

La educación y la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario

Juan M. Escudero Muñoz

Universidad de Murcia

jumaes@um.es

INTRODUCCIÓN

Diversos análisis de los tiempos que nos está tocando vivir coinciden en señalar que asistimos a la tercera gran revolución que habría experimentado hasta la fecha la humanidad. La primera habría sido la agrícola, la segunda, la industrial, y ésta, la que caracteriza a la sociedad tecnológicamente avanzada (Tezanos, 2001). Por su soporte científico y tecnológico, por la importancia sin precedente del conocimiento, las diversas herramientas (tecnologías) que permiten el registro, procesamiento y transmisión de la información, así como por las habilidades que requiere de los sujetos y organizaciones para entenderla y utilizarla sabiamente, es frecuente calificarla como sociedad de la información. Echeverría (2000), por ejemplo, habla del “tercer entorno” para referirse a las diversas formas y contenidos que representan las nuevas tecnologías en tanto que creadoras de nuevas fuentes y vías de acceso al conocimiento, así como también de nuevas relaciones sociales.

Al tratar de relacionar la sociedad de la información con la educación, abundan las voces que, unas veces, constatan el previsible desbordamiento de los sistemas formales de escolarización por un escenario en el que nuevas fuentes, agentes, tiempos, espacios y sistemas de representación del conocimiento les disputan tanto sus cometidos tradicionales como los medios a través de los que se empeña en realizarlos. No son menores, en

otros casos, las exigencias que plantean la necesidad urgente de que la educación tome buena nota de los mensajes que insistentemente le envían los nuevos tiempos: para “modernizarse”, precisamente las nuevas tecnologías se le ofrecen como el salvoconducto más solvente para tal propósito.

A mi entender, ni los sistemas escolares en su conjunto, ni los centros y profesionales de la educación, podríamos vivir de espaldas a estas realidades, y sobre todo a las posibilidades que en principio nos ofrecen para preparar como es debido a nuestros estudiantes. Pero, sin cuestionar una idea general como la que postula un encuentro más decidido e intenso entre las nuevas tecnologías y la educación, me parece que también hay que prestar atención a otra serie de condiciones sociales, políticas y culturales que lo enmarcan y configuran, seguramente, con diversos sentidos y cosecuencias. A fin de cuentas, la actual revolución tecnológica, por importante y decisiva que esté siendo, no puede comprenderse al margen de otras muchas transformaciones que están ocurriendo en diversos órdenes de la realidad. Un analista tan reconocido como Castells (1997), así como el mismo Tezanos (2001) entre otros muchos, entienden que los cambios en curso son múltiples y profundos. Sus soportes más decisivos quizás estén siendo la explosión del conocimiento científico y sus proyecciones tecnológicas sobre ámbitos tan importantes como la información, la biotecnología y neurociencia, pero no están ocurriendo al margen de transformaciones importantes en los ámbitos de la economía y sistemas de producción, las relaciones de poder y la política, la construcción de la experiencia de los sujetos y su socialización. Así, por lo tanto, para encarar los desafíos y posibilidades educativas de las nuevas tecnologías, hemos de prestar atención a la educación que tenemos, sobre todo a la que deberíamos tener, y, desde luego, no dejar al margen algunos contextos y condiciones sociales, políticas y culturales emergentes. Desde mi punto de vista, pues, la discusión sobre la educación que deberíamos pensar y promover, y la toma en consideración del actual escenario social en el que hemos de abordarla, han de servir como marco para abordar la cuestión más específica del papel y las contribuciones de las nuevas tecnologías.

Para exponer algunas razones a favor de esta posición, trataré tres puntos a continuación. En primer lugar ofreceré algunas referencias y valoraciones sobre el nuevo paradigma social, seguidamente dejaré constancia de algunas de sus repercusiones sobre la educación y, finalmente, sugeriré algunas bases para el mencionado diálogo entre las nuevas tecnologías y la educación.

1. UN NUEVO PARADIGMA SOCIAL

Tal como indicaba más arriba, para transmitir una idea más precisa de las transformaciones que están ocurriendo, y definiendo, la tercera gran revolución de la historia de la humanidad, algunos como Castells (1997) hablan de un nuevo mundo, u otros, como Tezanos (2001), emplean la expresión “nuevo paradigma social”. Bajo este paraguas suelen identificarse tres grandes cambios:

- a) los que están produciéndose en el mundo de la economía, sistemas de producción y la redefinición del trabajo, con algunas secuelas inquietantes sobre la estratificación social;
- b) los que atañen a la recomposición del poder y la política;
- c) los que se refieren a un amplio abanico de transformaciones sociales y culturales como contexto y contenidos de la experiencia y construcción de la subjetividad (Gimeno, 2001).

Echemos una mirada panorámica sobre cada uno de ellos.

1.1 El crecimiento sin precedentes de la riqueza material y la profundización de las fracturas de las desigualdades

La revolución tecnológica ha puesto en manos del sistema de producción y economía capitalista herramientas poderosas para alcanzar cotas de riqueza material sin precedentes, excedentes de producción y capitales que, bajo el nuevo orden de la globalización económica y financiera, hacen posible generar más bienes y productos, utilizar procesos y procedimientos capaces de maximizar los beneficios reduciendo al tiempo los costes de la producción. Los nuevos recursos y herramientas informáticas (ordenadores, redes telemáticas y robots), la puesta a punto de nuevos materiales y fuentes de energía (plásticos, fibras ópticas, semiconductores fusión y fisión nuclear...), hacen posible formas casi inimaginadas de racionalización y control científico y tecnológico de los procesos de producción. Paralelamente se han producido cambios notables en los sistemas de organización y gestión de las empresas, las formas que adoptan (multinacionales, pequeñas empresas...), los espacios de trabajo y las modalidades del empleo (teletrabajo, trabajo en red, autoempleo, subcontratación), así como la redefinición del “capital de empleabilidad” de que han de disponer aquellos trabajadores que aspiren a ser integrados por núcleo de ese capitalismo que Castells denominaba informacional, en red. Como resume Tezanos (2001:78):

“Se trata de una cadena de cambios que están transformando las empresas, está modificando la propia noción de trabajo, está alterando

los papeles sociales básicos, está determinando nuevos marcos de posibilidades y oportunidades vitales, en suma, conduciendo a un nuevo paradigma social”.

Los efectos de todo ello son múltiples, y al mismo tiempo heterogéneos. En sus caras más positivas, sería difícil negar que las cotas de riqueza y bienestar material alcanzadas no tienen parangón con ninguna época conocida del desarrollo de la humanidad, o que, precisamente por el papel tan decisivo que la información y el conocimiento están adquiriendo en los procesos de producción y la redefinición del trabajo, éste empezaría a ser pensado como una actividad basada en lo más genuinamente humano, la inteligencia. Lejos estaría quedando, asimismo, el trabajo rutinario, empobrecedor y aislado, propio de los sistemas industriales en los que imperó el modelo fordista. Poco a poco, y desde luego el futuro feliz prometido, cada vez sería reemplazado por otro mucho más humano, flexible, creativo, realizado con otros en equipo y disponiendo, para llevarlo a cabo, de márgenes de discrecionalidad e inteligencia horizontal redistribuida por todos los niveles de la producción y organización de las empresas. En el contexto de los nuevos modelos de producción y organización empresarial, el trabajo, según se aventura, cada vez se apoyará más sobre una fuerza laboral que ha de mostrar niveles más altos de formación, entendida como:

“La capacidad de redefinir constantemente la cualificación necesaria para una tarea determinada, y de acceder a las fuentes y métodos para adquirir dicha cualificación” (Castells, 1997:375).

De modo que, así, la formación adquiere un valor también sin parangón, hasta el punto de ser considerada como uno de los subsectores estratégicos más decisivos en el concierto de la nueva economía.

Una cosa, no obstante, son las previsiones más halagüeñas respecto al papel de la formación, el requerimiento de habilidades de más alto nivel intelectual y personal, y hasta la personalización del trabajo, y otra, bien diferente, el porvenir de quienes no hayan logrado desarrollarlas, e incluso de muchos de los potenciales “nuevos trabajadores” que no siempre encontrarán puestos laborales acordes con sus niveles de cualificación. Al tiempo que el trabajo crece, se cualifica y diversifica, se destruye, escasea y fragmenta. La dualización del trabajo y las formas cambiantes del empleo, con sus secuelas de precarización, desempleo de larga duración y trabajadores en situación de riesgo, por no reunir las condiciones de empleabilidad informacionales, están enseñando ya sus orejas, y cada vez con más frecuencia y generalización.

