Cádiz ..... 478	478
Introducción, 478.—23.1. Globalización y Educación, 479.—23.2. Educación como institución, 482.—23.3. De Bolonia a Lisboa: Europa, convergencia y más allá, 486.—Bibliografía, 494.	
<b>PARTE V: El currículum en un aula “sin paredes”</b> ..... 499	499
<b>CAPÍTULO XXIV: El currículum y los nuevos espacios para aprender.</b> Por J. Félix ANGULO RASCO y Rosa M. VÁZQUEZ RECIO. Universidad de Cádiz ..... 501	501
24.1. La imparable densidad tecnológica, 501.—24.2. Más que datos, tendencias, 502.—24.3. Características del entorno digital, 504.—24.4. Nuevos espacios socio-educativos y la Web 2.0, 508.—24.5. Las nuevas alfabetizaciones y una nueva manera de enfocar el currículum, 521.—24.6. Una nueva ecología del conocimiento, 523.—Bibliografía, 524.	
<b>CAPÍTULO XXV: La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad.</b> Por Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ. Universidad de Valencia ..... 527	527
25.1. El currículum escapa a la ciudad, 528.—25.2. La ciudad es (se hace) currículum, 531.—Bibliografía, 546.	
<b>CAPÍTULO XXVI: Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum.</b> Por José CONTRERAS DOMINGO. Universidad de Barcelona ..... 548	548
26.1. El pensamiento curricular es dependiente de un modelo escolar, 548.—26.2. ¿Otras escuelas? De la escuela “naturalizada” al significado de “otras escuelas”, 550.—26.3. La escuela graduada y la “naturalización” de su pedagogía asociada, 554.—26.4. Hay otras escuelas, 558.—26.5. Algunas claves para otra educación desde las escuelas no convencionales, 559.—26.6. Otra manera de pensar sobre el currículum, 562.—Bibliografía, 565.	
<b>PARTE VI: La mejora del currículum</b> ..... 567	567
<b>CAPÍTULO XXVII: La investigación en el ámbito del currículum y como método para su desarrollo.</b> Por Nieves BLANCO GARCÍA. Universidad de Málaga ... 569	569
27.1. ¿Qué significa investigar?, 569.—27.2. Investigar es pertenecer a una comunidad, 571.—27.3. De dónde venimos. La investigación en el ámbito del currículum, 574.—27.4. Investigación sobre la enseñanza frente a la investigación educativa, 577.—27.5. La investigación del profesorado, 580.—27.6. La investigación como método para la mejora del currículum, 582.—27.7. Investigar es una actividad comprometida éticamente, 584.—Bibliografía, 585.	

<b>CAPÍTULO XXVIII: La formación del profesorado y el desarrollo del currículum.</b> Por Francisco IMBERNÓN MUÑOZ. Universidad de Barcelona .....	588
28.1. Algunas preguntas iniciales, 588.—28.2. La relación entre la formación del profesorado y el desarrollo curricular, 589.—28.3. La formación del profesorado en una concepción curricular de proceso, 593.—28.4. La formación del profesorado en la construcción de proyectos de innovación curricular, 594.—28.5. Un paso más. El modelo de formación a través de la indagación. El profesorado como investigador o el derecho a experimentar y a generar conocimiento pedagógico, 596.—28.6. El currículum colectivo y la formación colectiva desde dentro, 598.—28.7. A modo de síntesis. Algunas necesidades en la formación del profesorado para la mejora del currículum, 600.—Bibliografía, 602.	
<b>CAPÍTULO XXIX: Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas.</b> Por Jaime CARBONELL SEBARROJA. Director de <i>Cuadernos de Pedagogía</i> ....	604
29.1. Entre la retórica y la realidad, 604.—29.2. ¿Por qué fracasan las reformas?, 606.—29.3. Algunos hitos significativos de las reformas más recientes en España y en otros países, 608.—29.4. Los discursos y las pedagogías innovadoras: Entre el peso de la tradición y los retos del presente-futuro, 611.—29.5. ¿Qué queda de estas pedagogías innovadoras? Algunas narrativas de la postmodernidad, 614.—29.6. Señas de identidad de algunas buenas prácticas innovadoras, 616.—Bibliografía, 619.	
<b>CAPÍTULO XXX: Mejorar el currículum por medio de su evaluación.</b> Por Eustaquio MARTÍN RODRÍGUEZ. Universidad de Educación a Distancia (UNED) .....	620
30.1. Orientaciones y características de la evaluación curricular en relación con las directrices de las políticas educativas, 621.—30.2. La evaluación curricular en el marco de las contribuciones y avances de la evaluación de programas, 624.—30.3. Estudios y realizaciones en evaluación curricular: Posibilidades y limitaciones, 628.—30.4. A modo de balance, 634.—Bibliografía, 635.	
<b>SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL</b> .....	637

# El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento

Por José GIMENO SACRISTÁN

Universidad de Valencia

---

Todo lo que en educación aparenta ser sencillo, estable y clarividente para nuestras mentes, se torna complejo, movedizo y complicado en cuanto pedimos que se nos expliquen los conceptos nuevos que emergen en el discurso acerca de los temas educativos. Si no, de entrada, véase el enmarañado bosque de significados que se congregan en torno a los términos *conocimiento e información*. ¿Sociedad del conocimiento o sociedad de la información?

Al utilizar la expresión *sociedad del conocimiento* no nos referimos a un *prototipo* de sociedad modélica, única y homogénea, caracterizada en su totalidad (en sus actividades, relaciones, forma de pensar, tomas de decisión, valores...) por su relación y dependencia del conocimiento, como tampoco existe sociedad que no esté de alguna manera configurada por algunos saberes. El conocimiento es un rasgo decisivo y distintivo en toda sociedad, aunque su naturaleza, presencia y peso varía de unas a otras, así como de unos momentos a otros de su historia. Lo que se denomina como sociedad "*del conocimiento*" es un estadio de las sociedades desarrolladas en las que la información y el conocimiento tienen una mayor relevancia y son más necesarios para su funcionamiento y mantenimiento. Sin querer decir con esto que toda la sociedad se reduce a ese rasgo. Valga adelantar que en la *sociedad del conocimiento* no todos participamos por igual, se trate de individuos, grupos, países o culturas; es decir, en este sentido no estamos ni mucho menos en sociedades homogéneas.

En las sociedades cuyo funcionamiento depende en mayor medida del conocimiento surgen nuevos modos de vida, se multiplican las posibilidades de adquirir saber, aparecen nuevas formas de aprenderlo, oportunidades de establecer relaciones de intercambio con los demás, nuevas demandas de actividades profesionales en el mercado laboral, surgen nuevas oportunidades de ocio, se amplía el horizonte de referencia... En términos generales, puede afirmarse que se incrementan las oportunidades para los individuos, aunque también surgen nuevas discriminaciones, nuevos motivos de desigualdad y exclusiones adicionales.

Como es lógico, todo movimiento, propuesta, discurso o problema referido a un fenómeno social que toca el tema o hace relación al conocimiento y a la infor-

mación —en definitiva, a la cultura— no puede dejar indiferentes a quienes tienen que ver con la educación (que, de alguna manera, somos todos) y, más específicamente con las instituciones educativas, en cuyo currículum están explicitados los conocimientos e informaciones que deben adquirir quienes se beneficien de ella. La mayor parte de las prácticas educativas tiene que ver con la reproducción, elaboración o aplicación del conocimiento. Las implicaciones educativas, y más concretamente para el currículum, necesariamente serán trascendentales.

### **9.1. Qué quiere decir que vivimos en “La” sociedad del conocimiento**

Sin querer precisar, de momento, las diferencias y solapamientos entre los conceptos de *sociedades de la información* y *sociedades del conocimiento* como realidades coincidentes o no, ahora llamamos la atención sobre el hecho de que, de alguna manera y modo, todas las sociedades han sido y son *de la información y/o del conocimiento*, y en todas ellas esa condición se ha dejado notar de alguna forma en las ideas que sustentaron las instituciones educativas, la valoración que se tiene de ellas y sus prácticas. En cualquier sociedad, como si de una invariante antropológica necesaria se tratase, han existido en el pasado y existen en el presente actividades relacionadas con la creación, el tráfico o comunicación de conocimiento e información de muy diverso tipo entre individuos, grupos —estables o cambiantes— y entre culturas. En todas ellas han existido y existen pautas de creación y distribución del conocimiento, regulando quién accede a qué y cuándo puede hacerlo. Todas las sociedades han contado con servicios secretos para obtener, contrarrestar desinformando y utilizar la información al servicio de intereses de unos u otros. En todas ellas se han inventado y mantenido figuras personales e instituciones especializadas en la comunicación del saber. Toda sociedad elabora alguna regla para adquirir y difundir conocimiento a los menores. En todo momento ha habido países, clases sociales, grupos e individuos que gozan de más poder que otros, en tanto dominan más la información que es valiosa para la defensa de su hegemonía. A lo largo de la historia quienes tenían más información y sabían cómo buscarla, obtenerla y regularla, han podido trabajar mejor, acceder a mercados más amplios, tener más oportunidades de participar en la sociedad y en su gobierno y a gustar de la vida con más refinamiento.

