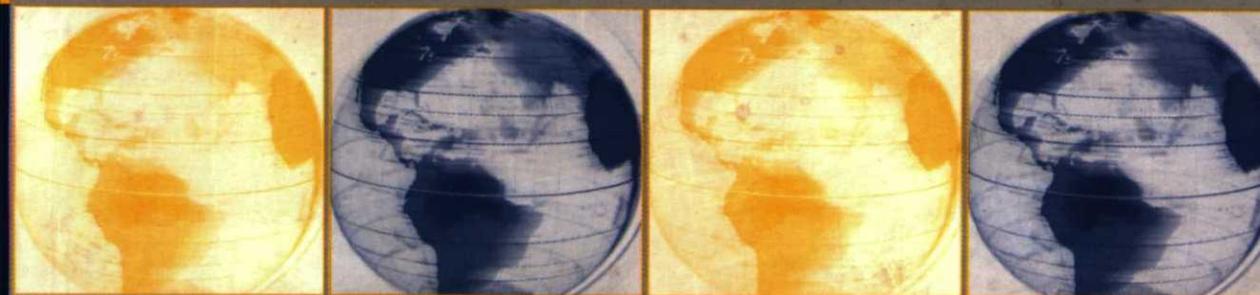


REVISTA DE eDUCACIÓN

Número extraordinario 2001



Globalización y educación



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO DE DIRECCIÓN**PRESIDENTE**

Isabel Couso Tapia
Secretaría General de Educación
y Formación Profesional

VICEPRESIDENTE

José Luis Cádiz Deleito
Secretario General Técnico

VOCALES

José Luis Mira Lema
Director General de Educación, Formación
Profesional e Innovación Educativa

Juan Ángel España Talón
Director General de Cooperación
Territorial y Alta Inspección

Carmen Pérez Cristobal
Directora del Centro de Información
y Publicaciones

Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
Director del Instituto Nacional
de Calidad y Evaluación

María Tena García
Directora del Centro de Investigación y
Documentación Educativa

Isidoro González Gallego
Director del Instituto Superior
de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN**DIRECTOR**

Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete

SECRETARIA

Carmen Labrador Herraiz

JEFE DE REDACCIÓN

Rogelio Blanco Martínez

EQUIPO DE REDACCIÓN

Margarita Cabañas Coribuela
Marcos Fernández Manso
Silvia Mantero Martínez

CONSEJO EDITORIAL

Gloria Pérez Serrano
José Luis García Garrido
José Luis Rodríguez Diéguez
Alejandro Tiana Ferrer

CONSEJO ASESOR

Gonzalo Anaya Santos
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxebarria Balerdi
M.^a Ángeles Galino Carrillo
Julián Martín Martínez
Mario de Miguel Díaz
Juan Manuel Moreno Olmedilla
José Luis Negro Fernández
Ramón Pérez Juste
M.^a Dolores Prada Vicente
Manuel Puelles Benítez
Juan Carlos Tedesco
Mercedes Vico Monteoliva

Revista cuatrimestral

Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Cultura y Deporte
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tel. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
Correo electrónico: revista.educacion@ince.mec.es
Página web: www.ince.mec.es/revedu/

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 176-01-002-5 ISSN: 0034.8082 Depósito Legal: M. 57 / 1958
Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A. San Alfonso, 26-La Fortuna (Leganés) Madrid

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos, y en ningún caso asume responsabilidades derivadas de la autoría en los trabajos firmados.

Número Extraordinario 2001

SUSCRIPCIONES EN LA SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
CIUDAD UNIVERSITARIA S.N. - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 91 - 453 98 00 (Ext. 73020)
Correo electrónico: publicaciones@cuniv.mec.es

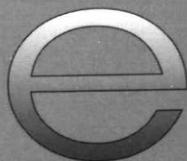
GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

COORDINACIÓN DEL NÚMERO:
ROGELIO BLANCO MARTÍNEZ

S u m a r i o

ROGELIO BLANCO: Presentación	5
NICHOLAS C. BURBULES Y CARLOS ALBERTO TORRES: Globalización y Educación.	13
J. FRANCISCO ÁLVAREZ: Modelos humanos e incertidumbres globales la importancia del análisis conceptual	31
MANUEL CASTELLS: Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes	41
ROBERTO SAVIO: Globalización y desarrollo sostenido	59
TITO DRAGO: La globalización es mucho más que pura economía ...	83
JUAN CARLOS TEDESCO: Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo	91
MARTIN CARNOY: El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa	101
MARTIN CARNOY: La articulación de las reformas educativas en la economía mundial	111
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN: El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas	121
GILLIAN YOUNGS: Globalización, comunicación y tecnología: cómo asegurar los enlaces democráticos	143
ADOLFO PLASENCIA: Los instrumentos fósiles para la transmisión del conocimiento: educación literaria frente a la contraeducación audiovisual	157
NICHOLAS C. BURBULES: ¿Constituye internet una comunidad educativa global?	169
RAFAEL FEITO ALONSO: Educación, nuevas tecnologías y globalización	191
JAVIER ECHEVERRÍA: Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo <i>E-Learning</i>	201
VICENTE ROMANO: Pros y contras de la e-educación	211

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ: Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización	217
FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ: Globalización y metapolíticas en educación	231
HENRY A. GIROUX: El capitalismo global y la política de la esperanza educada	251
ANTONIO BOLÍVAR: Globalización e identidades: (Des)territorialización de la cultura	265
JUAN MANUEL COBO SUERO: Educación ética y nueva sociedad mundial	289
RAMÓN FLECHA Y VICTORIA MIQUEL: Globalización dialógica	317
RAMÓN FLECHA Y M ^a ÁNGELES CABEZA: Bibliografía sobre globalización y educación.	327



Presentación

Los efectos de las revoluciones con frecuencia se perciben cuando éstas ya han tenido lugar. En las últimas décadas del siglo XX se ha sentido con fuerza, sobre todo en los países desarrollados, el peso de una nueva revolución que se suele denominar «globalización»; un neologismo-ídolo que se presenta con un amplio campo semántico y abundante polisemia.

Sin detenernos en la etimología y aceptando el término anglosajón así como su complejidad no sólo etimológica o semántica, sino también referente a la realidad que quiere representar, nos enfrentamos ante una gran estrella «super-nova» de finales del siglo. Estrella está que ya ha ido mostrando sus ráfagas policromas.

La caída del Muro de Berlín, el que dividió al mundo en dos amplios bandos de amigos-enemigos, ahora los ha sustituido por uno solo: el de los competidores. Esto, unido al final de la guerra fría ha propiciado la unión sincrónica de los bandos gracias a los cambios tecnológicos, sobre todo en el sector de las comunicaciones. Cambios que han producido fuertes efectos sociales, políticos, económicos y culturales que directa o indirectamente determinan los ritmos de todo el Planeta; de ahí el nombre de globalización. Frente a los efectos de estos cambios, los dirigentes, progresistas o conservadores, analizan y vaticinan. Y es el pensamiento liberal el que actualmente impone sus análisis y el *modus operandi et vivendi* de manera que la globalización se escora hacia lo más representativo del liberalismo, lo económico. Se globalizan las economías, lo financiero y mercantil fundamentalmente, mas no la justicia, las necesidades u otros aspectos menos pecuniarios. Aquí tenemos una primera disonancia del término, cuyo campo semántico se queda reducido a la interdependencia económica de los países y a la internacionalización de la economía, obviando las perspectivas sociales. Todo ello gracias a un sistema de comunicación y a la implantación de las nuevas tecnologías (TIC).

De este modo, los países se empezarán a distinguir no sólo por la renta per cápita, sino por los megabytes per cápita. Y la lucha de los grupos o individuos desfavorecidos será por la inclusión en dicho sistema. La lucha de los excluidos será en pos de ser incluidos, ya no para cambiar el status quo. Se superó la división del mundo en dos bloques políticos, pero se han creado diferentes bloques económicos.

La fuerza de la globalización se muestra con eficacia a partir de 1989, fecha de la caída del Muro, pero desde el orden bélico ya se manifestó con motivo de las dos guerras mundiales. Aún más, parece una vieja aspiración del país o países dominadores de cada momento histórico: fenicios, griegos o romanos; islamismo o las Cruzadas; descubrimientos geográficos y expansión comercial; estados ibéricos, francés o inglés; desarrollo colonial o reparto de África; etc.; son manifestaciones de universalizar a partir del modelo dominante. Y en los últimos años, con la hegemonía de EEUU, la globalización adquiere más presencia. Ya sólo existe un «bloque político» que además dispone del gran recurso de la comunicación, internet, que ayuda a caminar hacia la «aldea global» o a «imponer el pensamiento único». Es el nuevo orden hegemónico.

Muchos autores niegan tanto triunfalismo globalizador, toda vez que el punto de partida es muy desequilibrado por parte de los países o de la colectividad humana. No son

comparables las infraestructuras de la gran mayoría de los países con respecto a unos pocos desarrollados: los miembros de la UE, EEUU, Japón y unos pocos más. De ahí que, si aceptamos este desequilibrio y la tendencia de revolución economicista de la globalización, quizá se podría hablar de un nuevo modelo de «neoliberalismo», un nuevo soberanismo.

Las características de este modelo económico se inspiran en la fundamentación ideológica del liberalismo. Se actualizan los principios clásicos del liberalismo tales como limitar el poder del Estado y el «adelgazamiento» de las responsabilidades de las instituciones públicas, la importancia del mercado, el apoyo a la iniciativa privada frente a la pública, etc., a la vez que se incorpora, *de facto*, el desarrollo de la economía especulativa o financiera frente a la productiva o industrial. Gracias al apoyo de los medios de comunicación, diariamente se mueven capitales, casi siempre bursátiles, varias veces el presupuesto anual de muchos países juntos. Se confía en la libre circulación de capitales y en la libre competencia de precios y productos. Y todo se teoriza bajo los parámetros de la democracia por parte de organismos representativos de la economía, el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial, cuyo funcionamiento, por otra parte, no es democrático; del mismo modo se justifica el mercado libre parejo al poder estatal limitado. Esto último, además, lo defienden los países más desarrollados al tiempo que ponen en práctica su potencial económico para subvencionar sus producciones y exportaciones. Se trata de una modalidad que contradice la defensa a ultranza de la competencia libre.

Consumo y competitividad, producción y desarrollo, economía financiera o especulativa frente a productiva o industrial, rentabilidades y nuevas inversiones tecnológicas, debilitamiento de la fuerza y presencia sindicales más la oposición a todo liderazgo político son algunas de las características que preconiza el nuevo modelo. No obstante, su presencia ya ha dado muestras de su eficacia favoreciendo el incremento de la producción y el desarrollo al estimular el ahorro y la inversión. Son las bondades y maldades de un modelo transnacional que actúa allí donde la inversión sea menor y el coste de la producción mínimo, luego el beneficio máximo.

Esta internacionalización o transnacionalización de la economía ha supuesto el que unas pocas empresas multinacionales dominen gran parte del mercado mundial, a la vez que a los Estados —sobre todo los menos desarrollados— no les queda otro remedio que adaptarse al ritmo de las directrices de las multinacionales, las cuales se van ocupando lentamente de aquellos servicios que no hace muchas décadas eran competencia estatal. De algún modo las multinacionales están apunto de controlar, centralizar, etc., numerosas competencias que hasta hace poco pertenecían al ámbito público, de los Estados. Y además, bajo el lema de rentabilidad, cada vez son más las multinacionales que se fusionan creando más y más fuertes monopolios. En algunos ámbitos económico-políticos como la UE se pretende poner un límite a estas fusiones monopolísticas, que a su vez exponen una de las caras más negativas de la globalización.

Hablamos someramente del modelo económico, pero qué duda cabe de que camina próximo el socio-laboral. Los nuevos métodos productivos requieren nuevas condiciones laborales. En este orden, y bajo unos criterios de producción y rentabilidad, se han impuesto fuertes ajustes estructurales. La tan anunciada libertad económica exige la desregulación laboral, la flexibilidad, nuevas relaciones sociales y nuevas condiciones laborales. Así pues, el nuevo modelo está demostrando su capacidad para crear puestos de trabajo, y a la vez pérdidas de derechos laborales, fortalecimiento de las representaciones patronales y debilitamiento de las sindicales. La nueva economía aumenta y

precariza los puestos de trabajo. La consciencia y responsabilidad obligan a aprovechar los beneficios, regular sus perversiones, y prevenir sus excesos, pues las economías nacionales medias como la española, y sobre todo las familiares, son las más vulnerables a los posibles flujos del todopoderoso modelo económico y, cómo no, a los efectos negativos que pudiera producir la denominada «nueva economía».

La «nueva economía», bajo la libertad mercantil o ausencia de barreras y el libre movimiento de capitales, cuenta con las nuevas tecnologías de la información como elemento estructural-clave. Juntos desarrollan redes internacionales, aparentemente horizontales, y con ocultación de poder. De este modo el llamado «poder político» lentamente va siendo sustituido por otros fácticos, como el mediático o el mercantil. Así, el poder político sufre una transferencia a favor del económico. Las empresas sustituyen al Estado. Unas pocas personas deciden por muchas. Y teniendo en cuenta que no es propia la transparencia ni la democracia de las instituciones empresariales se induce el posible debilitamiento de la democracia. De ahí que también se imponga una reflexión sobre esta pérdida o los peligros que supone la posibilidad del surgimiento de un nuevo totalitarismo, mas de corte económico que político.

Obviando los ejemplos numéricos, que cualquier publicación especializada recoge, se han esbozado los efectos económicos y políticos, de la globalización. Pero debemos detenernos en los aspectos socio-laborales. En principio, se puede afirmar que, si el modelo globalizador se atiene fundamentalmente a lo económico y obvia la dimensión social, nace limitado. Y las consecuencias de esta limitación planearán con mayor riesgo sobre las capas sociales más débiles. Con frecuencia los economicistas indican que el papel de la economía es producir riqueza y no valores éticos. Y así parece que los caminos de la nueva economía no se dejan cruzar por los valores éticos.

Este desprecio, y falta de diálogo, arriesga inmensos logros y potencia el resurgimiento o estimulación de ciertos fundamentalismos y nacionalismos. Baste recordar el atentado del 11 de septiembre sobre las «Torres Gemelas». La homogeneización o uniformidad de la cultura, el resurgimiento de élites dominantes, además de la referida pauperización, cercenan así la capacidad de decisión de los individuos y provoca reacciones violentas, más allá de las testimoniales expresadas por los movimientos antiglobalización. Frecuentemente, los movimientos surgidos con fuerza a lo largo de la historia de la humanidad, son los más controvertidos; de ahí que la globalización pronto origine el «anti-» correspondiente, —en este caso con cierta virulencia— e intente cubrir su mismo espacio, el internacional.

Los propios «anti-» paulatinamente se han ido presentando allá donde los síntomas globalizadores más se explicitaban. Pero mientras las expresiones «pro-globalización» se manifiestan unívocas, en las «anti-» el arcoiris de vindicaciones es diverso y a veces contradictorio. No obstante, quiénes piden libertad y derechos humanos, así como libertad de productos y productores o personas, justicia y derechos humanos. Al siglo XX se suele definir como el siglo de los derechos. Un siglo que termina produciendo los suficientes recursos como para dar cobertura a las necesidades básicas de los miles de millones de seres humanos que habitan este planeta y sin embargo, contradictoriamente, 1300 millones padecen obesidad y 1200 millones sufren hambre; es mayor el número de indigestos que el de hambrientos. La nueva economía tiene capacidad para producir riqueza e incapacidad para distribuirla.

Hemos pasado de la sociedad de la producción a la sociedad del conocimiento, a la revolución del conocimiento. La materia prima ya no es extraída de la tierra, sino que es cultural: la potencia de conocimientos acumulados y desarrollados por nuestra especie.

Y saber es poder. Los países con más desarrollo científico y tecnológico tienen más conocimiento, luego más saber y más poder. Y esto se puede extrapolar a los individuos. La experiencia se canaliza mayoritariamente a través de internet.

El acceso a internet y a las nuevas tecnologías, viene determinado por la inclusión o exclusión en la red y será un determinante para equiparar o fijar mayores diferencias sociales. Una nueva estructura social se ofrece, definida por la proximidad a los medios de comunicación y por ende a la información y a los conocimientos. En este proceso, internet es el instrumento técnico capaz de difundir ideas y conocimientos, manufacturas y cultura; sencillamente contribuye a la globalización, yendo más allá del simple economismo. Interconexión de redes, conocimiento y entretenimientos, relaciones con los demás bien por correo electrónico o a través de páginas web son elementales y aparentes procesos que posibilitan. A través de internet, por tanto, no sólo fluyen capitales financieros. La cantidad de información que circula exige saber tratarla y utilizarla que de lo contrario significa que los usuarios son manipulables. De hecho se inició en usos militares, educativos e investigación, para servir luego al uso comercial y de negocio. Pero una vez más este recurso requiere inversiones a nivel de consumidor individual o institucional. Del cable de fibra óptica a las redes inalámbricas; las primeras capacidades de la fibra medían en megabytes (millones de bytes), luego en gigabytes (miles de millones) y ahora en terabytes (billones), requiriendo inversiones altas. De ahí que si se observa un mapa del «cableado global», la anchura de las franjas delata las diferencias entre países. No obstante es un instrumento que empequeñece el mundo, y lo reduce a un cable, eliminando las distancias. La «terra incognita» del mapamundi ha desaparecido o disminuido de tamaño. De este modo, en el Planeta que compartimos todo lo que sucede y es relevante nos afecta. «Piensa globalmente y actúa localmente» es la máxima ecologista que se puede extrapolar solicitando responsabilidad, ya que el Planeta es de los que lo habitamos y de los que vendrán. Esta responsabilidad deviene en ética, y por ello la responsabilidad frente al consumo o el deterioro del medio, por ejemplo, apoya el desafío que el desarrollo sostenible brinda.

No sabemos si estamos o no en el mejor de los mundos posibles, pero la globalización y los nuevos sistemas de comunicación son una realidad. Una realidad aún no globalizada que para unos es una nueva forma imperialista o neocolonial y para otros un nuevo movimiento natural que empequeñece el mundo, aproximándolos bien a imponer un pensamiento homogéneo, bien a garantizar unos mínimos vitales. Bondades o perversiones son visiones opuestas sobre una realidad con la que hay que relacionarse, y a través de la cual podemos encontrarnos más allá de los intereses económicos de algunos Estados. Y desde la necesaria crítica e indignación se debe apostar por la ciudadanía. La sociedad civil es parte del nuevo orden. Internet y las nuevas tecnologías han contribuido fuertemente como soporte de comunicación para la información, si bien de modo desigual, pues la media de usuarios de internet en África es de 0,76% frente al casi 28% de Europa. Internet es una nueva frontera Norte-Sur.

Para dar cuenta con amplitud y reflexionar sobre estas generalidades se ha invitado a participar en este número extraordinario a profesores y expertos nacionales e internacionales. A cada uno se le pidió que reflexionara, desde su ámbito, especialidad o interés sobre el contenido que se expone. Conocedores del tema, la actual patentización de su debate y líneas de reflexión por un lado, más el prestigio y la relevancia de las investigaciones y publicaciones de los autores por otro, no se les presentó un guión específico. Una vez reunidos los trabajos se les dio un orden: reflexiones generalistas sobre la globalización y sus consecuencias, la globalización y el sistema educativo, la introducción

de las nuevas tecnologías en los sistemas educativos o en los modos de aprendizaje curricular y otros, unas reflexiones políticas, éticas y culturales sobre el binomio globalización-educación y, finalmente, una bibliografía sucinta.

De ahí que los profesores C. A. Torres y N. Burbules reflexionen desde una perspectiva amplia sobre la globalización, realizando un recorrido histórico, acotando características y análisis conceptual, fijando sus «bondades y perversiones», y afirmando la dimensión economicista de la misma. El filósofo F. Álvarez, analiza, sobre todo desde la reflexión filosófica, en concreto nominal, cómo se concibe conceptualmente el nuevo fenómeno. Cuál es la polisemia y significado del término globalización planteando, la necesidad de reflexionar sobre el concepto a fin de lograr una mayor comprensión y acotación del mismo. M. Castells, abunda en el nuevo paradigma y sus papeles, entre ellos la transferencia del poder del estado político al económico, o la sustitución de la sociedad industrial por la sociedad del conocimiento a la vez que describe los fundamentos de la sociedad de redes.

Para R. Savio transnacionalización económica y globalización son términos sinónimos. Las leyes del mercado y sus exigencias, eficacia y competitividad, imponen una nueva cultura en la que el déficit de democracia se evidencia y también sugiere la formación de una ciudadanía global. El periodista T. Drago abunda en el análisis y la crítica del reduccionismo economicista de la globalización así como las consecuencias de este efecto limitante. Para el profesor J. C. Tedesco una vez admitida la presencia de la globalización, ésta afecta decididamente sobre dos ámbitos educativos señeros, la familia y la escuela. Estos deben enfrentarse a sus retos con respuestas ágiles y la familia socializando la nueva situación. M. Carnoy, por medio de dos artículos y con su reconocida capacidad crítica, se sumerge ya, tras de los análisis generales sobre la globalización de los autores anteriores, en los sistemas educativos. Las nuevas situaciones exigen reformas. La educación, en la mayoría de los casos, era un subsistema controlado y regulado por los Estados. ¿Qué hacer toda vez que la globalización apuesta por las descentralización y la desregularización? ¿Qué efectos producirán en la sociedad? ¿El efecto equiparador de la educación con la nueva filosofía no originará nuevos y mayores «agujeros negros» en la sociedad? Para J. Gimeno Sacristán, más allá del economicismo, la globalización se adentra, aunque sea contradictoriamente, en la cultura, en todos los ámbitos humanos y por ende en el sistema educativo. Y éste debe responder para aprovechar lo conveniente y canalizar las perversiones. Es obligación de la educación actuar de este modo, si es para la vida. De ahí que se imponen nuevos métodos y contenidos.

Los profesores y expertos G. Youngs, A. Plasencia, N. Burbules, R. Feito, J. Echeverría, V. Romano y J. M. Touriñán analizan las nuevas vías de la comunicación, las nuevas tecnologías. Todos resaltan su importancia para el desarrollo de la educación. Estamos no sólo bajo la transnacionalización económica, sino bajo las redes de la información y la comunicación, en la era del conocimiento. Y en este campo internet juega un papel excepcional.

G. Youngs se detiene en los efectos de la Red, las desigualdades que produce y las posibilidades de ayuda a la implantación de una ciudadanía cívica y global. A. Plasencia aborda las potencialidades de la educación audiovisual, ventajas e inconvenientes, pero que no se pueden obviar sus retos. En este apartado nuevamente N. Burbules cuestiona las aportaciones de internet a la comunidad educativa recurriendo a las aportaciones, ya clásicas de J. Dewey de H. Arendt, al tiempo que invita a reflexionar sobre las comunidades *online*; R. Feito, una vez aceptado el hecho de asistir ante una nueva revolución, tan importante como la neolítica, abunda en el significado, más allá del económico, de la globalización y reflexiona sobre lo que deben hacer las instituciones educativas. Para J. Echeverría las TIC son un agente singular de cambio, y la Unión Europea, en su afán

de vincular la escuela a éstas, desarrolla un programa *E-learning*. Acerca de los usos, ventajas y mejoras de este programa, se centra su reflexión. El profesor V. Romano opina que más allá de los entornos del ordenador está la consideración de éste como un instrumento y no un fin. Las tecnologías son un recurso, no la panacea; de ahí que el carácter humanístico y la reflexión deban seguir planeando en la educación por encima de los recursos. Y en este capítulo de reflexiones, el profesor J. M. Touriñán aglutina las numerosas opiniones expuestas por los anteriores autores y avanza atractivas sugerencias en la descripción, contraste y reconocimiento de los grandes avances, los apoyos y los retos que brindan las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

Los artículos finales, correspondientes a los profesores F. López Rupérez, H. Giroux, A. Bolívar, J. M. Cobo, R. Flecha y V. Miquel, sin dejar a un lado la reflexión generalista que planea en todo el número de la Revista de Educación sobre la globalización, sus efectos y las tecnologías de la comunicación que se difunden, se encaminan por derroteros diversos y de contraste.