Y eso es así, entre un conjunto amplio de factores, porque los niveles tan altos de eficiencia y productividad no sólo se consiguen por la innovación

tecnológica y organizativa, sino también y al tiempo, mediante la subversión de los marcos contractuales conocidos y tras largas luchas sociales conquistados por los movimientos sociales y fuerzas sindicales de antaño. En sus trasfondos opera, tal como dice Forrester (2001), una “extraña dictadura”. Su lógica argumental tiende a presentársenos como algo irrefutable: el empleo depende del crecimiento, éste, a su vez, de la competitividad y la competitividad, de la reducción de los costes laborales y, cuando sea preciso, de la supresión de puestos de trabajo, incluso en los sectores tecnológicamente punteros, tal como tenemos ocasión de leer o escuchar a diario en los medios de comunicación. Impera una máxima fatal y no cuestionada, sigue diciendo la misma autora, que resulta tan contundente como paradójica:

“Para luchar contra el paro, nada mejor que el despido” (Forrester, 2001)

Hay que subrayar, además, todo un conjunto de efectos negativos que adquieren su expresión más visible en la ampliación y profundización de las fracturas de las desigualdades generadas por el desarrollo de las sociedades tecnológicamente avanzadas (Tezanos, 2001). La revolución tecnológica en marcha, los sistemas de producción que amplifica y expande, la globalización económica y las nuevas formas de organizar y redefinir el trabajo, siguen obedeciendo a la lógica del sistema capitalista. En opinión de Castells (1997), se trata de un capitalismo de nuevo cuño que, en efecto, ha flexibilizado y renovado poderosamente sus medios, pero persiste, incluso hasta merecer el calificativo de “endurecido”, en sus mismos fines de siempre: incremento de los beneficios y excedentes y respeto sagrado por la propiedad privada de la riqueza. No sólo los beneficios, sino en ocasiones hasta el lucro, de modo que, como también lo califica Chomsky (2001), el de ahora es un capitalismo “sin miramientos”. El nuevo dios es el mercado, las relaciones entre la oferta y la demanda su mecanismo de reparto de la riqueza disponible, y, sobre esas bases, la constitución de un nuevo sistema de organización social con sus correspondientes mecanismos de estratificación y desigualdad.

Las diferencias en riqueza entre los países más desarrollados y los más pobres serían ahora superiores a las del siglo XVIII (Chomsky, 2001). Informes sucesivos que vienen publicándose en los últimos años por UNICEF, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), o la misma ONU, refuerzan una escalada en las cotas de la desigualdad entre los países del primero, tercer o hasta cuarto mundo (Tezanos, 2001). Este autor, por ejemplo, hace un análisis bien documentado de este fenómeno. Algunos de los datos que ofrece, concretamente extraídos del Informe de la ONU (2000), muestran una realidad que habla por sí misma. Así, mientras en 1820 esa distancia era de tres a uno, en 1950 se situó en treinta y cinco a uno, en 1973 en cuarenta y cuatro a uno y, ya en 1992, se disparó hasta

setenta y dos a uno. A lo largo del siglo XX, la desigualdad en riqueza se ha multiplicado por siete y, se pregunta el mismo autor, si en el XXI no llegará a hacerlo el doble o todavía más. Además, la riqueza tiende a concentrarse en un número menor de manos. Según el Informe de la ONU de 1996, 358 personas tenían tanta riqueza como el 45% de la población mundial; en 1998, doscientas veinticinco, tanto como dos mil quinientos millones. La riqueza de tres de las más grandes fortunas privadas del mundo era superior, según la misma fuente, al PIB de los cuarenta y ocho países más pobres, en los que vivían entonces unos 600 millones de habitantes. Existen evidencias que confirman, e incluso acentúan, tendencias como éstas al detenerse en algunos continentes como Africa, o países del este europeo, sobre todo a partir de la debacle del socialismo real. En los mismos países desarrollados, y en particular en EEUU, tal como aduce el mismo Chomsky (2001), los niveles actuales de desigualdad son superiores a los de hace sesenta años. En la mayoría de los países de la Unión Europea, entre el ochenta y el noventa, los problemas asociados con la desigualdad aumentaron. Tezanos cita algunos datos al respecto que son un testimonio de lo que comento: uno de cada seis hogares se hallaría en situación de pobreza (unos cincuenta y siete millones de personas), el 15% de hogares está afectado o amenazado por el desempleo; se calcula que hay aproximadamente unos cinco millones de personas sin hogar.

De modo que el actual desarrollo tecnológico bajo el modelo capitalista dominante no sólo no habría logrado corregir desigualdades heredadas sino que, según todos los indicios, tiende a acentuarlas todavía más y amplificarlas. La desigualdad, tal como desarrolla y explica Tezanos (2001), ha ido hundiendo sus raíces en la propia organización social y en sus mecanismos estructurales de diferenciación. En la sociedad tecnológicamente avanzada, ese fenómeno se traduce en la constitución de nuevas fronteras sociales entre la inclusión y exclusión, algunas de ellas muy lábiles, así como también en la aparición de nuevos factores de riesgo para sujetos, colectivos o clases sociales hasta hace poco “integrados”. Variables económicas y laborales tradicionales, o la condición de empleado o parado, ahora se ven reforzadas o matizadas por niveles de formación y empleabilidad, así como por el tipo de trabajo de que se disfrute y las condiciones laborales en que se realice.

Y, por supuesto, algunos factores sociales como la desestructuración familiar, la no pertenencia a redes sociales de influencia, el hecho de vivir en un entorno social marginal, o en una zona geográfica deprimida, se añaden a los anteriores e interaccionan con los mismos. Ser joven que aspira a un primer empleo, o “parado desechable” aunque todavía en plena edad para seguir trabajando, o mujer, o perteneciente a minorías étnicas, constituyen factores de riesgo que fácilmente pueden llevar a la exclusión. Las previsiones que algunos se atreven a hacer de cara al futuro cercano no son nada prometedoras en este orden de cosas. En lo que se refiere a nuestro

país, el mismo Tezanos (2001:187) apunta una serie de ellas nada confortantes: el previsible incremento del desempleo de larga duración, así como la precarización laboral, la mayor afluencia de inmigrantes, también el desarraigo familiar, la marginación de los barrios periféricos de las grandes ciudades, quizás el todavía mayor desmantelamiento del Estado de Bienestar y las secuelas personales y sociales que de ello puedan derivarse. Entre ellos, dualización social, fragmentación del trabajo cualificado, precario y marginal, intensificación de la fractura social, ascenso de la violencia y tensión social, crecimiento del racismo y la xenofobia.

1.2. Nuevos contenidos de la política y formas de gobierno

Este es un segundo ámbito en el que también se pueden apreciar transformaciones importantes en lo que concierne a la política y las formas de ejercicio del poder. En cierto modo, están siendo provocadas y redefinidas por el nuevo orden económico y tecnológico. Pero éste, a su vez, no sería el que está siendo, ni estaría siendo utilizado al servicio de los intereses dominantes a los que sirve, al margen de la configuración corriente de la misma política. La revolución tecnológica no sólo alimenta y hace posible la lógica del capitalismo informacional y sus efectos ambivalentes. Además, es una determinada manera de entender y aplicar una política en particular, la que mejor cuadra con los imperativos económicos prevalentes y la que, al mismo tiempo, contribuye a exacerbar las desigualdades asociadas a la organización social derivada.

Es ya casi un tópico reconocer que el nuevo paradigma social, y de forma muy particular la globalización de la economía y las finanzas (Beck, 1998), socava seriamente el poder de los Estados. Su soberanía y autonomía para hacer frente con sus propios medios y competencias a diversos ámbitos estarían quedando, de un lado, mermada por arriba (poderes supranacionales), y simultáneamente, también por abajo (exaltación de ciertos nacionalismos), lo que cercena algunas de sus bases de adhesión social y cohesión cultural. Los partidos políticos tradicionales, para no “perder el contacto” con los ciudadanos votantes, se ven obligados a navegar recogiendo lo que encuentran a su paso, cuando y como pueden. La misma democracia es objeto de todo tipo de sospechas, sobre todo por su vaciado político y su vulnerabilidad frente a las exigencias de los mercados y la expansión de sus categorías sobre todos los ámbitos, incluidos el social y político (Fernández Durán, 2000; Chomsky, 2001). El poder del capital transnacional y de las empresas (podemos comprobarlo a diario incluso en nuestros contextos más cercanos), está ganando el pulso a las fuerzas sindicales y, de ese modo, rompiendo marcos reguladores de las relaciones

laborales y necesarios para la resolución de los inevitables conflictos entre el trabajo y el capital.