Más aún, sin compartir información y conocimiento, sin pasarlo de unos a otros, no existiría la sociedad, no existiría ese cemento que une a los individuos en conglomerados aglutinados por compartir una tradición, unas creencias religiosas, una lengua, una historia. Lo cual no significa que no haya discrepancias y enfrentamientos, pues éstos discurren en las sociedades maduras por cauces donde la diferencia y el contraste pueden ser integrados.

Ahora bien, si toda sociedad es “del conocimiento”, lo es, lo ha sido y puede llegar a serlo de muchas maneras. No existe una única forma de ser tal sociedad. La singularidad de la nueva sociedad radica en las peculiaridades de cómo se entiende y utiliza un tipo de conocimiento como dominante, según quiénes pueden acceder a él, dependiendo de cómo se regula y distribuye, considerando quién legitima el conocimiento valioso, distinguiéndolo del que no lo es, hacia dónde se

orientan sus aplicaciones, etc. El problema para nosotros reside en analizar y valorar las peculiaridades que tiene la que ahora es denominada *sociedad de la información o del conocimiento*, así como las posibilidades de mejorarla. Esto hay que hacerlo, sin olvidar que estos aspectos no son ajenos a individuos y colectivos humanos, que tienen una dimensión moral, pues afecta a la igualdad-desigualdad de posibilidades de beneficiarse del bien de la información y del conocimiento. Como resalta el informe de la UNESCO (2005) sobre estos problemas:

“Hoy como ayer, el dominio del conocimiento puede ir acompañado de un cúmulo importante de desigualdades, exclusiones y luchas sociales”.

(Pág. 17).

“Una sociedad del conocimiento debe garantizar el aprovechamiento compartido del saber. Una sociedad del conocimiento ha de poder integrar a cada uno de sus miembros y promover nuevas formas de solidaridad con las generaciones presente y venideras. No deberían existir marginados en la sociedades del conocimiento, ya que éste es un bien público que ha de estar a disposición de todos”.

(Pág. 18).

¿*Qué conocimiento* constituye la actualmente denominada sociedad del conocimiento? ¿A qué categoría de saberes se refiere? ¿Qué queda incluido y qué se excluye en sus concepciones? ¿Quiénes son admitidos para participar en los circuitos por donde circulan (lo que hoy denominamos *redes*) y quiénes quedan fuera? ¿Cómo afecta la circulación y la distribución de sus contenidos en la educación y, más concretamente, en los *currícula*? Éstos son los problemas importantes.

A partir de las respuestas que demos a estas preguntas podremos establecer las bases de la filosofía que adoptemos ante la sociedad en la que dicen que estamos o a la cual nos encaminamos.

En lo esencial, la idea de que exista una sociedad plenamente caracterizada por el conocimiento es deudora de toda una tradición que creyó en la emancipación humana, gracias a la apropiación subjetiva de la cultura y que participó de la creencia en que el conocimiento es necesario para el crecimiento de la producción material y la reforma social. Esta nueva sociedad del conocimiento entronca con la idea de racionalidad y de progreso, así como también con la posibilidad de que se realice la utopía de una nueva *Ciudad de Dios*, en la cual todos pueden salvarse con la posesión del saber. Con la Segunda Guerra Mundial, la información y el conocimiento considerados importantes fueron probados como valiosos para el desarrollo de la tecnología que requería la lucha por la superioridad militar. Desde ahí el utilitarismo se aplicó al saber y a la información que tuvieron luego una proyección en el desarrollo económico y social de posguerra.

## **9.2. La educación y el currículum no son ajenos a los cambios sociales y culturales**

Lo que en una determinada sociedad, en un momento dado, se considera la cultura importante, se infiltrará necesariamente en los diversos quehaceres que se desempeñan en esa sociedad. No puede dejar de pasar lo mismo en el caso

del currículum que representa el proyecto de una sociedad, compuesto de una selección de contenidos y una elección de valores.

De la exposición realizada se desprenden dos ideas importantes para comprender las proyecciones complejas que la sociedad de la información tiene sobre los ámbitos en los que se desarrolla la educación; tanto los escolares como cualquier otro. Primeramente, hay que considerar que esa proyección será distinta según el significado que le demos al término *sociedad del conocimiento*. Si destacamos en ella aquellos aspectos relativos a los cambios en el sistema productivo, la educación será apreciada como un factor para responder a las necesidades del mercado laboral lo más ajustadamente posible. Si se resalta la característica del amplio flujo de la información y de las posibilidades de acceso a la misma, las proyecciones serán diferentes. En segundo lugar, destacamos el hecho de que la educación y las instituciones en las que se imparte son, *per se* (y lo eran) agentes *de* o *para* la reproducción, elaboración y aplicación de la información. La elección, organización y desarrollo de los contenidos son acciones propias de la sociedad del conocimiento. No es nada novedoso dentro de la teoría sobre el currículum hacer el análisis y la crítica a las formas de enseñar (ahora podría decirse informar), extrayendo consecuencias para actualizar los contenidos (ahora asimilados a información). Esta observación nos lleva a la conclusión de que la incorporación de las instituciones educativas a la nueva sociedad requerirá un cambio de la cultura “informacional” que ahora está sedimentada en ellas. En otros términos, el currículum para esa nueva sociedad requiere la remoción de mecanismos, hábitos, rutinas y cambios de escenarios; no es éste un problema de adoptar o no las nuevas tecnologías. La sociedad de la información tiene unas formas de concebir, comunicar y aplicar la información que difiere de las escolares, dado que éstas nacieron y se han mantenido para otras formas de concebir el conocimiento o información y para desempeñar otras funciones en la sociedad.

Para justificar la necesidad de conectar y sintonizar los sistemas educativos en general y de los currícula, en particular, con este nuevo mundo, se suelen manejar diversos argumentos:

**a.** Por la importancia que tiene el dominio del conocimiento para incorporarse al mundo laboral y porque está relacionado con el progreso económico (CASTELLS, 1997, CARNOY, 2001, OCDE, 2001a). Hace mucho tiempo que los economistas vienen relacionando la educación con el desarrollo, la productividad, etc. Toda una corriente importante del pensamiento sobre el currículum se refiere a la relación de dependencia que éste tiene de los sistemas y de las políticas económicas (APPLE, 1986).

**b.** Por su trascendencia *política* y *social*, al producirse en la nueva condición de la sociedad cambios que afectan al contenido del derecho a la educación y a los requerimientos mínimos necesarios para su cumplimiento en condiciones de igualdad. Hoy se requieren nuevas alfabetizaciones para poder participar en muchas esferas de la sociedad si no se quieren perder las oportunidades de inclusión social que se ofrecen.

**c.** La sociedad de la información, al apoyarse en la valía del conocimiento y al destacar de ese modo el papel de las funciones intelectuales, acentúa la brecha entre el trabajo intelectual y el manual, devaluando más la formación práctica para trabajos de baja cualificación, mientras que para el empleo de calidad es

cada vez más necesaria una formación más compleja, más amplia y flexible. La nueva sociedad prima los saberes con aplicación práctica, aunque con una sólida base de formación básica fundamentante y, en general, a quienes tienen más nivel educativo, intelectual o académico.

**d.** Porque si la sociedad realmente posee la característica de estar marcada indefectiblemente por el conocimiento, el sujeto que crece en ella tendrá ciertas condiciones previas que habrán sido adquiridas fuera de la escolaridad, las cuales han de tenerse en cuenta en el desarrollo de la educación. De hecho las condiciones de la sociedad de la información modelan ya fuera al alumno que entra en las aulas.

**e.** Porque, como ya se ha dicho, cabe pensar que esa sociedad, pretendidamente nueva, aunque es difícil de controlar, debe ser domesticada y sometida políticamente a unas prioridades de acuerdo con unos valores. Como afirma MATTELARD (2002, pág. 166), es importante comprender que esta noción de sociedad de la información que se ha popularizado se refiere a un proyecto concreto y que otros diferentes son posibles. No debe darse por sentado que la educación y, más concretamente, la que se desarrolla en las instituciones escolares, tenga que contemplarse como algo que deba acomodarse a una realidad que, como si fuese autónoma, se impone inexorablemente desde la realidad fáctica exterior. La sociedad de la información no es determinista y se hace realidad de una cierta forma, dependiendo de las decisiones que se tomen en distintos frentes, entre otros en el de la educación. La educación puede condicionar el rumbo hacia desarrollos más humanizados y justos para otra sociedad. Dependiendo de la forma y modo como la hagamos, la educación tendrá un papel u otro. Pensamos que es la educación la que debe utilizar esas nuevas posibilidades y no que ella sea utilizada u ocupada por ellas. Debemos evitar que ocurra, como irónicamente afirma ROSAK (1988, pág. 70) que la informática sea una solución en busca de un problema.

**f.** Si las formas institucionalizadas conocidas de realizar la educación no se incorporan a la dinámica de las nuevas necesidades, lo que ocurrirá es que aparecerán nuevas formas educativas al margen “de lo escolar”. Pero, ¿se plantea por eso algún tipo de mandato conminatorio a las instituciones educativas en este sentido? Creemos que no, ni tampoco se lleva a cabo una política coherente al respecto.