F. López Rupérez, tras de un análisis epistemológico de la globalización y su complejidad nos acerca a la relación efecto-causa o cómo ésta afecta al sistema educativo, lo que conlleva unas estrategias meta-políticas. Frente a tanta complejidad, el subsistema educativo no puede permanecer al margen.

El texto de H. Giroux, junto con el del profesor J. M. Cobo, es una reflexión crítica a la totalidad. Para el primero, la globalización es un «saqueo económico» al que es necesario enfrentarse y convertirla en más transversal y democrática. En esta toma de conciencia, la educación, y desarrollar una «política de esperanza educada» o una utopía anticipadora, se puede hacer frente a las perversiones del nuevo fenómeno. El profesor J. M. Cobo, que no obvia las «maldades» de la globalización, ni deja de citar sus bondades, vindica la reflexión ética. De ahí la necesidad, de transformar la historia de la humanidad, casi siempre ofrecida como sacrificial, en ética. Por ello aboga por la consciencia y la responsabilidad a la hora de enfrentarnos a esta estrella «super-nova». Es necesaria la ética, y ésta no debe alejarse del análisis global, reflexionando sobre la homogeneización, sobre los efectos del pensamiento único, sobre la cultura dominante. En esta línea se mantienen los planteamientos del profesor A. Bolívar, quien expone las contradicciones: a la vez que se mundializa surgen nuevos modelos identitarios de cultura de carácter local. Son las nuevas respuestas nacionalistas a tanta imposición homogeneizadora.

Desarrollo sostenido o explotación, localismo o cosmopolitanismo, diferenciación u homogeneización, particularismo o universalismo, etc. son términos antinómicos que sólo se resuelven con la participación y el diálogo. Las nuevas tecnologías, sobre todo internet, ofrecen un soporte que capacita horizontal y transversalmente estas dimensiones, es el espacio en el que se detienen los profesores V. Miquel y R. Flecha. Éste último, junto con la investigadora M. A. Cabeza cierra el número recopilando una cantidad irrisoria de libros sobre globalización y educación. La bibliometría sobre el tema es cuantiosa, de ahí que sólo reparen en algunas referencias bibliográficas significativas y relevantes que, una vez comentadas, se sugieren al lector que quiera abundar en la temática que se presenta.

La información y la comunicación han estado presentes a lo largo de la historia humana, pero si la recorremos, éstas se han manifestado de forma limitada para la mayoría; sólo unas élites nacionales y pocas internacionales disfrutaban de estas ventajas. La llegada de internet, aún con sus limitaciones, es gran instrumento en manos de la sociedad civil. De hecho, ésta puede influir contra las perversiones de la globalización, incidiendo en la exigencia de hacerla más justa y solidaria. Pues, querámoslo o no, la globalización ya es una forma de mirar el mundo. Un nuevo *modus operandi et vivendi*.

Desde las reflexiones expuestas parecía conveniente que la Revista de Educación dedicara un número extraordinario a la vigencia de la globalización y a las nuevas tecnologías así como relaciones con la educación. El sistema educativo es el menos ajeno ante este fenómeno, pues si de algo carece es de asepsia o ausentismo. Sobre el sistema educativo casi siempre caen responsabilidades, promesas y esperanzas salvíficas y capacidad para subsanar errores. Ya se acepta que no siempre a más educación conlleva más prosperidad. Pero el sistema educativo dinamiza, más allá de la pura mercantilización, la esperanza de la posibilidad, la utopía. Siempre que la entendamos como la manera de fijar en la realidad a la idealidad o de abrirse crítica y alternativamente al complejo de posibilidades que ésta ofrece, aceptando el cuestionamiento y buscando las alternativas que están ahí, en la realidad; pues ésta nunca se ofrece única, sino plural. La única realidad es la pura monotonía. Por ello era imprescindible que una publicación seriada, con 60 años de vida y que ha dado permanentes muestras de lectura atenta y próxima de la realidad y sus síntomas, debía atender el fenómeno de la globalización y sus implicaciones en la educación. Para ello se ha contado con una serie de expertos internacionales y nacionales procedentes en su mayor parte de la docencia. Éstos dan cuenta de numerosos aspectos del binomio globalización-educación o sólo teorizan sobre el primer elemento de la comparación, mas no se pretende abarcar aquí todo la polifonía del binomio.

Cada autor es responsable de sus opiniones, pero en todos está la voluntad y la generosidad, desde su experiencia, de aportar claridad. Desde la redacción de la revista sólo queda reconocer su predisposición a colaborar. A todos ellos, y en concreto al profesor Antonio Bolívar por su ayuda en la confección del número, gracias.

ROGELIO BLANCO MARTÍNEZ



GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

NICHOLAS C. BURBULES (*)
CARLOS ALBERTO TORRES (**)

RESUMEN. El fenómeno denominado «globalización» trae consigo nuevos imperativos de índole económica, política y cultural. En el artículo no sólo se presentan y analizan las características generales sino también los impactos positivos y negativos del «nuevo» fenómeno, que obliga a reestructurar la economía y, cómo no, también la educación. El análisis que se presenta es diacrónico a la vez que se enumeran las posibles consecuencias.

DESDE LA EDUCACIÓN EN LA ILUSTRACIÓN HASTA LA EDUCACIÓN GLOBALIZADA

Todos los sistemas son falsos, el de Marx no menos que el de Aristóteles; sin embargo, puede que haya mucha verdad en lo que ambos vieron.

El libro del que se extrae este artículo¹, y el siguiente, reúne a un destacado grupo de autores internacionales para debatir cómo afecta la globalización a la política educativa en los estados-nación de todo el mundo. Los autores tienen puntos de vista muy diferentes en cuanto a lo que «globalización» se refiere. Para algunos, significa fundamentalmente el surgimiento de instituciones supranacionales, cuyas decisiones determinan y restringen las opciones políticas de cualquier estado-nación en particular; para otros, la globalización supone

principalmente el impacto arrollador de los procesos económicos globales, incluidos los procesos de producción, consumo, mercado, flujo de capital e interdependencia monetaria. Para otros, significa ante todo el auge del neoliberalismo como un discurso de política hegemónica; para otros, la globalización significa más que nada el surgimiento de nuevas formas culturales globales, medios de comunicación y tecnologías de la comunicación, que modelan las relaciones de afiliación, identidad e interacción dentro y fuera de los marcos culturales locales. Y aún hay otros para quienes la «globalización» es, fundamentalmente, un conjunto de cambios *percibidos*, término utilizado por los responsables políticos del Estado para inspirar apoyo y reprimir la oposición a los cambios, ya que «fuerzas mayores» (la competencia global, las respuestas a

(1) Publicado en Nicholas C. BURBULES y Carlos Alberto TORRES (Eds.): *Globalización y Educación. Perspectivas Críticas*. Routledge, 2000.

(*) Universidad de Illinois.

(**) Universidad de California Los Ángeles (UCLA).

las demandas del Fondo Monetario Internacional o del Banco Mundial, los compromisos con las alianzas regionales, etc.) no dejan otra opción al estado-nación que actuar bajo un grupo de reglas globales de las cuales no es responsable. Y, por supuesto, los autores citan la compleja interacción de estos diversos factores, con distinto peso y en diferentes relaciones.

Situar el debate contemporáneo en un marco histórico es una forma de volver a examinar la aparente inevitabilidad de la globalización. Algo, en efecto, está cambiando en el campo de la educación, y estos cambios se han estado produciendo durante un largo período de tiempo.

Desde la perspectiva de la Ilustración, nada podría ser más personalizado, más íntimo y local que el proceso educativo en el que niños y jóvenes llegan a la mayoría de edad en el contexto de adquisición y aprendizaje de la cultura familiar, regional y nacional. Antes de que se estableciera la educación pública, la educación de la elite estaba en manos de tutores que trabajaban con sus discípulos de una manera muy personalizada. La educación de la mente, de las capacidades y talentos del individuo era un principio básico. En un contexto social diferente, en el caso de los niños que pertenecían a familias obreras o rurales, la educación o formación era también un asunto personal, gobernado por las familias y las comunidades locales. Ajustarse a una comunidad, ya sea de cultura y modo de vida local o nacional, puede entenderse como el imperativo educacional que trasciende estos contextos.

Más tarde, cuando la educación tomó forma como institución pública, permaneció esta noción de responsabilidad familiar y local en la educación. La idea de que las escuelas actuaban *in loco parentis* y las estructuras políticas que apoyaban el control de la comunidad sobre la educación, situaban al alumno en relación con las necesidades inmediatas y familiares de aprendizaje: necesidades de identidad, afiliación, ciuda-

danía y roles laborales que respondían a un contexto y al alcance de la mano. Incluso en sistemas de educación pública más centralizados y nacionalizados, puede verse la misma dinámica de trabajo, simplemente enfocada hacia un nivel diferente: las políticas hacen valer la conformidad e identificación con una tradición nacional, con una gran comunidad, con un contexto más amplio de ciudadanía y de responsabilidad laboral, pero sigue siendo una dinámica en la que las condiciones de afiliación se basan en la proximidad relativa y en la homogeneidad (aunque aquí las fisuras entre lo local y lo nacional pueden —y aún lo hacen— cruzar).

El alcance de este proceso educativo, especialmente cuando este se convierte en un asunto público, va mucho más allá de la idea de desarrollar al ser individual. Como revela la economía de la educación, la educación pública tiene costes y beneficios para la sociedad en general y por lo tanto no es sólo un gasto, sino también una inversión. De este modo, las consecuencias políticas de la educación están por encima del individuo a educar y constituyen un grupo de decisiones estratégicas que afectan a la sociedad en general —de ahí la importancia de la educación como una política pública y del papel del Estado—.

Este proceso dialéctico de formar al individuo como persona y como miembro de una gran comunidad implica, como premisa de la tradición occidental, la necesidad de preservar los tesoros de la civilización dentro del proceso de socialización de los miembros de cada nueva generación. Esto se convierte aún más en un imperativo a medida que el estado-nación se convierte en el sitio, rodeado de fronteras, dentro del cual se rige el proceso pedagógico. Los sistemas de educación organizados actúan bajo los auspicios del estado-nación que controla, regula, coordina, autoriza, financia y certifica el proceso de enseñanza y aprendizaje. No es de extrañar que el principal propósito del sistema educativo

diseñado de esta forma sea crear un ciudadano leal y competente.

La pregunta ante la que nos encontramos ahora es: ¿Hasta qué punto es afectado el empeño educativo por los procesos de la globalización que están amenazando la autonomía de los sistemas educativos nacionales y la soberanía del estado-nación como máximo gobernante en las sociedades democráticas? Al mismo tiempo, ¿cómo está cambiando la globalización las condiciones fundamentales de un sistema educativo cuya premisa es ajustarse a una comunidad, una comunidad caracterizada por la proximidad y la familiaridad? Los orígenes, la naturaleza y la dinámica del proceso de globalización son, por lo tanto, motivos de preocupación para los filósofos de la educación, los sociólogos, los encargados de los planes de estudio, los educadores, los responsables políticos, los políticos, los padres, y muchos otros relacionados con el empeño educativo. Los procesos de la globalización, como quiera que estos se definan, parecen tener serias consecuencias en la transformación de la enseñanza y el aprendizaje, ya que estos dos procesos han sido comprendidos hasta ahora dentro del contexto de las prácticas educativas y las políticas públicas que son de un carácter enteramente nacional.

Muchas nuevas preguntas se repiten en tales reflexiones: ¿Cómo podemos definir la globalización?, ¿es «real» la globalización o es simplemente una ideología? Si la globalización es una tendencia inexorable, ¿cómo afecta esto a la economía política de los países y, en consecuencia, a su cultura y a su educación? ¿Cómo están afectando a los sistemas educativos de todo el mundo los pasos hacia la reestructuración económica? ¿Existe alguna organización y agenda educativa internacional que pueda crear una nueva hegemonía en los planes de estudio, la instrucción y las prácticas pedagógicas en general, además de en las políticas que tienen que ver con la financiación escolar, la investigación y la evaluación? ¿Son es-

tos factores y estos resultados, simétricos u homogéneos, en sus consecuencias para todos los países y todas las regiones? ¿Cómo se relaciona la globalización con el proceso continuo de lucha política en diferentes sociedades?

LA REESTRUCTURACIÓN ECONÓMICA Y LA TENDENCIA HACIA LA GLOBALIZACIÓN

Para captar lo esencial de la acción social, debemos reconocer la *complicidad ontológica*, como sugirieron Heidegger y Merleau-Ponty, entre el agente (que no es ni un sujeto o conciencia, ni el mero ejecutante de un papel o portador de una función) y el mundo social (que nunca es una «cosa» simple, aún cuando este tenga que ser construido como tal en la fase objetivista de la investigación). La realidad social existe, por decirlo así, dos veces, en las cosas y en las mentes, en los ámbitos y en los *habitus*, fuera y dentro de los agentes. Y cuando el *habitus* encuentra un mundo social del cual es producto, se encuentra a sí mismo «como pez en el agua», no siente el peso del agua y da por sentado el mundo a su alrededor.

Las pautas de la reestructuración económica global, que surgieron a finales de los 70, iban de la mano con la implementación de políticas neoliberales en muchas naciones. En aquel momento, la administración capitalista estaba atrapada en un recorte del beneficio, con los trabajadores luchando por mantener altos los salarios, y los competidores extranjeros presionando para mantener los precios bajos. Como la economía se desaceleró, los ingresos del estado no pudieron mantenerse a la altura de los gastos sociales y los contribuyentes comenzaron a expresar su resentimiento hacia aquellos que más se beneficiaban de los ingresos del Estado (la burocracia estatal, los destinatarios del bienestar, las instituciones que reciben subsidios del Estado, etc.), lo que llevó a una ruptura del consenso acerca

de la viabilidad y valor del Estado de Bienestar. El Estado se retiró de su papel de árbitro entre mano de obra y capital, aliándose con este último y llevando a los trabajadores hacia una posición defensiva.

La reestructuración de la economía reflejaba una tendencia mundial caracterizada al menos por los siguientes elementos:

- La globalización de la economía en el contexto de una nueva división internacional del trabajo y la integración económica de las economías nacionales (en mercados comunes y acuerdos comerciales nacientes).
- El surgimiento de nuevos planes y relaciones de intercambio entre naciones, y entre clases y sectores sociales dentro de cada país, y el surgimiento de nuevas áreas, especialmente en los países desarrollados, donde la información y los servicios se estaban volviendo más importantes que la fabricación.
- La creciente internacionalización del mercado, reflejada en la cada vez mayor capacidad de conectar a los mercados sobre una base inmediata y mover capital más allá de las fronteras nacionales; (actualmente, las 600 compañías multinacionales (MNCs) principales controlan el 25% de la economía mundial y el 80% del mercado mundial).
- La reestructuración del mercado laboral, con la sustitución en muchos ámbitos del salario por horas por la remuneración a destajo, y el poder de los sindicatos minado por la relajación o no cumplimiento de la ley laboral.
- La reducción del conflicto entre mano de obra y capital, debido principalmente a factores tales como el aumento de trabajadores excedentes (desempleados o subempleados), la intensificación de la competencia y la disminución de los márgenes gananciales, contratos

laborales menos protectores, y la institucionalización de las estrategias del «concepto de equipo».

- El paso de un rígido modelo de producción Fordist a un modelo basado en una mayor flexibilidad en el uso de la mano de obra, los inventarios, los procesos laborales y los mercados de trabajo, así como en la disminución de los costes y el aumento de la velocidad en el movimiento de productos e información de un sitio a otro del planeta.
- El nacimiento de nuevas fuerzas de producción, con el paso en la industria de un modelo mecánico-industrial a otro gobernado por el *microchip*, la robótica y por máquinas automáticas y auto-reguladoras, lo cual, a su vez, ha conducido al surgimiento de una sociedad de la información de alta tecnología, basada en el ordenador.
- La creciente importancia de la producción de intensivo en capital, que tiene por resultado la descualificación o el despido de gran parte de la mano de obra, situación que conduce a un mercado laboral polarizado, compuesto de una parte por un pequeño sector, altamente cualificado y bien pagado, y de otra, por un gran sector, de baja cualificación y bajos salarios.
- El aumento en la proporción de empleados a media jornada y de mujeres, muchas de ellas trabajando ahora fuera de sus casas.
- El aumento en tamaño e importancia del sector de los servicios, a expensas de otros sectores primarios y secundarios.
- El siempre creciente abismo financiero, tecnológico y cultural entre los países más desarrollados y los menos desarrollados, con la única excepción de los «países de reciente industrialización» (NICs).

La reestructuración económica también ha reflejado una profunda crisis fiscal y reducciones de presupuesto que afectan al sector público, lo cual tiene como resultado la reducción del Estado de Bienestar y la creciente privatización de los servicios sociales, la salud, la vivienda y la educación. Ha habido una reestructuración de la relación Estado/trabajador de tal forma que el salario social (el gasto público distribuido en forma de beneficios sociales) disminuye a expensas de los salarios individuales. A consecuencia de esto la sociedad se ha dividido en dos sectores: uno protegido e incluido por el Estado, y otro desprotegido y excluido. La reestructuración económica ha llevado a un modelo de exclusión que deja fuera grandes sectores de la población, especialmente a mujeres que viven en la pobreza, tanto en países en vías de desarrollo como en países desarrollados.

Estos elementos de la reestructuración económica han ido acompañados de la tendencia hacia la globalización; contraria a las predicciones de Marx y Engels, la globalización de la economía ha producido una unificación de capital a escala mundial, mientras que los trabajadores y otros grupos subordinados se han vuelto más divididos y fragmentados. En realidad, la reestructuración neoliberal está actuando a través de la dinámica impersonal de la competencia capitalista en un mercado común progresivamente liberalizado, aumentando el impacto local de las tendencias globales. Los estados-nación se han hecho cada vez más internacionalizados, en el sentido de que sus agencias y sus políticas se ajustan a los ritmos del nuevo orden mundial.

Como hemos señalado, la reestructuración de la economía ha llevado a un aumento de la proletarianización y descualificación de los empleos. Aunque la alta tecnología es presentada como la solución a muchos problemas económicos, esta no ha contribuido a aumentar el nivel de vida de la

mayoría de la gente. Aún cuando algunos empleos están siendo creados en las industrias de alta tecnología, estos son en su mayoría empleos de oficina y de montaje, que pagan salarios por debajo de la media y no requieren altas cualificaciones o empleos de servicios personales. No por gusto, la categoría más importante de creación de empleo en los Estados Unidos durante la última década ha sido en la esfera de los servicios personales, incluyendo categorías de empleo tan variadas como entrenadores físicos y médicos para los servicios de la seguridad privada.

Otro cambio evidente es que, con la implementación de las políticas neoliberales, el Estado ha abandonado su responsabilidad de administrar los recursos públicos para la promoción de la justicia social. Esta responsabilidad ha sido reemplazada por una fe ciega en el mercado (por ejemplo, en llamados al aumento de la privatización escolar, la «opción» y los cheques escolares) y la esperanza de que el crecimiento económico generará un excedente para ayudar a los pobres, o que la caridad privada se hará cargo de lo que los programas estatales se dejan atrás. A pesar de los llamados de la derecha a dismantelar o reducir la magnitud del Estado, observadores escépticos en cuanto a la reducción del Estado argumentan que el principal asunto no es la magnitud del Estado o sus gastos, sino el *tipo* de intervenciones e inversiones que este realice, ya sea promoviendo el bienestar y la igualdad por una parte, o subsidiando el crecimiento de la empresa a través de beneficios fiscales o bajo la rúbrica de «gastos militares» por otra. El estado neoliberal, especialmente en las sociedades más desarrolladas, y en los países en vías de desarrollo que las emulan, se caracteriza por drásticos recortes en el gasto social, la destrucción medioambiental galopante, modificaciones regresivas del sistema fiscal, flojas restricciones al crecimiento de la empresa, ataques generalizados a la sindicación y un aumento del gasto en «infraestructura» militar.

Las corporaciones se están haciendo tan poderosas que muchas de ellas están creando sus propios programas de educación postsecundaria y vocacional. Burger King ha abierto «Academias» en catorce ciudades estadounidenses, mientras que IBM y Apple están contemplando la idea de abrir escuelas con ánimo de lucro. Whittle Communications (una compañía que es en gran parte propiedad de Time Warner y British Associated Newspapers) no sólo proporciona antenas parabólicas y televisores, a cambio de publicidad, a más de 10.000 escuelas (proyecto «Channel One»), sino que se propone abrir 1.000 escuelas con fines lucrativos que atenderán a 2.000.000 de niños dentro de los próximos diez años. Por otra parte, las compañías estadounidenses gastan más de 40 billones de dólares cada año, aproximándose a los gastos totales anuales de las universidades y los institutos universitarios y de postgrado de toda América, para entrenar y educar a sus actuales empleados. Incluso tan pronto como a mediados de los años 80, Bell y Howell tenía 30.000 estudiantes en su red postsecundaria e ITT tenía 25 instituciones postsecundarias registradas. Según se ha informado, AT&T sola realiza más funciones de educación y entrenamiento que cualquier universidad en el mundo.

Este proceso de privatización de la educación está ocurriendo en el contexto de nuevas relaciones y acuerdos entre naciones, caracterizados por una nueva división global del trabajo, una integración económica de las economías nacionales (mercados comunes, libre comercio, etc.), la creciente concentración de poder en organizaciones supranacionales (tales como el Banco Mundial, el FMI, la ONU, la Unión Europea y el G-7), y lo que hemos llamado la «internacionalización» de los estados-nación.

La movilidad de capital da a los capitalistas, y en especial a los especuladores financieros, mucha influencia sobre el estado-nación, que es en sí mismo un producto de la revolu-

ción industrial, no apto en muchos sentidos para hacer frente a las demandas básicas del mundo postindustrial. La especulación en las monedas nacionales y la profecía de auto-cumplimiento de la legitimidad «crediticia» internacional han contribuido a un terreno siempre cambiante para los países que intentan poner en orden sus asuntos económicos.

Como expresara Korten, la influencia corporativa sobre el estado-nación se ejerce indirectamente, mediante el control intelectual, inculcando en los responsables políticos una nueva serie de valores y poniendo límites a la gama de opciones del estado-nación, lo cual es una estrategia más eficaz para cambiar las prioridades políticas que la amenaza explícita de sanciones punitivas. Estos nuevos valores, oportunamente reflejados en las agendas neoconservativas y neoliberales (véase Michael W. Apple), promueven una menor intervención del Estado y una mayor dependencia en el mercado libre, así como una mayor atención al interés personal del individuo que a los derechos colectivos. Held afirma que «la internacionalización de la producción, las finanzas y otros recursos económicos está, indiscutiblemente, erosionando la capacidad de cualquier estado individual para controlar su propio futuro económico... las compañías multinacionales pueden tener una base nacional clara, pero sus intereses están sobre todo en la rentabilidad global. El país de origen es de poca importancia para la estrategia corporativa». Evidentemente, la creciente integración de la economía está llevando hacia un mundo sin fronteras y otorga pruebas suficientes de la reducida capacidad de los gobiernos nacionales para controlar sus propias economías o definir sus propios objetivos económicos nacionales.

