

Límites y horizontes de la educación

MANUEL SILVA ÁGUILA¹

Resumen

El presente trabajo explora la naturaleza de la educación y su relación con los múltiples y heterogéneos entornos que le constriñen, posibilitando o inhibiendo los fines buscados. Ello implica una mirada a la persona como un ser en desarrollo, a las culturas como redes de significados, a las formas de difusión de sus innovaciones, a los modelos de concreción de sus intenciones. Al mismo tiempo se esboza la especial complejidad que adquieren la educación y la escolaridad en el contexto de un mundo globalizado e interdependiente.

Palabras clave: Educación, paisaje, sociedad, límite, ecología humana, horizontes humanos.

Limits and horizons of the education

Abstract

The present work explores the nature of the education and its relation with the manifolds and heterogeneous surroundings that restrict, making possible or inhibiting the looked for aims. It implies a glance to the person like a developing being, to the cultures like meaning networks, to the forms of diffusion of its innovations, to the models of concretion of its intentions. At the same time the special complexity is outlined that acquires the education and the schooling in the context of a globalised and interdependent world.

Key words: Education, landscape, society, limit, human ecology, human horizons.

¹ Académico Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile, Santiago de Chile. msilvaag@uchile.cl



Introducción

Pensar la educación supone una reflexión sobre su naturaleza y alcances. Jaeger (1995) plantea que “todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cuál la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual” (p. 3). Más adelante señala que “el hombre solo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha creado, es decir, mediante la voluntad consciente y la razón...el espíritu humano lleva progresivamente al descubrimiento de sí mismo, crea, mediante el conocimiento del mundo exterior e interior, formas mejores de existencia humana. La naturaleza del hombre, en su doble estructura corporal y espiritual, crea condiciones especiales para el mantenimiento y la transmisión de su forma peculiar y exige organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto denominamos educación” (p. 3). Una consecuencia de este planteamiento es que por su naturaleza la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad.

La educación así concebida se sitúa e interactúa por tanto al interior de la sociedad y la cultura, en un momento histórico y espacio geográfico determinado. El conjunto de valores y principios considerados básicos de preservar son canalizados a través de la escolaridad, forma política de la educación. Los contenidos simbólicos que constituyen la experiencia escolar y forman las miradas sobre el mundo, son de responsabilidad del curriculum.

El curriculum se puede concebir como un instrumento político, cultural y ético cuya intencionalidad es influir sobre las personas, en el proceso de transmisión cultural intencionada al interior de la escolaridad. Tal entidad, en su diseño,

conlleva una selección y organización de cultura compleja que incluye criterios ideológicos, lingüísticos, históricos, políticos, económicos, étnicos. La selección implica inclusión y exclusión de campos del saber, habilidades y valores.

La decisión de influir debe primero insertarse en el quehacer cotidiano de la institución escolar, y por tanto debe entrar en diálogo con la organización escolar que desarrolla el rol de comunicador de las prescripciones, asumiendo su papel en el proceso de transmisión cultural intencionada.

En esta perspectiva es necesario considerar la naturaleza de la cultura que tamiza tales intenciones, en orden a comprender las mediaciones que las prescripciones curriculares encuentran en el camino hacia su concreción.

Esta cultura es el espacio al interior del cuál se inserta de manera gradual un sujeto en desarrollo. Conocer y apreciar los contextos que imprimen marcos de referencia al sujeto es esencial para comprender el rol de la educación en los individuos.

La ecología del desarrollo humano

El estudioso U. Bronfenbrenner (1994) plantea la existencia de un conjunto de sistemas concéntricos que rodean al individuo en desarrollo, saber: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. A ellos se les han agregado otros dos que complementan su planteamiento: el ontosistema y el cronosistema.

El **ontosistema** considera las variables propias del individuo: historias de vida, características de personalidad, capital cultural, estilos cognitivos, sistemas de valores y creencias.

Un **microsistema** es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.

Es imposible de **comprender** la conducta sólo a partir de las propiedades objetivas del ambiente, sin hacer referencia al **significado** que tiene para las personas que están en el entorno.

Un **mesosistema** comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social).

Un **exosistema** se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. Es el estado y su aparato regulador y coaccionador.