No es infrecuente que sobre ese nuevo trasfondo de la política ultraliberal y del estado de mínimos (por más que tan sólo se trate de una falacia) cunda entre una buena parte de la ciudadanía el recelo frente a la política, la apatía en materia de participación, o incluso hasta el cinismo y el descrédito respecto a instituciones sociales y políticas hasta hace poco reivindicadas y conquistadas. El panorama resultante está siendo suficientemente provocativo como para dar pie a diversos análisis sobre la nueva faz de la política (Rose, 1996; Giddens, 1999; Vallespín, 2000). Poco puedo añadir yo a lo ya tantas veces documentado: el Estado nación está perdiendo soberanía y autonomía para afrontar viejos compromisos y en particular, para seguir sosteniendo el pacto social de posguerra según el cual había de asumir un papel activo en la conformación de la economía y la sociedad, reconociendo y garantizando derechos básicos y mínimos a todos los ciudadanos (ingresos, trabajo, salud, educación, seguridad, ...); la complejidad del nuevo mundo torna inviables ahora modelos burocráticos, jerárquicos y paternalistas en lo que se refiere al gobierno y el modo de ejercerlo; en lugar de protagonista, al Estado se le asigna, y asume, por lo visto, más bien un papel de arbitraje y mediación en la resolución de conflictos sociales; las fuerzas del desarrollo han de localizarse en la libre iniciativa, la lógica del libre mercado y el juego resultante de ofertas y demandas, que es elevado, especialmente por el pensamiento único, a la categoría de recurso preferente y casi único para lograr prosperidad y redistribuirla. La idea de lo social y colectivo tiende así a desvanecerse; su lugar es ocupado por el reconocimiento de la diversidad de intereses locales y comunitarios, y allí donde se suponía que debían operar mecanismos de compensación, garantías y lucha pública contra las desigualdades, ahora deben operar las reglas del mercado, la autonomía, las responsabilidades particulares y privadas y el “libre” concierto de las ofertas y demandas.

Conviene llamar la atención sobre un hecho que no debiéramos pasar por alto. Por lo general, este tipo de análisis no sólo se presentan como fotografías de un estado de cosas, sino, además, como la certificación consumada de hechos incontrovertibles e ingobernables. Por fortuna, sin embargo, también existen otras lecturas, quizás realizadas desde la heterodoxia, que se empeñan en hacernos apreciar el carácter ideológico, interesado y mítico de algunos de esos presupuestos y los intereses a los que obedecen. Un par de referencias ilustrativas vienen al caso. La primera de ellas procede del mismo Chomsky (2001). Concretamente, en la presentación de su libro se puede leer lo siguiente, a propósito de la nueva forma de entender y practicar una cierta política:

“El neoliberalismo es la política que define el paradigma económico de nuestro tiempo: se trata de las políticas y los procedimientos mediante

los que se permite que un número relativamente pequeño de intereses privados controle todo lo posible la vida social con objeto de maximizar sus beneficios particulares” (pág 7).

Y algo más adelante, abundando en la misma idea, se afirma:

“Los aparatos estatales son ahora mayores que nunca, pero bajo el neoliberalismo tienen muchas menos pretensiones de velar por los intereses ajenos a las empresas” (pág. 14).

Es decir, aunque en cierto modo es un hecho que los estados, en el contexto de las sociedades tecnológicamente avanzadas, pierden soberanía y autonomía sobre sus territorios nacionales y muchas de sus competencias de antaño, una apreciación como ésta merecería, al menos, dos puntualizaciones:

- Una, en el sentido de que esa mermada soberanista, que parece constatarse como un fenómeno generalizado, no afecta por igual a todos los países .
- Dos, que también abundan las evidencias que muestran que la globalización sobre la que se descargan tantas responsabilidades (desbordamientos de las economías nacionales, imperativos de ajustes presupuestarios, reducción de inversiones sociales y de los costes laborales, etc.), no es algo que haya surgido como una seta espontánea sino, por el contrario, un fenómeno activado y legitimado por una determinada política, por un ideología social y mercantil muy particular y, además, por la influencia y el poder de organismos e instituciones localizadas en los países más poderosos.

En definitiva, pues, el orden social y la política vigente no es que se haya encontrado con un sino irrefutable por el cual no le quede otra salida que plegarse a los imperativos de la economía. Aunque eso suele afirmarse con frecuencia y sin matices adicionales, quizás esté lejos de ser la única versión posible. Pues, como precisa Forrester (2001):

“Lo que se nos presenta como algo dado, y que entendemos como el producto de la globalización omnipresente hasta el punto de impregnarlo todo, no es más que el resultado de una política deliberada y ejercida a escala mundial”(pág. 13); “no ha triunfado la economía sobre la política, lo que es cierto es lo contrario: es una política particular, la ultraliberal, la que rige la economía”.

Con toda seguridad, una de las parcelas que ha sentido los efectos del nuevo orden económico y político ha sido la que se refiere a las coberturas que se pensó que debían ser garantizadas por el Estado del Bienestar. Éste surgió de un pacto social y político concertado por los países que se repartieron el mundo tras la II Guerra Mundial, ahora fracturado por múltiples frentes ideológicos (neoliberalismo y nueva derecha) y derivas

políticas y sociales (descentralización, desregulación, autorregulación y responsabilización particular, etc.). Algunas de las condiciones que todo ello representa para los sistemas escolares, como veremos más adelante, están siendo también muy ambivalentes, y, en algunas direcciones, inquietantes.

1.3 Cambios sociales y culturales

La revolución tecnológica, la reestructuración de la economía y la crítica cultural que adquirió expresiones más visibles y populares en los movimientos sociales de los sesenta (Fernández Durán, 2000), han ido provocando a su vez, como sostiene Castells (1997), transformaciones profundas en los sistemas de producción, en las relaciones de poder y, al mismo tiempo, en las relaciones de los sujetos con la realidad, su experiencia consigo mismos y los otros, en definitiva, con la cultura. Es preciso, aunque sea de forma somera, prestar atención a éste ámbito, pues guarda una relación todavía más estrecha con la socialización de los sujetos, o, en expresión de Gimeno (2001), la construcción de la subjetividad, ahora expandida en sus fuentes referenciales y una mayor pluralidad de contenidos culturales. Socialización, cultura y educación son fenómenos estrechamente imbricados, y, así, las pautas, referentes y contenidos de la sociedad de la información representan claves decisivas para pensar y proyectar la educación.

Cualquier visión del nuevo paradigma social en la que sólo se acentuara la explotación unilateral de la información y el conocimiento por el modelo neocapitalista de producción, el enrarecimiento de las formas y relaciones de poder, y las secuelas perversas que está dejando todo ello sobre las nuevas formas de estratificación social y desigualdad. También las transformaciones culturales están siendo impresionantes en la era de la información. Y no sólo lo son en lo que se refiere a la ingente eclosión de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, sino también en la práctica totalidad de ámbitos del saber sobre el hombre, la sociedad, el arte en su múltiples manifestaciones, la expresión y creación literaria, etc. En este sentido Tezanos (2001:61), ofrece el dato según el cual la producción de conocimiento científico habría sido mayor en la última década del siglo XX que en todo la historia previa de la humanidad, así como el de que el 90% de los científicos que ha habido todavía están vivos.

Para hacerse una idea aproximada de las características de la cultura en nuestro tiempo, necesitamos, quizás ahora todavía con mayor justificación, adoptar una concepción amplia de este término. El concepto de cultura incluye, desde esa acepción amplia, aquellos conocimientos organizados proposicionalmente sobre la realidad, además de los que representan formas de hacer, esquemas de procedimientos, tecnologías en definitiva, para la intervención sobre el mundo, la sociedad y los sujetos.

El acervo cultural representado por artefactos, herramientas, dispositivos tecnológicos, no sólo permite flujos sin precedentes para el registro, representación, tratamiento y transmisión del conocimiento, sino que, al mismo tiempo, se han convertido en un poderoso aliado para facilitar

exponencialmente las posibilidades de descubrir nuevos saberes y reconstruir los disponibles. Y, desde luego, la cultura, además de por los conocimientos, también se define por las normas y pautas de comportamiento que ampara o prohíbe, por los estilos de vida, tradiciones morales y costumbres, por las relaciones consigo mismos, con los demás y con el entorno que inculca a sus miembros. En definitiva, la sociedad de la información es pródiga en nuevas formas y contenidos culturales. Y tanto por aquellas que ha logrado conservar, recrear, expandir y hasta cuestionar de su pasado, como por la explosión de saberes más profundos y extensos, así como la exaltación de la información hasta convertirla en el motor fundamental del desarrollo. Puesta al servicio del conocimiento, de su difusión, intercambio y mestizaje (Gimeno, 2001), la revolución tecnológica podría representar el germen sin precedentes también de una profunda revolución cultural, más abierta y democrática, menos etnocéntrica, más solidaria y tolerante.

Si atendemos, no obstante, a la geografía de los espacios de producción de la cultura de la era de la información, a sus contenidos específicos y a sus protagonistas, es pertinente advertir que no existe “una cultura”, sino múltiples y desiguales, así en la prevalencia de sus contenidos como en el papel de quienes la generan y disfrutan. Son, en efecto, múltiples los significados y valores de culturas diferentes, desiguales las relaciones jerárquicas entre las hegemónicas o marginales, y, desde luego, también los poderes, explícitos o en la sombra, capaces de ejercer influencias sociales en la conformación de representaciones, opiniones o creencias, o propagar modos de vida y comportamientos.