**g.** Las posibilidades pedagógicas de las nuevas tecnologías de la información pueden facilitar el nacimiento de nuevos entornos de aprendizaje más atractivos. Aunque, por ahora, el efecto visible más inmediato es la apertura de fuentes de información ya existentes y el poder crear otras nuevas.

**h.** Se transforma la relación y el equilibrio entre agentes educativos y el peso relativo de cada uno de ellos. Existe una especie de condición antropológica que ha llevado a toda sociedad a inventar recursos e instituciones que se encargan de “querer enseñar” y que favorecen, estimulan e inculcan una serie de aprendizajes especiales a los que hay que dedicarles un tiempo. Las instituciones escolares son una especialización de ese querer enseñar que no reflejan, necesariamente, el querer aprender de quienes se ven obligados a estar en ellas. Siempre fue así, pero en las condiciones actuales lo es de forma más clara. Al fin y al cabo, los centros educativos son ámbitos singulares, pero no exclusivos, para informar y educar porque lo hacen durante un tiempo determinado. Se han “especializado”



en unos contenidos, tienen una finalidad prioritaria y operan de una forma singular. Si algún rasgo importante se puede extraer es que las aulas, los profesores, las bibliotecas de centros académicos y laboratorios de universidades no son, precisamente, los ámbitos, agentes, creadores, depositarios y emisores relevantes en la nueva sociedad.

Es decir, nos encontramos con el hecho de que estamos ante un nuevo *contexto* y un nuevo *texto* para la educación, lo cual incidirá en las prioridades que orienten la práctica educativa, en los métodos de desarrollarla, así como en los modelos de organización de la enseñanza en los niveles macro, medio y micro. El frente que a la educación se le plantea desde estas consideraciones es más complejo y borroso. Queda retada para favorecer un clima y unas actitudes de apertura a lo diferente que se nos muestra en el mundo de la comunicación globalizada, a la vez que se es solidario con las causas de quienes tenemos cerca, así como desarrollar estrategias para ganar causas que nos ligan a quienes están más lejos. Sólo los centros educativos que dispongan de la necesaria independencia respecto de las fuerzas que dominan el mercado de la oferta privada y de la pública, que queden a salvo del peso de las burocracias y del control político, pueden introducir con la formación que den a los ciudadanos en potencia una cuña en la dinámica poco democrática ya visible en la sociedad de la información, tal como hasta ahora funciona.

Evidentemente, ni esos fenómenos son ajenos a la educación ni al currículum desarrollado en las instituciones educativas. No lo son para el sistema educativo, cuyo propósito es difundir y facilitar la adquisición del conocimiento, impartido a través del sistema escolar. Gracias a la escolarización progresiva de más individuos y durante más tiempo, es como la sociedad ha ido progresivamente haciéndose cada vez más como *sociedad del conocimiento*. Son los individuos más cualificados por el sistema educativo los que están y forman esa sociedad. Ésta, que ahora se califica como peculiar, sólo enraíza en terrenos bien abonados por la educación escolarizada, que ha sido la invención antigua y moderna más visible dedicada a distribuir el conocimiento en la sociedad.

El discurso acerca de la *sociedad de la información* se ha convertido en una narrativa que trata de dar sentido de la especificidad de las sociedades de la modernidad tardía que vivimos y, como no podía dejar de ser, también se ha erigido en metáfora a partir de la que construir otra narrativa para la educación. Las preocupaciones, discursos acerca de la sociedad de la información y sus proyecciones, adquieren a primera vista un especial significado para la educación porque ésta ha venido desempeñando la función de cultivar el conocimiento y difundir información, y porque cualquier fenómeno que afecte a las fuentes de las que los sujetos obtengan capital cultural repercuten directa o indirectamente en las prácticas educativas. Términos como sociedad de la información o del conocimiento y educación aparecen interrelacionados en sus significados, aunque obedecen a lógicas que pueden ser en parte coherentes y en parte contradictorias.

A las grandes preguntas que le hacíamos a la sociedad del conocimiento le sumamos otras referidas ahora al sistema educativo y al currículum escolar. ¿Tienen en cuenta las instituciones educativas las nuevas condiciones de la sociedad?, ¿con qué bagaje, usos y profesionalidad se enfrentan a ella?, ¿cómo y en qué pueden colaborar a mejorarla? Si no existe una sociedad de la información

inevitable (es decir, que hay posibilidades de que se oriente su asentamiento y desarrollo por caminos distintos) entonces, ¿por qué modelo de sociedad de la información debe trabajar la educación? ¿Va a ser la educación un elemento director del desarrollo de la sociedad de la información? ¿Será una sociedad de científicos y técnicos o también de humanistas, pensadores críticos y de reformadores sociales? ¿En qué afecta estos dilemas al currículum?

### **9.3. La productividad y el mercado globalizado como prioridades de la sociedad de la información**

En la nueva era de una economía que tiene como motores del desarrollo y de la innovación a las capacidades mentales, a las posibilidades de crear y acceder al conocimiento, la educación y la investigación aparecen como las fuentes de energía para acceder, sostener y hacer avanzar el desarrollo y el bienestar. La sociedad de la información es una realidad y ha sido una posibilidad de desarrollo solamente en las sociedades altamente educadas o escolarizadas, en las que unas amplias capas de población pueden participar en la creación, aplicación, gestión, uso y consumo del conocimiento. Se requieren personas altamente educadas pues sólo ellas son potenciales trabajadores y ciudadanos plenos en esta sociedad. Sólo los ilustrados pueden dar lugar a la sociedad del conocimiento, sólo ellos pueden participar y aprovecharse de ella. Las sociedades con poblaciones sin altos niveles de preparación no pueden tener las características de las denominadas “del conocimiento”.

La escolaridad primaria ya no es suficiente como sostén del nuevo modelo productivo en los países más desarrollados, sino que urge disponer de una educación secundaria que sea la base de una formación general más elevada que sostenga a un nivel de educación superior y proporcione personas altamente capacitadas. Al caracterizar a la sociedad como “de la información” o del “conocimiento”, se está señalando directamente la importancia que en ella tiene el saber, su circulación, sus aplicaciones y su papel en las relaciones sociales. Como la educación tiene entre sus misiones esenciales la difusión, crítica y revisión de algunos saberes durante la escolaridad y la potenciación de las capacidades humanas, la *sociedad de la información* requiere y es una *sociedad de la educación* porque alude al carácter central que en ella tienen los saberes fundamentales.

Hoy no podemos dejar de admitir que la educación y la formación son factores del desarrollo económico. Está con tal fuerza asumida esa relación, que resulta algo muy común el tomar, por ejemplo, datos, como el número de años de escolaridad disfrutados, como variables independientes en la explicación del desarrollo económico. La sociedad del conocimiento hace referencia, aun sin quererlo, a una *economía del conocimiento*. No podemos olvidar que la sociedad del conocimiento es la denominación que recibe la fase histórica de un nuevo capitalismo (SÖRLIN y VESSURI, 2007) en la cual el conocimiento es un componente esencial del progreso material, de la productividad (CASTELLS, 1996).

La creencia de que la educación de las personas constituye un factor para el progreso económico de la sociedad a la que pertenecemos está bastante afianzada. La educación desde que surgió la teoría del capital humano es apreciada

como un valor, una inversión rentable para el desarrollo económico. En la economía de un mundo global, con más razón, la productividad se ve sometida a la presión de la competitividad entre los países y regiones económicas del mundo, en la cual la formación de los trabajadores es un factor condicionante. Esa competitividad implica valorar, seleccionar y promover el conocimiento que es más apropiado; una opción que no va a ser ajena a los currícula de los distintos niveles y modalidades de la educación.

En esta aproximación economicista a la sociedad de la información se pueden detectar algunos enfoques con énfasis distintos. OGLVIE (2002) distingue al menos cuatro perspectivas para comprender con más exactitud las relaciones entre sociedad y conocimiento: *a)* Una sociedad organizada en torno a la producción del conocimiento en el mismo sentido que se distingue una sociedad agraria porque sus actividades giran en torno a la producción agrícola. *b)* Una segunda perspectiva parte del hecho de que los países avanzados son sociedades del conocimiento en las que el cambio tecnológico es hoy más importante para el crecimiento económico de lo que lo era antes. *c)* Una tercera perspectiva plantea el que los países avanzados son sociedades del conocimiento, en tanto que el éxito económico está ahora determinado por la habilidad de los individuos y que la acumulación y transformación es tal que los productos y mercados actúan de forma más eficiente y flexible con información. *d)* Una cuarta perspectiva nos da cuenta de que las sociedades avanzadas lo son del conocimiento en el sentido que los individuos que no dispongan de la habilidad para comprender y transformar el conocimiento —es decir, sin altos niveles de educación— tienen más dificultades para encontrar empleo y para acceder a determinados puestos de trabajo.

Aunque algunas de estas acepciones no tienen base empírica, lo cierto es que hoy el conocimiento es más determinante de la economía de lo que lo fue en el pasado. Y es igualmente cierto que en las sociedades del conocimiento la educación está más extendida de lo que lo estuvo en sociedades anteriores.