Un **macrosistema** se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.

El **cronosistema** define el contexto histórico, político, económico, cultural, científico, tecnológico, en la coyuntura actual.

El rol de la cultura en la escolaridad

Las prescripciones curriculares se vinculan y dialogan dinámicamente con las

culturas presentes en los centros educativos. Estos las dotan de sus sentidos particulares que no siempre son concordantes con las intenciones originales. Se produce por tanto un proceso de decodificación tamizado por las experiencias que los sujetos de la institución escolar han construido en la cotidianidad del trabajo.

Para los efectos del presente trabajo, distinguiremos cuatro tipos de cultura que intervienen copulativamente en tales decisiones:

- a. Cultura Normativa (Cultura prescrita)
- b. Cultura Organizativa
- c. Cultura Profesional
- d. Cultura Juvenil

1) Cultura prescrita

Las prescripciones curriculares intentan orientar la dirección de la escolaridad. Ello supone, para la comunidad educativa, la adquisición y asimilación de códigos reguladores de naturaleza profesional que fundan los criterios sobre los que se toman las decisiones curriculares en torno a las fases preinteractivas e interactivas (Jackson) de la enseñanza. Estas decisiones son de carácter macro y por su naturaleza constriñen tanto el fondo como la forma de traducción de las intenciones educativas expresadas en los planes y programas de estudio.

El desafío de la gestión curricular en este plano es coordinar la acción profesional y administrar el sentido y los fines que enmarcan la escolaridad.

2) Cultura organizativa

La cultura prescrita no se instala fácilmente en la cultura de la institución escolar. No hay un traspasso mecánico de los códigos de significado que provienen desde el centro de la toma de decisiones,



es decir, desde quienes administran el poder. Eso ocurre en los organismos biológicos en donde la osmosis forma parte de los ciclos vitales de los organismos. No existe la osmosis cultural aunque quienes toman decisiones curriculares la busquen, a veces de manera inconciente, o a veces por desconocimiento de la realidad sociocultural que envuelve y cruza los procesos de transmisión cultural intencionados.

El encuentro entre la cultura prescrita –que se expresa en nuevas normas y regulaciones- y la cultura organizativa de los centros se traduce en un proceso de comunicación que tiene un continuum que va desde el intento de imposición sutil hasta el diálogo entre ambas culturas. La cultura organizativa en todo caso tiene historicidad y por tanto posee una raigambre que alimenta y orienta al conjunto de los miembros de la organización, dotando de sentido sus decisiones y acciones.

Esta *cultura organizativa* se define como un “sistema estructurado de percepciones, significados, y creencias acerca de la organización que facilita la atribución de significados en un grupo de personas que comparten experiencias comunes, y guía la conducta individual en el trabajo” (Boor y Dawson, 1994: 276).

Esta cultura organizativa posee estabilidad, previsibilidad y conformidad, y es por tanto, por naturaleza conservadora (Bolívar, 1999). Por esta razón Escudero (1999) sostiene que esta cultura “actúa como filtro para interpretar y desarrollar propuestas de acción en la organización” (p.328).

3) Cultura profesional

Al interior de la organización escolar, y como eje de su acción se encuentra la tarea profesional del educador. Hargreaves (1996) define la profesionalidad docente

como un conjunto de creencias, valores, hábitos y modos de hacer las cosas asumidos entre comunidades de profesores que han tenido que hacer frente a demandas y limitaciones similares a lo largo de muchos años.

Por tanto los modos o maneras de ejercer el rol son producto de dos vertientes:

- a) La formación profesional, históricamente situada, y
- b) El aprendizaje cotidiano al interior de la organización escolar.

En este sentido, los procesos de gestión del cambio curricular pueden insertarse en ambos contextos.

Como plantea Escudero (1999: 336) “La socialización en la cultura profesional constituye, habitualmente, la puerta de entrada en la organización”. Es decir, el contacto cotidiano con la trama de significados presentes en el engranaje institucional lo habilitan en una inserción significativa en el espacio escolar.