Por tratarse de una cultura plural, heterogénea, residente en fuentes dispersas y susceptible de distribuirse hasta de forma anárquica, nos puede permitir el contacto con estilos de vida, concepciones y costumbres que vayan desde lo más arcaico hasta los más actuales; de lo más relevante y sólido, a lo más fugaz y trivial; de la cultura de masas a la de minorías selectas, ahora expuestas a la contemplación de cualquiera; desde los fenómenos de una mayor actualidad que dejan de serlo al cabo de poco tiempo, a la incursión en el pasado más remoto a través de unas u otras formas de representación y simulación. Al privilegiar los sistemas de representación simbólica y abstracta, hace posible traspasar los entornos y experiencias más cercanas y acceder virtualmente a otras realidades y sus habitantes a quienes no llegaremos ni tan siquiera a conocer en la realidad (Echeverría, 2001), posibilitando, en principio, nuevas relaciones sociales. Vivimos así una cultura más plural y comunicada que en cualesquiera otra época, y eso, podría ser uno de los senderos deseables hacia el desarrollo de un cosmopolitismo solidario. Sólo se trata, no obstante, de una optimista posibilidad. Las posibilidades ahora técnicamente abiertas no son ni serán una contribución efectiva hacia un sueño como ése a menos que concurren, simultáneamente, condiciones políticas y económicas decididamente

empeñadas en componer un planeta más habitable para todos. Por desgracia, los acontecimientos más recientes no apuntan precisamente en la mejor de las direcciones.

Como ya dijera Postman (1990) en alguno de sus libros más provocativos, *“Divertirse hasta morir”*, los problemas con que los que nos enfrentamos como sujetos y sociedad en un entorno cultural así de rico en sus contenidos y formas de expresión, no parecen secundar el temor de que algún “gran hermano” nos llega a dominar por completo a base de restringirnos la información. Tal vez pueda ser más verosímil que las formas de control se tornen más sutiles y generosas abrumándonos con tanta cantidad y diversidad de informaciones que no seamos capaces de procesarla e integrarla en esquemas conscientes, críticos y autónomos, así en el plano del pensamiento como en de las conductas y relaciones sociales. Ahora más que nunca podemos visualizar con mayor claridad el poder de la información, y la información como espacio simbólico donde se dilucida el poder de los más fuertes y los mecanismos efectivos de expandirlo. Nos hallamos en un medio cultural que puede calificarse de abierto y democrático, accesible y universal, con una fluidez impresionante de espacios, tiempos y fuentes donde adquirir nuevos conocimientos y realizar experiencias más personales y reflexivas. Al mismo tiempo, sin embargo, es muy selectivo, interesado, filtrado por los poderes y estructuras de que disponen los más poderosos para decidir qué es importante, cuándo y cómo divulgarlo, así como quiénes sean audiencias preferentes.

La explosión de la cultura y culturas, así, no es ajena a procesos de homogeneización y estandarización (MacLaren, 1995), aunque tampoco impide, sino todo lo contrario, dinámicas individualizadoras desconocidas, sobre todo por aquellos sujetos que estén pertrechados de criterios autónomos y habilidades relevantes para seleccionarla, reconstruirla y valorarla. Es, como decía hace un instante, una cultura que nos puede permitir el acceso a los saberes más densos, rigurosos, diversos, aptos para afinar nuestro ingenio, cultivar la sensibilidad y desarrollar el altruismo, aunque también se nos ofrece como un escaparate abigarrado en el que los embalajes diluyen la sustancia; la trivialidad y la “diversión hasta morir”, los contenidos; la facilidad y bajo esfuerzo mental en el acceso a la misma es una excusa, tal vez, para no ir más allá de las apariencias, aparcar la energía y el esfuerzo de la reflexión serena y ponderada. Es la nuestra una cultura que prima la visión sobre otros sentidos, y quizás con ello, sin tener que compartir todas las tesis de Sartori (1998), habría lugar a ciertas sospechas de que el *homo sapiens* está dejándose comer una parte de su terreno a favor del *homo videns*, el rigor disciplinado y la elaboración del pensamiento abstracto, a una forma de procesar la realidad y el conocimiento frágil, superficial, volátil.

El mismo Postman (1990), refiriéndose de forma especial a la cultura televisiva, denunció la perversidad, no tanto de algunos de sus contenidos “basura” y moralmente censurables, cuanto su influencia más sutil, la que supondría el cultivo que propicia de una “determinada orientación hacia el aprendizaje”, según la cual, sólo vale y merece aprenderse aquello que no exija demasiado esfuerzo y disciplina Simone (2001).

En el nuevo entorno propiciado por las nuevas tecnologías, y en particular aquellas en las que predomina lo audiovisual, podría estarse cultivando un “*nuevo orden de los sentidos*” (con predominancia de la vista sobre la audición), y, de ese modo, formas diferentes de conocimiento y transmisión de la cultura. Uno de los rasgos más característicos, en lo que se refiere a la adquisición del conocimiento y el desarrollo de los procesos mentales correspondientes, sería la prevalencia de la inteligencia simultánea a expensas de la lineal y sucesiva. Dice a este respecto Simone (2001:41):

“La innovación tecnológica es capaz de activar efectos profundos en el sistema de formación y transmisión de cultural...En nuestro caso tendríamos que pensar que la enorme cantidad de estímulos auditivos y la cultura de la escucha que ha generado han hecho perder importancia a la visión alfabética y a su soporte más típico: el texto....que ha cesado gradualmente de ser el terreno privilegiado al cual se aplica la acción del ojo y ha empezado a perder terreno”.

El tema al que estoy haciendo referencia no es susceptible, seguramente, de explicaciones tan sugerentes, pero matizables, como éstas. Pero, desde luego, los nuevos medios tecnológicos, la cultura que soportan, los códigos preferentes que utilizan y las capacidades mentales que exigen y cultivan en los sujetos, son asuntos relevantes y ahora sometidos también a transformaciones todavía difíciles de apreciar y entender, aunque ya podemos percatarnos de algunas de sus secuelas.

Por lo demás, una cultura rica en contenidos, puntos de vista y referentes, en estilos de vida diversos y marcos desde los que constituirlos, nos coloca en un escenario donde resulta comprensible que domine un cierto relativismo. En el plano del pensamiento filosófico se ha destronado la hegemonía absoluta de la razón y las certezas, de las verdades objetivas y universales, y en su lugar han crecido los territorios de la duda, la crítica a los fundamentos del saber, la diversidad de las fuentes de conocimiento y sus dependencias de los propios registros y esquemas que los sujetos y contextos aportan a su validación y descubrimiento. El ser humano ha ganado, por una dirección, en creciente libertad y autonomía; por la otra, no obstante, queda en manos de la orfandad heredada de la erosión de los fundamentos del conocimiento y de los códigos establecidos para regir los comportamientos. Las normas de conducta social y personal que, a modo de imperativos categóricos había que seguir, han sido diluidas por el crepúsculo de un deber externo y autoritario (Lypovetsky, 1994) que, desde

luego, había que sobrepasar en aras de la emancipación humana y social. Su ausencia, no obstante, nos ha emplazado en un terreno caracterizado por una mayor labilidad y permisividad en los estilos de vida y formas de conducta, así como en las relaciones sociales. Esas condiciones representan mayores márgenes potenciales para la libertad de los sujetos, pero, simultáneamente, abren interrogantes profundos sobre el porvenir de la vida en común con armonía y solidaridad.

Este panorama sería, en alguna medida, la expresión de algunas de las secuelas de la contestación social y cultural iniciada en los sesenta, tal como se indicó más arriba. Su afirmación de las identidades de los sujetos, de lo pequeño frente a lo universal y abstracto, de los sentimientos y deseos frente a los monstruos de la razón instrumental convertida en una maquinaria social rígida, fría y opresora, serían parte ahora de esa cultura plural y relativista a la que me estoy refiriendo. Entre otros muchos, Castells (1997) atribuye una parte muy importante de este nuevo orden cultural y social a la deslegitimación sufrida por la estructura familiar del patriarcado, y, de forma más específica, a la revolución feminista, a la conquista de nuevas identidades y roles por parte de las mujeres, a su incorporación al trabajo y, con todo, ello a las transformaciones derivadas en lo que se refiere a una nueva configuración de roles en la familia y la pérdida del control social que antaño representara en la socialización de los hijos. La cuestión de fondo, sobre la que naturalmente no puedo entrar, toca de lleno a los esquemas tradicionales de socialización primaria (hasta ahora sustentados sobre un modelo de familia en crisis, o al menos en transición), y, de rebote, puede que esté complicándoles la vida seriamente a instituciones como la escuela, encargadas de la socialización secundaria. Los sujetos, desde el nacimiento a los años sucesivos de su socialización más formal, se encuentran con un entorno cultural, intelectual y moral, más variado y expansivo; se han liberado de viejas formas autoritarias del deber e incluso prematuramente, quedan expuesto no sólo a más posibilidades de elegir sino también a la responsabilidad de hacerlo por sí mismo. Si Freud levantara la cabeza, quizás se vería forzado a retocar seriamente su esquema de interpretación de la estructura del sujeto y los mecanismos de la cultura: en lugar de aquel *super-yo* rígido y despótico, tendría que dar más cabida a un *ello* que, ahora, puede explayarse con menos trabas en la cultura de una mayor permisividad. El *yo*, que antes tenía algunos problemas para lidiar con la realidad y sus pulsiones bajo la vigilancia de un deber ser inflexible, podría estar encontrando otros diferentes en la actualidad, dejado casi sin contenciones y desprotegido frente a impulsos y principios de gratificación sin dilaciones.