En resumen, existen cambios en los niveles económicos, políticos y culturales de la sociedad que tienden a promover y reforzar una perspectiva más global en cuanto a la política social. En un nivel económico,

estos factores incluyen cambios en las relaciones comerciales (grupos tales como el GATT o el G-7, que promueven la reducción de los impuestos de importación, de las tarifas y de las reglamentaciones; y la formación de zonas de «libre comercio» como NAFTA o la Unión Europea); cambios en los *procesos bancarios y crediticios* (sistemas de crédito internacionales tales como Visa, ATMs, el cambio de moneda y el flujo de capital y los mercados financieros que están realmente globalizados); la presencia de *organismos de préstamo internacionales* (tales como el FMI y el Banco Mundial); cambios en los factores de *producción* que han llevado al surgimiento de las nuevas industrias «Post-Fordist» (la economía del conocimiento, el sector de los servicios, el turismo y las industrias de la cultura); la presencia de *compañías globales* no atadas a (o leales a) ninguna base o límite nacional; *la movilidad del trabajo y la movilidad de las compañías*, que han lanzado a los sindicatos a la defensiva; nuevas *tecnologías* (para la transmisión de datos, capital y publicidad); y nuevos hábitos de *consumo* (llamados a veces como «McDonaldización» del gusto: rápidos, estandarizados y orientados hacia la conveniencia por encima de la calidad), junto a nuevas estrategias de marketing y publicidad que promueven lo que George Ritzer llama los «medios del consumo» (centros comerciales, canales de compra televisivos, compras por Internet y crédito fácil).

En el nivel político, el estado-nación sobrevive como una institución mediana, lejos de no ser poderosa, pero restringida al tratar de equilibrar cuatro imperativos:

- Respuestas al capital transnacional.
- Respuestas a las estructuras políticas globales (por ejemplo, las Naciones Unidas) y otras organizaciones no gubernamentales.
- Respuestas a las presiones y demandas nacionales, con el objetivo de mantener su propia legitimidad política.
- Respuestas a sus propios intereses y necesidades internas.

La mayoría de las iniciativas políticas, incluidas las políticas educativas, se forman en el seno de estas cuatro presiones, que giran en torno al estado-nación, no concebido ya como un agente soberano, sino como un árbitro que intenta equilibrar una gama de presiones y restricciones internas y externas. Factores económicos tales como la deuda externa, la crisis fiscal del Estado, o la creación de entidades regionales como la Unión Europea están teniendo profundas consecuencias político-económicas. En este contexto, las presiones sobre el estado-nación han agudizado una antigua interrogante de la teoría política: ¿es el Estado una esfera pluralista para el concurso de grupos de interés competitivo o es un terreno no neutral, reflejo de una serie de restricciones y preocupaciones que dan un peso especial a las demandas de intereses sociales específicos? Está claro para nosotros que ha habido un cambio sustancial en los términos de tal interrogante, que ha ido más allá de las opiniones puramente estadísticas para incluir una atención a los nuevos terrenos de la competencia política, los nuevos protagonistas políticos, tales como los movimientos sociales globales (lo que Falk llama «la globalización desde abajo»), y la constitución de lo que son, en efecto, sociedades civiles transnacionales (véase Douglas Kellner).

Y, por último, en términos culturales, cambios en los medios de comunicación globales (cable, satélite, CNN, e Internet); cultura comercial (McDonalds, Nike, The colors of Benneton); mayor movilidad con los sectores, infinitamente ampliados, de viajes y turismo; cambios en las tecnologías de las comunicaciones; distribución mundial de productos cinematográficos, televisivos y musicales; una mayor presencia y visibilidad de las religiones globales que transforman los rituales locales en rituales transnacionales; o el mundo global de los deportes, tanto en términos de eventos competitivos (y espectáculos) como las Olimpiadas o la Copa del Mundo,

como también, y no de un modo insignificante, en términos de marketing deportivo (ropa, calzado, artículos deportivos), patrocinio/publicidad, y apuestas y juegos de azar globales. Todos estos cambios muestran los desafíos ante los que se encuentran las sociedades que intentan reconciliar sus propios valores tradicionales locales con la creciente globalización de las culturas, de la cual no son responsables.

Pese a estos cambios innegables, los efectos de la globalización también son exagerados a veces. Cualquier viajero o buen observador habrá notado que el llamado proceso de globalización no es tan global. Hay amplios segmentos del mundo que casi no han sido tocados por muchas de estas dinámicas de globalización. Lo que estamos viendo es una división (mundial) entre una cultura globalizada –por ejemplo, la preponderancia de un *habitus* urbano y cosmopolita– y el resto del mundo, que alcanza a ver poco de los beneficios (en la medida en que estos beneficios existan) de acceso al mercado global o a las culturas cosmopolitas. Asimismo, como hemos dicho anteriormente, la afirmación de algo llamado «globalización» es a menudo utilizada para reafirmar su «inevitabilidad» y frenar así los intentos de resistirla. Muchos intentos para contrarrestar los procesos de la globalización están siendo realizados también por todo el mundo, por ejemplo, en los ámbitos de la ecología y de la administración de recursos.

TEMAS CRÍTICOS

El conocimiento no conquista por sí mismo la incertidumbre, pero produce incertidumbres con las que nadie ha tenido antes ninguna experiencia histórica. Aunque la forma y dirección generales de los cambios que acabamos de comentar sean ya difícilmente tema de debate, aún existen importantes desacuerdos en cuanto a la naturaleza y el alcance de esta cosa llamada «globalización». Cuanto más sabemos de ella, mayores

son las incertidumbres acerca de las consecuencias que esta trae consigo. Estas interrogantes se vuelven aún más desafiantes cuando intentamos pasar de los cambios que se producen en el macro-nivel que hemos estado analizando a áreas específicas de la política y la práctica, tales como la educación. Nosotros hemos agrupado aquí varios temas críticos que, como nos recuerda Giddens, reflejan las nuevas incertidumbres que han sacado a la luz los debates sobre la globalización.

¿CUÁLES SON LOS ORÍGENES DE LA GLOBALIZACIÓN?

Teóricamente, un dilema central es si podemos situar o no los orígenes de la globalización contemporánea alrededor de 1971-73, cuando la crisis del petróleo aceleró algunos cambios tecnológicos y económicos importantes, dirigidos a encontrar fuentes de sustitución de las materias primas estratégicas y a investigar nuevas formas de producción que consumieran menos energía y menos mano de obra. Alternativamente, podemos, como han hecho algunos autores de este libro, ubicar los orígenes de la globalización más de un siglo atrás, con los cambios en las tecnologías de la comunicación, en las pautas migratorias y en los flujos de capital (por ejemplo, cuando estos afectaban los procesos de colonización en el Tercer Mundo).

Un tema importante para muchos observadores es si estamos ante una nueva época histórica, ante la configuración de un nuevo sistema mundial, o si, por el contrario, estos cambios son significativos pero no sin precedentes, comparables, por ejemplo, a cambios similares ocurridos a finales de la Edad Media. En nuestra opinión, este tema no es un asunto de esto o aquello. Estamos en una nueva época histórica, con un nuevo orden global en el que las viejas formas no han desaparecido, pero las nuevas formas tampoco están todavía totalmente formadas. Held ha sugerido

en su *Democracia y orden global* que estamos en una nueva «Edad Media global», un período que refleja que aunque los estados-nación aún gozan de vitalidad, no pueden controlar sus fronteras y, por tanto, están sujetos a todo tipo de presiones internas y externas.

Además, aún cuando este nuevo orden mundial mostrara el fin de la soberanía del estado-nación, esta situación tendría, de todos modos, impactos diferentes en los Estados, de acuerdo con la posición que tenga cada uno de ellos en el orden mundial, es decir, según sean: Estados unificados en alianzas regionales, como NAFTA o la Unión Europea; Estados incipientes o intermedios, como Brasil, Corea, India y China; Estados menos desarrollados, como Argentina, Hungría, Chile y Sudáfrica; Estados en vías de desarrollo, incluidos muchos de Hispanoamérica, Asia y África; y Estados subdesarrollados, sumidos en una situación de extrema dependencia, como Haití, algunos Estados de Centroamérica, Mozambique, Angola, y Albania. El significado e impacto de la «globalización» no sólo es incierto, sino que actúa de forma diferente en distintas partes del mundo, y, en algunos contextos, no tiene absolutamente ningún impacto. Una vez más, queda claro que la globalización no es en sí misma un fenómeno global unificado.

De ahí que, aunque la globalización pueda reflejar un conjunto de cambios tecnológicos, económicos y culturales muy definitivos, la forma de su trascendencia y sus tendencias futuras están aún lejos de ser resueltas. Como hemos comentado, la especificidad histórica de este proceso no garantiza necesariamente un impacto simétrico u homogéneo en todo el mundo. Esta versión de la globalización es muy distinta de la versión neoliberal, la cual es un discurso sobre el progreso y sobre una marea creciente que impulsa todas las embarcaciones, un discurso que se aprovecha de los procesos históricos de la globalización, con el objetivo de valorizar fórmulas eco-

nómicas particulares acerca de cómo llevar la economía (a través del libre comercio, la liberalización, etc.) y, en consecuencia, fórmulas acerca de cómo transformar la educación, la política y la cultura.

MÁS ALLÁ DE LAS VERSIONES DUALES SOBRE LA GLOBALIZACIÓN

Ciertas dualidades se repiten en la literatura sobre este tema. En una distinción muy influyente, existen dos fuerzas fundamentales que intervienen en el ascenso de la globalización: la *globalización desde arriba*, un proceso que afecta principalmente a las elites dentro y fuera de los contextos nacionales, y la *globalización desde abajo*, un proceso popular que proviene sobre todo de las bases de la sociedad civil. Este contraste destaca una importante dinámica política (y va dirigido a dar una visión conveniente y esperanzadora de la lucha y la resistencia a escala mundial) pero su uso generalizado oscurece las formas en que estas dos tendencias no son totalmente independientes una de otra. Por ejemplo, los grupos de «arriba» y «abajo» tienden a fusionarse en ciertas organizaciones no gubernamentales; y los movimientos populares «desde abajo» pueden aún ser percibidos en algunos contextos locales como una imposición que viene «desde arriba».

Existen además otras dualidades: tensiones entre *lo global* y *lo local*; entre las dimensiones económicas y culturales de la globalización; entre la globalización vista como una tendencia hacia la homogeneidad en las normas y la cultura occidentales (o, aún más estrechamente, en las normas y la cultura americanas), y la globalización vista como una era de creciente contacto entre diversas culturas, llevando hacia un aumento de la hibridación y la novedad; y entre los efectos materiales y retóricos de la globalización o, como podría decirse, entre globalización y «globalización». Por último, está la distinción entre si la globalización es o no una «cosa buena»: ¿es la globalización

beneficiosa o perjudicial para la causa del crecimiento económico, la igualdad y la justicia?, ¿promueve esta el intercambio cultural, la tolerancia y un espíritu cosmopolita o produce solamente la ilusión de tal entendimiento, la apreciación anodina y consumista, como un parque temático de Disney, que elude los temas de conflicto, la diferencia y las asimetrías de poder?

En nuestra opinión, ninguna de estas disyuntivas capta la delicadeza o dificultad de los temas que están en juego. Cada una reproduce una opción fácil entre alternativas opuestas, «buenas» y «malas» formas de globalización, en lugar de una situación conflictiva, de tensiones sostenidas y opciones difíciles. Una reconsideración de, y en muchos casos un reto directo a, estos tipos de dicotomías fáciles se repite a lo largo de este libro, lo cual pensamos es fundamental para entender la globalización en toda su complejidad y ambigüedad.

¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS CRUCIALES DE LA GLOBALIZACIÓN?

A la luz de estos debates, podría ser extremadamente arriesgado adelantar una descripción de las características de la globalización que afectan más de cerca a la educación, pero estas parecen incluir, al menos:

- *En términos económicos*, una transición de las formas Fordist de organización del trabajo, a las formas Post-Fordist; un aumento de la publicidad y los hábitos de consumo internacionalizados; una disminución de las barreras al flujo libre de mercancías, trabajadores e inversiones fuera de las fronteras nacionales; y, en consecuencia, nuevas presiones sobre el papel del trabajador y el consumidor en la sociedad.
- *En términos políticos*, cierta pérdida de la soberanía del estado-nación; o al menos la erosión de la autonomía nacional; y, por consi-

guiente, un debilitamiento de la noción de «ciudadano» como un concepto unificado y unificador, un concepto que puede caracterizarse por unos roles, unos derechos, unas obligaciones y un estatus precisos (véase Capella).

- *En términos culturales*, una tensión entre las formas en las que la globalización suscita más estandarización y cultura homogénea, al tiempo que provoca más división mediante el aumento de los movimientos localmente orientados. Benjamin Barber caracterizó esta dicotomía en el título de su libro, *Jihad vs. el McMundo*; sin embargo, una tercera alternativa teórica identifica una situación más conflictiva y dialéctica en la que la homogeneidad y la heterogeneidad culturales aparecen de forma simultánea en el panorama cultural (a veces esta fusión y esta tensión dialéctica entre lo global y lo local es denominada «lo glocal»).

LA GLOBALIZACIÓN Y LA RELACIÓN ESTADO-EDUCACIÓN

En *términos educativos*, existe una creciente comprensión de que la versión neoliberal de la globalización, implementada especialmente (y defendida ideológicamente) por organizaciones bilaterales, multilaterales, e internacionales, se refleja en una agenda educacional que privilegia, si no impone directamente, políticas particulares de valoración, financiación, evaluación, niveles, formación pedagógica, currículum, instrucción y «examinación». Ante esas presiones, se necesita un mayor estudio sobre las respuestas locales para defender la educación pública contra la introducción de mecanismos de puro mercado y regular los intercambios educativos y otras políticas que buscan reducir el patrocinio y la financiación del estado e imponer modelos de gestión

y rendimiento, tomados del sector de los negocios, como un marco para la toma de decisiones en la educación. Estas respuestas educativas son llevadas a cabo en su mayoría por sindicatos de profesores, nuevos movimientos sociales, e intelectuales críticos, que a menudo se expresan en contra de iniciativas educativas tales como los vales o el subsidio privado y los colegios privados religiosos.

Esto presenta un problema peculiar para el análisis: dado que las relaciones entre el estado y la educación varían tan dramáticamente, de acuerdo con las épocas históricas, las áreas geográficas, las formas de gobierno, y las formas de representación política, y entre las demandas diferenciadas de los distintos niveles educativos (elemental, secundario, enseñanza superior, educación para adultos y formación complementaria), cualquier alteración en las formas de gobierno (por ejemplo, la implantación de una dictadura militar que rigiera durante varios años antes de cederle el paso a la democracia), puede tener efectos múltiples, complejos e impredecibles en la educación. Esta situación requiere de un análisis histórico más matizado de la relación Estado-Educación. Esta problemática se hace más difícil debido a la tendencia que hemos discutido anteriormente: la erosión de la autonomía del estado-nación en todos los sentidos, incluyendo los asuntos de la política educativa.

Por ejemplo, la situación en Hispanoamérica: desde el momento en que las guerras civiles terminaron, más de un siglo y medio atrás (culminando en el proceso de organización nacional en 1880), los sistemas educativos fueron creados al mismo tiempo que la instauración de las fronteras entre países. La formación de los estados-nación incluía la creación de fuertes ejércitos y la promulgación de las Constituciones Nacionales, basadas en los principios sacados de la Carta Magna Británica, la Revolución Americana y la Revolución Francesa, y expresando, por lo tanto, un fundamento

fuertemente liberal. De este modo, al menos tres formaciones estatales principales predominaron en la experiencia hispanoamericana a lo largo del último siglo y medio (las excepciones en esta tendencia han sido, por supuesto, los períodos de intervención militar, dictadura militar y revolución, todos los cuales alteran la forma democrático-liberal del Estado). Estas tres formas del estado incluyen el *Estado liberal*, que promueve la educación liberal (digamos desde 1880 hasta la crisis de 1929 en algunos países, o hasta alrededor de la Segunda Guerra Mundial en la mayoría de los países); el *Estado del desarrollo* (alrededor de 1950 hasta la década de 1980), en el cual existe una pauta consecuente de modernización (aunque algunas veces se forzaba a la modernización mediante regímenes autoritarios) y donde las reformas educativas, basadas en el modelo capital humano, jugaban un papel fundamental; y la constitución de diferentes formas del *Estado neoliberal* y la política educativa neoliberal.

En resumen, desde una perspectiva histórica, esta compleja conexión entre la educación y el Estado plantea un problema para el análisis de la relación Estado-Educación. No hay ni una sola forma en la que estas instituciones estén vinculadas, y, por tanto, no hay ni una sola forma en la que vayan a ser afectadas por las circunstancias de la globalización. Desde el punto de vista económico, las presiones sobre condiciones de austeridad impuestas desde fuera (por ejemplo, como una condición de préstamos del FMI) puede conducir a salvajes recortes en los gastos para la educación; en otros contextos, el deseo de una mayor competitividad y productividad económica puede llevar a un aumento de los gastos en educación. Desde el punto de vista político, algunos contextos organizarán la educación alrededor de una concepción revitalizada del nacionalismo y la lealtad ciudadana (quizás como reacción a las lealtades tribales o a otras lealtades rebeldes); en otros contextos

puede prevalecer una noción de ciudadanía cosmopolita, que anime a viajar, al estudio de lenguas extranjeras y a la tolerancia multicultural. Desde el punto de vista cultural, algunas naciones aceptarán, incluso alentarán, a una mayor confianza en los medios de comunicación, la cultura popular, o la nueva tecnología de la comunicación y la información, como una ventana a través de la cual entender nuestro lugar en un mundo global; en otros contextos estas mismas tendencias darán origen a un aumento de la estrechez de miras, la desconfianza y la resistencia a las influencias externas.

LOS DILEMAS DE LA GLOBALIZACIÓN

¿Es la globalización solamente nociva, o existen características positivas vinculadas a sus prácticas y dinámicas? Ya hemos tratado de desafiar un marco de juicio tan fácil. Dos características que podrían ser calificadas de «positivas» son: la globalización de la democracia o, al menos, una forma peculiar de democracia liberal (una democracia más de método que de contenido); y la preponderancia y expansión de una creencia en los «derechos humanos» y el crecimiento de organizaciones que intentan controlarlos y protegerlos. Para los suficientemente afortunados de vivir en ciertos sectores de la sociedad, la globalización está vinculada a un nivel de vida más alto, no sólo en la disponibilidad de los bienes de consumo, sino también en ocasiones para viajar y enriquecer el contacto con otras culturas del mundo.

Los «males» más obvios de la globalización son: el desempleo estructural, el debilitamiento de la mano de obra organizada como una fuerza política y económica, la exclusión social y un aumento de la distancia entre ricos y pobres dentro de las naciones y, especialmente, en todo el mundo. Algunas personas asocian la globalización con un aumento de la inseguridad urbana, debido al crecimiento de la violencia urbana; con la presencia creciente de movimientos ex-

tra-territoriales y extra-estatales que frustran el desarrollo internacional y pueden representar serias amenazas para la seguridad, la paz, la estabilidad y el desarrollo (tales como el tráfico de drogas, las mafias, los comerciantes de armas de destrucción masiva o las organizaciones terroristas).

Pero, ¿es posible separar los beneficios de los males? ¿Son los «beneficios», desde el punto de vista de unos, «males», desde el punto de vista de otros? ¿En un sentido, el marco de tales juicios necesita ser no simplemente un asunto de si la globalización está «realmente sucediendo» o no, sino de la globalización *con respecto a qué y en los términos de quién?* Un número de países en vías de desarrollo, como China o Malasia se han vuelto cada vez más desconfiados de la globalización y han tratado de encontrar formas para frenar sus efectos en su modo de vida nacional. Sin embargo, estos países desean, al mismo tiempo, algunos de los beneficios que brinda la participación en una economía global y el intercambio de productos e información. Un asunto de gran importancia actualmente es hasta qué punto las sociedades tendrán la posibilidad de andarse con remilgos en cuanto a las formas y el grado de participación a tener en un mundo global; o si, como con otros tratos de Fausto, no hay término medio.

De igual manera, tanto por debajo, como más allá del nivel nacional, existen movimientos claramente regionales y tradicionales para quienes la globalización es algo a lo que hay que resistirse enérgicamente. El origen de algunos movimientos sociales nuevos y el papel de las organizaciones no gubernamentales locales e internacionales ejercen una influencia que puede ser llamada «contraglobalización». En algunos casos estos grupos son de un carácter igualmente «global» (organizaciones internacionales de derechos humanos, tales como Amnistía Internacional; organizaciones para el medio ambiente, como Greenpeace; u organizaciones del trabajo como la OIT). En otros casos, estos grupos

son anti-globalización, profundamente resistentes a la interpenetración económica, política y cultural de diferentes sociedades y culturas (por ejemplo, grupos regionalistas y fundamentalistas de distinto tipo). Mientras que la globalización está ocurriendo, su forma y desarrollo están siendo determinados por pautas de resistencia, algunas con intenciones más progresistas que otras.

Es posible entonces dar respuestas generales a la pregunta de ¿cómo está afectando la globalización a la práctica y la política educativas en todo el mundo? Como hemos indicado en nuestro análisis previo, creemos que no puede haber una única respuesta; los cambios económicos, políticos y culturales, tanto nacionales como locales, están influidos por, y responden activamente a las tendencias de la globalización dentro de una amplia gama de pautas. Es más, dado que la educación es una de las arenas principales en las que estas adaptaciones y respuestas tienen lugar, esta será uno de los contextos institucionales más amplios. De ahí que, las respuestas que se desarrollen, requerirán de un cuidadoso análisis de las tendencias en la educación,

incluyendo:

- La política actualmente popular de las «palabras de moda» (privatización, alternativa y descentralización de los sistemas educativos) que conducen la formación normativa en la educación y los programas de investigación imperantes, basados en la organización racional y teorías de gestión (véase Michael Peters, James Marshall y Patrick Fitzsimons).
- El papel de las organizaciones nacionales e internacionales en la educación, incluyendo a los sindicatos de profesores, las organizaciones de padres y los movimientos sociales (véase Bob Lingard).
- La nueva erudición sobre raza, clase, género y el Estado en la educación (y, por lo tanto, inquietudes acerca

del multiculturalismo y la cuestión de la identidad en la educación, la teoría racial crítica, el feminismo, el postcolonialismo, las comunidades de la diáspora y nuevos movimientos sociales (véase Jill Blackmore; Douglas Kellner; Allan Luke and Carmen Luke; Cameron McCarthy and Greg Dimitriades; Faizal Rizvi; and Stephen Stoer and Luiza Cortesao).

Interrogantes acerca del papel de la investigación de la acción participativa, la educación popular y la lucha democrática multicultural surgen como cuestiones centrales en estos debates. Desde estas perspectivas críticas pueden surgir nuevos modelos educativos para enfrentar los aires de cambio, incluyendo la educación en el contexto de las nuevas culturas populares y los movimientos sociales no tradicionales (de ahí el papel fundamental que juegan los estudios culturales para entender estos); nuevos modelos de enseñanza rural para las zonas marginales y la educación de los pobres; nuevos modelos para la enseñanza itinerante, para los niños de la calle, para la educación de niñas y mujeres en general, pero particularmente en el contexto de las sociedades y culturas tradicionales que han reprimido las aspiraciones educativas de las mujeres; nuevos modelos de asociaciones para la educación (entre el Estado, las ONG, el tercer sector tercero y, en algunos casos, organizaciones religiosas o privadas); nuevos modelos para la alfabetización de adultos y la formación complementaria; nuevos modelos de relaciones universidad/negocios; y nuevos modelos para la financiación de la educación y la organización escolar (por ejemplo, los colegios de alquiler).