En un análisis pormenorizado de la cultura profesional Pérez Gómez (1998) plantea que el aislamiento del docente, vinculado al sentido patrimonialista de su aula y su trabajo, puede considerarse “una de las características más extendidas y perniciosas de la cultura escolar” (p. 166). Ello genera una disposición natural al aislamiento en el plano de la concreción de las intenciones educativas. Esta disposición, según el mismo autor “tiene importantes consecuencias peyorativas tanto para el desarrollo profesional del propio docente, como para la práctica educativa de calidad y el desarrollo satisfactorio de proyectos de cambio e innovación” (p. 167).

4) Cultura juvenil

Está conformada por los alumnos/as, y contiene sus gustos, intereses, formas de

vestir, habilidades. En muchos casos, sus expectativas y pautas de comportamiento no están en sintonía con los marcos de la enseñanza formal.

Estas cuatro culturas se conjugan en los procesos escolares y tamizan los procesos de innovación curricular. La no consideración de tales entornos limitan sustantivamente los alcances y finalidades buscados por el sistema en su conjunto.

Modelos de difusión

Snyder, Bolin y Zumwalt (1996) plantean la existencia de tres formas de comunicar las regulaciones curriculares una vez diseñadas y legisladas:

- a) Adopción fiel
- b) Adaptación mutua
- c) Reconstrucción (práctica emergente)

La *adopción fiel* dice relación con una concepción del desarrollo curricular de carácter lineal, mecánica, ahistórica. Se trata de concretar en el aula lo que fue elaborado y prescrito en un ámbito distinto al de la práctica docente. Su supone un camino expedito y fluido para las nuevas ideas al interior de la escolaridad. Las ideas iniciales son reproducibles y replicables independientemente de los ámbitos culturales, sociales, étnicos, geográficos en los que se instalan.

El rol del profesor se desconecta de su profesionalidad y aparece como un técnico que pone en movimiento prescripciones curriculares válidas para cualquier entorno. No obstante tales prescripciones poseen ideas acerca de los alumnos, los contenidos, los fines del sistema, *que no necesariamente son asimiladas en su complejidad y significatividad por los profesores.*

Este es un desafío de difusión curricular

La *adaptación mutua* se concibe como un proceso de mutuo ajuste entre las prescripciones originales y las formas que estas adquieren en su aplicación práctica. Se produce un diálogo entre las nuevas ideas y la cultura que tamiza la organización. Los profesores y alumnos activan procesos dinámicos de interpretación de las innovaciones propuestas a nivel de macrosistema. En este sentido, se promueven adecuaciones curriculares de carácter constructivista puesto que las ideas renovadoras entran en diálogo y tensión con aquellas que sostienen las prácticas actuales, y que se han instalado en la cotidianidad profesional del ejercicio docente. Estas prácticas están sostenidas por ideas y teorías orientadoras de la acción pedagógica, las que se han sedimentado con el curso del tiempo. *Reconocer el arraigo de estos marcos de referencia y su papel en la cultura organizacional y profesional es la clave para lograr insertar nuevas ideas al interior de la escolaridad.*

La *reconstrucción o práctica emergente* sitúa como actores centrales a los docentes instalados al interior del centro escolar. Estos, vinculados a prácticas pedagógicas cotidianas, son capaces de romper las barreras de la fragmentación y crean *vínculos profesionales*, reconociéndose en sus posibilidades y limitaciones. Se abre aquí en toda su potencialidad la denominada **fuentes pedagógica**, que recoge, sistematiza y provee de esquemas de referencia y actuación a todos quienes participan de la comunidad educativa.

La base epistemológica de esta propuesta conjuga los saberes que se desprenden de las disciplinas de estudio por una parte, y el conocimiento adquirido en la práctica cotidiana sobre el enseñar y el ayudar a aprender de manera significativa.

Todo ello aglutinado y transformado por el profesor.

El sustrato orientador de qué y cómo enseñar define copulativamente los ámbitos de las significatividades lógicas (estructura substantiva o conceptual de la disciplina al decir de Schwab) y psicológicas (formas de entendimiento que permiten la decodificación comprensiva de conceptos, habilidades y valores).

La difusión y sus tensiones

Al interior de las instituciones educativas existe una dinámica de fuerzas, propias de las interacciones entre personas y grupos humanos. Este ámbito sociocultural es el escenario de roces, presiones, equilibrios precarios, movimientos, sedimentaciones, que le confieren, en su entramado dinámico, la textura de su cotidianidad.