Lo que estoy sugiriendo, que podría parecer en principio poco más que una ingeniosa disgresión, tiene cierta correspondencia con otra de las notas con que también se define a nuestra cultura. Me estoy refiriendo concretamente a su definición más individualista y menos colectiva, más

protectora y defensora de la identidad del sujeto y menos preocupada por establecer límites o fronteras a su expansión individual. Es, como dice Giddens (1999), la cultura del “*yo primero*”. En ella se ensalzan los valores postmateriales, y por tanto más volátiles, frente a los colectivos y sociales. El terreno está más abonado, así, para la aplicación de filosofías personales del sálvese quien pueda, o, dicho de otra manera, la “gramática de lo particular” (Apple, 1997).

El nuevo paradigma social, en suma, se nos está ofreciendo como un nuevo mundo repleto de posibilidades inimaginables, cotas de riqueza y bienestar sin precedentes, una explosión inabarcable de conocimientos, fuentes y formas culturales, así como marcos de referencia ahora más flexibles, donde los sujetos disponemos de mayores dominios y opciones sobre los que construir nuestros propios trayectos e identidades personales y sociales. La enorme paradoja y ciertas contradicciones atañen, de una parte, a las secuelas indeseables que algunos de esos grandes logros están dejando sobre sujetos y poblaciones que quedan y quedarán excluidos del derecho a esa riqueza material y cultural. De otra, la pluralidad de referentes intelectuales y morales, el relativismo consiguiente y el culto al individualismo, nos sitúan sobre un terreno cargado de enormes ambivalencias. Pactos sociales y personales entre los sujetos particulares y la sociedad están pendientes de ser debidamente pensados, política y culturalmente realizados.

Este conjunto de factores hacen mucho más compleja, quizás también más creativa y diversificada, la socialización de las nuevas generaciones. Simultáneamente, crea un entorno social con tales transformaciones que a una institución de la era moderna e industrial, como la escuela, se le complica notablemente la misión, los modos y condiciones para realizarla, así como sus relaciones con los contextos familiares y socioculturales emergentes. Veamos algunas consideraciones sobre el particular.

2. IMPACTOS E IRRADIACIONES SOBRE LOS SISTEMAS ESCOLARES Y LA EDUCACIÓN

Los términos *impacto* e *irradiación* que he elegido para titular este apartado pueden sonar a excesivamente belicosos y catastrofistas. Se me ocurrieron a partir de una apreciación de Tezanos (2001), quien dice que quizás el término más idóneo para calificar con una sola palabra las grandes transformaciones en curso no es el de evolución y ni siquiera revolución sino, más bien, el de explosión. Sin entrar en otros matices que no vienen al

caso, esta propuesta nos puede permitir una imagen metafórica del tipo de incidencias que estarían teniendo sobre la educación las profundas transformaciones emergentes en nuestro tiempo. Podríamos así decir que las relaciones entre la educación y el nuevo paradigma social están siendo redefinidas, múltiples y penetrantes, algunas pretendidas y planificadas, al menos en la intención, mientras que otras escapan a cualquier pretensión de codificarlas y gobernarlas, pues todavía no disponemos de los esquemas de conocimiento suficientes para comprenderlas. En algunos sentidos, los cambios sociales, económicos y políticos ya estarían tocando y recomponiendo los sistemas escolares. En otros, quizás, éstos siguen a su ritmo, disfrutando de ciertos márgenes de autonomía relativa de la que siempre gozaron y siguen haciéndolo. Sean cuales fueren los hechos concretos en lugares particulares, sobre el ambiente sobrevuela el imperativo de tener que revisar a fondo la práctica totalidad de los elementos constitutivos de la escolarización: sus cometidos, finalidades y modos de operación, la cultura que habrán de seleccionar y organizar para facilitar la educación de los estudiantes, la identidad y el trabajo de los docentes, y, desde luego, la misma organización de las instituciones y las políticas educativas. Y, si el entorno social y cultural de la era de la información es el magma en el que nacen y crecen nuestros estudiantes, y desde el que aportan a la educación las muy diversas improntas que va construyendo en sus entornos, los que ahora asisten a nuestras aulas y centros no son, ni serán, con toda seguridad, los mismos que los de hace tan sólo unas décadas.

Entre diversas cuestiones que merecerían ser consideradas en este punto, me limitaré a destacar tres en particular. En primer lugar, una referencia panorámica a algunas de esas irradiaciones, después la constatación de la pérdida de anclajes presuntamente promisorios para acometer reformas escolares y, finalmente, alguna referencia a la condición paradójica y dilemática en que esta situación está colocando a los sistemas escolares. Para resumir los contenidos del primer punto, podemos contemplar un cuadro como el que se ofrece a continuación:

<p>Transformaciones en el entorno socioeconómico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presión sobre los sistemas escolares urgiendo reformas y reestructuración escolar. - Declive de la inversión en la educación pública. - Heterogeneidad social y cultural de la población escolar - Neogerencialismo - Guetos escolares - De la educación como derecho universal a la educación como objeto privilegiado de la economía: funcionalización del curriculum
<p>Transformaciones en las relaciones de poder, la política y el gobierno</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descentralización y autonomía - Declive de modelos escolares uniformes - Cuestionamiento de la eficacia y el valor de lo público - Configuración de múltiples sedes del poder y la responsabilidad - Desvertebración de los sistemas escolares
<p>Transformaciones sociales y culturales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor diversidad de la población escolar y diferenciación de las demandas y expectativas escolares de las familias. - Devaluación de lo público y fuga hacia opciones privatizadoras - Revisión del curriculum, los procesos y materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje. - Debilitamiento del respaldo social y familiar a la educación - Conflictividad relacional - Devaluación y malestar de la profesión docente.

Grandes transformaciones sociales y algunos de sus impactos sobre los sistemas escolares y la educación.

La revolución agrícola asentó sus procesos de socialización sobre la familia y el entorno rural, la industrial, además de otros agentes, sobre la escuela moderna, que fue ilustrada en sus ideales, y burocrática y estatal en su organización y política. La actual revolución tecnológica y social estaría configurando un conjunto dispar de presiones que se derivan al tiempo:

- a) de la definición de la educación, o en sentido más amplio formación, como un subsector clave de la economía;
- b) la estipulación de nuevas finalidades, contenidos y responsabilidades asociadas a las transformaciones sociales y culturales corrientes, y
- c) una nueva forma de gobierno y, por lo tanto de política, acorde con los tiempos de la descentralización y liberalización de la educación.

Aunque estas afirmaciones son ciertamente simplificadoras y coexisten con formas y contenidos heredados del pasado, recogen algunas de las “desestabilizaciones escolares” que, en expresión de (Cibulka, 1995), afectan a los actuales sistemas escolares.

El hecho de inscribir la educación bajo los dominios de la economía, definiéndola como uno de sus sectores más estratégicos, supone, de entrada, sustraerla del universo e imperativos de la política social. Eso comporta, para empezar, desplazarla de la esfera de los derechos y los valores democráticos y situarla bajo la de los bienes de consumo y las reglas del mercado. En ese giro habría que situar una parte importante de las reformas más recientes, en particular aquellas que se han esforzado en reestructurar la educación para tornarla más funcional respecto a las necesidades de la nueva economía, así como para inscribir sobre la misma el credo neoliberal y sus reflejos sobre las formas dominantes de gobierno y gestión escolar (Escudero, 1994). Sus expresiones más visibles están siendo el énfasis en una concepción funcionalista del curriculum, el debilitamiento de los recursos y compromisos públicos con la educación, las tendencias crecientes hacia la privatización (la educación es un negocio rentable, sobre todo para algunos), o la adopción de nuevos enfoques de gestión, entre los que, por poner un ejemplo bien representativo, podría citarse la Gestión de Calidad Total.