Algunas iniciativas de reforma han sido activamente apoyadas por la UNESCO y otros organismos de la ONU. Estas iniciativas incluyen, por ejemplo, reformas hacia la alfabetización universal y el acceso universal a la educación; la calidad de la educación

como un componente clave de la igualdad; la educación como educación durante toda la vida; la educación como un derecho humano; la educación por la paz, la tolerancia y la democracia; la ecopedagogía o cómo la educación puede contribuir al desarrollo ecológico sostenible (y, por lo tanto, a una eco-economía); y acceso a la educación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación (véase Nicholas C. Burbules). De este modo, la influencia de la globalización sobre las políticas y las prácticas educativas puede tener efectos múltiples y contradictorios. No todos estos efectos pueden ser clasificados simplemente como beneficiosos o no, y algunos están siendo determinados por tensiones y luchas activas.

CONCLUSIÓN: LOS DILEMAS DE UN SISTEMA DE EDUCACIÓN GLOBALIZADO

Esperamos que los principales propósitos de este artículo hayan quedado claros:

- En primer lugar, identificar, caracterizar y esclarecer algunos de los debates que rodean el fenómeno de la globalización.
- En segundo lugar, tratar de entender algunos de los múltiples y complejos efectos de la globalización en la política educativa y la formación normativa.

Al resumir algunas de las consecuencias de la globalización para la política educativa, seguiremos el orden establecido en tres partes: los impactos económicos, políticos y culturales de la globalización.

En el *nivel económico*, dado que la globalización está afectando al empleo, esta toca uno de los objetivos tradicionales y fundamentales de la educación: la preparación para el trabajo. Las escuelas necesitarán reconsiderar esta misión a la luz de los mercados de trabajo cambiantes en un ambiente de trabajo post-Fordist; nuevas cualificaciones y la flexibilidad para adap-

tarse a las exigencias del empleo cambiante y, por esa razón, a los empleos cambiantes durante toda una vida; y arreglárselas con una reserva internacional de trabajadores cada vez más competitiva. Sin embargo, a las escuelas no sólo les interesa preparar a los estudiantes como productores, sino que cada vez más se ocupan también de modular las actitudes y prácticas del consumidor, animadas por el patrocinio empresarial de instituciones y productos educativos, tanto curriculares, como extracurriculares, con los que se encuentran cada día los estudiantes en sus aulas. Esta creciente comercialización del entorno escolar se ha vuelto extraordinariamente audaz y explícita en sus intenciones (como en el caso del proyecto de Chris Whittle, Channel One, ya comentado anteriormente, el cual admite abiertamente que ofrece televisores gratis a los colegios con el objetivo de exponer a los niños diariamente en sus aulas a una dieta forzada de anuncios publicitarios).

Los efectos más generales de la globalización tienden a forzar a las políticas educativas nacionales hacia un marco neoliberal que hace hincapié en los impuestos más bajos; reducir el sector estatal y «hacer más con menos»; promover políticas de mercado para la alternativa escolar (especialmente los vales); la gestión racional de las organizaciones escolares; evaluación del rendimiento (exámenes); y la liberalización con el objetivo de alentar nuevos proveedores (incluyendo a los proveedores de Internet) para los servicios de la educación.

En el *nivel político*, una constante ha sido la restricción en la formulación de la política nacional/estatal que seguir, planteada por las exigencias externas de instituciones transnacionales. Sin embargo, esto ha ocurrido al mismo tiempo que el intercambio y la coordinación económicos se han vuelto cada vez más regulados, y, mientras que surgen instituciones más fuertes para regular la actividad económica global, también se produce con la globalización una creciente internacionalización del conflicto,

el crimen, el terrorismo y los temas medioambientales globales, pero con un desarrollo inadecuado de instituciones políticas que se hagan cargo de estos problemas. Aquí, una vez más, las instituciones educativas pueden jugar un papel fundamental a la hora de tratar estos problemas y la compleja red de consecuencias humanas deseadas y no deseadas que ha sucedido al crecimiento de las compañías, la movilidad, la comunicación y la expansión globales. En parte, esta conciencia puede ayudar a fomentar una noción más crítica de lo que la educación para la «ciudadanía mundial» requiere.

Por último, los *cambios globales en la cultura* afectan profundamente a las políticas, las prácticas, y las instituciones educativas. Especialmente en las sociedades industriales avanzadas, por ejemplo, la cuestión del «multiculturalismo» adquiere un significado especial en un contexto global. ¿Cómo puede el discurso del pluralismo liberal, que ha sido el marco dominante para la educación multicultural en las sociedades desarrolladas—para aprender acerca de otros que son diferentes, como una forma de convivir con ellos y coordinar la actividad social con ellos, dentro de un pacto de tolerancia y respeto mutuos— extenderse a un orden global en el que el abismo de las diferencias se hace más grande, el sentido de la interdependencia y el interés común, más atenuado, y la base de afiliación (si es que esta existe) más abstracta e indirecta? Con las crecientes presiones globales sobre las culturas locales, ¿es asunto de la educación ayudar a preservarlas? ¿Cómo debe la educación preparar a los estudiantes para tratar con los términos de conflicto local, regional, nacional y transnacional, si las culturas y tradiciones, cuyas historias de antagonismo pueden haber sido mantenidas parcialmente en suspensión por estados-nación fuertes y superiores, se desatan cuando estas instituciones pierden parte de su poder y legitimidad? En la medida en que la educación puede ayudar a mantener el desarrollo evolutivo del individuo y, en un

nivel más general, la formación de identidades, ¿cómo puede el multiculturalismo, como movimiento social, como educación ciudadana y como filosofía anti-racista en el currículum, intervenir en las dinámicas de conflicto social que surgen entre las transformaciones globales y las respuestas locales?

En este contexto, por ejemplo, los debates actuales sobre bilingüismo en los Estados Unidos son sorprendentemente limitados, tanto en su contenido teórico como en su previsión política. Desde una perspectiva teórica, no tiene realmente ningún sentido dar razones *en contra* de la enseñanza y el aprendizaje de varios idiomas; en cualquier caso, los estudiantes necesitan desarrollar aún más la competencia que el bilingüismo. La experiencia europea con los jóvenes que son competentes en varias lenguas indica que tales habilidades facilitan la comunicación interpersonal, académica y social, ensanchan los horizontes intelectuales y alientan a apreciar y tolerar las culturas que son diferentes de la suya.

En este y otros sentidos, el contexto global presenta una especie de desafío fundamentalmente diferente para la educación que el que se presentaba en el marco de la Ilustración. Mientras que anteriormente la educación estaba más centrada en las necesidades y el desarrollo del individuo y su atención estaba dirigida a lograr que el individuo se ajustara a una comunidad definida por la proximidad relativa, la homogeneidad, y la familiaridad, ahora, la educación para la vida en un mundo global amplía los contornos de la «comunidad» más allá de la familia, la región o la nación. Hoy en día, las comunidades de afiliación potencial son múltiples, desplazadas, provisionales y siempre cambiantes. La familia, el trabajo y la ciudadanía, principales fuentes de identificación en la educación de la Ilustración, siguen siendo importantes, ciertamente, pero se están volviendo más efímeras, comprometidas por la movilidad (ya sea voluntaria o diaspórica) y la competencia con otras fuentes de afiliación, incluyendo toda la

gama de lo que puede denominarse, en palabras de Benedict Anderson: «comunidades imaginadas». Mientras que las escuelas o (antes de estas) los tutores actuaban *in loco parentis*, preparando a los alumnos para un abanico de oportunidades y retos futuros relativamente predecible, las escuelas actualmente se enfrentan a una serie de expectativas contradictorias, cambiantes y temporales, dirigidas hacia rutas de desarrollo alternativas e impredecibles y hacia puntos de referencia de la identificación constantemente cambiantes. Como resultado, los objetivos de la educación que más tienen que ver con la flexibilidad y la adaptabilidad (por ejemplo, responder a las exigencias y oportunidades rápidamente cambiantes del trabajo), con aprender cómo coexistir con otros en espacios públicos diversos (y, por eso mismo, divididos frecuentemente por el conflicto) y con ayudar a crear y mantener un sentido de identidad que pueda seguir siendo viable dentro de múltiples contextos de afiliación, surgen todos ahora como nuevos imperativos.

Para concluir, creemos que el modo en que esos nuevos imperativos educacionales sean resueltos en marcos nacionales y culturales concretos dependerá de dos conjuntos de decisiones superiores: el primero es si, dado el decreciente papel e influencia del estado-nación en políticas domésticas unilateralmente determinadas y dada la crisis fiscal de ingresos públicos en la mayoría de las sociedades, habrá un consecuente descenso en el compromiso del Estado con respecto a la oportunidad y la igualdad en la educación, o si habrá simplemente un mayor giro hacia el mercado, la privatización y los modelos de opción, que consideran al público como consumidores que obtendrán solamente la educación que puedan pagarse. En un sentido más general, ¿producirán estos cambios un descenso global en el compromiso cívico hacia la misma educación pública?

El segundo tema clave es si los problemas que los sistemas de educación experimentan

actualmente, no todos relacionados con los procesos de la globalización, señalan un dilema más profundamente sentido y decisivo en las sociedades desarrolladas y en vías de desarrollo: la cuestión de la gobernabilidad ante la creciente diversidad (y una mayor conciencia de la diversidad); fronteras permeables y una explosión en la movilidad mundial; y los medios de comunicación y la tecnología que crean condiciones totalmente nuevas que determinan la afiliación y la identificación. ¿Cuál es el papel de la educación en el intento de modelar las actitudes, valores y entendimientos de un ciudadano democrático multicultural, que forme parte de este mundo cada vez más cosmopolita?

Al menos algunas de las manifestaciones de la globalización como un proceso histórico han venido para quedarse. Incluso si la forma particular de «globalización» presentada por la versión neoliberal puede considerarse como una ideología que sirve para justificar las políticas que responden a determinados intereses y no a otros, el hecho es que parte de esta versión se basa en cambios reales (y, para ser justos, en oportunidades reales, al menos para cierta gente afortunada). La forma particular en que la gente habla hoy sobre la globalización puede terminar siendo una moda pasajera. Pero, algo está cambiando, en un nivel más profundo, en las áreas de la economía, la política; y la cultura, que alterará de un modo fundamental los terrenos de la vida pública y privada. La educación pública se encuentra actualmente en un cruce de caminos. Esta puede continuar como hasta ahora, como si ninguna de estas amenazas (y oportunidades) existiera, con el riesgo de ser reemplazada cada vez más por influencias educativas que no son ya responsabilidad del gobierno y el control públicos. En nuestra opinión, lo que está en juego es nada menos que la supervivencia de la forma de gobierno democrática y el papel de la educación pública en esta empresa.

(Traducción: Diana María Irizate González)

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.: «Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context» en N. C. Burbules and C. A. Torres (dir.); *Globalization. Critical perspectives* (p. 57-77). New York, Routledge, 2000.
- BURBULES, N. C.: «Does the Internet constitute a global educational community?», en N. C. Burbules and Carlos Torres (eds.): *Globalization and Education: Critical Perspectives*, New York, Routledge, 2000, pp. 323-355.
- BURBULES, N. C. y TORRES, C. A. (Eds.) (2000): *Globalization and education: critical perspectives*. New York; London, Routledge, 376 p.
- (2000b) «Globalizations and education: An introduction», en N. C. Burbules and C. A. Torres (dir.): *Globalization and education. Critical perspectives* (pp. 1-26). New York, Routledge.
- LINGARD, B. (2000); «It is and it isn't: Vernacular globalization, educational policy, and restructuring», en N. C. Burbules et C. A. Torres (dir.): *Globalization and education. Critical perspectives* (pp. 79-108) New York, Routledge.
- PETERS, M., MARHALL, J. et FITZSIMONS, P. (2000): «Managerialism en educational policy in a global context: Foucault, neoliberalism, and the doctrine of self management» en N. C. Burbules et C. A. Torres (dir.): *Globalization and education. Critical perspectives* (p. 109-132) New York, Routledge.
- POPKEWITZ, T. S. (2000): «Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power», en N. C. Burbules et C. A. Torres (dir.): *Globalization and education. Critical perspectives* (p. 157-186). New York, Routledge.



MODELOS HUMANOS E INCERTIDUMBRES GLOBALES: LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS CONCEPTUAL¹

J. FRANCISCO ÁLVAREZ (*)

RESUMEN. Es preciso analizar ciertos problemas conceptuales para comprender mejor el fenómeno de la globalización; el análisis conceptual y la mejora de la interpretación puede ser una actividad que ayude a la transformación de determinados procesos; comprender a qué nos referimos al hablar de globalización aporta alguna indicación sobre su operatividad, su eficacia y las razones de su expansión «casi universal». Así, el concepto de modernización reflexiva propuesto por Giddens o Beck constituye un primer paso que proponemos extender con la idea de las clases interactivas de Ian Hacking. El variado discurso sobre la globalización aparece formulado con excesiva frecuencia en términos de un naturalismo ingenuo que proponemos superar desde una adecuada comprensión de la intencionalidad de los participantes. El modelo de individuo como simple soporte de las tendencias sociales resulta emparentado con la tesis de la inutilidad. Un modelo alternativo de individuo elector intencional puede contribuir a una consideración política de la acción en una sociedad mundial de riesgo en la cual aparecen incertidumbres fabricadas. La gestión intencional de las incertidumbres es una de las tareas que se le presentan tanto al investigador social como a los ciudadanos de la sociedad mundial del riesgo.

La inadecuación de algunos conceptos resulta llamativa incluso cuando aparentemente estos muestran su mayor fecundidad. Por ejemplo, en la polémica sobre la globalización, el acuñamiento del término globalización (R. Robertson, 1995) y su rápida difusión en formas superficialmente contradictorias (ya sea el pensar globalmente y actuar localmente; el pensar localmente y actuar globalmente; o para algunos,

tras importantes acontecimientos recientes, pensar globalmente y actuar globalmente (F. Vallespín, 2001) muestra en buena medida la necesidad de proceder a un análisis conceptual.

La aparición de ciertos híbridos conceptuales, como el de la globalización, puede ser un buen indicador de la necesidad de realizar algunas precisiones para poder penetrar en el núcleo racional de las

(1) El presente trabajo se ha beneficiado de mi participación en los proyectos PB-98-0495-C08-01 de la DGICYT sobre «Axiología y dinámica de la tecnociencia» y Comunidad de Madrid 06-0008-2000 sobre «Capacidades potenciales: racionalidad y formación en valores».

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

diversas propuestas que se avanzan para analizar lo social, de las que nunca deberíamos olvidar que son, en último término, propuestas de intervención social.

La reflexión sobre lo que se ha caracterizado como globalización adquiere ya unas dimensiones casi universales. De manera parecida a como decían los estoicos a propósito de las oraciones condicionales podríamos afirmar que «Hoy hasta los cuervos graznan hablando de globalidad y globalización», existiendo un cierto elemento común entre aquella discusión de la antigüedad y la presente. Aquellos filósofos trataban de averiguar si tras nuestras expresiones lingüísticas se encontraba algo parecido a lo que llamaríamos conexión causal; una conexión entre el lenguaje y el mundo que pudiera ayudarnos a entender el problema de la causalidad social y el papel que en ello desempeñan los seres humanos que sustentan determinados proyectos.

El análisis de la globalización ha generado todo un mundo de expertos: en economía, en nuevas tecnologías, en problemas de crecimiento y distribución de recursos, en evaluación del riesgo y los problemas medioambientales. Pero es importante recordar que incluso el modo de hablar de los expertos es una intervención sistemática sobre el medio social. Dicho un tanto abruptamente, no hay neutralidad valorativa en las ciencias sociales; haremos bien en no olvidar que, lejos de una ciencia social libre de valores, toda práctica humana está estrechamente vinculada a la valoración y a la acción valorativa. No hay una distinción fuerte entre interpretar y transformar, a pesar de la conocida y repetida expresión de algún clásico de las ciencias sociales que nos recomendaba cambiar nuestra actividad interpretativa por la transformación del mundo. Más bien al contrario, deberíamos tener presente la idea de que la interpretación del mundo es su propia transformación, sobre todo cuando se trata del mundo social.

ANÁLISIS CONCEPTUAL Y MODERNIZACIÓN REFLEXIVA

Puesto que no queremos ni pretendemos entrar, y menos competir, en el mundo de los expertos y los científicos sociales, ¿qué interés social puede tener una reflexión hecha desde la filosofía sobre este asunto de la globalización? En parte su importancia reside en que el análisis conceptual, la mejora de la interpretación, puede ser una actividad que ayude a la transformación de determinados procesos. Comprender a qué nos referimos cuando hablamos de globalización puede ofrecernos alguna indicación sobre su operatividad, su eficacia y las razones de su expansión «casi universal».

Espero que una breve indicación sobre el modo en que algunos filósofos analizan actualmente ciertos problemas conceptuales pueda servirnos para comprender mejor el fenómeno de la globalización. Sin duda es muy probable que en este caso el análisis conceptual puede parecer a algunos no pertinente, e incluso impertinente; sin embargo, desde mi punto de vista, tiene importancia para abordar los problemas que se nos plantean con la globalización y los discursos sobre la globalización.

Recordemos que algunos de los usos de la globalización tienen que ver con una forma muy específica de comprender la relación entre el sistema social y los individuos. En buena medida suelen ser propuestas avanzadas por quienes consideran que el carácter holista (global y estructurado) de los sistemas no solamente impone restricciones a las acciones individuales sino que determina la acción de los individuos. Esta orientación está presente, por lo general, entre quienes adoptan una perspectiva de autonomía de los sistemas y los consideran entidades autorreproductivas. Una perspectiva bien diferente aparece si, por el contrario, se considera que los individuos tienen un papel decisivo en la senda misma que sigue el sistema. Reaparece así una vieja polémica entre holistas e individualistas, la cual,

como otras anteriores, promete añadir más confusión que claridad si se mantiene en el estricto plano de la ontología de lo social, es decir, si ambas partes se empeñan en seguir queriendo establecer cuáles son las «auténticas entidades reales» de la vida social. Alguna vía de superación se percibe como resultado posterior al constructivismo social y podría encontrarse en medio de los estudios sobre los sistemas complejos.

Considero que algunas propuestas, como las avanzadas por Anthony Giddens o Ulrich Beck –entre otros– pueden servirnos para analizar mejor la nueva situación. Por ejemplo, la noción de modernización reflexiva defendida por Anthony Giddens puede resultar significativa y sin duda es un buen punto de partida. En resumen, recomienda tener muy presente el importante papel que tiene el conocimiento sobre lo social (las ciencias sociales) a la hora de establecer el camino, analizar las consecuencias y los problemas que supone el proceso de modernización. Ahora bien, tal y como ha señalado el mismo Beck, también podríamos atender a las consecuencias no previstas de la modernización, no limitarnos al estricto plano del conocimiento sobre la sociedad sino ver en el actuar «reflexivo» de las sociedades «sobre sí», a partir de un conocimiento que orienta las decisiones y abre nuevos contextos a la acción, cómo los individuos redefinen sus contextos de acción en condiciones de inseguridad construida (U. Beck, 1999, pág. 110). El enfoque de Giddens, incluso extendido en la forma en que lo hace Beck, podría ser mejorado (conceptualmente) y para ello valdría la pena atender a la idea de «clase interactiva» avanzada por Ian Hacking.

CLASIFICACIONES INTERACTIVAS FRENTE A CLASES NATURALES

Una clase interactiva, que en nuestro caso podríamos pensar como la clase de procesos que reunimos bajo el término de glo-

balización, actúa causalmente, por medio de los grupos humanos, sobre los mismos procesos que clasifica. En palabras de Ian Hacking, se trata de clases o clasificaciones que producen efectos sobre los objetos que clasifican.

Clasificaciones éstas que, al ser conocidas por los individuos o por quienes les rodean, se incorporan en instituciones, cambiando la manera en que los individuos mismos se experimentan. Incluso pueden transformar sus sentimientos y conductas, en parte por ser clasificadas de esa manera (I. Hacking, 1999, pág. 104).

La propuesta inicial de Hacking se dirigía a comprender cuestiones relacionadas con las diversas clasificaciones de los individuos en la sociedad; en particular, la aplicó al estudio de las clasificaciones conectadas con la enfermedad mental. Pero es una propuesta que sitúa de manera bastante adecuada la polémica sobre el constructivismo social (si lo social es un «dato» o se genera socialmente), ya que nos permite encontrar el grado de eficacia y racionalidad que reside en esa propuesta genéricamente asociada al relativismo radical, la cual niega toda objetividad a lo social: todo vale porque todo es construido. De hecho, ya estamos bastante alejados de esa primera ingenuidad constructivista, aunque algunos autores quieran seguir ofreciéndola como una novedad. La cuestión resultaría trivial y merecería poca atención específica si no fuera porque siguen apareciendo «postmodernos» de última hora que persisten en ese enfoque. Se trata de no olvidar que las clasificaciones construidas se hacen a partir de condiciones materiales de posibilidad y que también «son reales» aunque sea en un sentido muy particular. El mismo Hacking recuerda una precisión planteada por John Searle entre la objetividad epistemológica y la subjetividad ontológica. Para lo que aquí nos interesa, consideramos que la globalización es un fenómeno objetivo epistemológicamente, pues impone restricciones reales sobre las elecciones de

los individuos; pero ontológicamente subjetivo al exigir la práctica humana para existir. Su realidad es externa a la subjetividad humana individual, pero no a la subjetividad de todos los humanos considerados en conjunto; no es externa a la subjetividad humana colectiva. Se trata de una idea, luego carece de objetividad ontológica y sólo puede actuar mediante y desde el ámbito epistemológico que es el campo de la subjetividad humana, individual o colectiva. Cuando se convierte en una práctica social que altera el curso de la acción individual, la clase se mueve de la subjetividad epistemológica a la objetividad epistemológica. Indirectamente, esa lectura nos orienta a considerar el estudio de la globalización desde el espacio de la política y nos conduce a plantear medidas situadas en tal espacio. No es simplemente un problema de inevitabilidad de las fuerzas económicas, es un proceso que puede y debe tener sus contrapesos institucionales y políticos.

Un primer resultado de este tipo de enfoque, en el caso de que sea correcto, nos muestra que en buena parte de la literatura sobre la globalización esta noción aparece como una especie de clase natural que se corresponde (pretendidamente) con una tendencia casi universal de los sistemas sociales. Por ejemplo, hay quienes insisten en que no estamos ante un fenómeno nuevo, sino ante un tipo de proceso que ha tenido lugar varias veces en la historia de la humanidad; incluso se habla de cinco o seis olas de globalización. Es posible que una adecuada descripción histórica ayude a detectar lo que ahora aparece como peculiar, pero en todo caso no debería olvidarse que la importancia actualmente adquirida por el fenómeno de la globalización deviene, precisamente, de la conversión del concepto en una clase interactiva. Aunque podamos revisar la historia pasada con nociones «naturalistas» de globalización, la misma conceptualización está provocando ahora formas de actuar. Es decir, la rele-

vancia específica del fenómeno actual de la globalización radica en tener un enorme componente cultural el cual está siendo teorizado –por lo tanto interpretado– y en consecuencia actúa sobre el presente. El mismo hecho de su teorización permite –y exige– causalmente una acción globalizada, una acción en el espacio público, medidas político-institucionales que se orienten hacia la constitución de un ámbito internacional de la política. Por ello, la insistencia de estos últimos años en que los movimientos antiglobalizadores son la expresión misma de la globalización, tiene aquí una herramienta conceptual para comprenderlo más allá de oscuras dialécticas sujeto/objeto. Es más, comprendemos que son precisamente la disponibilidad de las tecnologías de la comunicación y la información a nivel global las que provocan una nueva conceptualización causal y dotan de objetividad epistemológica al proceso actual de globalización.