En este espacio se encuentran, al decir de Lewin (1951) dos tipos de fuerzas, en función del cambio:

- a) impulsoras
- b) contenedoras

Las fuerzas **impulsoras**, proclives al cambio, se nutren de la:

- i) *Intervención gubernamental*, a través de las macropolíticas definidas desde el Estado y que se pretende sean asumidas por los miembros de las instituciones educativas.
- ii) Los *valores de la sociedad*, que presionan a las organizaciones responsables de la transmisión cultural;
- iii) Los cambios tecnológicos, que promueven nuevas formas de trabajo y de vinculación con los saberes y las habilidades,
- iv) La explosión del conocimiento, que les hace precarios y de corta duración, lo que demanda una mayor adquisición y asimilación de competencias o capa-

tidades para relacionar y dar nuevas formas a los conocimientos e informaciones disponibles,

- v) Los procesos administrativos, que intervienen orientando las finalidades.

Las fuerzas contenedoras encuentran sus fuentes en:

- i) El miedo a lo desconocido, que se refleja en una resistencia al cambio no siempre conciente,
- ii) Las amenazas al poder constituido, que genera una contrareacción inmovilizadora,
- iii) Los saberes y destrezas obsoletas, que con sus rutinas detienen el movimiento de las nuevas ideas,
- iv) Los valores tradicionales, que hechos costumbre, en el quehacer profesional impiden el paso de nuevos principios sustentadores de prácticas
- v) Los recursos limitados, que inhiben la puesta en marcha de nuevos proyectos.

Estas fuerzas nos señalan nítidamente la estrecha relación que existe entre **cambio curricular y cambio organizacional**. Sin una adecuada comprensión de la estructura de estos complejos procesos, el mejoramiento propuesto de la escolaridad se anula y no impacta ni en las disposiciones, ni en las prácticas de los docentes en servicio, y por tanto no anidan en la organización.

Modelos de concreción curricular

Los procesos de *selección y organización* de conocimientos y capacidades cognitivas que definen y enmarcan el currículum (Lundgren, 1992), deben formalizar una estructura que medie y haga funcional el logro de las intenciones educativas.

En el planeamiento curricular se pueden distinguir dos modelos de organiza-

ción de la enseñanza y el aprendizaje (Silva, 2001):

- I) Modelo de Producto
- II) Modelo de Procesos

I) Modelo de producto

Las características más relevantes de este modelo son:

- i. **Curriculum cerrado***, en el sentido de un marco que cierra alternativas emergentes durante el proceso de enseñanza. Una vez definidos los objetivos, las acciones de enseñanza y aprendizaje se constriñen a su logro.
- ii. **Teoría conductista del aprendizaje***, con énfasis en el control del entorno de aprendizaje.
- iii. **Producción convergente*** (Guilford, 1967), lo que significa que frente a preguntas sobre la estructura conceptual de la disciplina del saber, hay solo una respuesta correcta.
- iv. **Aprendizaje individual***, donde se privilegia el esfuerzo y la adquisición personal de los conjuntos de saberes y capacidades presentes en el curriculum. El esfuerzo docente se concentra en reforzar tal cualidad.
- v. **El algoritmo de aprendizaje***, que implica una secuencia lógica de pasos y fases que conducen, a través de sucesivos aprendizajes, al dominio progresivo de capacidades y conocimientos.
- vi. **El enmarcamiento fuerte*** (Bernstein, 1985) que moldea el carácter de la interacción educativa. El control de la comunicación del curriculum se centra en el docente, que administra el conocimiento legitimado.