Por su parte, las nuevas condiciones sociales y culturales están traduciéndose, de forma bastante caótica, en un conjunto de tendencias heterogéneas que apuntan hacia la revisión de las finalidades y métodos de trabajo en educación (nuevos diseños curriculares, objetivos y criterios para la selección y organización de los contenidos, métodos y materiales didácticos más acordes con los recursos socialmente prevalentes en la sociedad de la información, así como nuevos énfasis en indicadores de rendimiento y sistemas de evaluación). En su mayor parte, las imágenes

dominantes sobre lo que las escuelas han de enseñar, el modelo de profesor reclamado para ello, así como las concepciones que están contribuyendo a expandir las modalidades del aprendizaje escolar perseguido, nos ofrecen una cara amable y, desde luego, una visión enriquecedora del papel de la educación. Por contraste, llaman poderosamente la atención algunas evidencias o síntomas como son la creciente heterogeneidad social y cultural de la población escolar, y la pérdida de respaldos sociales por parte de las familias, que antaño contribuían con mayor coherencia que ahora a respaldar el trabajo social y formativo de los docentes y centros. En este orden de cosas, quizás no sólo se ha resquebrajado, por la hegemonía de la mentalidad mercantil, el pacto macrosocial entre el Estado y las fuerzas sociales y políticas respecto a la educación; también, en los niveles microsociales y más concretos, estaría ocurriendo algo similar en lo que atañe a las expectativas, disposiciones, relaciones y compromisos de ciertos sectores sociales y familiares con la escuela pública en particular. La situación en que ésta se encuentra, unas veces tras haber logrado cotas de desarrollo notables bajo el Estado del Bienestar, u otras porque ni siquiera eso sucedió, está poniendo de manifiesto que ya pasaron aquellas épocas en las que gozó de reconocimiento y valoración social, afrontando en la actualidad bastantes riesgos de quedar confinada a la atención de los sectores sociales y culturales más desfavorecidos. Es, como bien sabemos, el resultado de la confluencia de muy diversos factores, que, entre otros efectos, están provocando una fuga creciente hacia unas u otras fórmulas de educación privatizada.

El trabajo de los profesionales de la educación se desarrolla en un nuevo escenario que ahora también está algo alejado de una moral docente y dinámicas renovadoras que eran más visible hace algunos años. Concepciones anteriores sobre lo que debía ser la escuela, a quiénes habría de ofrecer sus saberes y el modo de hacerlo, así como un conjunto de expectativas sobre el carácter de las relaciones sociales con los estudiantes y la comunidad que les debían ser garantizadas, no parecen acomodarse demasiado bien a estos nuevos tiempos y urgencias. Ideas y expectativas sobre las que se asentó la identidad del profesorado servían, aunque nunca de forma óptima, para vivir con cierta dignidad y sentido de la eficiencia antaño, pero ahora se muestran reiteradamente inadecuadas. Muchos profesores albergan más dudas sobre su papel y el modo de desempeñarlo, desconfianza, escepticismo y hasta resistencias de diversos signos antes reformas que les son propuestas y urgidas. Les son reclamadas, por parte de la administración o por el día a día de su trabajo, nuevas demandas y responsabilidades para las que no se sienten capacitados, respecto a las cuales no valoran positivamente la formación que se les ofrece, o, como también puede estar sucediendo, eluden compromisos serios con una de los imperativos más cacareados por la sociedad de la información, cual es el reflejado en la máxima de “aprender a lo largo de toda la vida profesional”.

El malestar y descontento docente, la falta de identificación con la profesión, el desbordamiento por situaciones y condiciones por las que se sienten superados y devaluados muchos profesores y profesoras, son algunos de los síntomas que el nuevo orden social está provocando en el viejo y todavía vigente orden pedagógico y profesional.

Por su parte, los nuevos enfoques de las políticas educativas y el gobierno de los sistemas escolares y los centros, sobre todo los que incluyen cambios empeñados en devolver mayores cotas de responsabilidad y autonomía a los centros, son, en teoría, una oportunidad para ejercer mayor influencia sobre un buen número de decisiones organizativas y pedagógicas. Una vez más, sin embargo, estas formas de gobierno de la educación son percibidas, en ocasiones, como una amenaza: intensifican el trabajo docente en aulas y fuera de ellas, exigen tareas de cuya pertinencia propiamente pedagógica más de uno duda, y, como se ha venido documentando por doquier, las estructuras de gestión delegadas a los centros y los profesores están lejos de ir acompañadas de los cambios culturales que las llenarían de los significados y contenidos que serían precisos.

La liberalización de la educación, que ha ido creciendo al amparo y bajo la presión de este conjunto de presiones y demandas externas, es un terreno especialmente abonado para que también en este ámbito hagan acto de presencia formas de dualización similares a las referidas más arriba en el sector de la producción y del trabajo, así como en las formas emergentes de estratificación social. La escuela pública queda especialmente afectada por ese fenómeno. Es tan cierto que más de uno sospecha que, de seguir las cosas por algunas de las direcciones que están abriéndose, en un futuro quizás no muy lejano los centros públicos terminarán por convertirse en instituciones especializadas en la gestión específica de problemas y conflictos sociales. La red pública y privada amplía las opciones educativas, lo cual está en consonancia con los signos de los tiempos. Pero, a su vez, eso es un buen testimonio de que la dualización social termina por inscribirse en los sistemas escolares, provocando que sean precisamente las instituciones públicas las que queden expuestas a tener que afrontar niveles crecientes de complejidad a la hora de desarrollar su trabajo educativo.

No todas las “irradiaciones” son negativas ni merecen valorarse bajo el prisma exclusivo de las dificultades y problemas. En las últimas décadas, en países como el nuestro, que iba a la zaga incluso en “cantidades” de escolarización, se han producido avances importantes. También, por qué no decirlo, hoy disponemos de conocimientos más valiosos sobre la naturaleza de la educación, el curriculum, la enseñanza y el aprendizaje escolar, así como ideas y propuestas sumamente valiosas sobre la organización y el funcionamiento de los centros escolares. Hay conciencia estimulante de valores y principios que hay que conservar del pasado, así como de la necesidad de acometer revisiones importantes del presente para hacer

posible un futuro educativo mejor. Incluso, desde luego, contamos con experiencias educativas y organizativas, también en el contexto de la escuela pública, que merecen ser valoradas y divulgadas. No procede, a mi entender, ninguna forma de derrotismo inmovilizante, por más que hayamos de reconocer que queda mucho camino por andar. Hay que andarlo, aunque sea desde un contexto en el que los rumbos a seguir y cómo hacerlo hoy por hoy hayan perdido parte de la inocencia y también el sentido de la posibilidad. De modo que, en algunos sentidos, la razón pedagógica optimista y transformadora quizás no pase por sus mejores momentos.

En la educación, en tanto que proyecto social y político vinculado a opciones de progreso en los últimos siglos, le viene como anillo al dedo una constatación que Attali (1997) formulaba hace pocos años refiriéndose, en términos más amplios, a los proyectos de izquierda en el final del milenio. La revolución tecnológica y la postmodernidad, viene a decir, ha sancionado el final de antiguos proyectos globales, y la teleología ha dejado su lugar a una conciencia desencantada, no sólo abierta a las contingencias sino también saturada de incertidumbres sobre los proyectos posibles. De modo que, tal vez, sea ésta una de las paradojas más difíciles de gestionar intelectual y políticamente: la historia más positiva de las reformas escolares de las últimas décadas puede vanagloriarse de avances sustanciales en la mejora del currículum y los centros escolares, pero en tiempos de globalización, de ello sólo puede presumir en algunos casos más bien aislados. Las transformaciones a gran escala, al menos por el momento, sólo se encuentran en el horizonte de otro más de los desafíos que habría que afrontar (Fullan, 2001). De la educación se espera y exigen cambios profundos en consonancia con los que están ocurriendo en la práctica totalidad de ámbitos sociales y culturales, pero persisten muchas dudas sobre sus horizontes y sobre los modos de encararlos con posibilidades de éxito al servicio de la mayoría de la población. Una de las cuestiones más agri dulces que hoy aqueja a la educación reside en que tiene ante sí problemas importantes y difíciles, pero también una base de conocimiento valiosa que, de activar las condiciones sociales, políticas y educativas pertinentes, podríamos lograr avances importantes en un tratamiento más satisfactorio de los mismos que el que estamos logrando. La situación de nuestro sistema educativo, es una buena prueba de lo que estoy diciendo.

Como consecuencia de lo dicho, el estado más de fondo de los sistemas escolares está repleto, como decía, de paradojas y dilemas. Paradójico es, de un lado, que se depositen tantas y tan encomiables expectativas en la educación, y, de otro, que las políticas que se están aplicando estén más atentas a lógicas e intereses tan reducidos y tangencialmente educativos. Es inverosímil que un sistema como el escolar, al que sobre todo desde los sectores representados por las fuerzas “más vivas” (de la economía, la tecnología, el neoliberalismo y la nueva derecha) se le atribuye todo tipo de responsabilidades de los males sociales, morales y económicos que nos

aquejan, sea, al mismo tiempo, el resorte que es declarado como “sector clave” para la reestructuración económica, la sutura de los múltiples problemas sociales y culturales emergentes, o las nuevas formas de encarar el papel que los poderes públicos han de desempeñar en este concierto. Algunos de los dilemas, son de sobra conocidos. Entre ellos, armonizar el desarrollo de altas competencias formativas, preferentemente justificadas por su importancia para los nuevos modelos de producción y de trabajo, y el desarrollo de valores y actitudes antagónicos con el espíritu individualista, creativo y competitivo subyacente; diversificar las respuestas escolares y educativas para responder así a una sociedad más heterogénea, y, simultáneamente, cubrir los flancos de la cohesión social, descuidados por otras instituciones, incluir en los proyectos escolares objetivos y contenidos más ambiciosos y integrales (desarrollo cognitivo, social, personal...) y no propiciar al tiempo los fuertes cambios presupuestarios, estructurales, organizativos y profesionales que seguramente serían imprescindibles para hacer verosímil la posibilidad de satisfacerlos.