DIVERSAS NOCIONES DE GLOBALIZACIÓN

Una primera manera de entender la globalización es considerarla como una propiedad emergente del propio sistema social, propiedad que al generalizarse produce nuevos tipos de acciones posibles y marca cambios de importancia. En otros casos hace referencia a una extensión espacial sobre un espacio previamente definido, una cierta difusión para la que es importante encontrar los lazos con el pasado para analizar lo nuevo. En ambos casos puede considerarse como simple extensión física o tecnológica («simplemente» un problema de nuevas tecnologías) o entenderse como un problema de acción humana. La idea de que la globalización restringe totalmente la capacidad de elección de los individuos y de muchas instituciones sociales (tradicionales) es uno de los resultados de esa visión determinista de los sistemas que impiden percibir algo de enorme importancia: en ese proceso (vin-

culado a las formas de la posmodernidad reflexiva) es donde aparece con mayor fuerza el hecho mismo de la elección y se convierte en una fuente de la autonomía de los individuos (y por ello generadora de incertidumbres construidas).

No vamos a referirnos a análisis estadísticos, encuestas y estudios globales, aunque sea importante tenerlos en cuenta. Como hemos dicho, nos restringimos a una actividad de revisión y precisión conceptual que quizás pueda sugerir algún marco para pensar sobre los nuevos fenómenos. Desde luego, esta especie de comedimiento filosófico no se plantea como una suerte de asepsia filosófica, la cual considera que solamente se puede reflexionar sobre lo que ya han hecho las ciencias, aceptando sin más sus resultados e intentando mostrar su estructura teórica; por el contrario, consideramos que en esa aparente tarea subsidiaria la filosofía puede ayudarnos a «interpretar» o, lo que es casi lo mismo, a transformar el mundo social.

Uno de los movimientos típicos en el estudio de lo social ha sido considerar que el sistema social general que debemos analizar exige *interdisciplinariedad*, una especie de mezcla de diversas ciencias sociales y humanas que traten de cubrir el complejo sistema que se trata de analizar; sin embargo creo que otro término recoge mejor lo que me parece indispensable: la *transdisciplinariedad*. Estoy convencido de que alguno de los componentes transdisciplinares procederá del estudio de los sistemas complejos, quebrando las fronteras de las disciplinas que encierran el conocimiento en una forma descarnada y fiscalista (como ocurre con buena parte de la investigación en ciencias humanas y sociales), recuperando además otras tradiciones como las que aparecen en los análisis planteados por Zigmunt Bauman (Z. Bauman, 1999) o por el ya citado U. Beck.

Además del problema de la reflexividad de los sistemas, no deberíamos obviar el tema (para mí decisivo) de los modelos

humanos que consideramos componentes, partes o determinaciones de esos sistemas. Desde luego que, en el trasfondo, sigue latente el tema del relativismo o del universalismo de las propuestas (Z. Bauman, 2001).

RIESGO E INCERTIDUMBRE

Desgraciadamente, cuando estaba redactando la versión definitiva de este trabajo se ha producido el espantoso y terrible ataque contra varios puntos neurálgicos y simbólicamente representativos de la sociedad estadounidense. En estos momentos no deberíamos olvidar el rostro directo de los ciudadanos que han desaparecido y muerto aplastados por el tremendo desastre, lo mismo que el rostro quizás menos visto pero no menos «real» de otros muchos seres humanos que han sufrido y sufren. Todo puede parecernos incluso más global que antes, todo se globaliza, incluso el terror. Sin embargo, en mi opinión, y aunque sea por desgracia, aparece con toda potencia la importancia de los análisis centrados en aspectos cualitativos, conceptuales, morales y religiosos, relativos a los modelos de seres humanos y su forma de actuar, que tienen que ver con los «individuos» soportes de las intenciones y las acciones. El terrible acontecimiento pone de manifiesto, de la forma más descarnada posible, la diferencia entre riesgo e incertidumbre de la modernización reflexiva. Incluso me atrevo a decir que difícilmente se comprenderá la situación político-social emergida de ese terrible acto sin una clara identificación de las clasificaciones interactivas que se están poniendo en juego. Por ejemplo, clasificar como «enemigos», como «fundamentalistas», provoca todo unos ciclos de retroalimentación que terminan por establecer incluso los modos de conducta de tales enemigos. Lo mismo que haber venido clasificando a otros de «globalizadores» ha contribuido incluso a armar las conciencias de quienes les han atacado.

Se habla de riesgo cuando a una situación futura se le puede asignar algún grado de probabilidad, y de incertidumbre cuando esa situación futura ni siquiera se puede concebir y por tanto no podemos asignarle algún tipo de probabilidad. Estamos produciendo un tipo de sociedad en la que cada día más tendremos que hablar de la incertidumbre generada por la propia acción humana, «incertidumbre fabricada» (A. Giddens, 1990) más que de aquellos riesgos que se podrían prever a partir de determinadas leyes de la ciencia y de los sistemas naturales (U. Beck, 1999).

El estudio de los sistemas artificiales se convierte en algo de primera importancia, sin olvidar que precisamente la ciencia social es una de las ciencias de lo artificial. La reflexión sobre nuestras capacidades críticas y de pensamiento, de lo imprevisible, ocupa así un lugar preeminente en las tareas que hoy deberíamos plantearnos.

La globalización es también esto. La generalización de la imprevisibilidad de los humanos. La interconectividad general es una fuente, sin duda, de nuevas capacidades para los humanos, pero nuevas capacidades para realizar nuevas acciones (el bien y el mal). Por ello, insistir en la relación entre seres humanos vuelve a ser un tema prioritario: por mucho intermediario tecnológico, la relación básica es entre seres humanos.

Las situaciones que consideramos de injusticia tienen que ser abordadas no solamente porque no funcione el sistema económico. Más allá de Keynes, la idea es que no solamente deja de funcionar adecuadamente el mercado y el sistema económico cuando no se atiende a la pobreza, a la miseria extrema o a situaciones de carencias de libertades, sino que además eso genera un tipo de ser humano que puede estar dispuesto a las mayores atrocidades. Incluso a veces montando toda una teoría sobre la acción justa. Además de patologías, que sin duda puede haberlas, no deberíamos olvidar que esos individuos pueden ser

«seres normales», entendiéndolo por ello personas razonables capaces de optar y de realizar determinadas acciones. Esta es la fuente misma de la imprevisibilidad.

Aunque sea sin excesivas precisiones conceptuales, podemos encontrar algunas herramientas teóricas para abordar la nueva situación en la obra de Ulrich Beck sobre la sociedad mundial del riesgo. También en este caso será conveniente ir un poco más allá, si bien me parece un camino importante para la reflexión:

Estos presentan nuevos retos para las ciencias sociales, ya que su análisis requiere nuevas categorías, teorías y métodos.

(U. Beck, 1999, pág. 87)

La teoría de la sociedad del riesgo nos viene a decir que lo que no puede ser previsto es lo que produce, a su vez, situaciones previamente desconocidas. Como dice Beck, si esto pasa a formar parte de la conciencia general, la sociedad comenzará a moverse. Si es algo bueno o simplemente acelera el declive general es algo que queda abierto.

La teoría de la modernización reflexiva contradice los supuestos fundamentales del fatalismo negativo debido a que éste, desde sus propios supuestos no puede conocer el resultado, el fin y, por ello, nos plantea la desesperanza de cualquier medida. Encontrar mecanismos que permitan afianzar la política para superar el desligamiento de la política y el poder, núcleo principal de los aspectos negativos de la globalización, es uno de los objetivos básicos de la propuesta de Beck. En nuestras sociedades de riesgo ya no se trata de que desde la política se tomen medidas de protección ante los peligros, que pueden estar más o menos localizados, son accidentales y exteriores a nuestros actos, llegan desde fuera y no tienen relación con lo que nos hemos propuesto. El riesgo es completamente diferente: es un aspecto endémico, permanente, de nuestras acciones; los riesgos

quizás podrán reducirse, pero no eliminarse. No se trata solamente de vivir en una sociedad del riesgo, sino que la misma condición humana es una vida del riesgo:

Vida en la que ningún acto es con certeza un paso en la dirección correcta, y, por lo tanto, la incertidumbre con respecto a la corrección o la eficacia de nuestros actos nunca podrá disiparse, ni siquiera retrospectivamente.

El fatalismo negativo es el hermano gemelo de la creencia en el progreso:

Zigmunt Bauman —el teórico social de la ambivalencia— piensa la modernidad en términos excesivamente lineales. Pierde de vista la posibilidad banal de que algo imprevisible emerja de lo imprevisible (y cuanto más incalculable, más sorprendente resulta). Sin embargo es con esta aventura de la incalculable decisión determinada donde comienza la historia de la sociedad de nuevo a fines del siglo XX.

(U. Beck, 1999, pág. 88)

Veamos un caso estudiado por Beck, que se conecta con lo que tanto él como A. Giddens llaman *incertidumbres fabricadas* (ni los expertos ni los legos saben qué consecuencias van a producirse):

La victoria de la ciencia impone una vez más sobre nosotros la carga de tener que tomar decisiones cruciales que pueden afectar incluso a nuestra supervivencia sin ningún fundamento adecuado en el conocimiento.

(U. Beck, pág. 105)

Se trata de una situación de incertidumbre y no de riesgo. Una indicación práctica de esto, dice Beck, es comprobar que las empresas de alimentos genéticamente modificados no consiguen seguros privados adecuados. Esas industrias y sus expertos dicen que no hay riesgo, pero el negocio privado de los seguros plantea la existencia de demasiados riesgos y, por tanto, no les asegura —desde luego es tentador y elemental reflexionar sobre la si-

tuación que se está produciendo estos días entre las compañías de transporte aéreo y las aseguradoras privadas—.

Sin embargo, la omnipresente incertidumbre es superada por fuerzas poderosas. Los negocios globalizados, los propagandistas de la genética, los especuladores de la Bolsa y los gobiernos (bajo la amenaza del desempleo) han tratado de impulsar esas biotecnologías radicales e inciertas. Han decidido ignorar lo que todo buen científico reconoce, que la ciencia de la genética está en su infancia. Difícilmente conocemos el alfabeto genético de manera completa, y no tenemos idea de cómo se habla ese lenguaje.

En definitiva, y a pesar de que muchos siguen pensando que la globalización es algo así como la expresión última del fin de la historia, lo que aparece es más bien que:

La historia de la naturaleza toca a su fin, pero la historia de la historia no ha hecho mas que empezar.

(U. Beck, 1999, pág. 108)

Me parece que en ese texto de Beck, aparece muy bien sintetizado (polémicamente) buena parte de lo que quisiera decir. Primero, plantea el hecho de que estamos en una sociedad del riesgo, es más, en una sociedad mundial de riesgo; que es un fenómeno nuevo porque es el resultado de decisiones y que en muchas ocasiones se trata de riesgo fabricado e incluso de incertidumbres fabricadas; pero esto mismo, en el pensamiento de una modernidad reflexiva, lleva a una transformación de aquellos problemas (aparentemente técnicos) en problemas políticos. Al transformarse en políticos obtienen una vía, posible, pero nada segura, de encontrar una salida. Es el mismo carácter de la tecnociencia lo que nos permite hacer una propuesta que supera tanto los optimismos tecnológicos liberales, como el fatalismo negativo normalmente de raíz comunitarista. Digamos que la opción *republicana* —por ponerle un nombre— en la ciencia (S. Fuller, 2000) y la participación

social es la profundización de la modernidad reflexiva que nos hace señalar algunos caminos de acción.

Como sostiene Albert Hirschman, la tesis de la inutilidad del fatalismo negativo, la cual sugiere que nada se puede hacer, es uno de los instrumentos más perversos del pensamiento conservador (aunque con frecuencia aparezca planteada por quienes no se adscriben al conservadurismo). Así que prefiero seleccionar, de entre el conjunto de líneas que podríamos ver en el presente mapa de la filosofía, aquellos síntomas que indican que podemos estar avanzando hacia una mirada filosófica capaz de elevarse sobre los muros, verjas e incluso alambres de espino que delimitan diversos campos especializados. De esta forma, en términos cercanos a la modernización reflexiva, quizás podamos contribuir a superar la tesis de la inutilidad.

La globalización aparece como un proceso que no es de dentro hacia fuera, ni un proceso externo que produce cambios hacia el interior, sino que rompe la frontera interior/exterior (J. Bartelson, 2000), encontrándonos con un problema conceptual en el tema de la globalización; problema conceptual que se vincula con la forma misma de conceptualización de las ciencias sociales y de la práctica política. Como ya hemos sugerido, nos encontramos ante una clase no natural sino interactiva, en términos de Hacking.

Como ha planteado recientemente Bartelson:

No sólo es la globalización una meta cambiante para la investigación social, sino que además significa el movimiento de esa búsqueda en sí misma... La globalización no representa un mero propósito para el futuro sino una profecía en la búsqueda de la realización personal.

(J. Bartelson, 2000, pp. 192-193)

Muchos autores coinciden en que estamos hablando de un fenómeno complejo. G. Therborn (2000) insiste en que se dan al menos cinco discursos tópicos: El de la com-

petitividad económica (con sus efectos positivos y negativos), centrado en la competencia mundial con sus problemas para las empresas, trabajadores y estados. Un segundo carácter, el de la crítica social, preocupación crítica por las consecuencias percibidas de esa globalización, la cual no aparece tanto desde la izquierda tradicional o desde el Tercer Mundo sino desde el mismo centro. El tercer componente se refiere a la (in)capacidad de los Estados para afrontar los problemas de ese futuro. El cuarto es el tema de la globalización cultural, el efecto sobre las formas simbólicas, las imágenes sociales, las prácticas culturales, los estilos de vida y la desterritorialización de la cultura (uniformidad o nuevas formas de diversidad). Un quinto aspecto sería la consideración de una ecología planetaria que estudia y discute la humanidad y la sociedad global como parte de un ecosistema planetario.

Pero, además de esos diversos modos de atender a la globalización, convendría precisar que se provocan cambios importantes, en el plano cognitivo y conceptual, en la percepción social y en la administración y gobierno de ese proceso. En definitiva, lo que aparece tras la reflexión filosófica es la importancia de la política y de atender a los espacios de conformación de lo político en el seno de ese fenómeno general de la globalización. Si, en el sentido avanzado por Castell, una de las características de la sociedad de la información es el flujo libre del capital mientras que la política sigue siendo local, uno de los problemas que nos plantea con urgencia el fenómeno de la globalización es el desarrollo de instituciones políticas que puedan actuar en ese plano general.

Los expertos que analizaban (hace cincuenta años) el rumbo de los asuntos mundiales hablaban de *leyes universales* y de su *cumplimiento universal*, de algo que debíamos hacer y finalmente haríamos; hoy hablan de *globalización*, de algo que *nos ocurre* por razones que podemos barruntar, e incluso conocer, pero difícilmente controlar

(Z. Bauman, 2001, pág. 28)

En conclusión, he querido plantear que una conceptualización superadora del «naturalismo ingenuo» puede ayudarnos a encontrar espacios para la acción política en ese supuesto mundo objetivo de la globalización; espacios que muestren en la práctica cómo superar la tesis perversa de la inutilidad de la acción autónoma.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTELSON, J.: «Three Concepts of Globalization», en *International Sociology*, 15 (2000), pp. 180-196.
- BAUMAN, Z.: *La globalización. Consecuencias humanas*. F.C.E., Buenos Aires, 1999.
- *En busca de la política*. F.C.E., Buenos Aires, 2001.
- BECK, U.: *World Risk Society*. Polity Press, Cambridge, 1999.
- FULLER, S.: *The Governance of Science: Ideology and the future of the open society*. Open University Press, Buckingham, UK, 2000.
- GIDDENS, A.: *The Consequences of Modernity*. Polity Press, Cambridge, 1990.
- HACKING, I.: *The Social Construction of what?* Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1999.
- ROBERTSON, R.: «Globalization: Time-Space and Homogeneity and Heterogeneity», en M. FEATHERSTONE (comp.): 1995.
- THERBORN, G.: «Globalizations. Dimensions, Historical Waves, Regional Effects, Normative Governance», en *International Sociology*, 15 (2000), pp. 151-179.
- VALLESPÍN, F.: «Once de septiembre», en *El País* (15-09-2001), pág. 27.



MATERIALES PARA UNA TEORÍA PRELIMINAR SOBRE LA SOCIEDAD DE REDES¹

MANUEL CASTELLS (*)

RESUMEN. Este artículo tiene como objeto proponer algunos elementos que fundamenten una teoría en torno a la sociedad de redes. La sociedad de redes es la estructura característica de la era de la información, según ha sido provisionalmente identificada por la investigación empírica y transcultural. Está presente en la mayoría de las sociedades de todo el mundo, en numerosas manifestaciones institucionales y culturales, del mismo modo que la sociedad industrial caracterizó la estructura social tanto del capitalismo como del estatismo durante la mayor parte del siglo xx.

Las estructuras sociales se organizan en torno a las relaciones de producción/consumo, poder y experiencia, cuyas configuraciones espacio-temporales constituyen las culturas. Son promulgadas, reproducidas y finalmente transformadas por los actores sociales, enraizados en la estructura social y sin embargo comprometiéndose libremente con prácticas sociales conflictivas, que llevan a resultados impredecibles. Un rasgo fundamental de la estructura social de la era de la información es su confianza en las redes como característica principal de la morfología social. Aunque las redes constituyen formas antiguas de organización social, su poder se ve reforzado ahora gracias a la nueva tecnología de la información y de las comunicaciones, de forma que se vuelven capaces de enfrentarse al

mismo tiempo a la descentralización flexible y al proceso de toma de decisiones enfocado. El artículo examina la interacción específica que se produce entre la morfología de la red y las relaciones de producción/consumo, poder, experiencia y cultura en el surgir histórico de la estructura social emergente al comienzo del nuevo milenio.

INTRODUCCIÓN

La sociedad de redes es una forma específica de estructura social provisionalmente identificada por la investigación empírica como característica de la era de la información. Denomino estructura social, a aquellos ajustes de tipo organizativo de los seres humanos que se producen en las relaciones de producción/consumo, experiencia

(1) Este artículo se ha publicado en la revista *British Journal of Sociology*, 51, 1 (2000) con el título: «Materials for an exploratory theory of the network Society».

(*) Universidad de Berkeley (California).

y poder, expresados en términos de interacción significativa en el marco de la cultura. Por era de la información, me refiero a un período histórico en el que las sociedades humanas llevan a cabo sus actividades dentro de un paradigma tecnológico constituido en torno a la ingeniería genética y a las tecnologías de la información y las comunicaciones basadas en la microelectrónica. Sustituye/subsume al paradigma tecnológico de la era industrial, organizado fundamentalmente en torno a la producción y distribución de la energía.

En el presente artículo, pretendo aclarar las implicaciones teóricas que pueden inducirse de mi observación de las estructuras sociales contemporáneas así como del cambio social, y que propuse en la trilogía *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (ver la versión revisada y actualizada *edición nuevo milenio* de esta obra: Castellss 2000a). Puesto que en mi opinión la teoría es simplemente una herramienta de investigación y no el producto final de ésta, el propósito de este ejercicio es el de ayudar a la construcción de un marco analítico que sirva para informar y organizar mejor la investigación subsiguiente. Sin embargo, dada la dificultad de la labor y el carácter necesariamente colectivo de este esfuerzo, lo que aquí se presenta debería tomarse, literalmente, como material para ser utilizado en la construcción de una teoría sociológica capaz de comprender formas de organización y conflictos sociales emergentes. Dicha teoría se encuentra aún en su fase preliminar y como toda teoría relevante debería permanecer en proceso de elaboración abierta a la rectificación por medio de la investigación empírica.

Debido a mi intento de destilar la teoría de la observación, no discutiré aquí las muchas e importantes contribuciones teóricas existentes en sociología y en disciplinas afines y que podrían afianzar las categorías y análisis propuestos en este artículo. Presentaré un argumento tan esquemático y simplificado como sea posible, de forma que pueda ser de utilidad para la investigación colectiva de los

sociólogos sin perder tiempo ni espacio en recordar al lector las contribuciones teóricas ya establecidas. La breve bibliografía indica las obras que me han ayudado a teorizar en mi investigación. De igual modo, las afirmaciones sobre las tendencias sociales actuales no pueden ser apoyadas empíricamente en este artículo: se refieren a datos y fuentes presentadas en la versión actualizada de mi trilogía (Castellss 2000a).

Persiguiendo una mayor claridad, presentaré en primer lugar el marco conceptual del que me sirvo para el análisis de la estructura social. Después continuaré con la enumeración de las principales transformaciones que están teniendo lugar en las estructuras sociales de todo el mundo en la era de la información. Debido a que una de las tendencias común a muchas de las transformaciones se refiere a la preferencia por las redes de información como forma organizativa de las actividades dominantes, daré una definición de las redes de información y profundizaré en las implicaciones de las redes en la morfología social. Finalmente, explicaré cómo las redes de información afectan de forma específica a las estructuras sociales (de acuerdo con el concepto dado en este artículo) para inducir el tipo de transformaciones que estamos observando. Dentro de los límites de la elaboración provisional, este ejercicio intenta abrir el camino a una codificación teórica significativa de los procesos actuales de transformación social, procurando así un significado teórico al tipo ideal de sociedad de redes. Espero que el lector sea lo suficientemente benévolo como para utilizar lo que encuentre útil en este esfuerzo y deseche el resto. Asimismo espero que todos acabemos por adoptar la idea de teoría desechable.

CONCEPTUALIZACIÓN DE ESTRUCTURA SOCIAL

Las sociedades humanas están hechas de la interacción conflictiva entre seres humanos organizados dentro y en torno a una

estructura social dada. Esta estructura social está formada por la interacción entre las relaciones de producción/consumo; las relaciones de experiencia y las relaciones de poder. El significado es constantemente producido y reproducido a través de la interacción simbólica de actores enmarcados por esta estructura social y que están al mismo tiempo actuando para cambiarla o para reproducirla. Denomino significado, a la identificación simbólica de un actor del propósito de su acción. La consolidación del significado compartido por medio de la cristalización de prácticas en configuraciones espacio-temporales crea las culturas, o sea, sistemas de valores y creencias que informan códigos de comportamiento. No existe dominancia sistémica en esta matriz de las relaciones. Existen todos los estratos de estructura social y causalidad social, plegados entre sí, distinguibles sólo en términos analíticos. Por tanto, el significado no se produce en el ámbito cultural: es el ámbito cultural el que se produce por la consolidación del significado. El significado resulta de la interacción simbólica de mentes que están ecológica y socialmente constreñidas y al mismo tiempo son biológica y culturalmente capaces de innovar. El significado es producido, reproducido y discutido en todos los estratos de la estructura social, tanto en la producción como en el consumo y en la experiencia como en el poder. Aquello que significa algo para alguien es definido por la interminable reconstrucción de los seres humanos, de las fuentes y los propósitos de sus acciones, siempre restringidas, pero nunca preescritas. Así, la producción puede orientarse hacia la glorificación de Dios (y el castigo de los infieles) de la misma forma que la creencia religiosa puede torcerse al servicio de la acumulación de capital. Lo que ocurre realmente, cuándo y dónde (normalmente por una combinación al azar de acontecimientos sociales dentro de una estructura social preexistente e históricamente determinada) conforma sociedades específicas, tales como la «sociedad de redes».