La propuesta de ligar el currículum a la economía y al trabajo se traduce en directrices muy distintas según a qué nivel de empleo se refiera. Desde la perspectiva económica, la sociedad del conocimiento no tiene, a primera vista, implicaciones directas sobre el sistema educativo que no se relacionen con la preparación para el trabajo. Por tanto, tampoco se proyecta sobre los que son más jóvenes, quienes no son agentes económicos. Aunque la escolarización —y específicamente el currículum— de los menores (que son los empleados del mañana), no tiene por qué verse afectada por esta perspectiva utilitarista del conocimiento, en la sociedad del conocimiento sí lo es por las siguientes razones:

**a.** La formación básica constituye cada vez más la plataforma sobre la que poder sostener una formación profesionalizadora, que necesita una formación general más sólida. Durante el período de escolarización no hay que perder de vista la salida al mundo laboral, pero esa meta demanda un bagaje bien asentado que sólo puede proporcionar una formación general.

**b.** En la sociedad del conocimiento el trabajo que merece la pena es aquel que se asocia al progreso de la economía, el que reclama saber adaptar, crear, valorar y aplicar el conocimiento. Considerando que hoy son distintas las posibilidades de los individuos ante la educación, el corrimiento hacia arriba del nivel de

formación requerido por el trabajo más cualificado en la sociedad del conocimiento deja a la intemperie de la exclusión a importantes capas de la población. Respecto del pasado, el reto más destacable de la educación hoy en la sociedad del conocimiento reside en extenderla e intensificarla, redoblando el esfuerzo para evitar que muchos queden excluidos.

La lógica del mercado unida a la aceleración de innovaciones a las que están sometidas las actividades que configuran esta nueva sociedad no atiende necesariamente a los intereses públicos o a las necesidades de grupos e individuos que quedan marginados. La implantación de nuevas tecnologías tiene efectos positivos y negativos para los seres humanos, en desigual medida para unos y otros: pueden colaborar en su emancipación o subyugarlos, hacerlos más libres y autónomos o dependientes y alienados, respetados en su privacidad o más controlados, más solidarios o más competitivos, más cultos o más embrutecidos, mejor informados o más sesgadamente orientados hacia la realidad, situarlos ante la realidad u ocultársela, hacerlos más iguales o más desiguales, más próximos a los demás o más aislados, participantes activos o consumidores pasivos... Hay todo un nuevo espacio para la ética en esta nueva sociedad (SALEHNIA, 2002), que puede mantener y acentuar lacras e inmoralidades existentes, a la vez que genera otras nuevas. Desde esta perspectiva, que parte del rechazo del determinismo tecnológico, la educación como fuerza reflexivamente orientada debería tener un valor esencial en la creación de una cultura emancipadora y democrática en las nuevas condiciones sociales.

#### **9.4. La sociedad del conocimiento supone una nueva cultura**

Las sociedades del conocimiento son consecuencia del capitalismo avanzado, aunque es preciso comprenderlas como poseedoras de otras dimensiones que no sean la de la proyección económica de la información o su impacto en el empleo; al menos, esa dimensión no debe ser la única. El desarrollo de estas sociedades avanzadas ha provocado múltiples y profundos cambios que deberían ser considerados como relevantes a la hora de comprender los comportamientos de los educandos, así como al diseñar las políticas educativas y planificar el desarrollo del currículum. Las transformaciones más importantes afectan a rasgos como la educación, la cultura, la comunicación, los estilos de vida, las relaciones humanas, el ocio, así como la psicología de los sujetos y sus identidades.

Son sociedades del aprendizaje en contextos diversos, que dan oportunidades para el desarrollo de los individuos y de los pueblos, para el desarrollo de la democracia, para el cumplimiento del derecho a la educación y de la justicia curricular o para el incremento de las desigualdades. No podemos olvidar las proyecciones e implicaciones sociales, morales, políticas y en la formación de los sujetos, afectados —se quiera o no— por un contexto cultural determinado por la naturaleza y presencia del conocimiento. “La *sociedad mundial de la información* en gestación —se dice en el informe ya citado, elaborado por la UNESCO (2005)— sólo cobrará su verdadero sentido si se convierte en un medio al servicio de un fin más elevado y deseable: la construcción a nivel mundial de *sociedades del conocimiento* que sean fuentes de desarrollo para todos, y sobre todo para los países menos adelantados”.

Proporcionamos a continuación (Tabla 9.1.) una relación de aspectos que se ven afectados, los cuales se refieren a los individuos, actividades, relaciones sociales y humanas, formas y fuentes de conocimiento, relaciones entre los agentes de la educación, creando con todo ello la necesidad de hacer examen de lo que hemos venido haciendo y que podemos hacer en el futuro.

Estos cambios están configurando, sin duda, una nueva cultura y una sociedad que seguro será diferente a la actual. Sólo podemos adivinar cómo será por lo que en la actualidad sucede. Se conforma un panorama ante el que es preciso plantearse preguntas y manifestar dudas acerca de cómo podemos establecer nuevos principios y nuevas estrategias para seleccionar el currículum, dar coherencia a las fragmentadas experiencias de los estudiantes, estimular y ayudar a los profesores para que realicen una simbiosis creadora entre lo que merece la pena conservar de “lo antiguo” y lo más importante de “lo moderno”. Urge repensar qué papel pueden adoptar las instituciones que hasta ahora no han respondido del todo satisfactoriamente ante el programa modernizador que se les había encomendado.

Pero, a pesar de todas las incertidumbres ya se han planteado estos temas en tiempos pasados. La escuela ilustradora es la metáfora que más claramente refleja la idea de la bondad del aprender para conocer. Y de aprender unas cosas y no otras. Se elaboró una ideología del aprender, se concretó una tradición de contenidos y unos hábitos de enseñarlos.

No hace falta un gran esfuerzo para recordar las críticas a las “escuelas” que han olvidado su papel para dar sentido al mundo percibido por los menores fuera de las aulas, la crítica al currículum dominante incapaz para componer un mapa de conocimientos relevantes, significativos e interesantes para el alumnado. Las críticas a proyectos de reforma del sistema educativo suelen denunciar a las políticas que adoptan modelos de control de resultados sin la previsión de estrategias y modelos para que el profesorado no quede descolgado o sienta que su autoconcepto sobre su práctica se tambalea sin tener recambio. Las demandas de la *sociedad de la información* a los sistemas escolares para que reformulen sus supuestos, pautas de comportamiento institucional y su currículum, apuntan a reclamaciones que no difieren sustancialmente de las que se han hecho para aprovechar en las aulas el uso de la biblioteca, los depósitos externos del conocimiento o el capital cultural de personas ajenas al profesorado.

Desde hace tiempo (HUTCHINS, 1968 y HUSÉN, 1974) se viene hablando de la “sociedad del aprendizaje” como un nuevo medio social en el que la adquisición de los conocimientos no tiene lugar únicamente en los espacios y tiempos de las instituciones educativas, sino que hay otros escenarios o contextos no escolares para aprender —de información (y de formación)— y que en esa sociedad del aprendizaje será necesario aprender a lo largo de toda la vida. DRUCKER (1969) propuso la idea de que en una sociedad del conocimiento lo más importante es “aprender a aprender”. Parecida posición adoptó el Informe Faure en 1972. En 1996 Jacques DELORS destacaba cómo el modelo del aprendizaje se ha difundido mucho más allá del universo de los educadores, admitiéndose la necesidad de formarse continuamente en consonancia con los procesos acelerados de innovación que están teniendo lugar en todos los demás ámbitos de la actividad humana.

**Tabla 9.1.** *Efectos destacables de las sociedades de la información con repercusiones directas e inmediatas sobre la educación y los currícula escolares*

<b>Dimensiones</b>	<b>Aspectos en los que se producen cambios</b>	<b>Afectación a los individuos</b>
a) <i>Actividades individuales y sociales.</i>	Trabajo. Ocio. Educación. Salud. Creación y difusión del conocimiento. Creación y difusión de la cultura. Actividades de la vida cotidiana.	Nuevas oportunidades en el trabajo. Nuevas posibilidades de ocio. Nuevas posibilidades de educarse. Calidad de vida. Participación en la creación y recepción de conocimiento. Comportamientos, percepciones, etc., personales.
b) <i>Relaciones sociales</i>	Maneras de ejercer el poder y control. Formas de gobierno. Igualdad de acceso.	Cómo es afectada su libertad. Posibilidades de participación. Nuevas fuentes de desigualdad y nuevas formas de exclusión.
c) <i>Los individuos y las relaciones entre ellos</i>	Comunicaciones en general.  Socialización: fuentes.  Capitales.  Identidades.  Autonomía de los individuos.  Vida privada. Comunicaciones interpersonales.	Mayores oportunidades de comunicación con los demás para fines diversos. Cambios en el peso de agentes tradicionales y modernos de socialización. Nuevos capitales y nuevas oportunidades. Identidades asentadas en las nuevas realidades, más complejas, inestables. ¿Más autónomos o manipulados? Posibilidades contradictorias. ¿Mejor comunicados o más aislados?
d) <i>El conocimiento y la información</i>	¿Qué tipo de conocimiento y de información?	¿Qué tipo de nuevos saberes y formas de aprender?
e) <i>Los contextos y fuentes de información.</i>	¿Qué tipo de información puede adquirirse por los diferentes contextos y fuentes?	Cambio en la capacidad y dominio de unos contextos y fuentes sobre otros.