También en el sector de la educación, de forma similar a los de la producción, el incremento del bienestar y la riqueza material y cultural, la información y el conocimiento hoy disponible sería suficiente y valioso para afrontar muchos de los problemas que están planteados. Existe un enorme trecho, sin embargo, entre el capital cultural disponible y su utilización adecuada, incluyendo en ello la confluencia de fuerzas sociales y políticas en torno a los criterios éticos, sociales y democráticos que son precisos para garantizar a todos una buena educación. Una vez más, se trata de un problema de fondo que tiene que ver con la redistribución del conocimiento, con su aplicación preferente a unos u otros sectores de la realidad, con el desarrollo de habilidades y capacidades, y también voluntades, para hacer de la sociedad de la información un terreno de juego equitativo en materia de educación y formación. Es ahí donde se está jugando el papel de la educación como una puerta de acceso generalizado a la formación, o como un resorte sutil para persistir en los propósitos sutiles o expresos que llevan a la exclusión.

3. ALGUNAS BASES PARA RELACIONAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS CON LA EDUCACIÓN

Tal como decía en la introducción de este texto, la educación del presente y el futuro previsible no puede pensarse al margen de las nuevas tecnologías, pues pueden suponer un recurso poderoso para elaborar proyectos educativos que, insistiendo en valores y principios perennes que

no pueden echarse en saco roto, han de explorar en qué sentido, con qué finalidades y de qué manera pueden contribuir a realizarlos, al tiempo que procuramos abrir nuevas posibilidades a retos emergentes. He insistido en que esas relaciones podrían ser planteadas desde una perspectiva que busque el diálogo entre la educación y la sociedad de la información, teniendo muy presente cuáles son algunas de las condiciones económicas, políticas y culturas que están conformando el nuevo paradigma social.

El diálogo en cuestión, ha de disuadir cualquier pretensión explícita o camuflada de monólogo. Este sería el caso, por ejemplo, si cayéramos en la tentación de persistir en la clausura de la educación sobre sí misma, lo cual no sólo representaría una vía poco verosímil en unos tiempos en que están borrándose tantas fronteras, sino, además, difícil de defender. Pero tampoco debiéramos adoptar posiciones de monólogo desde la otra parte. Aunque en el lenguaje común suele afirmarse con relativa facilidad que es deseable aplicar las mejores aportaciones de las nuevas tecnologías (la sociedad de la información), entiendo que es mucho más provechoso encarar el tema planteándose la reconstrucción y mejora de la educación en primer plano y, bajo estos presupuestos, deliberar sobre el papel y el sentido de aquellas en esta tarea. Aunque también suele decirse que es preciso “modernizar” y acomodar a la era de la revolución tecnológica los sistemas escolares entiendo, que sería más acertado plantearse la cuestión en términos mucho más matizados. Hay cuestiones de fondo que debieran enmarcar esa discusión, y, entre ellas, algunas como las representadas por interrogantes como cuál habría de ser el proyecto de cultura y sociedad que es preciso defender, qué modelo de socialización y, en su seno, de educación, cuáles deberían ser los valores y referentes con los que abordar las acomodaciones necesarias por parte de los sistemas escolares, así como por el sistema social en su conjunto. De modo que mi intención no es poner barreras a las relaciones y el diálogo entre sociedad de la información y sistemas escolares, sino, más bien, establecer algunos marcos de sentido y condiciones que puedan hacerlo provechoso. Cuatro presupuestos me parecen dignos de atención en ese sentido.

a) En primer lugar, es preciso seguir reafirmando el valor de la educación formal. Entiendo que es preciso proteger y reforzar ese espacio social y público de formación de la ciudadanía, por más que hayamos de repensarlo, tanto en sus contenidos como en sus formas de ocurrencia. Reafirmar hoy el valor de la educación supone seguir sosteniendo que nuestra cultura y civilización necesita de espacios y decisiones planificados e intencionales, pues, como dice Guttman (2001), en ellos nos estamos jugando la “*reproducción consciente de la cultura*”, y la persecución de aquellos ideales ligados a una sociedad más justa y seres humanos mejor equipados en sus cabezas y más honestamente formados en sus corazones (Darling Hammond, 2000). Y, para ser más precisos todavía, la educación como espacio social institucionalizado, ha de acentuar su carácter moral y

social. De ahí han de emanar sus propósitos y cometidos más genuinos, aunque eso suponga definirlo, en ocasiones, como un espacio cultural y social “a contra corriente”. En particular, contra aquellos intentos de desplazar la educación hacia los juegos de la economía y las fuerzas del mercado libre (que no es tan libre como suele decirse), y someterla al imperio de las iniciativas privadas. No hay político que se precie de estar al tanto de lo que pasa en nuestro tiempo que no diga que la educación es una de sus prioridades fundamentales en el contexto de la sociedad del conocimiento. Lo que casi todos silencian, sin embargo, es cuáles son tales prioridades, en especial las que han de ir más allá del mero acomodo a las exigencias de los tiempos, tal como algunos quieren definir las. Aquí me estoy refiriendo a una educación como derecho inalienable, que tenga, además, de calidad en sus contenidos, oportunidades de aprender y relaciones sociales y personales, que sea soportada congruentemente por los poderes públicos, al tiempo que más y mejor reconocida y valorada por la sociedad civil.

Aunque no sólo se refiere a la educación sino también a la salud, y se centra específicamente en la justificación de las inversiones que deben destinarse a estos servicios sociales, hay una frase de Forrester (2000:12) que no me resisto a transcribir:

“Esos gastos son vitales para sectores esenciales de la sociedad, en especial los de la educación y la salud. No son útiles, ni siquiera necesarios: son indispensables; de ellos depende el porvenir y la supervivencia de cualquier civilización”.

En la sociedad de la información, por consiguiente, hay que restaurar la idea de la educación como un derecho moral y una necesidad social, y no sólo como un espacio de creación de las habilidades y competencias que los nuevos tiempos exigen. Dentro de esa perspectiva social y moral tiene pleno sentido la tan reclamada educación en valores de la ciudadanía (Bolívar, 1998; Gimeno, 2001; Ortega y Mínguez, 2001), que persigue llenar de aspiraciones y criterios éticos el currículum escolar, la organización y funcionamiento de los centros, así como la identidad de los profesionales que trabajemos en los mismos. Ese es el criterio vertebrador que ha de seguir vinculando a la educación con la utopía, con su vocación transformadora, sin el cual resultaría carente del espíritu y el significado que han de seguir constituyendo su contribución más genuina como una parte fundamental de los procesos más amplios de socialización.

b) En segundo lugar, nadie puede justificar con sensatez que cualquier tiempo pasado fue mejor, y que, por lo tanto, cuantas menos reformas o cambios se generen en la educación, tanto mejor irán las cosas. Si la educación no es capaz de asumir ciertas iniciativas en relación con cambios necesarios y legítimos, otros agentes y fuerzas imperantes las tomarán al margen de ella. Es fundamental, no obstante, aprender ciertas lecciones

del pasado. Algunas nos han enseñado que los cambios, por sí mismos, son ambiguos: pueden ser para mejor, pero desgraciadamente también pueden serlo para peor. Es decisivo, pues, afrontar la tarea de deliberar sobre los nortes o propósitos de las transformaciones necesarias, fundamentar y generar consensos en torno a aquellos que mejor traduzcan esa vocación moral, social y cultural, no renunciar a la utopía a la que me refería hace un instante. Incluso, dada la profundidad y complejidad de las alteraciones que están ocurriendo en sus entornos, las recomposiciones de los sistemas escolares no podrán ser ya parciales ni cosméticas. En todo caso, si se sigue pensando en la escuela como un espacio social público –y sería cuestionable sostener lo contrario– algunos nortes del pasado, todavía no alcanzados, han de presidir los cambios necesarios, y profundizar en aquellos que ya parcialmente se han alcanzado. La idea de una escolarización universal, compensadora, liberal, con un curriculum que capacite para desempeñarse en la vida con dignidad y que cultive aquellas formas de civismo que son precisas para vivir con otros de forma civilizada, han de seguir presidiendo sus aspiraciones. Eso comporta seguir persistiendo en la educación bajo el prisma de la democracia, así como con una vocación de no sólo desarrollar la inteligencia sino también los sentimientos y el desarrollo de aquellas actitudes y valores que necesitamos para vivir en compañía (Delors, 1996). La idea y el proyecto de una escuela y educación pública, de todos y para todos, no debiera arrugarse ni dejarse impresionar por los efectos impresionantes de la sociedad de la información. Más bien al contrario. Es preciso ser más ambiciosos en sus horizontes humanos y sociales.