II) Modelo de procesos

Las características más relevantes de este modelo son:

- i. **Curriculum abierto***, en donde las salidas no siempre son precedibles de antemano. Se definen logros esperados pero la potencialidad de nuevos aprendizajes y la ampliación de horizontes de interés son amplias y flexibles.
- ii. **Teoría cognitiva del aprendizaje***, que centra su atención en aquellos procesos internos que anteceden las conductas observables, y que habilitan en el control de los fenómenos de selección, organización, clasificación, evaluación y transferencia de informaciones y conocimientos.
- iii. **Producción divergente*** (Guilford, 1967), que plantea que frente a una pregunta hay múltiples respuestas y salidas posibles, todas legítimas. Implica ir más allá de la información dada.
- iv. **Heurística***, esta cualidad esta en la base de la creatividad y la imaginación. Previo a su activación están conocimientos y experiencias previas. También le acompañan procesos intuitivos.
- v. **Grupal***, en esta perspectiva se pone el acento en el *aprendizaje social*, por medio de la apertura de espacios a la **zona de desarrollo próximo** (Vigotsky, 1979). El aprendizaje se concibe como un producto de interacciones sociales intencionadas entre pares, mediante el trabajo grupal (Coll, 1984) o entre educadores y alumnos mediante una exposición más abierta de los docentes a la construcción del aprendizaje escolar.
- vi. **Enmarcamiento débil*** (Bernstein, 1985), en donde el control de la comunicación por parte del docente se debilita en función de la búsqueda de fuentes de información en múltiples ámbitos, que exceden los textos de apoyo a los contenidos del programa.



Culturas y modelos de concreción

La red de significados que enmarca la vida cotidiana de la organización escolar tiene polos que promueven o inhiben los procesos de cambio. Uno de ellos, esencial, está conformado por los profesores. La *cultura profesional* de los docentes ha sido un tema de preocupación de quienes estudian y promueven cambios al interior del sistema escolar. Pérez Gómez (1998) habla de “cultura docente”. En uno de sus planteamientos centrales este educador expresa que el aislamiento docente inhibe las propuestas de mejora. Esta condición promueve básicamente la fragmentación de las tareas educativas, lo que impide una vinculación y un compromiso con un proyecto educativo común. Cada docente asume su rol a partir de sus conocimientos, experiencias, rutinas. De esta manera moldea su impronta y caracteriza su intervención. Dentro de su aula define cómo tratará las unidades programáticas, con qué extensión, con qué profundidad, qué omitirá, qué incluirá, qué alcances y opiniones comunicará, qué y cómo evaluará.

En este sentido, Pérez Gómez plantea que “la mayoría de las experiencias históricas de renovación pedagógica se han propuesto como condición inicial romper el aislamiento y modificar la estructura espacial, temporal y curricular para favorecer el contacto y la colaboración” (p. 167) Como es de suponer, estas intenciones entran en colisión con la *cultura organizacional* del centro educativo, y sobre todo con la denominada “cultura docente”. No obstante, mirado en positivo, la cultura escolar puede cambiar su rol de contención si se avanza en la comprensión de las denominadas **organizaciones que aprenden** (Bolívar, 2000). Estas constituyen potencialidades susceptibles de ser activadas y desarrolladas. Se parte de la base de reconocer que todos quienes

participan al interior de la organización viven dos procesos simultáneos: aprenden y enseñan. Aprenden del cúmulo de conocimientos, informaciones, pautas de actuación, expectativas, percepciones, rumores, descalificaciones,

pelambres, saberes comunitarios tácitos que se adquieren imperceptiblemente. Estas organizaciones enseñan saberes, habilidades, valores, formas de actuar y de sobrevivir, formas novedosas de transmitir sistemas de conocimientos, maneras de hacer accesibles complejas maneras de describir y explicar los fenómenos de la vida física, natural, social, cultural, económica, política.

Los sentimientos que anidan en los profesionales al interior de la organización escolar consolidan una fuerza de contención, que se expresa en la mantención de las rutinas, de las formas probadas de *hacer clases*, de formas validadas de *lograr que los niños aprendan*, de maneras sedimentadas de evaluar y de constatar logros y retrocesos o fracasos. Estas formas se sostienen en el tiempo y constituyen el núcleo de la denominada por Escudero (1999) Cultura organizacional.

Como Escudero plantea: “En los centros escolares, en cada uno de ellos, existe un *contenido organizativo* que no tiene un carácter formal ni objetivo, ni fácil de captar; un contenido generalmente implícito, y aún inconsciente, que se ha ido generando en la organización a partir de las experiencias compartidas, de las percepciones e interpretaciones subjetivas de la organización y de lo que ocurre en ella, de los modos particulares de relacionarse e ir haciendo las cosas. Este componente organizativo está ligado a contextos escolares concretos, a vivencias subjetivas, a interacciones sociales y profesionales en el Centro, y de alguna manera *condensa el mundo de significados que da sentido y subyace al modo de funcionar de la organización como tal*” (1999: 326).