### **9.5. Desarrollos prácticos posibles de la educación en la sociedad del conocimiento**

La proyección que tiene la sociedad del conocimiento sobre el currículum es importante y compleja, ofrece múltiples facetas y son posibles varios desarrollos. Se requeriría un vasto programa de investigación para ordenar lo que ya sabemos y las incertidumbres acerca de las cuales debemos indagar.

- ¿Qué currículum da respuestas más coherentes con la nueva condición de la sociedad moderna en general? ¿Cómo hacer posible que en las prácticas educativas se introduzcan los contenidos y se realicen las actividades más convenientes para proporcionar un conocimiento suficiente de los rasgos de esta nueva sociedad?
- ¿Qué instrumentos intelectuales son más adecuados para entender la nueva sociedad, sus efectos en nosotros, en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, las actividades de ocio, en las relaciones sociales...? Cambios que determinan los valores y las motivaciones, las ideas, los contextos, las prioridades de los individuos y de la sociedad.
- Se precisa esclarecer las transformaciones y los reequilibrios que experimentan los agentes educativos, el peso relativo de la familia, del profesorado, los *media*, los iguales e instituciones varias, como consecuencia de la penetración de las nuevas tecnologías para la comunicación.
- ¿Cómo se configura una institución educativa que no posee el control de los flujos de conocimiento e informaciones; cómo organizar su espacio y el tiempo, en una situación tan fluida, con medios nuevos y con la aparición de entornos de aprendizaje distintos a los que han configurado la cultura de las organizaciones que tenemos?
- ¿Cómo propiciar que todos y todas tengan la oportunidad de acceder a las posibilidades que brindan los nuevos medios y usarlos sin discriminaciones y sin que nadie “quede atrás”?
- ¿Cómo extraer las consecuencias para el desarrollo del currículum, ser conscientes de las prácticas rutinarias que frenan los cambios necesarios, de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, de la aparición de un nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje, de nuevas maneras e instrumentos para comunicar, expresarse y aprender?
- ¿Qué consecuencias se derivan para el ejercicio del derecho a la educación en condiciones de igualdad, así como disponer políticas y realizar programas para cerrar las brechas de desigualdad?

Mirando hacia dentro se nos muestra la posibilidad de seguir trayectorias distintas y desiguales en la adquisición del conocimiento. La existencia de la separación epistémica entre zonas o especialidades del mismo, la relevancia académica de esas especializaciones, su desigual valor de cambio en la actividad laboral, nos ponen de manifiesto las diferencias y desigualdades que conllevan las distintas “categorías” del conocimiento. Especializarse en ellas supone situarse en posiciones diferentes en las dinámicas de la sociedad del conocimiento. La escisión del saber en lo que SNOW (1977), por ejemplo, denominó *las dos culturas*, (ocupadas,

respectivamente, de los ámbitos exterior e interior del ser humano), u otras clasificaciones (ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, ciencias de la naturaleza y humanidades, ciencias versus letras, etc.) facilitan posibilidades desiguales a sujetos distintos en la nueva sociedad.

Esta precisión nos hace prever consecuencias para la educación en general y, más concretamente, en la apetencia que diferentes segmentos sociales puedan tener por las distintas especialidades del saber, así como en las presiones para ocupar el tiempo escolar.

El conocimiento y sus especializaciones no son neutros y son desigualmente valorados por la sociedad y por sectores de la misma, de acuerdo con los intereses que tienen y según el capital cultural del que disponen los sectores sociales más influyentes, según tradiciones culturales, en función de su aplicabilidad en el mercado laboral, por el asentamiento que hayan tenido y tengan en el propio sistema de enseñanza, etc. Por tanto, la disponibilidad, cultivo y posesión de esas especialidades constituyen formas diferentes y, tal vez, desiguales de participar en la sociedad del conocimiento. Conviene saber cómo es el rostro que en la actualidad tiene ésta, pues a partir de la realidad presente es como se cimenta el futuro.

## **9.6. Una nueva narrativa para pensar el presente y el futuro del currículum**

### **Problemas de concepción que son opciones para la educación**

Es importante ahora distinguir los matices entre los conceptos de *información* y *conocimiento* porque adoptar uno u otro puede tener importancia para la concepción de la educación en general y del currículum en particular. Utilizamos términos en el lenguaje común que, como ocurre en el caso de los verbos de acción *saber, aprender, conocer, informarse...* se refieren a acciones mentales que tienen lugar en el interior de los sujetos, cuyo significado se solapa en muchas ocasiones; como ocurre también con los correspondientes sustantivos: el *saber(es)*, lo aprendido o *aprendizaje*, el *conocimiento* y la *información*. Pero los matices que apreciamos en cada uno de esos términos dan lugar a precisar el discurso para la comprensión de la realidad y en qué sentido deseamos que cambie.

La *información* se refiere a la acción y efecto de informar, al intercambio, a la comunicación, traslación o transporte de datos, hechos o saberes a través de algún tipo de lenguaje; se refiere a algo que es sabido por alguien. Quienes tengan información han adquirido o tienen conocimientos de los que carecen quienes no la tienen. Es como el significado objetivable u objetivado que es acumulable, que permiten ampliar o precisar saberes sobre una materia determinada, a los conocimientos comunicados. La *información* es aquello de lo que se informa o pueda alguien informarse. Podría decirse que es algo que existe independientemente de los sujetos, que se condensa en alguna forma de codificación. La *información* es algo cuasi material, es el contenido que se emite y circula por los diversos medios y formas de *comunicación* —lo que se transmite—, es *significado codificado* disponible para ser comunicado a otros. Por extensión, estar informado significa estar mejor instruido o educado en el sentido de poseer más información.



El *conocimiento* se entiende como la acción y efecto de conocer, el entendimiento o inteligencia. Decimos que se pierde y se recobra el conocimiento o tener conocimiento de... como un estado psicológico puntual en el funcionamiento de los sentidos y de las funciones intelectuales. El conocer y el conocimiento hacen referencia a procesos o actividades internas de elaboración o de transformación de datos, informaciones o saberes. Se entiende que también puede obtenerse como el corpus elaborado y sistematizado que queda plasmado y objetivado en una obra escrita, por ejemplo.

Los verbos *informar* e *informarse* apuntan a actividades cuyo significado está más nítidamente diferenciado respecto del verbo *conocer* de lo que lo están los sustantivos *información* y *conocimiento*. No obstante el plural *conocimientos* alude a saberes e informaciones acumulados, objetivados y transmisibles.

Esta discusión no tiene fin ni podemos esperar llegar a establecer definiciones inequívocas de los términos de los que nos valemos para expresar lo que pensamos, sentimos o queremos. Adoptemos la posición de que el discurso en torno a la *información* y al *conocimiento* nos servirán para hacer las distinciones siguientes:

**Tabla 9.2.** *La desigual carga de significados entre información y conocimiento*

<b>La información se refiere más a:</b>	<b>El conocimiento se refiere más a:</b>
Saberes objetivados que están fuera de nosotros.	Procesos de elaboración interna de los sujetos y sus productos objetivados.
No está necesariamente sistematizada u organizada. Está más fragmentada.	Tiene algún tipo y nivel de organización, aunque sólo sea desde el punto de vista del sujeto.
Admite tratamiento por las "máquinas".	Su elaboración y organización son procesos genuinamente humanos porque implican el ejercicio de acciones intelectuales.
Unos tienen más que otros.	Unos son capaces de realizar esa actividad interna de forma más compleja que otros, considerando más o menos datos, informaciones y conocimientos previos.
Su existencia es independiente de los sujetos.	Sin la implicación de los sujetos la información no pasa a ser conocimiento para ellos.

## **De la información al conocimiento. ¿A qué se puede acceder?**

Tanto en el sentido subjetivo como en el objetivo, la información y el conocimiento son muy variados, según a qué se refieran, la extensión que tengan, su complejidad y por su nivel de elaboración. Podemos ser conocedores de pocas o de muchas cosas, podemos disponer de conocimientos más o menos superficiales, más o menos elaborados e integrados entre sí, procedentes de culturas varia-

das y de tiempos distintos. La información circula a través de los medios de comunicación, las escuelas, las conversaciones, los libros, las revistas, Internet, etc. Por los medios de comunicación circulan y llegan a los individuos a través de ellos información con esos mismos contrastes.

Al proponer un esquema sobre el trayecto que se sigue desde la información al conocimiento, queremos señalar, a pesar de todas las imprecisiones lingüísticas de los términos *información* y *comunicación*, una diferencia esencial. Desde el punto de vista del sujeto, lo esencial es la apropiación de la información para que, una vez se transfiera y se transforme en conocimiento subjetivo, pase a ser el contenido de determinados procesos cognitivos. Esa posibilidad de la apropiación dependerá de la información, del sujeto y del tipo de relación que se establezca entre éste y aquélla.