c) En tercer lugar, nadie podría decir tampoco que los sistemas escolares han quedado al margen de los cambios, que han sido muchos en los últimos tiempos, aunque, por lo general, mejores en sus intenciones que en sus logros efectivos y generalizados. Al lado de nortes ambiciosos y desafiantes, es preciso contemplar y disponer procesos de trabajo imaginativos, basados en el conocimiento disponible y acordes con los viajes que se pretende realizar. No es descabellado decir que, también en este caso, hay que afrontar el camino desde el reconocimiento de la complejidad y con una perspectiva de globalidad. Cualquier cambio de la educación, y en la educación, no puede reducirse a la enunciación de buenas prédicas. Requiere crear múltiples condiciones y capacidades, movilizar recursos y voluntades, ser tan congruentes en los procesos como rigurosos y ambiciosos en los propósitos. Si los cambios no van debidamente acompañados, aunque sean legítimos y necesarios, pueden terminar por deteriorarse a sí mismos y complicar todavía más la situación en lugar de mejorarla. Pero, además, la idea de la globalidad parece hoy todavía más necesaria que antaño. Las transformaciones necesarias y exigibles no pueden ser parciales ni meras yuxtaposiciones. La viabilidad de las mismas quizás exige repensar y conjugar, al mismo tiempo, las finalidades y los contenidos, los métodos y los recursos tecnológicos que puedan servir para

crear oportunidades que faciliten los aprendizajes, las relaciones sociales y personales en el aula, así como las relaciones profesionales y personales que hayan de ocurrir en los centros, las mismas estructuras de la escolarización y los modos de trabajar dentro del sistema y los centros, sobre todo en lo que se refiere a lo que tanto enfatiza la sociedad de la información, a saber, el acceso a la información y la generación sobre la misma de conocimiento. Una vía provechosa puede ser la combinación de procesos de generación interna del conocimiento, que surge de trabajar reflexiva y críticamente sobre lo que se tiene entre manos, con el acceso y reconstrucción idónea del que ha sido generado por otros y sea valioso. O hacemos algo más que lo que se nos ha ocurrido hasta ahora para que nuestros sistemas escolares, centros y profesores puedan ser, quieran ser, y se les exija que sean espacios de movilización del conocimiento sobre y para la educación, o éste será el mayor desajuste de la educación con un entorno social que, según nos dicen, ya está girando en torno a la información y el conocimiento.

d) En cuarto lugar y para terminar, sería incongruente con todo lo anterior cerrar estas reflexiones olvidándose de la globalización y la sociedad interconectada, que también merece entenderse en un sentido muy particular. Me refiero en concreto al hecho de que las demandas y exigencias del nuevo modelo de sociedad comportan, también, que nadie, ningún ámbito o ninguna de las fuentes de poder e influencia que tejen todo el entramado de la cultura y socialización, puedan situarse exclusivamente en el papel de “demandantes” respecto a la educación. En algunos de los puntos anteriores, me he detenido en subrayar efectos tales como la desigualdad, que ni es creada originariamente por las escuelas, ni ellas solas tienen el deber y la posibilidad de afrontarla. Sin la implicación de otras fuerzas sociales, desde las financieras y patronales a los poderes públicos, y desde la comunidad a las familias, la escuela y la educación no podrán ser la puerta de entrada a los mejores manjares de la sociedad de la información, que ha de hacerse efectivamente disponibles a todos los sujetos. No está mal que los sectores empresariales nos reclamen el desarrollo de nuevas habilidades y competencias acordes con la redefinición del trabajo en curso. Pero hay que devolverles la pelota, empezando a exigirles que asuman con mayor decisión la parte de corresponsabilidad que les toca. Parece ineludible imaginar nuevas formas de ejercicio del poder y de las responsabilidades, pero sería un dislate que los poderes públicos se escuden detrás de ausencias de protagonismo y liderazgo en asuntos sociales claves que, en gran medida, a ellos les competen, pues de ellos depende la posibilidad de una vida en común aceptable. En lugar de consentir en la generación de guetos sociales y escolares, máxime cuando no es un fenómeno espontáneo y natural, les sigue correspondiendo un papel activo en la lucha contra la exclusión, adoptando para ello las políticas de discriminación positiva hacia los más desfavorecidos que sean menester y cuando proceda, es decir, siempre. Y, qué duda cabe, la familia, al tiempo

que va encontrando el espacio que le permita encontrar sus propios reacomodos, no puede dar la espalda a la educación de sus hijos, ni asumir tan sólo el papel de consumidores según la máxima de “sálvese quien pueda”. Su papel y contribución, así a la socialización como propiamente a la educación, habrá de ser más activo y constructivo, sobre una base de nuevos equilibrios entre los derechos que deben exigirse y los deberes que hay que cumplir.

En resumidas cuentas, la nueva sociedad y la riqueza material y cultural que está logrando alcanzar se verá progresivamente amenazada por la conflictividad social a menos que se retoquen seriamente todas las claves que tienen que ver con una redistribución más equitativa del bienestar material y cultural. A la educación le corresponde jugar nuevas bazas. Pero, para poder hacerlo debidamente y con posibilidades de éxito, no sólo ha de ser objeto de reajustes y acomodaciones para responder mejor a exigencias externas, aunque tampoco puede permanecer ensimismada en su interioridad. Sobre esa perspectiva es sobre la que me parece que tenemos que acometer un diálogo necesario entre tecnología y educación. Como decía, para que pueda ocurrir de forma adecuada, tenemos que abordar, simultáneamente, un buen conjunto de cuestiones de fondo y disponer ciertas condiciones sociales y políticas que estimulen y propicien una tarea como esa, tan compleja y difícil como ineludible.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1997): "Política educativa y programa conservador en Estados Unidos". *Revista de Educación*, 313, 179-198.
- ATTALI, A. (1997): *Introducción a la política y la izquierda de fin de siglo*. México, Cal y Arena.
- BACHARACH, B. et al. (1995): "Institutional Theory and the Politics of Institutionalization: logics of action in school reform". En R. Ogawa (ed). *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*, vol.3, London, Jai Press Inc.
- BECK, U. (1998): *Qués es la Globalización?. Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.
- BERGER, P.L. y LUCKMAN, Th. (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona, Paidós.
- BOLÍVAR, A. (1998): *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla, Consejería de Cultura y Educación, Junta de Andalucía.
- BOLÍVAR, A. (2000): "Globalización y cambio educativo: la sociedad del conocimiento y las claves del cambio". En A. Estebaranz (ed). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura, Vol. 3. Fin de Milenio*, Madrid, Alianza.
- CHOMSKY, N. (2001): *El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y orden global*. Barcelona, Crítica.
- CIBULKA, J.G. (1995): "The Institutionalization of Public Schools: The decline of legitimating myths and the politics of organizational instability". En R. Ogawa (ed). *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*, vol.3, London, Jai Press Inc.
- ECHEVERRÍA, J. (2001): "Educación y tecnologías telemáticas". *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 1-15.
- FERNÁNDEZ DURÁN, R. (2000): "Capitalismo global, resistencias sociales y estrategias del poder". *Documento policopiado*.
- FORRESTER, V. (2001): *Una extraña dictadura*. Barcelona, Anagrama.
- FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, New York: Teachers College Press, 3th edition (en prensa, edición en castellano), Barcelona, Octaedro.
- GIDDENS, A. (1999): *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid, Taurus
- GIMENO, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
- GUTTMAN, A. (2001): *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona, Paidós.

- LYPOVETSKY, G. (1994): *El crepúsculo del deber*. Barcelona, Anagrama.
- MC LAREN, P. (1995): "Critical Pedagogy in the Age of Global Capitalism: Some Challenges for the Educational Left". *Australian Journal of Education*, 39 (1) 5-21.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001): *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel.
- POSTMAN, N. (1990). *Divertirse hasta morir*. Barcelona, Ediciones La Tempestad.
- RODRÍGUEZ FERRÁNDIZ, R. (2000): "Apocalípticos fin de milenio". *Claves de la Razón Práctica*, enero-febrero, 69-76.
- ROSE, N. (1996): "The death of the social? Re-figuring the territory of Government". *Economy and Society*, 25 (3) 327-356.
- SARTORI, G. (1998): *Homo videns*. Madrid, Taurus.
- SIMONE, R. (2001): *La Tercera Fase: formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, Taurus.
- TEZANOS, J.F. (2001): *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- VALLESPÍN, F. (2000): *El futuro de la política*. Madrid, Taurus.