Por tanto, la concurrencia de ambas culturas, con sus singulares modos de relación y pautas orientadoras, **construyen** la viabilidad de la prescripción curricular y las intenciones que las inspiran y movilizan.

La escolaridad en el nuevo contexto histórico

El currículum de la escuela es eficaz en la enseñanza de la lectoescritura, pero no lo es tanto en la alfabetización de la sociedad de la información, del lenguaje audiovisual e informático. Los alumnos saben más que los profesores, han *aprendido en la red*.

Es necesario reconocer la existencia de nuevas redes online de escolarización. (Iván Illich, en su libro *Una sociedad sin escuelas*, las anticipó hace 30 años).

El desarrollo de la informática hace disfuncionales los procesos repetitivos en el trabajo y potencia lo creativo e imaginativo. Las habilidades necesarias para la época actual son: comunicación, lingüísticas, creatividad, resolución de problemas, familiarización en nuevas tecnologías. Entran en tensión dos modelos de diseño curricular: de producto y de procesos (Silva, M.; 2001).

El de **producto** pone énfasis en lo convergente, lineal, algorítmico. Su teoría de aprendizaje es el conductismo. El control de la enseñanza se hace por medio de un enmarcamiento fuerte (Bernstein, 1984). El de **proceso** pone énfasis en lo divergente, creativo, heurístico. Su teoría del aprendizaje es el cognitivism. El control de la enseñanza se realiza por medio del enmarcamiento débil. En el período histórico actual, con la expansión cuantitativa y cualitativa de la información y el conocimiento, se requieren personas capaces de recogerlas de múltiples fuentes, pero no para acumularlas, sino para

establecer distinciones, evaluarlas y otorgarles nuevos alcances y dimensiones, estableciendo nuevas y más poderosas conexiones.

En esta perspectiva, Eisner sostenía que las formas de representación que usamos para comunicar lo que pensamos y sentimos influyen en los procesos de pensamiento y en sus productos. El pensamiento griego, con su lógica construyó el pensamiento sobre lo lectoescrito, allí aprisionó el conocimiento por medio del discurso como única forma de traducir y comunicar el pensamiento. Ello da origen al papel central del texto y lo textual en la escolaridad.

No obstante, en el momento actual emergen, desde la sociedad de la información, otros canales de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Pérez Tornero plantea: "los textos tradicionales eran secuenciales y lineales, postulaban una dirección y un recorrido de lectura. Marcaban además una dinámica temporal y espacial específica y establecían una distancia determinada entre receptor y emisor. Los hipermedia son como el reverso de la moneda. No permiten un recorrido, sino muchos. Su estructura difícilmente reconoce un solo sentido que permita establecer un principio y un fin; más bien es laberíntica y probabilística. Además están conectados a redes de tal extensión y capacidad que construyen un tiempo global que parece simultáneo y real y que, de hecho, está anulando los tiempos con los que la humanidad ha forjado su historia hasta el momento. El contacto entre emisor y receptor, que, aunque distanciado, permitía el texto, queda ahora a expensas de una interactividad poliédrica que se establece no sólo en el eje de la enunciación, sino en relación con el mensaje y con su entorno intertextual. Finalmente, no hay predominio de lo escrito sino convergencia de muchos lenguajes y signos, hibridación y mixtura. Texto e hipermedia son, pues, dos estadios de una evolución.



Marcan dos soportes privilegiados de fases culturales diversas y señalan dos tipos de competencias diferentes. Una que podemos llamar textual, la otra que deberíamos denominar hipermedia.

La nueva competencia hipermedia sería, por tanto, la combinación de una capacidad sobre múltiples lenguajes que convergen y, además, la destreza para

governarse en una situación de comunicación que construyen las nuevas redes telemáticas multimedia” (pp. 80-81). Esta constatación interpela a la educación y al Curriculum y a la gestión del mismo, generando nuevas tareas que deben ser asumidas y abordadas para posibilitar un diálogo fluido entre la escolaridad y la sociedad de la información que la tensiona.