### **a. *El acervo universal de la información y del conocimiento***

Es importante hoy el gran stock de información existente que constituye la base del potencial para nutrir los procesos que den lugar a la producción de conocimientos en la sociedad denominada de la información; la cual quisiéramos que fuese “del conocimiento”. A medida que los seres humanos fueron ampliando el horizonte de sus contactos fuera de su territorio y de su medio original de vida, fueron accediendo y acumulando saberes, conocimientos o informaciones muy variados, que se mantuvieron gracias a su pervivencia en la memoria colectiva y su reproducción a través de las narraciones. La información recordada fue objetivada y fijada en libros y bibliotecas; ahora se hace en las bases de datos y sus soportes. Tanto el acervo que acumula la memoria colectiva, como la información objetiva existente son ingentes e inabarcables. Gracias a la escritura, a la imprenta y ahora a las posibilidades de la digitalización de sonidos, imágenes, textos o construcciones virtuales, se ha generado una gran amalgama de saberes que constituye el gran acervo existente, potencialmente accesible pero no abaricable.

A lo largo de la historia de la humanidad se han dado ejemplos de una pasión por acumular todo el saber y hacerlo disponible, como fue el caso de la Biblioteca de Alejandría. Creada en los siglos IV a III a.C., en tiempos de Julio César (s. I a.C.) contaba con 700.000 volúmenes (rollos), manuscritos que recogía de todo el mundo conocido y copiaba los que solicitaba prestados. En la presentación del proyecto en 1990 de la nueva Biblioteca Alejandrina se manifestaba la voluntad de que sirviera “de testimonio a un momento decisivo en la historia del pensamiento humano: [...], una empresa original que abarque la totalidad y diversidad de la experiencia humana”<sup>1</sup>. La Biblioteca Digital Mundial, un proyecto liderado por la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos, la cual está dando sus primeros pasos, es la última muestra de ese afán compilador universalista<sup>2</sup>.

Las telecomunicaciones y especialmente la herramienta Internet, permiten que el crecimiento de información se agrande progresivamente y que lo haga cada vez con más velocidad. Las posibilidades que promete este fenómeno de acumulación son tan inmensas como desconocidas, siendo difícil disponer de

<sup>1</sup> Declaración de Aswán. Febrero de 1990.

<sup>2</sup> Declaración de Aswán. Febrero de 1990.

alguna forma de organización de ese acervo —algún tipo de gran índice o glosario— para facilitar que se pudiera localizar aquello que en un momento dado nos interese o precisásemos; por lo menos, que podamos saber que las informaciones están ahí para acceder a ellas; es decir, que haya algún orden y un mapa para navegar. En ese océano de información existen, no obstante, archipiélagos de pequeños conjuntos de información organizados con coherencia que están fijados en nuestro mapa. Perderse es fácil. Una aproximación a esta posibilidad —mejor dicho, necesidad— de disponer de coordenadas para la “navegación” lo desempeñan hoy los buscadores inteligentes, tipo Google.

### **b. El conocimiento disponible**

Claro está, un acervo de conocimiento o de información universal no está disponible como tal en una base de datos o en una biblioteca universal y, en la medida en que lo está, no puede ser del todo accesible ni lo sería para todos por igual. Las posibilidades de almacenamiento se han incrementado exponencialmente en los últimos tiempos. Pero el acceso totalmente abierto a la información es y seguirá siendo una utopía dificultada por limitaciones en las bases de datos, por los costes de los procesos de digitalización, la insuficiencia de los navegadores y los sesgos que tienen algunos medios de información; la propia escuela puede ser un obstáculo.

### **c. La información accesible**

Siendo realistas, para la educación y el desarrollo del currículum lo que cuenta es la información que esté realmente accesible. En realidad en la sociedad de la información no toda la información circula abiertamente por las redes de comunicación. Dificultan esa potencialidad diversos tipos de trabas: la falta de disponibilidad de la tecnología para acceder, limitaciones locales, carencia de recursos documentales, la disponibilidad de tiempo, la apropiación y control privados del conocimiento “valioso”, los gravámenes fiscales a los productos culturales, las presiones y privilegios de las corporaciones de creadores y difusores del conocimiento (el *copyright*, por ejemplo), procedimientos censores, tradiciones disciplinares que marcan el canon que distingue el conocimiento clasificándolo en territorios acotados junto a los filtros que imponen las propias tradiciones de enseñanza de materias en los distintos niveles educativos.

El reto —ésta es la función del currículum— reside en que los sujetos puedan abiertamente apropiarse de la máxima y mejor información, con algunas reservas. No nos sirve la información en sí misma, sino la que sea relevante, tenga coherencia interna (organización) y que posea la funcionalidad de poder ser aprovechada —con una metodología pedagógica adecuada— para despertar y sostener los procesos formativos que nosotros consideremos convenientes. Sólo así la información se puede convertir en conocimiento significativo, enriquecedor de las capacidades del ser humano. Somos nosotros desde una opción pedagógica quienes debemos encontrar la funcionalidad a las TICs, en vez de que sean éstas y los intereses que las rodean las que impongan su modelo educativo.

En cualquier caso, el reto de confeccionar un currículum y desarrollarlo para nutrir la cultura subjetiva de nuestros estudiantes, en este mundo sobrecargado

de información, supone plantear el problema de qué seleccionar con más urgencia y dificultad. Dicha selección se realiza moviéndonos en circunstancias de mucha mayor incertidumbre y provisionalidad, cuando la participación democrática es más compleja, ocurriendo todo ello en un contexto de globalización (GIMENO, 2001) y en el centro de procesos de transformaciones sociales aceleradas.

#### **d. El acceso real a la información**

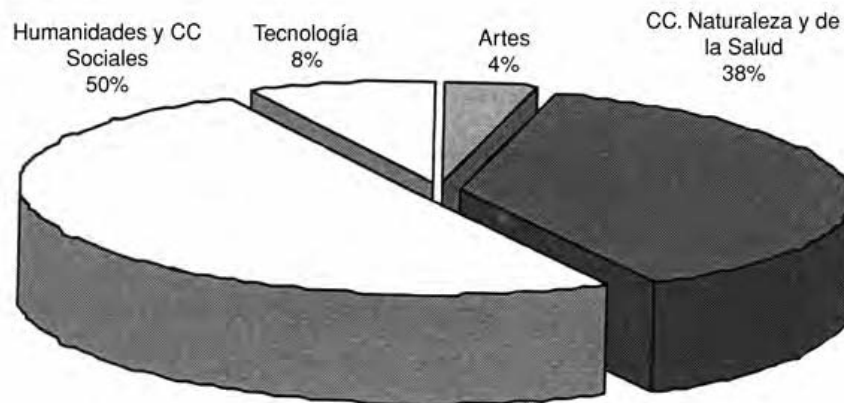
De poco sirve estar en un mundo pletórico de información potencialmente accesible si no se accede a él.

La información a la que a los estudiantes se les permite acceder está sometida a las reglas que imperan en el ámbito curricular, en el diseño (en la selección y formateado de sus contenidos) y en el desarrollo del mismo (su realización en los procesos de enseñanza-aprendizaje). La frecuente sobre-regulación de la que es objeto la cultura en la escolarización la convierte en un bloque cultural muy trabado que refleja no sólo lo que en cada momento se considera valioso para ser enseñado y aprendido, sino también las fronteras entre los contenidos agrupados en las disciplinas, muy presentes en la cultura profesional de los y las docentes. Pero, sobre todo esa regulación es importante porque delimita la frontera entre la cultura interna —la de los currícula— y la externa al mundo escolar. La primera queda regulada por rígidas tradiciones con fuertes delineamientos fronterizos y aislada de la información que circula fuera. En la sociedad de la información la ordenación de la cultura regulada interna propiciada por el currículum puede ser una traba para el desarrollo de los sujetos que tengan oportunidades de acceder al mundo cultural exterior. Las aulas cerradas en centros aislados del bagaje cultural accesible son la realidad contestada ya hoy por otras formas de aprender. Desde el mundo abierto, inabarcable y disperso de una sociedad en la que fluye tanta información y tanto conocimiento es accesible, el problema es el contrario: la desregulación, la falta de criterio, la desorientación, la carencia de marcos y esquemas para ordenar el aprendizaje, para afianzar un orden en el pensamiento y una coherencia en la acción.

El acceso a fuentes, redes y recursos es una condición de la sociedad de la información. Su realización dependerá de la educación previa de los sujetos, el dominio de lenguas, de la capacitación para seleccionar, del entrenamiento en el autodidactismo, la riqueza y variedad de los entornos: familiar, de la ciudad, de lo que ofrezcan los medios de comunicación, del exigente mundo laboral, social y cultural.

El acceso al conocimiento está facilitado y orientado por factores sociales y culturales que reflejan hoy las diferencias y desigualdades en el conocimiento. Citaremos algunos ejemplos. Admitimos con naturalidad que detrás de las especialidades se escondan desiguales valoraciones de los saberes; aceptamos que las especialidades elegidas tienen consecuencias para el presente y porvenir de quienes elijen una u otra de las ramificaciones existentes. Sabemos que dentro de un plan de estudios hay materias más valoradas que otras; como existe una desigual valoración de *la teoría* y *la práctica*, el relego de las artes dentro de los currícula, la escasa audiencia que tienen los estudios sobre las mujeres, la desigual presencia que tienen artes como el dibujo que, a su vez, tiene más espacio que el teatro, por ejemplo. Son notorias las desiguales oportunidades de acceder a unas especialidades u otras.