La producción es la acción de la humanidad sobre la materia (naturaleza) para apropiársela y transformarla en su beneficio con el fin de obtener un producto, consumir (de forma desigual) parte del mismo y acumular el superávit para su inversión de acuerdo con las metas decididas por la sociedad. El consumo es la apropiación del producto por parte de los humanos para su beneficio personal. De una forma analítica, es un componente del proceso de producción visto desde la otra cara.

La experiencia es la acción de los humanos sobre sí mismos, determinada por la interacción de sus identidades biológicas y culturales y en relación con sus entornos sociales y naturales. Está construida en torno a la búsqueda interminable de la satisfacción de las necesidades y los deseos humanos.

El poder es la acción de los humanos sobre otros humanos para imponer su voluntad sobre otros por medio del uso, potencial o real, de la violencia simbólica o física. Las instituciones de la sociedad están construidas para hacer cumplir las relaciones de poder existentes en cada período histórico, incluyendo los controles, límites y contratos sociales alcanzados en las luchas por el poder.

La producción, más concretamente, está organizada en relaciones de clase (o relaciones de producción) que definen el proceso por el cual los humanos, dependiendo de la posición que ocupan en el proceso de la producción, deciden la organización de la producción, el reparto y los usos del producto junto con su consumo e inversión, así como la apropiación diferencial del producto (consumo). El principio estructural bajo el cual se produce la apropiación y el control del superávit caracteriza el modo de producción, como por ejemplo, el capitalista o el estatista. El concepto de modo de producción pertenece exclusivamente a las relaciones de producción. Bajo esta perspectiva, la noción de estado capitalista, por ejemplo, queda vacía

de significado teórico, si bien puede caracterizar de forma útil una observación empírica cuando un estado en particular está adaptado principalmente para la conservación y promoción de las relaciones de producción sociales capitalistas.

La experiencia se estructura en torno a las relaciones sexuales/de género, que históricamente están organizadas alrededor de la familia y se han caracterizado hasta ahora por el dominio de los hombres sobre las mujeres y los niños. Las relaciones familiares y la sexualidad constituyen los cimientos de los sistemas de personalidad, entendiendo por personalidad, la individualización de las relaciones sociales en mentes específicas, en interacción con los rasgos biológicos del cerebro.

El poder se fundamenta en la habilidad para ejercer la violencia. Históricamente, el monopolio de la violencia física, personificado en el Estado, ha constituido la mayor expresión de las relaciones de poder. Fuera de la esfera directa del Estado, el ejercicio del poder dentro de las organizaciones de la producción o en aparatos de experiencia (tales como la familia) confiaba principalmente en la habilidad de estos aparatos para apelar al estado (o a otros paraestados, como por ejemplo la Iglesia), para hacer cumplir de forma violenta las reglas dominantes a los sujetos inquietos. Sin embargo, la violencia simbólica ha constituido siempre una dimensión fundamental del poder y con el tiempo aumenta su importancia, al progresar las sociedades en el establecimiento de límites institucionales al ejercicio de la violencia de forma arbitraria. Por violencia simbólica me refiero a la capacidad de un código simbólico dado para borrar un código distinto de la mente del sujeto sobre el cual se está ejerciendo el poder.

La comunicación simbólica entre humanos y la relación entre humanos y naturaleza, a través de la producción/consumo, experiencia y poder, cristaliza por encima de la historia en ciertos territorios, gene-

rando así culturas que continúan viviendo de forma independiente. Los sujetos pueden adoptar/adaptarse a las culturas construyendo sus identidades, o pueden construir su propia identidad individual por medio de la interacción de las distintas culturas disponibles y su propia capacidad simbólica de combinación, influidos por su experiencia particular.

Existe otro estrato mezclado con la producción/consumo, experiencia, poder y cultura: la tecnología. Por tecnología me refiero al «uso del conocimiento científico para especificar formas de hacer cosas de manera reproducible». La tecnología está representada en las relaciones técnicas que se encuentran socialmente condicionadas, por lo que por sí misma, no constituye una dimensión independiente y no humana. En principio, al utilizarse la aplicación del conocimiento para la obtención de un producto de cierto tipo, podría relacionarse principalmente con el proceso de producción, dentro del cual cabría distinguir entonces entre relaciones sociales de producción y relaciones técnicas de producción tal y como propone el modelo marxista y como yo mismo he propuesto en mi trabajo anterior. Ahora encuentro esta postura cuestionable, debido al hecho de que la tecnología es un elemento tan decisivo en el ámbito del poder (la tecnología militar, por ejemplo) como en el de la producción. De igual modo, la tecnología tiene un papel esencial al poner marco a las relaciones de experiencia: por ejemplo, la tecnología de asistencia a la reproducción humana pone marco a la sexualidad y a las relaciones familiares. Por lo tanto, debemos integrar la tecnología en su propio campo como un estrato específico de la estructura social, siguiendo una antigua tradición de la ecología humana. Me gustaría utilizar en la conceptualización de la tecnología como estrato de la estructura social el concepto tourainiano de «modo de desarrollo», (también coincidente con el marco analítico de Bell), que definiré en mis propios términos como:

«los ajustes tecnológicos a través de los cuales los humanos actúan sobre la materia (naturaleza), sobre sí mismos y sobre otros humanos». Por ajustes tecnológicos, me refiero al conjunto de herramientas, reglas y procedimientos a través de los cuales se aplica el conocimiento científico a una tarea determinada de forma reproducible. Los modos de desarrollo vienen definidos por su paradigma tecnológico central y su principio de actuación. Siguiendo y adaptando al área de la sociología la definición del paradigma tecnoeconómico de Christopher Freeman, identificaré como paradigma tecnológico un conglomerado de innovaciones técnicas, organizativas y gestoras interrelacionadas, cuyas ventajas residen en forma de productividad y eficiencia superiores en la consecución de una meta asignada como resultado de la sinergia de sus componentes (1982). Cada paradigma está constituido alrededor de un conjunto fundamental de tecnologías específicas de ese paradigma y cuya confluencia en un conjunto sinérgico establece el paradigma. Por tanto, energía en el caso del paradigma industrial, tecnologías de la información y las comunicaciones (incluyendo la ingeniería genética) en el del paradigma de la información.

La tecnología como herramienta material y el significado como construcción simbólica, a través de las relaciones de producción/consumo, experiencia y poder, conforman los ingredientes fundamentales de la acción humana, acción, que produce y modifica principalmente la estructura social.

LA SOCIEDAD DE REDES: VISIÓN GENERAL

Durante las últimas dos décadas del siglo veinte y a nivel mundial, ha tenido lugar un conjunto de transformaciones sociales relacionadas entre sí. Si bien las culturas, instituciones y trayectorias históricas introducen un amplio margen de diversidad en las manifestaciones reales de cada una de estas transformaciones, puede demostrarse que en conjunto, la gran mayoría de las so-

iedades se ha visto afectada de forma fundamental por estas transformaciones. Todas juntas constituyen un nuevo tipo de estructura social que yo denomino sociedad de redes por razones que espero acaben resultando obvias. Resumiré a continuación las principales características de dichas transformaciones en un orden secuencial que en absoluto implica tipo alguno de jerarquía causal.

Hemos entrado en un nuevo paradigma tecnológico centrado en la ingeniería genética y en las tecnologías de la información y las comunicaciones basadas en la microelectrónica. En este sentido, lo característico de la sociedad de redes no es el papel crítico del conocimiento y la información puesto que el conocimiento y la información eran ya importantes en todas las sociedades. Por tanto, debemos abandonar la idea de «sociedad de la información», que yo mismo he utilizado a veces, por no ser específica y conducir a confusión. Lo que constituye una novedad en nuestra era es el conjunto de nuevas tecnologías. Yo sostengo que representan un cambio más acusado en la historia de la tecnología, que las tecnologías asociadas a la Revolución Industrial o que aquellas que tienen que ver con la anterior revolución de la información (la imprenta). Es más, sólo nos hallamos en el umbral de esta revolución tecnológica, puesto que Internet se está convirtiendo en una herramienta universal de comunicación interactiva al estar produciéndose un cambio desde las tecnologías que se centran en la utilización del ordenador a aquellas otras difundidas a través de las redes, gracias a los avances de la nanotecnología (y por tanto, en la capacidad difusora de los recursos de información) e incluso algo más importante, al haber desatado la revolución biológica, haciendo posible por primera vez el diseño y la manipulación de organismos vivos, incluidos los órganos humanos. Un elemento también característico de este paradigma tecnológico es el uso de la tecnología de la

información basada en el conocimiento para aumentar y acelerar la producción de conocimiento e información dentro de un virtuoso círculo que se autoexpande. Dado que el tratamiento de la información está en la fuente de la vida y de la acción social, cada ámbito de nuestro sistema ecosocial se ve transformado.

Vivimos en una nueva economía caracterizada por tres rasgos fundamentales. El primero es de carácter *informativo*, o sea, la capacidad de generar conocimiento y de tratar/gestionar información determina la productividad y competitividad de todo tipo de unidades económicas, ya sean empresas, regiones o países. Aunque el nuevo sistema tecnológico tardó dos décadas en recoger los dividendos de su productividad observamos ahora un crecimiento substancial de la productividad en las economías y sectores económicos más avanzados, a pesar de la dificultad que conlleva la cuantificación de la productividad *informativa* en términos de categorías de la era industrial.

El segundo rasgo lo constituye el hecho de que esta economía es de carácter *global* en el estricto sentido de que el núcleo de sus actividades estratégicas tiene la capacidad de trabajar como unidad a escala mundial en tiempo real o en un tiempo elegido. Por núcleo de actividades, me refiero a los mercados financieros, la ciencia y la tecnología, el comercio internacional de bienes y servicios, los servicios avanzados de empresa, las compañías de producción a nivel internacional y sus redes auxiliares, los medios de comunicación y el trabajo altamente especializado. La mayoría de los trabajos no son en efecto globales, pero todas las economías se encuentran bajo la influencia de los movimientos de su núcleo globalizado. La globalización es muy selectiva. Continúa por unificar todo aquello que, de acuerdo con los intereses predominantes, tiene valor en cualquier punto del planeta y por descartar todo aquello (personas, empresas, territorios, recursos) que no tiene valor o que se ha devaluado, en una cam-

biante geometría de construcción creativa y una creación de valor destructiva.

El tercer rasgo se refiere al carácter de red de esta nueva economía. En el corazón de la capacidad de conexión de la economía global y en la flexibilidad de la producción internacional aparece una nueva forma de organización económica: la empresa en red. No se trata de una red de empresas. Se trata de una red hecha bien a partir de empresas o segmentos de empresas y/o a partir de la segmentación interna de las empresas. Las grandes compañías se descentralizan de forma interna por medio de redes. Las pequeñas y medianas empresas están conectadas a través de redes. Todas estas redes se conectan entre sí para desarrollar proyectos empresariales específicos y cambian su conexión a otras redes tan pronto como el proyecto finaliza. Las grandes compañías trabajan con una estrategia que consiste en cambiar alianzas y sociedades especiales para un proyecto, proceso, tiempo, y espacio dados. Además, estas cooperaciones se basan cada vez más en el hecho de compartir información. Éstas son redes de información que en el límite conectan a proveedores y clientes a través de una empresa que actúa básicamente de intermediaria entre la oferta y la demanda y que recoge una tasa por su habilidad para el tratamiento de la información.

La unidad de este proceso de producción no es la empresa, sino el proyecto empresarial. La empresa sigue siendo la unidad legal de acumulación de capital pero ya que el valor de la empresa depende principalmente de su cotización en la Bolsa, la unidad de acumulación de capital misma (la empresa) se convierte en un nodo de una red global de flujos financieros. Dentro de esta economía, el estrato dominante es el mercado financiero global, en el que acaban negociándose todas las ganancias procedentes de todas las actividades y de todos los países. Este mercado financiero global funciona sólo en parte de acuerdo con las reglas del mercado. Los

movimientos de información que se originan en distintos puntos le dan forma y lo mueven y los sistemas de telecomunicaciones lo procesan y transmiten casi instantáneamente, debido a la ausencia de regulación institucional referente a los flujos de capital global.

Esta nueva economía (*informativa*, global y de red) es ciertamente capitalista. De hecho, por primera vez en la historia, el planeta entero es capitalista en la práctica (exceptuando a Corea del Norte, pero no a Cuba o a Myanmar y desde luego tampoco a China). Pero ésta es una nueva versión del capitalismo en la que las reglas concernientes a la inversión, acumulación y recompensa han cambiado de forma substancial (ver Giddens y Hutton, 2000). Además, puesto que nada indica que el capitalismo sea eterno, resulta vital concentrarse en las características de la nueva economía porque puede sobrevivir al modo de producción en el que nació una vez que el capitalismo sea retado de forma decisiva y/o se suma en una crisis estructural producto de sus contradicciones internas (después de todo, el estatismo murió debido a sus propios fallos).

El trabajo y el empleo han sido transformados de manera substancial dentro de/por la nueva economía. Pero en contra de la creencia general, no se ha producido un desempleo masivo a consecuencia de la tecnología de la información. Los resultados empíricos son concluyentes a este respecto (Carnoy, 2000). Aún así, Europa sufre un serio problema de desempleo que no está relacionado con la tecnología y en los países en vías de desarrollo se da un importante problema de subempleo causado por el atraso económico e institucional incluyendo la difusión insuficiente y el uso ineficiente de las tecnologías de la información. Se está produciendo una transformación decisiva en el trabajo y el empleo. Causada por la globalización y la empresa en red y ayudada por las tecnologías de la información y las comunicaciones, la transformación más importante operada en el

modelo de empleo concierne al desarrollo de la flexibilidad en el trabajo, como forma dominante de los ajustes laborales. El trabajo a tiempo parcial, el trabajo temporal, el autoempleo, el trabajo con contrato, los ajustes laborales de carácter informal o semiinformal y la implacable movilidad ocupacional son los nuevos rasgos clave del nuevo mercado laboral. La feminización del trabajo remunerado conduce al surgimiento de «la mujer flexible» que está reemplazando de forma gradual al «hombre de organización», como precursora del nuevo tipo de trabajador. La transformación más importante es la individualización del trabajo, invirtiendo el proceso de socialización de la producción característico de la era industrial y aún enraizado en nuestro sistema actual de relaciones industriales.

El proceso del trabajo está interconectado entre empresas, regiones y países en una división del trabajo en escala espacial en la que las redes locales son más importantes que las jerarquías de los lugares. Los trabajadores se dividen fundamentalmente en dos categorías: trabajadores autoprogramables y trabajadores genéricos. Los primeros están dotados de la habilidad de reciclarse a sí mismos y adaptarse a nuevas tareas, nuevos procesos y nuevas fuentes de información, como la tecnología o la demanda y los gerentes aceleran su capacidad para el cambio. El trabajador genérico, al contrario, es intercambiable y desechable y coexiste en los mismos circuitos con máquinas y mano de obra no cualificada procedente de todas las partes del mundo. Más allá de la esfera del trabajador «empleable», legiones de personas descartadas y devaluadas forman el planeta creciente de los irrelevantes, con el cual se establecen conexiones perversas desde empresas capitalistas no oficiales a través del boom de la criminal economía global. Debido a que esta división se establece en términos de capacidades *informativas*, junto con la individualización del sistema de recompensa y a la falta de una política pública

específica destinada a corregir las tendencias estructurales, hemos sido testigos durante los últimos 20 años de la dramática oleada de desigualdad, polarización y exclusión social en todo el mundo en general y en la mayoría de los países, en concreto entre las sociedades avanzadas, en Estados Unidos y en el Reino Unido (ver *UNDP*—Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas—, 1999; Hutton, 1996; Castell, 2000b).

En el ámbito cultural vemos el surgimiento de un modelo similar de redes, de flexibilidad y comunicación simbólica efímera dentro de una cultura organizada principalmente en torno a un sistema integrado de comunicaciones electrónicas, incluyendo obviamente, Internet. Las expresiones culturales de todo tipo están siendo encerradas o moldeadas de forma cada vez más frecuente por este hipertexto electrónico. Pero el nuevo sistema de comunicación no se caracteriza por lanzar mensajes unilaterales e indiferenciados a través de un número limitado de canales, lo cual constituía el mundo de los medios de comunicación. Y no es una aldea global. Las comunicaciones son extraordinariamente diversas y envían mensajes destinados a segmentos específicos de la audiencia en respuesta a los diferentes deseos de esos segmentos. Cada vez son más globales, saltando de uno a otro, de la TV de red a la TV por cable o por satélite, la radio, el vídeo, los aparatos portátiles e Internet. Todo el conjunto viene junto en el sistema multimedia cuyo soporte es el ordenador que opera por medio de una caja digital que abre cientos de canales de comunicación interactiva llegando desde lo global y lo local. Aunque hay una concentración oligopolística de grupos multimedia, también hay una segmentación del mercado y un aumento de la audiencia interactiva enviando la uniformidad de la audiencia masiva. Debido a la globalización y la flexibilidad de este sistema de intercambio simbólico, la mayoría de las expresiones culturales están encerradas en él, induciendo así a la formación de lo que yo llamo «virtualidad real». Nuestro en-

torno simbólico se encuentra estructurado en general por este flexible hipertexto global en el que mucha gente navega todos los días. La virtualidad de este texto es de hecho una dimensión fundamental de la realidad que nos proporciona los símbolos y los iconos desde los cuales pensamos y por tanto, existimos.

Este creciente encierro de la comunicación en el espacio de un hipertexto electrónico flexible e interactivo, no sólo concierne a la cultura, sino que también tiene un efecto importante en la política. En casi todos los países, los medios de comunicación se han convertido en el escenario de la política. La gente recibe la información, hasta extremos desorbitantes, en base a la cual se forma una opinión política y estructuran su comportamiento a través de los medios de comunicación y más concretamente, de la televisión y la radio. La política de los medios de comunicación necesita comunicar mensajes muy simples. El mensaje más sencillo es el de la imagen. La más sencilla de las imágenes individualizadas es la de una persona. La competición política gira cada vez más en torno a la personalización de la política. Las armas políticas más eficaces son los mensajes negativos. El mensaje negativo más eficaz es la difamación de la personalidad del oponente y/o de las organizaciones que le prestan apoyo. El marketing político es un medio esencial para ganar la competición política, incluyendo, en la era de la información, la presencia de los medios de comunicación, la publicidad en estos medios, la banca telefónica, el *mailing*, el hacer y deshacer de la imagen. De esta forma, la política se convierte en un negocio muy caro que va mucho más allá de los medios de financiación política tradicionales, en una época en la que la gente se resiste a dar más dinero de sus impuestos a los políticos. Por eso, los partidos y sus líderes utilizan el acceso al poder como instrumento para la obtención de recursos destinados a su negocio. La corrupción

política se ha convertido en un rasgo sistémico de la política de la era de la información. Puesto que la difamación necesita alimentarse con datos de vez en cuando, la corrupción política sistémica proporciona una gran oportunidad ya que se crea todo un mercado de intermediarios que filtran y contrarrestan información dañina. La política del escándalo ocupa un lugar central de la competición política en estrecha relación con los medios de comunicación y con la cooperación de jueces y fiscales, las nuevas estrellas de nuestros culebrones políticos. La política se ha convertido en una carrera de caballos y en una tragicomedia alimentada por la avaricia, las maniobras entre bambalinas, las traiciones y a menudo, la violencia y el sexo, género cada vez menos distinguible de los guiones de TV.

Como todas las transformaciones históricas, el nacimiento de una estructura social nueva está ligado a una redefinición de los cimientos materiales de nuestra vida, «del tiempo y del espacio», como Giddens (1984), Adam, Lash y Urry (1994), Thrift (1990) y Harvey (1990), entre otros, han afirmado. Propongo una hipótesis según la cual existen dos nacientes formas sociales de espacio y tiempo que caracterizan la sociedad de redes, aunque coexisten con las formas anteriores de espacio y tiempo. Éstas son: el tiempo sin tiempo y el espacio de flujos. Contrastando con el ritmo del tiempo biológico característico de la mayor parte de la existencia humana y con el tiempo del reloj característico de la era industrial, el tiempo sin tiempo se define por el uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en un esfuerzo implacable por aniquilar el tiempo. Por una parte, el tiempo está comprimido (como las transacciones financieras globales que se efectúan en una fracción de segundo o en el intento de luchar en «guerras instantáneas») y por otra, el tiempo está «des-secuenciado», incluyendo un pasado, presente y futuro que pasan en una secuencia al azar (como en el hipertexto electrónico o en el

difuminarse de los patrones del ciclo vital tanto en el trabajo como en la paternidad).

El espacio de los flujos se refiere a la posibilidad tecnológica y organizativa de ordenar la simultaneidad de las prácticas sociales sin contigüidad geográfica. Las funciones más dominantes en nuestra sociedad (mercados financieros, redes de transacciones de producción, sistemas de medios de comunicación) están organizadas en torno a un espacio de flujos. Y por tanto, para llevar a cabo un número creciente de prácticas sociales alternativas (como los movimientos sociales) así como redes de interacción personal. Sin embargo, el espacio de flujos sí incluye una dimensión territorial, dado que requiere de una infraestructura tecnológica que opera desde ciertos sitios y dado que conecta funciones y personas situadas en lugares específicos. Aunque el significado y la función del espacio de flujos depende de los flujos procesados en las redes, está en claro contraste con el espacio de los lugares en los que significado, función y localidad están estrechamente interrelacionados.

La institución poseedora del poder más importante de la historia de la humanidad, el Estado, también está sufriendo un proceso de transformación drástico. Por una parte, su soberanía ha sido cuestionada por los flujos de opulencia global, de comunicaciones y de información. Por otra parte, su legitimidad está siendo socavada por la política de los escándalos y por su dependencia de la política de los medios. El debilitamiento de su poder y de su credibilidad lleva a la gente a construir sus propios sistemas de defensa y de representación alrededor de sus identidades, deslegitimando así aún más al Estado. Sin embargo, el Estado no desaparece, sino que se adapta y se transforma. Por una parte, construye sociedades entre estados-nación y comparte la soberanía para conservar la influencia. La Unión Europea es el caso más obvio, pero alrededor del mundo se está produciendo un cambio de poder en favor de instituciones

multinacionales y transnacionales, tales como OTAN, FMI/Banco Mundial, agencias de las Naciones Unidas, Organización Mundial del Comercio, asociaciones comerciales regionales y otras similares. Por otra parte, para recuperar legitimidad la mayoría de los estados se han comprometido en un proceso de devolución del poder, descentralizando las responsabilidades y los recursos hacia nacionalidades, regiones, y gobiernos locales, haciendo a menudo extensiva esta descentralización a organizaciones no gubernamentales. El área internacional también está siendo testigo de la proliferación de organizaciones no gubernamentales influyentes y dotadas de recursos que interactúan con los gobiernos y con las instituciones políticas multinacionales. Por tanto, el nuevo Estado no es, en general, un estado-nación. El Estado en la era de la información es un estado de red, un estado hecho a partir de una compleja red de poder compartido y toma de decisiones negociada entre instituciones internacionales, multinacionales, nacionales, regionales, locales y no gubernamentales.