Así, por ejemplo, puede observarse una desigual presencia de estudiantes en las diversas ramas de Bachillerato y en las agrupaciones de titulaciones que tienen que ver con los tipos de conocimiento de los estudios universitarios en España.



**Figura 9.1.** Porcentaje de mujeres que eligen las distintas modalidades de bachillerato (2007-2008). (Fuente: Datos y cifras 2009-2010. Ministerio de Educación. Madrid. 2009).

Observamos que la mitad de los y las bachilleres cursan las especialidades de Humanidades y de Ciencias Sociales (más las mujeres que los varones). Así también, en el nivel universitario, las Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas acogen a casi la mitad de la población estudiantil<sup>3</sup>. Sin embargo, esos estudios atraen las dotaciones presupuestarias de I+D de siete a ocho veces menos que las ingenierías. Los organismos internacionales suelen destacar la conveniencia de invertir esas tendencias para que la educación se acomode mejor al sistema productivo. Pero algo debe ocurrir cuando los sujetos prefieren ubicarse en otros campos del conocimiento; esa desigual distribución no puede ser fruto del azar.

#### e. Quiénes acceden

Una “nueva” sociedad no puede dejar de ser pensada sino en términos de mejora de la cultura y prácticas democráticas, de más cohesión, capacidad de inclusión y de mayor justicia. Esto implica y exige una educación con las mismas características y otro tanto debe reclamarse del currículum —es decir, de los contenidos— que tienen que ser pensados para que esos requerimientos sean viables. Una sociedad del conocimiento democrática, inclusiva y justa requiere de un sistema educativo, unas instituciones, alfabetizaciones, un currículum y el desarrollo de unas prácticas acordes con esa sociedad anhelada.

<sup>3</sup> Estudio de la oferta, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso en la Universidades públicas y privada. Curso 2007-2008.

La justicia a la que aspiramos ha cambiado sus exigencias en las sociedades de la información, porque se añaden en ella nuevos factores y mecanismos de discriminación y porque esas desigualdades se producen en ámbitos educativos o en redes de información externos al medio escolar, no controlables desde los sistemas educativos. El derecho a la educación de todos, la posibilidad de acceder a ella, la igualdad de oportunidades, las políticas distributivas tendentes a compensar las desigualdades, los mínimos que deben ser comunes para todos requieren un replanteamiento.

Para señalar las desigualdades nuevas se suelen utilizar dos conceptos: el de *brecha* y *pobreza* digitales, manifestadas en la dotación desigual de medios o recursos de los que puedan disponer los usuarios (bien sean individuos, familias, grupos sociales, culturales, económicos, países...), o bien se ponen de manifiesto en el grado de conocimiento y los distintos tipos de utilización que hagan o puedan hacer diferentes usuarios. Con el concepto de "pobreza digital" se quiere señalar el nivel mínimo de acceso, disponibilidad para el uso y consumo de las diversas posibilidades de las TICs.

Si Internet representa el fenómeno más destacado de la sociedad de la información, entonces habría que considerar la desigualdad en el acceso a ella, los usos de la misma y el tipo y valor de la información a la que se acceda. Son reglas que marcan qué tipo de sociedad se está construyendo. Una sociedad en la que la presencia de los varones es mayor que la de las mujeres, en la que participan más los jóvenes que los mayores, en la que los desempleados tienen menor presencia; en la que, a medida que se tiene mayor nivel de escolarización cursado, más y más fructífero uso se hace de las TICs; donde quienes viven en pequeños núcleos de población tienen menos oportunidades que quienes residen en las grandes ciudades<sup>4</sup>.

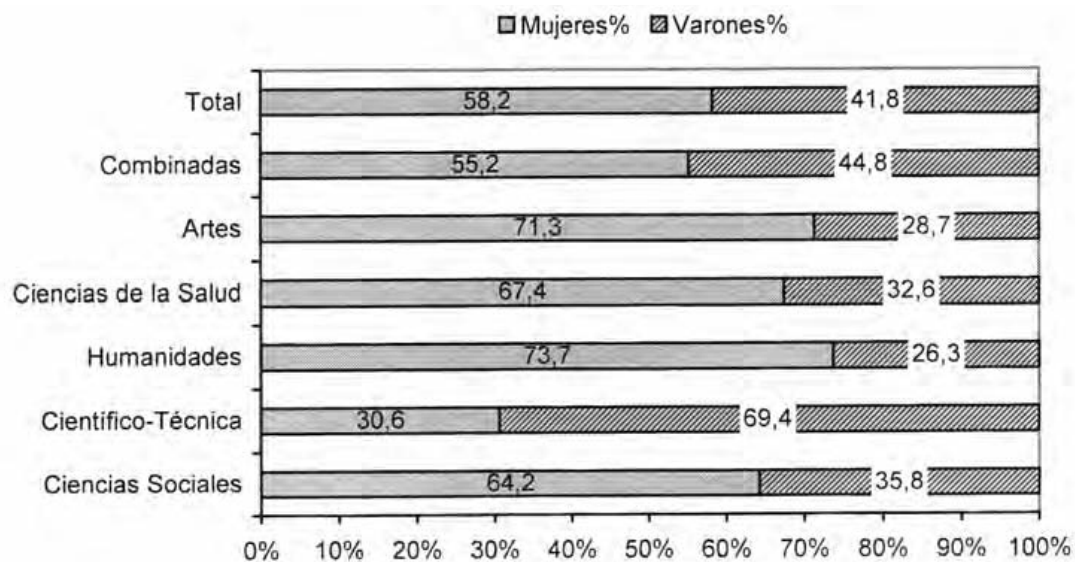
El género puede convertirse en un factor más de inclusión (o de exclusión) social en la sociedad del conocimiento tanto o más que como ya lo es ahora. Veamos dos ejemplos:

**1.** Aunque ambos sexos utilizan de forma similar las herramientas de comunicación (correo electrónico, *chats*, etc.), las mujeres utilizan Internet con menos frecuencia e intensidad que los hombres. La brecha digital desfavorable a las mujeres para acceder y utilizar las nuevas tecnologías no sólo se mantiene, sino que en los últimos años se ha incrementado. Una desigualdad que se acentúa en los países meridionales respecto de los nórdicos y centroeuropeos. Sin embargo, las internautas jóvenes (entre 16 y 34 años) aventajan ligeramente a sus coetáneos varones en la mayoría de los países de la OCDE, siendo determinantes del acceso la situación laboral de las mujeres y el nivel educativo alcanzado. El hecho de estar o no empleadas incrementa o disminuye muy notablemente el uso que hacen de Internet. La tendencia general es que, a mayor nivel de estudios, menor es la diferencia entre hombres y mujeres y al contrario.

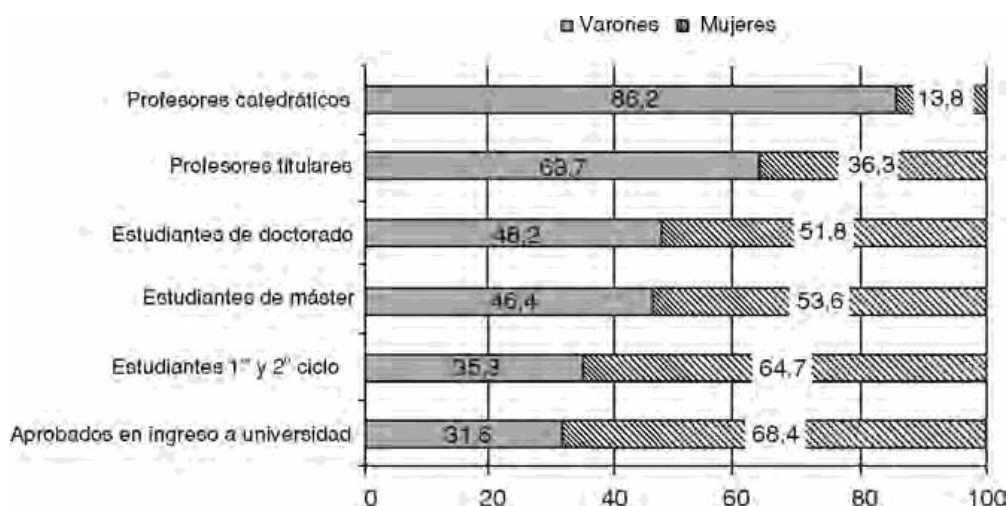
**2.** Las diferencias de género que se muestran también en la elección de los estudios universitarios (Figura 9.2) viene a confirmar el hecho de que, aunque la mujer accede más que los varones a los estudios superiores, lo hace cursando preferentemente unas modalidades del conocimiento más que otras. Además,

<sup>4</sup> Perfil sociodemográfico de los internautas. Análisis de datos INE. 1er semestre 2006.

aunque la presencia de las mujeres es superior que la de los varones en la mayoría de los diferentes tipos de estudios, sin embargo tienen más baja representación entre los doctorandos que presentan la tesis doctoral. Es decir, que estamos instalados en la sociedad del conocimiento no de cualquier manera, en abstracto, sino bajo la regulación de normas que afectan a la valoración y distribución del conocimiento en la sociedad.