Existen dos tendencias comunes en estos procesos de transformación que juntas apuntan a un nuevo paisaje histórico. En primer lugar, ninguna de ellas podría haberse producido sin las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones. Así que aunque la tecnología no es la causa de la transformación, sí es, en efecto, un medio indispensable. Y de hecho, es lo que constituye la novedad histórica de esta transformación multidimensional. En segundo lugar, todos los procesos están representados por formas organizativas que están construidas sobre redes o para ser más precisos, sobre redes de información. Por tanto, para analizar la emergente estructura social en términos teóricamente significativos, tenemos que definir las redes de información y tratar el papel estratégico que desempeñan al fomentar y dar forma a los procesos de transformación social actuales.

ESTRUCTURA SOCIAL Y MORFOLOGÍA SOCIAL: DE LAS REDES A LAS REDES DE INFORMACIÓN

Una red es un conjunto de nodos interconectados. Un nodo es el punto en el que la curva se corta a sí misma. Las redes son una forma muy antigua de organización social. Lo que ocurre es que han aceptado una nueva vida dentro de la era de la información al convertirse en redes de información poderosas gracias a la tecnología de la información. En efecto, las redes han tenido tradicionalmente una gran ventaja y un gran inconveniente en contraste con otras configuraciones de morfología social, como las jerarquías centralizadas. Por una parte, son las formas de organización más flexibles y adaptables, capaces de desarrollarse al mismo tiempo que lo hace su entorno así como la evolución de los nodos que componen la red. Por otra parte, encuentran una gran dificultad en la coordinación de funciones, en enfocar los recursos hacia la consecución de metas específicas y en manejar la complejidad de una tarea dada más allá de cierto tamaño de la red. Por ello, aunque eran la forma natural de expresión social, eran explotadas normalmente como herramientas instrumentales. Durante la mayor parte de la historia de la humanidad y al contrario que en la evolución biológica, las redes han sido explotadas por organizaciones capaces de dominar los recursos destinados a conseguir metas definidas centralmente y conseguidas a través de la implementación de tareas en un orden racionalizado de cadenas verticales de manejo y control. Pero por primera vez, la introducción de las tecnologías de la información y las comunicaciones ha permitido a las redes mantener la flexibilidad y la facilidad de adaptación afianzando así su naturaleza evolutiva. Mientras, al mismo tiempo, estas tecnologías permiten la coordinación y el manejo de la complejidad, a modo de sistema interactivo que presenta efectos de retroalimentación y patrones de

comunicación desde cualquier punto a otro dentro de las redes. Sigue una combinación de flexibilidad e implementación de tareas sin precedentes, que proporciona una morfología social superior para toda acción humana.

Las redes descentralizan la actuación y comparten el proceso de toma de decisiones. Por definición, una red no tiene centro. Funciona en base a una lógica binaria: inclusión/exclusión. Todo aquello que existe en una red es necesario para la existencia de dicha red. Lo que no está en una red, no existe desde la perspectiva de esa red y por tanto debe ser o bien ignorado (si no resulta relevante para la tarea de la red) o bien eliminado (si compete en términos de metas o actuaciones). Si un nodo de una red deja de llevar a cabo una función útil es eliminado progresivamente de la red y ésta se reajusta, como ocurre con las células en los procesos biológicos. Algunos nodos tienen más importancia que otros pero todos se necesitan los unos a los otros mientras pertenezcan a la red. Ninguna dominación nodal es sistémica. Los nodos aumentan su importancia por medio de la absorción mayor de información y el aumento de la eficacia en el tratamiento de la misma. Si fallan en su actuación, otros nodos toman el control de sus tareas. Por ello, la importancia y el peso relativo de los nodos no se deriva de sus características específicas, sino de su habilidad para ser digno de confianza de la red a la hora de compartir información. En este sentido, los nodos principales no actúan como centros, sino como interruptores, que siguen en su función una lógica de red en vez de una lógica de control con respecto a la totalidad de la estructura.

Las redes son neutrales o en otras palabras, están libres de valor como formas sociales. Igual besan que matan: no es nada personal. Procesan las metas para las que están programadas. Todas las metas que están en contradicción con las metas programadas son eliminadas por los com-

ponentes de la red. En este sentido, una red es un autómatas. Pero, ¿Quién programa la red? ¿Quién decide las reglas a seguir por el autómatas? Los actores sociales, naturalmente. Así que existe una lucha social que persigue la asignación de metas a las redes. Pero una vez que la red ha sido programada impone su lógica sobre todos sus miembros (los actores). Los actores tendrán que seguir su estrategia dentro de las reglas de la red. Para la asignación de distintas metas al programa de la red (en contraste con el perfeccionamiento del programa dentro del mismo conjunto de metas), los actores tienen que retar a la red desde fuera y de hecho, destruirla por medio de la construcción de una red alternativa en torno a valores alternativos. O también por medio del establecimiento de una estructura defensiva externa a la red (una comuna) que no permita conexiones fuera de su propio conjunto de valores. Las redes pueden comunicarse si tienen metas compatibles, pero para ello necesitan de actores que posean códigos de acceso compatibles para establecer los enlaces. Son los interruptores o poseedores del poder en nuestra sociedad (al igual que en las conexiones entre los medios de comunicación y la política, los mercados financieros y la tecnología, la ciencia y el ejército y el tráfico de drogas y la economía global a través del blanqueo de dinero).

La velocidad y la forma de las transformaciones sociales, acomodándose según una nueva forma de organización social, vienen de la amplia introducción de las redes de información como forma organizativa predominante. ¿Por qué ahora? La respuesta descansa en la disponibilidad simultánea de las nuevas tecnologías de la información flexibles y de un conjunto de acontecimientos históricos que ocurrieron a la vez por casualidad alrededor de los años sesenta y setenta. Estos acontecimientos incluyen la reestructuración del capitalismo haciendo énfasis en la liberalización y desregularización; el fracaso del estatismo

en su intento de reestructuración, incapaz de adaptarse al *informacionalismo*; la influencia de la ideología libertaria surgida de movimientos sociales contraculturales a lo largo de los años sesenta y el desarrollo de un nuevo sistema de medios de comunicación que encierra expresiones culturales por medio de un hipertexto interactivo de carácter global/local. La interacción de todos estos procesos favoreció la adopción de las redes de información como forma de organización más efectiva. Una vez introducidas y dotadas de poder por la tecnología de la información, las redes de información fueron eliminando gradualmente a través de la competencia a otras formas de organización basadas en una lógica social distinta. En este sentido, tienden a asegurar la primacía de la morfología social sobre la acción social. Aclararé el significado de esta frase yendo al mismo centro del argumento, que es éste: por el examen del grado de especificación de la introducción de las redes de información en una estructura social se deduce el conjunto de transformaciones observables tal y como se han presentado en el apartado anterior. O, en otras palabras, cómo y por qué las redes de información conforman la espina dorsal de la sociedad de redes.

EL PAPEL DE LAS REDES DE INFORMACIÓN EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS RELACIONES DE PRODUCCIÓN, CONSUMO, PODER, EXPERIENCIA Y CULTURA

Las redes de información, tal y como han sido definidas anteriormente, contribuyen en gran medida a la transformación de la estructura social en la era de la información. Para estar seguros, esta transformación multidimensional cuenta con otras fuentes que interaccionan con el efecto específico de las redes de información, como ya se ha dicho. Sin embargo, en este análisis me centraré en la especificación de la interacción entre esta nueva morfología so-

cial y la evolución de la estructura social. Seré tan breve como me sea posible con el fin de evitar la repetición de argumentos y observaciones ya presentadas en este texto.

Una estructura social resulta transformada cuando se dan de forma simultánea y sistémica transformaciones en las relaciones de producción/consumo, poder y experiencia, que conducen principalmente a la transformación de la cultura. Las redes de información juegan un papel fundamental en el conjunto de transformaciones que he analizado en mi trabajo y que resumo a continuación: así es el cómo y el por qué.

RELACIONES DE PRODUCCIÓN

Aunque supongo que las redes de información darán forma en breve a otros modos de producción, por ahora sólo podemos evaluar su efecto en el modelo de producción capitalista. Las redes invierten los dos términos de la relación (capital, trabajo) y su relación. Transforman el capital mediante la organización de su circulación por las redes globales convirtiéndolo en el ámbito dominante del capital; aquel cuyo valor, procedente de cualquier origen, aumenta o (desciende) y está principalmente realizado. Los mercados financieros globales son redes de información. Constituyen un «capitalista» colectivo, independiente de cualquier capitalista en particular (aunque no ajenas a él) y activadas por reglas que son sólo reglas mercantiles en parte. En este sentido, el capital en la era de la información se ha convertido en un autómatas hecho por el hombre, que a través de mediaciones impone su determinación estructural en las relaciones de producción. Más concretamente, los mercados financieros globales y las redes de gestión constituyen una red automatizada, gobernada por la interacción de sus múltiples nodos, impulsada por la combinación entre la lógica mercantil, las turbulencias informativas y las estrategias y apuestas de los actores (ver Castells 2000b).

La relación entre capital y trabajo (todo tipo de capital y todo tipo de trabajo) se organiza en torno a la forma de producción de la empresa en red. Esta empresa en red se encuentra también globalizada en su núcleo mediante las redes de telecomunicaciones y transportes. Así, el proceso está integrado de forma global, pero el trabajo tiende a la fragmentación local. Se produce la integración de la producción al mismo tiempo que la especificación de la contribución del trabajo al proceso de producción. El valor dentro del proceso de producción depende fundamentalmente de la posición que ocupa cada trabajo específico o cada empresa en particular dentro de la cadena de valor. La regla consiste en la individualización de la relación entre el capital y el trabajo. En un creciente número de casos, el autoempleo o el pago en acciones de Bolsa conduce a que los trabajadores se conviertan en poseedores de su propio capital; sin embargo, cualquier capital individual está sujeto a los movimientos del autómata global. Como el trabajo viene a ser definido por una red de producción e individualizado en su relación con el capital, la división crítica dentro del trabajo aparece entre el trabajo en red y el trabajo de red interrumpido, que viene a ser el no trabajo. Dentro del trabajo en red es la capacidad de contribuir a la cadena de producción de valor lo que determina la posición individual ventajosa. Por tanto, la capacidad *informativa* del trabajo, al asegurarse la posibilidad de ponerse en una posición estratégica en la red, conduce a una segunda división importante que se produce entre el trabajo autoprogramable y el trabajo genérico. En lo que respecta al trabajo autoprogramable, éste ve sus intereses mejor atendidos por el realce de su papel en su actuación destinada a conseguir las metas de la red, estableciendo así la competencia entre el trabajo y la cooperación que se da entre el capital (la empresa en red) como regla estructural del juego. La teoría del juego y la de la elección racio-

nal parecen, en efecto, herramientas intelectuales adecuadas para entender el comportamiento socioeconómico en la economía de red. En cuanto al trabajo genérico, su estrategia consiste en la supervivencia: lo más importante es no ser degradado hasta quedar en el campo del trabajo descartado o devaluado ni por la automatización ni por la globalización ni por ambas al mismo tiempo.

En el análisis anterior, la inclusión de las relaciones de producción en la red lleva a que las relaciones de clase se difuminen. Este hecho no excluye la explotación, la diferenciación o la resistencia social. No obstante, las clases sociales basadas en la producción, tal y como se constituyeron y fueron potenciadas por la era industrial dejan de existir en la sociedad de redes.

RELACIONES DE CONSUMO

Las relaciones de consumo (o la apropiación diferencial culturalmente significativa del producto), vienen determinadas por la interacción de las relaciones de producción y la cultura. Quién hace qué dentro de un sistema de producción de valor dado, determina quién obtiene qué. Lo que es valorado como apropiación se encuentra enmarcado por la cultura. La inclusión en una red de las relaciones de producción y la consecuente individualización del trabajo conduce por una parte, a un aumento de la diferenciación y con ello, a la desigualdad en el consumo. También conduce a la polarización y la exclusión social siguiendo la oposición entre trabajo autoprogramable y genérico y entre trabajo y trabajo devaluado. La habilidad de las redes para conectar el trabajo valorado con los territorios y para descartar el trabajo prescindible de los territorios, potenciando así sus actuaciones mediante la reconfiguración, lleva al crecimiento y al declive acumulativo respectivamente. El sistema tipo «el ganador se queda con todo» equivale en el campo del consumo a la

expresión de la creación de valor por/dentro de las redes.

Por otra parte, la fragmentación de la cultura y la individualización de las posiciones en las relaciones de producción llevan asociado el aumento de la diversificación de los patrones de consumo. El consumo de masas fue predicado junto a la producción estándar, las relaciones de producción estables y la cultura de masas organizada en torno a emisores predecibles y conjuntos de valores identificables. En un mundo de redes, los individuos autoprogramables están continuamente redefiniendo sus estilos de vida y sus patrones de consumo, mientras que el trabajo genérico sólo se preocupa por la lucha por la supervivencia.

Como la cultura está siendo fragmentada de igual modo y constantemente recombinada en las redes de un hipertexto caleidoscópico, los patrones de consumo siguen la geometría variable de la apropiación simbólica. De este modo, las relaciones de producción definen los niveles de consumo en la interacción de las relaciones de producción y entorno cultural, mientras que la cultura induce los patrones de consumo y los estilos de vida.

RELACIONES DE PODER

El impacto más directo de las redes de información sobre la estructura social recae sobre las relaciones de poder. Históricamente, el poder residía en organizaciones e instituciones que seguían un orden de jerarquía de centros. Las redes disuelven los centros, desorganizan las jerarquías y hacen materialmente imposible el ejercicio del poder jerárquico sin procesar instrucciones en la red, de acuerdo con las reglas morfológicas de ésta. Así, las redes de información contemporáneas de capital, producción, comercio, ciencia, comunicación, derechos humanos, y delito evitan el estado-nación, que en general, ha dejado de ser la entidad soberana, como ya he discutido anteriormente. También está teniendo

lugar un proceso similar, aunque de distinta manera, en otras organizaciones jerárquicas que solían regentar el poder («aparatos de poder» según la antigua terminología marxista), como iglesias, escuelas, hospitales y burocracias de todo tipo. A modo de ilustración: las iglesias ven cuestionado el privilegio como emisores de creencias por la ubicuidad a la hora de enviar y recibir mensajes del hipertexto interactivo. A pesar del florecimiento de las religiones, las iglesias tienen que entrar en el nuevo mundo de los medios a fin de promover su doctrina. Al hacerlo, sobreviven, incluso prosperan, pero también están constantemente abiertas a los retos a su autoridad. En cierto sentido, se secularizan mediante la coexistencia con lo profano dentro del hipertexto, excepto cuando/si se anclan en el fundamentalismo al rechazar inclinarse ante la red, dando origen así a comunas culturales autocontenidas.

El Estado reacciona ante su exclusión por parte de las redes de información transformándose en una red de estado. Al hacer esto, sus antiguos centros se desvanecen como tal y se convierten en nodos que comparten el poder y forman redes institucionales. Por ello, en la guerra contra Yugoslavia, en lugar de la hegemonía militar estadounidense, la toma de decisiones fue compartida a varios niveles por los gobiernos de los países miembros de la OTAN, incluyendo las frecuentes videoconferencias entre los líderes de los principales países en los que se tomaron las decisiones clave. Este ejemplo va más allá de los anteriores ejemplos de alianzas militares tradicionales en el sentido de que introdujo acciones de guerra conjuntas en tiempo real. La OTAN resultó afianzada por los estados que la forman cuando éstos, incluyendo a los EEUU, entraron en el mundo de la soberanía compartida. Pero los estados individuales se vieron debilitados en su toma de decisiones autónoma. La red se convirtió en la unidad.

Por tanto, si bien existen aún las relaciones de poder en la sociedad, la tendencia

a evitar los centros por medio de los flujos de información que circulan por las redes crea una nueva jerarquía fundamental: el poder de los flujos adquiere primacía sobre los flujos de poder.

RELACIONES DE EXPERIENCIA

Si las relaciones de poder son las afectadas más directamente por la dominante lógica de la red, el papel de las redes en la transformación de las relaciones de experiencia es más sutil. No forzaré la lógica del análisis. No creo en absoluto que debamos ver redes donde no las hay por motivos de coherencia, aunque sí creo que podría resultar curioso profundizar un poco en las conexiones entre las redes y la transformación de las relaciones de experiencia.

Esta transformación, hablando en términos empíricos, gira en torno a la crisis del patriarcado y sus trascendentales consecuencias en la familia, la sexualidad y la personalidad. La fuente fundamental de esta crisis es la revolución cultural de la mujer y la resistencia del hombre al intercambio de sus privilegios ancestrales. Otras fuentes son la feminización del mercado laboral (socavando el dominio del hombre en la familia y en la sociedad en general), la revolución en las técnicas de reproducción, la centralización de la cultura, la individualización de los patrones de vida y el debilitamiento de la autoridad del estado para hacer cumplir el patriarcado. ¿Qué tienen que ver las redes en todo esto?

Existe una conexión directa entre la inclusión del trabajo en redes y la individualización del trabajo y la masiva incorporación de la mujer al trabajo remunerado, bajo condiciones de discriminación estructural. Así, las nuevas relaciones sociales de producción se traducen en una buena relación entre «la mujer flexible» (forzada a la flexibilidad para hacer frente a sus múltiples papeles) y la empresa en red. Las redes de información y la comunicación global son también vitales en la difusión de estilos de

vida alternativos, modelos de *roles* y lo que es más importante, de información crítica, por ejemplo, acerca del control de la reproducción biológica. Entonces, existe una conexión adicional significativa. La desintegración de la familia patriarcal no deja a la gente ni a los niños abandonados. Todos reconfiguran las formas de compartir la vida familiar a través de la red. Esto se hace patente en el caso particular de madres e hijos que han confiado en una forma de sociabilidad y solidaridad probada durante milenios de vida «sumergida». Pero también los hombres, y los hombres y las mujeres después de seguir sus caminos, confían en las redes (a veces en torno a hijos de distintos matrimonios) tanto para sobrevivir, como para reinventar formas de vida en común. Esta tendencia traslada las bases de las relaciones interpersonales desde su núcleo a las redes: las redes de individuos y sus hijos, que a propósito, son individuos también. Lo que queda de las familias se transforma en sociedades que constituyen nodos de redes. La sexualidad es «desemparejada» de la familia y transformada en el consumo/imágenes estimuladas por el hipertexto electrónico. El cuerpo, de acuerdo con lo propuesto por Giddens hace algún tiempo, se convierte en la expresión de la identidad (1991). Es individualizado y consumido en redes de sexo. A nivel de personalidad, el concepto de socialización se personaliza, individualiza y se construye a partir de modelos compuestos. La habilidad autónoma para reprogramar la propia personalidad se convierte en un rasgo crucial para el equilibrio psicológico, reemplazando el refuerzo de la personalidad existente, imbuida de valores establecidos. En esta «sociedad de riesgo» (Beck, 1992), el control de la ansiedad es la capacidad personal más útil. Surgen dos modos de interacción interpersonal contradictorios: por una parte, las comunas autodependientes, ancladas en sus conjuntos de creencias incuestionables y por otra, las redes de individuos en constante cambio.

Éstas son redes sociales, no redes de información. Así que en cierto modo, forman una parte fundamental de nuestra sociedad, pero no necesariamente son un rasgo de la sociedad de redes, a menos que el significado del concepto se extienda más allá de lo que yo he propuesto: estructura social basada en redes de información. Sin embargo, como en el caso de la tecnología de las comunicaciones, la tecnología biológica, transgreden las redes y las redes de individuos se desarrollan paralelamente como elementos clave de la práctica social, están en interacción e influyendo unas en otras. Así, Internet se está convirtiendo en un instrumento de control de nuevas formas de vida, incluyendo la configuración de comunidades *on-line* de apoyo y aprendizaje colectivo.

Sin embargo, veo una conexión mucho más fuerte entre las redes y las relaciones de experiencia a través de las transformaciones culturales provocadas por las redes de comunicaciones, ya que la experiencia se convierte en práctica gracias a su enraizamiento en los códigos culturales.

LAS REDES Y LA TRANSFORMACIÓN CULTURAL

A lo largo de la historia, la cultura ha sido producida por la interacción simbólica en un espacio/tiempo dado. Con la aniquilación del tiempo y la conversión del espacio en flujos en los que todos los símbolos coexisten sin referencia alguna con la experiencia, la cultura se convierte en la cultura de la virtualidad real. Adquiere forma de red interactiva en el hipertexto electrónico, mezclando todo y vaciando de significado cualquier mensaje específico fuera de este contexto, excepto aquel que tenga un valor fundamental y no comunicable externo al hipertexto. De esta forma, la cultura se unifica en el hipertexto pero se interpreta de forma individual (en línea con la «audiencia interactiva» de la escuela de pensamiento de la teoría de los medios). La cultura es construida por el actor,

autoproducida y autoconsumida. Por esto, como existen pocos códigos comunes se produce un mal entendimiento de forma sistémica. Esta cacofonía inducida de manera estructural es la tan celebrada posmodernidad. Sin embargo, sí hay un lenguaje común, el lenguaje del hipertexto. Las expresiones culturales que se han dejado fuera del hipertexto son puras experiencias individuales. El hipertexto constituye la vía de comunicación y por tanto, es el suministrador de los códigos culturales compartidos. Pero estos códigos son de tipo formal, vacíos de significado específico. El único significado que comparten es el de ser nodos, o señales dentro de la red de flujos de comunicación. Su poder comunicativo viene dado por la capacidad de ser interpretados y reajustados dentro de una vocalidad múltiple de significados, dependiendo del receptor y del interactor. Cualquier significado asignado se vuelve instantáneamente obsoleto, reprocesado por una miríada de perspectivas distintas y de códigos alternativos. La fragmentación de la cultura y la circularidad repetitiva del hipertexto conducen a la individualización del significado cultural en las redes de comunicación. La producción de red, la diferenciación del consumo, la descentralización del poder y la individualización de la experiencia, son reflejadas, amplificadas y codificadas por la fragmentación del significado en el espejo roto del texto electrónico, en el cual, el único significado compartido es el de compartir la red.

CONCLUSIÓN: CAMBIO SOCIAL EN LA SOCIEDAD DE REDES

Las estructuras sociales son conjuntos de regularidades de carácter organizativo producidas históricamente por actores sociales y constantemente retadas y transformadas en última instancia por la acción social de forma deliberada. La sociedad de redes no constituye ninguna excepción a esta ley sociológica, si bien las características de estructuras sociales específicas imponen

restricciones sobre las características de los procesos que las transforman. Por tanto, la repetitividad y flexibilidad de las redes de información, junto con su capacidad intrínseca de evitar, ignorar o eliminar instrucciones ajenas a las metas para las cuales están programadas, convierten el cambio social de la sociedad de redes en una tarea muy engañosa. Esto se debe a que, aparentemente, nada debe cambiar; cualquier entrada puede ser en teoría incorporada a la red, como expresión libre en el sistema global de los medios de comunicación. Sin embargo, el precio de la incorporación es aceptación implícita de la meta programada de la red, su lenguaje auxiliar y sus procedimientos de actuación. Por ello, según mi hipótesis, hay pocas posibilidades de cambio social dentro de una red dada, o de una red de redes. El cambio social debe ser entendido como una transformación del programa de la red con el fin de asignarle una nueva meta de acuerdo con un conjunto de valores y creencias distinto. Esto contrasta con la reprogramación de la red por medio de la incorporación de instrucciones compatibles con la meta general.