**Figura 9.2.** Porcentaje de mujeres y de varones que cursan diferente tipo de estudios universitarios. (Fuente: Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2008/2009. Ministerio de Ciencia e Innovación. 2008).



**Figura 9.3.** La desigual presencia de las mujeres en las categorías del profesorado en la Universidad. (Fuente: Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2008/2009. Ministerio de Ciencia e Innovación. 2008).

Una sociedad justa exige una educación justa y ésta tiene que desarrollar un currículum bien pensado que la haga viable. Una sociedad del conocimiento justa requiere de un sistema educativo, unas instituciones, alfabetizaciones, un currículum y el desarrollo de unas prácticas acordes con esa sociedad anhelada. La justicia a la que aspiramos ha cambiado sus exigencias en las sociedades de la información. El derecho a la educación de todos, la posibilidad de acceder a ella, la igualdad de oportunidades, las políticas distributivas tendentes a compensar las desigualdades, los mínimos que deben ser comunes para todos requieren de un replanteamiento.

### **9.7. Algunos desafíos al currículum**

La pretensión retomada por el espíritu ilustrado de crear un acervo universal del saber y la posibilidad de que se aprovechen de él cuantos más mejor, da fundamento a otra gran pasión: la de que la educación —las instituciones dedicadas a su realización— contribuya al ideal de poner a los sujetos en condiciones de crecer en las dimensiones intelectual, moral, social y materialmente. Si fuera el mundo es limitado, dentro de esas instituciones se quiso ampliarlo, curiosamente encerrándose en sí mismas y aisladas del mundo; si fuera había oscurantismo, dentro debería haber iluminación. Si fuera había desigualdades de saberes, dentro se podrían igualar. Si fuera es difícil toparse con la evidencia del ser y sentido de las cosas, dentro podrían enseñarse. Si fuera existen prejuicios, dentro podríamos corregirlos. Si fuera hay desorden, dentro podríamos dar un sistema. El espíritu ilustrado elevó a motivo para dignificar al ser humano considerando que ese aprendizaje debería transformar a la persona, hasta seríamos mejores y más racionales. Esta narrativa ha configurado el sistema escolar, así como la idea que tenemos del profesor.

Las instituciones educativas son de forma clara lugares muy limitados para hacer de vehículo del gran acervo, por la amplitud de éste, por el tiempo limitado que pasan en ella los jóvenes, por tener al profesorado y al libro de texto como fuentes dominantes de información y, muy fundamentalmente, porque solemos tener rutinas selectivas para entrar en el mundo del *stock* global de la información. En el Capítulo Primero se argumentaba acerca de alguna de las condiciones históricas en las que surgió y después se ha mantenido el concepto de *currículum*, como un mecanismo e instrumento de regulación de los contenidos a ser abordados por el profesorado en las aulas. Estas prácticas, gracias a su permanencia en el tiempo, han dado lugar a una cultura pedagógica dominante (véase; PÉREZ GÓMEZ, 1998), que ha sido un filtro para seleccionar los contenidos y determina la enseñanza, define los criterios por los que se evalúa a los estudiantes. Además, pasa al conglomerado de creencias y saber hacer de la cultura profesional de los y las docentes. Esta “cultura pedagógica” determina de alguna forma la cultura contenida en el currículum (los contenidos) que los alumnos y alumnas deberán aprender. Lo que en las escuelas se haga ahora y en el futuro para cambiar y mejorar los contenidos curriculares debe ser enfocado desde esta perspectiva.

La pedagogía tradicional y la moderna han dado tal valor a la información contenida en los saberes acumulados y, particularmente, a los seleccionados bajo el canon académico para construir los currícula que han cosificado a la cultura en el marco escolar, como si su finalidad estuviese contenida en sí misma, enredándola en los ritos escolares que desvirtúan los potenciales beneficios que su asimilación



podiera proporcionar a quienes la aprenden. Para la pedagogía tradicional el conocimiento es una conquista estable que se reproduce bajo el supuesto de que la sociedad también lo es y donde el presente no es en realidad otra cosa que la pervivencia del pasado. La lógica de la pedagogía tradicional está determinada por la autoridad.

A la pedagogía moderna no le vale este principio, sino el de seguir renovando sus contenidos a medida que el conocimiento avanza, pero compartiendo con la orientación anterior la fe en que el orden interior de los sujetos —el saber que resulta del aprendizaje— debe acomodarse y ser guiado por la racionalidad inherente a la información del conocimiento sistematizado. La escuela debe acomodarse al ritmo del progreso social, en general, y al del saber, en particular, en una carrera cada vez más acelerada en un mundo que se cree todavía dominable gracias al conocimiento científico. El crecimiento acumulativo del saber y su acelerada revisión hacen cada vez más difícil la tarea de pensar en un posible mapa de la información ordenada para que desde la enseñanza se pueda construir aquel orden interior en sujetos con una identidad coherente cuando se “desordena” y se vuelve más complejo el universo exterior. La confianza en el poder de la educación tuvo que pasar de la seguridad en el conocimiento como contenido de la enseñanza a la búsqueda de otro orden interior: el que proporcionaban los aprendizajes formales que podrían capacitar para seguir aprendiendo, confiando en que el mundo es todavía previsible y en que la línea marcada por el progreso continúa todavía.

Querer aprender, saber hacerlo, poder realizarlo, distinguir lo esencial de lo irrelevante, tener un pensamiento racional y ordenado, distinguir lo que son hechos de las opiniones, saber argumentar y expresarse lo más precisa, correcta y bellamente, eran ya metas inexcusables para mejorar la condición humana cuando a la sociedad no se le llamaba “de la información”. Mal que bien, ésta ha sido una de las misiones de la escolaridad. La educación impartida por las instituciones escolares se justificó, al menos en una parte importante, por su capacidad para transmitir y difundir conocimiento o información en un sentido amplio, y si la sociedad *de la información* existe, allí donde sea o para quienes lo sea, se debe a que la educación ha tenido éxito.

La información de la sociedad del conocimiento, como ocurría con la contemplada por el modelo clásico al que hemos aludido en primer lugar, tiene que convertirse en *capacitación* del sujeto para entender el mundo que representa la sociedad compleja, para adquirir la condición de ser reflexivo e insertado activamente en la misma. Informaciones sobre lo existente y conocimientos elaborados disponibles no pasan a ser *saberes* para los sujetos receptores por el hecho de mostrárselos o porque ellos se pongan en contacto con los mismos.

La sociedad del conocimiento o de la información propone unos nuevos sentidos al conocimiento “enseñable”, regulaciones muy distintas de esos contenidos, unas formas de poner en contacto a los aprendices con los contenidos, nuevas fórmulas de control, así como una ruptura de las coordenadas espacio-temporales tradicionales con las que se regulaba un artefacto cultural construido como es el currículum. Es más, hasta podemos dudar de la utilidad del concepto regulador de currículum en la nueva situación.

A modo de resumen, los cambios que hacen pensar en una enseñanza diferente tienen su motivación en los rasgos siguientes.

**Tabla 9.3.** *Respuestas a las nuevas demandas para el currículum*

a) <i>Cambia el contenido para el currículum.</i>	Diversidad de contenidos. Grados de relevancia muy dispares que hay que filtrar. Fuentes informantes diversas. Grados de elaboración y organización de la información no fáciles de integrar.
b) <i>Aparecen nuevos soportes del saber.</i>	Documentación escrita digitalizada. Se amplían lo objetos visibles. Es aprovechable e integrable todo lo que permita ser digitalizado: escritura, imágenes, sonidos...
c) <i>La importancia de las condiciones de acceso a la información.</i>	Disponibilidad material de medios. Condiciones de uso. Restricciones en el acceso. Saber cerca de lo que conviene saber.
d) <i>Progresar en las condiciones de los sujetos.</i>	Condiciones favorables de los sujetos. Tiempo disponible. Institucionalización. Fines de los sujetos para la búsqueda.

## **Bibliografía**

- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículum*, Madrid. Akal.
- BEREITER, C. (2002). "Liberal education in a knowledge society". En SMITH, B. (Ed.), *Liberal educaron in a knowledge society*. Chicago. Open Court. Págs. 11-33.
- CARNOY, M. (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid. Alianza.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid. Alianza.
- DELORS, J. y otros, (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid. Ediciones UNESCO/Santillana.
- DRUCKER, P. (1969). *The Age of Discontinuity*, Nueva York. Harper and Roy.
- FAURE, E. y otros, (1973). *Aprender a ser*, Madrid. UNESCO/Alianza Editorial.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.
- HUSÉN, T. (1974), *The Learning Society*. Londres. Methuen.
- HUTCHINS, R. (1968). *The Learning Society*. Londres. Penguin.
- INDICADORES DEL SISTEMA ESPAÑOL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA 2007.
- OGILVIE, E. y S. C. (2002). "Educational objectives in advanced countries: some economic cosideración". En SMITH, B. (Ed.). *Liberal educaron in a knowledge society*. Chicago. Open Court. Págs. 35-65.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- SNOW, C. P. (1977). *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Madrid. Alianza.
- UNESCO, (2003). *Education in and for the Information Society*. Publications for the World Summit on the Information Society. París.
- UNESCO, (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. INFORME MUNDIAL DE LA UNESCO.