Debido a la capacidad de la red de buscar nuevas vías de actuación mediante la eliminación de cualquier nodo incompatible, creo que el cambio social, en estas circunstancias, ocurre principalmente a través de dos mecanismos externos ambos a la red dominante. El primero es la negación de la lógica de red mediante la afirmación de valores que no pueden ser procesados por ninguna red, sólo obedecidos y llevados a cabo. Esto es lo que denomino comunas culturales, que no tienen por qué estar ligadas necesariamente al fundamentalismo, pero que se centran siempre en torno al significado contenido en las mismas. El segundo son las redes alternativas, o redes construidas en base a proyectos alternativos que compiten, de red a red, en la construcción de puentes de comunicación con otras redes de la sociedad, en contra de los códigos de las redes

dominantes en ese momento. Las comunas religiosas, nacionales, territoriales y étnicas constituyen ejemplos del primer tipo de reto. El ecologismo, el feminismo, los movimientos en pro de los derechos humanos, son ejemplos de redes alternativas. Todos se sirven de Internet y del hipertexto electrónico de los medios de comunicación al igual que las redes dominantes. No es esto lo que las convierte en redes o comunas. La división crítica recae en la capacidad de sus códigos de comunicarse o no más allá de su autodefinición específica. El dilema fundamental de la sociedad de redes es que el poder ya no reside en las instituciones políticas. El poder real es el de los flujos instrumentales y los códigos culturales integrados en las redes. Por lo tanto, el asalto a estas sedes de poder inmateriales desde fuera de su lógica requiere, o bien el anclaje en valores externos o el planteamiento de códigos de comunicación alternativos que se extiendan a través del entramado de redes alternativas. El hecho de que el cambio social se produzca de una u otra forma determinará la diferencia entre el comunismo fragmentado y el nuevo transcurrir histórico.

(Traducción: Carmen Gálvez)

BIBLIOGRAFÍA

- ARQUILLA, JOHN and RONDFELDT, DAVID: *The Emergence of Noopolitik*, Santa Monica, CA: Rand National Defense Research Institute, 1999.
- BARBER, BENJAMIN: *Jihad vs. McWorld*, New York: Times Books, 1995.
- BECH, ULRICH: *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage, 1992.
- CALHOUN, CRAIG (ed.): *Social Theory and the Politics of Identity*, Oxford: Blackwell, 1994.
- CARNOY, MARTIN: *Work, Family and Community in the Information Age*, New York: Russell Sage, 2000.

- CASTELLS, MANUEL: *The Information Age: economy, Society and Culture*, Updated edition, Oxford: Blackwell, 3 volumes, 2000a.
- «Information technology and global capitalism», in A. Giddens and W Hutton (eds) 2000 *On the Edg*, London: Jonathan Cape, 2000b.
- CROTEAU, DAVID and HOYNES, WILLIAM: *Media/Society: Industries, Images, and Audiences*, Thousand Oaks, Ca: Pine Forge Press, 1997.
- DE KERCKHOVE, DERRICK: «*Connected intelligence*», Toronto: Somerville House, 1997.
- DUTTON, WILLIAM H.: *Society on the Line: Information Politics in the Digital Age*, Oxford: Oxford University Press, 1999.
- FREEMAN, CHRISTOPHER: *The Economics of Industrial Innovation*, London: Pinter, 1982.
- GIDDENS, ANTHONY: *The Constitutions of Society: Outline of a Theory of Structuration*, Cambridge: Polity Press. 1984.
- *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford: Stanford University Press, 1991.
- GIDDENS, ANTHONY and HUTTON, WILL (eds.): *On the Edge*, London: Jonathan Cape, 2000.
- GRAHAM, STEPHEN and MARVIN SIMON: *Telecommunications and the City: Electronic Space, Urban Places*, London: Routledge, 1996.
- HAGE, JERALD, and POWERS, CHARLES: *Postindustrial Lives: Roles and Relationships in the 21st Century*, London: Sage, 1992.
- HALL, PETER (Sir): *Cities in civilization*, New York, Pantheon, 1998.
- HARVEY, DAVID: *The Condition of Postmodernity*, Oxford: Blackwell, 1990.
- HELD, DAVID and MC GREW, ANTHONY, GOLDBLATT, DAVID and PERRATON, JONATHAN: *Global Transformations: Politics, Economics, and Culture*, Stanford: Stanford University Press, 1999.
- HUTTON, WILL: *The State We're In*, London: Jonathan Cape, 1996 [1995].
- LASH, SCOTT, and URRY, JOHN: *Economies of Signs and Space*, London: Sage, 1994.
- LYON, DAVID: *Postmodernity*, Buckingham: Open University Press, 1999.
- MANSELL, ROBIN and SILVERSTON, ROGER (eds.): *Communications By Design: The Politics of Informations and Communication Technologies*, Oxford: Oxford University Press, 1996.
- SCOTT, ALLEN: *Regions and the World Economy. The Coming Shape of Global Productions, Competition, and Political Order*, New York: Oxford University Press, 1998.
- SUBIRATS, MARINA: «Co diferencia: las mujeres frente al reto de la autonomía», Barcelona: Icaria, 1998.
- THRIFT, NIGEL J.: «The making of capitalism in time consciousness», in J. Hassard (ed.) *The sociology of Time*, London: Macmillan, 1990.
- TOURAINÉ, ALAIN: *Production de la société*, Paris: Seuil, 1993 [1973].
- *Pourrons-nous vivre ensemble? égaux et différents*, Paris: Fayard, 1997.
- TURKLE, SHERRY: *Life On the Screen, Identity In the Age of Internet*, New York: Simon and Schuster, 1995.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME: *1999 Human Development Report: Globalizations with a Human Face*, New York. UNDP-United Nations, 1999.
- WEBSTER, JULIET: *Shaping Women's Work. Gender, Employment, and Information Technology*, London: Longman.
- WELLMAN, BARRY (ed.): *Networks in the Global Village*, Boulder, Colorado: Westview Press, 1999.



GLOBALIZACIÓN Y DESARROLLO SOSTENIDO¹

ROBERTO SAVIO (*)

RESUMEN. La economía mundial se ha transnacionalizado. Globalización y economicismo se presentan como términos sinónimos. El mundo se ha convertido en un mercado gigantesco que exige nuevas competencias sociales e individuales. Los sujetos navegan por las autopistas de la información, han introducido en sus vidas nuevos comportamientos. El nuevo modelo, a la vez que exige eficiencia y competitividad, no soporta restricciones ni proteccionismos. Estas y otras reflexiones se llevan a cabo en este trabajo descriptivo y de confrontación sobre la globalización y el desarrollo sostenido.

INTRODUCCIÓN

Cuanto más significados pueden asociarse a un símbolo, más poder tiene. De hecho, los símbolos viven de la ambivalencia. La cruz, por ejemplo, servía como señal de victoria para los conquistadores y como señal de esperanza para los conquistados. Esta ambivalencia la situaba por encima de la lucha mientras que un único mensaje claro habría significado que ésta les dividía en vez de unirles. Lo mismo puede decirse de la imagen del planeta azul, hoy símbolo no cuestionado ni por la derecha ni por la izquierda; ni por conservadores ni por liberales. Cualesquiera que sean sus diferencias, a todos les encanta adornarse con este símbolo de nuestra época. Identificarse con él es proclamar que uno está al día, en sintonía con el mundo, concentrado en el futuro, preparado de verdad para emprender la andadura del nuevo siglo. En esta

imagen convergen las ambiciones opuestas de nuestra era. Es enarbolado como una bandera por tropas de campos enemigos y su importancia es resultado de esta pluralidad de significado. La fotografía del mundo contiene las contradicciones de la globalización. Por eso podría acabar siendo un icono comodín.

Nunca hasta finales de los años sesenta se había identificado alguien con ella antes de que lo hiciera el movimiento internacional a favor del medio ambiente. Nada resalta en la foto de forma tan clara como el borde circular que se destaca de la oscuridad del cosmos. Las nubes, los océanos y las masas de tierra brillan en la pálida luz; la tierra se presenta ante el observador como una isla acogedora en un universo hostil a la vida, conteniendo todos los continentes, mares y especies vivas. Para el movimiento a favor del medio ambiente el mensaje de la foto resultaba obvio: revelaba

(1) Publicado en versión inglesa en la revista *Ipalmo*.

(*) Consejero principal del Director General de la OIT.

la tierra en su finitud. Ese objeto circular hacía patente que el coste del progreso industrial no podría nunca ser trasladado a ningún otro lugar, que se estaban levantando lentamente a costa de una amenaza a todo, dentro de un sistema cerrado. Al final, la externalización de los costes pertenecía al campo de lo imposible. En un mundo finito, donde todo el mundo resultaba afectado por los demás, había una necesidad urgente de cuidado y atención mutua, de pensar más en las consecuencias de las acciones de uno. Éste era el mensaje holístico y a decir verdad tuvo su efecto. Desde los días en los que unas pocas minorías lanzaban sus llamadas inflamadas de presagios, la imagen del planeta como sistema cerrado ha ido ganando popularidad e incluso reconocimiento en las leyes internacionales. Las convenciones sobre el ozono, el clima mundial y la biodiversidad corroboran que la percepción de los límites biofísicos de la tierra ha conseguido la suprema consagración política.

Sin embargo, desde hace algún tiempo, los ecologistas no gozan del monopolio de la imagen. En numerosos aeropuertos, en los pasillos interminables que van de los mostradores de facturación a la salida, ha podido verse en estos últimos años un anuncio iluminado que sorprendentemente expresa una visión diferente de la globalización. Muestra el planeta azul acercándose al observador desde un fondo azul y negro con un texto lacónico: «Mastercard. El mundo en sus manos». Se les dice a los apresurados viajeros que vuelen donde vuelen a lo largo y ancho del mundo, pueden contar con los servicios de su tarjeta e introducirse en una red global de crédito y débito. El imperio de la tarjeta de crédito se extiende más allá de todas las fronteras con su poder para comprar en cualquier lugar y cargar el importe en tiempo real y sus transferencias monetarias aseguran siempre la provisión monetaria al viajero. En ésta y en muchas otras variantes, la imagen del planeta desde los años ochenta se ha

convertido en emblema de los negocios transnacionales; casi ninguna empresa de telecomunicaciones o de turismo –por no hablar de la industria de los medios– parece capaz de arreglárselas sin ella.

Esto ha resultado posible porque la imagen también contiene un mensaje bastante diferente. En su acción de separarse de un cosmos negro como boca de lobo, la esfera terrestre resalta como un área unificada cuya continua realidad física hace que las fronteras entre naciones y políticas desaparezcan; de ahí el mensaje visual de que lo que cuenta quizá sea los límites de la tierra, pero no desde luego las fronteras políticas. Sólo se ven los océanos, los continentes y las islas, pero ni sombra de naciones, culturas o estados.

En la imagen del globo las distancias están medidas exclusivamente en unidades geográficas de millas o kilómetros, no en unidades sociales de similitudes y diferencias. Las fotografías desde satélite parecen normalmente mapas renaturalizados, que parecen confirmar el viejo postulado cartográfico según el cual los lugares no son más que intersecciones de líneas de longitud y latitud. En pronunciado contraste con los globos del siglo XIX, en los que las fronteras políticas aparecen claramente delineadas y es frecuente que los distintos territorios se representen en colores diferentes, cualquier realidad social se reduce aquí a morfología. La tierra se representa en forma de área homogénea que no ofrece resistencia alguna al tránsito, o solamente la resistencia causada por los rasgos geográficos y no por las comunidades humanas y sus leyes, costumbres o propósitos. Cada punto del hemisferio que se vuelve hacia el observador puede ser contemplado en el mismo instante y este acceso simultáneo de la mirada humana también da la impresión de posibilidad de acceso al suelo sin ningún obstáculo. La imagen del planeta ofrece un mundo para moverse sin restricciones, promete el acceso en cualquier dirección y parece no presentar ningún obstáculo al expansionismo más que el de los propios límites del globo.

Abierto, continuo y controlable; también subyace un mensaje de tipo imperial en las fotografías de la tierra.

La imagen simboliza limitación en términos físicos y expansión en términos políticos. Poco puede extrañar pues que pueda servir de estandarte a la vez tanto para los grupos defensores del medio ambiente como para las compañías transnacionales. Se ha convertido en símbolo de nuestros tiempos para todos los puntos de vista opuestos alrededor de todo el mundo ya que representa ambas caras del conflicto básico de nuestra era. Por una parte, los límites ecológicos de la tierra aparecen más patentes que nunca, por otra parte, la dinámica de la globalización económica lucha por la eliminación de toda frontera asociada a un espacio político o cultural (Altaver y Mahnkopf, 1996). Las dos ideas de la globalización—limitación y expansión— han adquirido una forma más nítida a lo largo de las tres últimas décadas y pelean tanto en el terreno de la teoría como en el de la política. Los resultados de esta contienda serán los que decidan la forma del nuevo siglo.

EL SURGIMIENTO DE LA ECONOMÍA TRANSNACIONAL

Desde mediados de los años setenta, cuando el sistema Bretton Wood de tipo de cambio fijo dio lugar a paridades flotantes determinadas por el mercado, la economía mundial ha presenciado el colapso de las fronteras dentro de un proceso que empezó lentamente, pero que se ha acelerado de forma gradual. Por supuesto, la búsqueda de materias primas y mercados había venido empujando durante siglos a las empresas capitalistas fuera de sus fronteras nacionales, pero sólo en las últimas décadas se ha creado un orden internacional que trabaja de forma programática por una economía transnacional de fronteras abiertas.

Mientras los ocho primeros GATT desde la guerra fueron desarticulando cada vez más obstáculos de tipo arancelario al

intercambio de bienes en línea con el ideal tradicional del mercado libre, el último de ellos, la Ronda de Uruguay, junto con la recién formada Organización Mundial del Comercio, han establecido los fundamentos legales para los movimientos de bienes, servicios, inversión y capital monetario no regulados de forma política de ámbito mundial. La Ronda de Uruguay, acabada en 1993, amplió el círculo de materias primas de libre comercialización y también desreguló los productos de software, tales como contratos de planificación, de copyright, de patentes y de seguros. Los controles del movimiento de capital han sido eliminados paulatinamente durante los últimos 20 años, facilitando las corrientes de flujo financiero de entrada y salida, empezando por Estados Unidos y Alemania, siguiendo a mitad de los años ochenta por Japón y finalizando por los países del sur. Con el propósito de hacer sentirse más cómodos a los inversores en cualquier parte, la OMC (y la OCDE con su acuerdo multilateral de inversión parado de forma provisional) han impuesto a cada estado la obligación de acordar al menos los mismos derechos tanto para los inversores nacionales como para los extranjeros.

Todas estas iniciativas funcionan con una energía de carácter utópico. Esto se manifiesta en las cada vez más frecuentes declaraciones de intención de crear un «campo de juego allanado», un terreno global para la competición económica en el que sólo cuente la eficiencia, sin trabas ni distorsiones causadas por ninguna tradición ni estructura de carácter local. A todos los jugadores económicos se les supone el derecho—en cualquier sitio y en cualquier momento— de ofrecer productos y adquirir lo que quieran. Hasta ahora, este juego libre del mercado se ha visto estorbado por la mareante diversidad de órdenes sociales y jurídicas de todo el mundo, que son producto del bagaje histórico y la estructura social de cada país. La meta ahora, por lo tanto, es arrancar las actividades económicas

de su subordinación a las condiciones locales o nacionales y supeditarlas a las mismas reglas (si se establece alguna) en todas las partes del mundo. No debería existir ningún bloqueo, debilitamiento o interferencia con las fuerzas del mercado, porque eso lleva a una pérdida de eficiencia y a un bienestar por debajo de lo óptimo. Este modelo utópico de globalización económica también caracteriza a la tierra como un área homogénea susceptible de ser atravesada libremente por bienes y capital en circulación. Se supone que sólo la oferta y la demanda y en ningún caso las prioridades políticas acelerarán o ralentizarán estos flujos orientándolos hacia la dirección adecuada. El mundo se concibe como un único mercado gigantesco, en el que los factores de producción son comprados al precio mínimo («provisión global») y los artículos son vendidos al precio más alto obtenible («marketing global»). Al igual que en las fotos del planeta por satélite, ni los estados ni sus leyes desempeñan ningún papel; los sitios en los que la gente vive son reducidos a simples lugares de actividad económica. Y sin embargo, en todas partes, las sociedades se muestran lentas y reticentes ante el continuo bombardeo de las soflamas celestiales neoliberales. Los globalizadores entonces, tienen la onerosa tarea de dar realidad de base al modelo ideal; su misión es la de superar de forma incansable los obstáculos al libre movimiento de productos y hacer así del mundo un lugar accesible en su globalidad. Ése es precisamente el programa de régimen económico multilateral de la OMC.

En las últimas décadas, por supuesto, se ha creado una infraestructura material para la integración transnacional. Sin la red global de telefonía básica, los cables de fibra óptica, los canales de microondas, las estaciones de retransmisión y los satélites de comunicación, no existiría un mundo de fronteras abiertas, o al menos no como una rutina del día a día. Porque los flujos electrónicos de datos —que pueden

convertirse en órdenes e información, sonidos e imágenes—, devoran kilómetros a la simple presión de una tecla o el click de un ratón. La distancia geográfica deja de tener importancia y ya que los costes de transmisión y tratamiento de datos han descendido bruscamente, la interacción global se ha convertido en el pan nuestro de cada día de las clases medias orientadas hacia la globalización. Por tanto, los impulsos electrónicos se traducen en lo que la vista externa del planeta ya había sugerido: la unidad de espacio y tiempo de cualquier acción en el mundo. En principio, todos los acontecimientos pueden ser relacionados entre sí en tiempo real en todas partes de la tierra. Mientras que la imagen del globo entrañaba la ausencia de fronteras en forma de experiencia visual, la red electrónica la convierte en una experiencia de comunicaciones (y el transporte aéreo en una experiencia de viaje). Este constante y voluminoso flujo de bits de información que viaja a la velocidad de la luz alrededor del globo consigue la supresión de la distancia al igual que la compresión del tiempo; el espacio electrónico da lugar a un globo compacto en espacio y tiempo (Alta-ver y Mahnkopf, 1996).

Las autopistas de la información podrían compararse con las redes ferroviarias: la red digital es al surgimiento de la economía global lo que la red ferroviaria fue en el siglo XIX al surgimiento de la economía nacional (Lash y Urry, 1994). Al igual que la infraestructura ferroviaria se convirtió en la espina dorsal de la economía nacional (ya que la caída de los costes de transporte permitió a los mercados regionales fusionarse en un único mercado nacional), la infraestructura digital es la espina dorsal de la economía global, porque la caída de los costes de transmisión permite a los mercados nacionales fusionarse en un único mercado global.

La distancia, por supuesto, no se fracciona de la misma forma en todo el mundo. Esto tiene como resultado una nueva

jerarquía espacial: las «ciudades globales» ocupan el vértice de la pirámide, unidas estrechamente más allá de las fronteras por enlaces de alta velocidad por tierra o aire y por cables de fibra óptica, mientras que en la base regiones enteras, o incluso continentes –África o Asia central, por ejemplo– constituyen «agujeros negros» en el universo de la información (Castells, 1997), no conectados unos a otros en ningún grado significativo.

En un examen más pormenorizado, las redes de interacción transnacional raramente asumen configuraciones que se extienden alrededor del planeta entero; no son globales, sino transnacionales, pues conectan solamente segmentos cambiantes de la tierra. Están desprovistas de territorio en vez de globalizadas. Al contrario que en anteriores tipos de internacionalización, éste es en particular el caso de las formas económicas características de la era global; cadenas de formación de valor extendidas geográficamente y mercados financieros globales. Basándose en una infraestructura de tráfico electrónico y físico, las empresas están ahora en disposición de dividir su proceso de creación de valor y situar departamentos individuales en áreas del mundo que ofrezcan las condiciones salariales, de capacidades o de mercado más ventajosas. Por lo tanto, tomando un producto al azar, las primeras etapas pueden tener lugar en Rusia, el tratamiento posterior en Malasia, la comercialización en Hong Kong, la investigación en Suiza y el diseño en Inglaterra. En vez de la fábrica tradicional en la que los productos se fabricaban casi siempre de principio a fin, una red de lugares parciales posibilita que se consiga un aumento de eficiencia nunca antes conocido. El caso prototipo del colapso de fronteras, sin embargo, lo proporcionan las operaciones de los mercados financieros. Las acciones, préstamos y mercados monetarios hace mucho tiempo que se olvidaron del «papel» y se digitalizaron; los propietarios pueden conectarse con la

sola presión de una tecla, sin importar las fronteras o la distancia geográfica. No es accidental que el mercado globalizado sea el que trata en mayor medida con el menos físico de los productos: el dinero. Dependiendo únicamente de un impulso electrónico puede moverse con la suavidad de un ángel en tiempo real a cualquier parte dentro de un espacio homogéneo. Parece ser que la idea de la caída de las fronteras se traduce mejor en una realidad cuando tiene lugar en lo incorpóreo del ciberespacio.

LA REDUCCIÓN DEL USO DE RECURSOS POR PARTE DE LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA

Para los protagonistas de la globalización económica no hay nada más hiriente que las áreas económicas cerradas. Las restricciones a la importación y las regulaciones de las exportaciones, los estándares de los productos y la legislación social, el consejo para la inversión y las leyes de reparto de beneficios –resumiendo, las provisiones políticas de cualquier tipo que establezcan una diferencia entre el sistema económico de un país y el de los otros– se perciben como obstáculos al libre movimiento de los factores de producción.

Por lo tanto, buscan socavar y romper paulatinamente los «contenedores» de los mercados nacionales definidos por los estados y reemplazarlos por un terreno transnacional en el que los actores económicos ya no resulten estorbados por reglas especiales y normativas en su desarrollo de la dinámica de la competitividad. Los regímenes económicos multinacionales –bien adaptados de forma continental como ASEAN (Asociación de Naciones Asiáticas del Sureste), TLC o UE, o de forma global como GATT y OMC– convergen en la construcción de áreas competitivas homogéneas que se extienden más allá de las naciones.

La promesa mantenida por estas iniciativas es la de un mundo que consigue lo máximo de sus limitados medios. Debe

encontrarse una forma de satisfacer a la creciente población mundial, que tiene cada vez más exigencias y los amigos de la globalización derivan su tarea de este reto —en efecto, su misión— al sometimiento de los aparatos de la economía mundial a un tratamiento destinado al aumento de la eficiencia. El fin de la liberalización del mercado es asegurar, a través del poder selectivo de la competitividad, que el capital, el trabajo, la inteligencia e incluso los recursos naturales son explotados de la manera más eficaz. Solamente sobre la renovación constante de este tratamiento, afirman los globalizadores, pueden sentarse las bases de la riqueza de las naciones. Es cierto que las empresas no actúan movidas por motivos altruistas, sino que simplemente sacan ventaja de las oportunidades para obtener beneficios y triunfos competitivos; sin embargo, se espera que la «mano invisible» del mercado produzca al final una mayor prosperidad para todos, incluso a nivel mundial. Debe pues establecerse una dinámica que exponga cada zona protegida de baja productividad al viento vigorizante de la competitividad internacional.

Los objetivos principales de esta estrategia son los complejos económicos liderados por el estado de la antigua Unión Soviética y muchos países del sur. De hecho, el proteccionismo externo y la esclerosis interna van a menudo de la mano, pues las estructuras paralíticas surgen más fácilmente allí donde elites de poder pueden utilizar la posesión del estado para apropiarse de la riqueza de un país. Aislados de la competitividad, ya sea interna o externa, la elite del poder puede permitirse el aprovechamiento del capital y otros recursos en operaciones a corto plazo que produzcan un máximo beneficio, gran parte del cual se almacena a escondidas en cuentas de bancos extranjeros.

Junto al monopolio estatal de la actividad económica, la presión de los trabajadores y la falta de abastecimiento destinado al consumo, es particularmente la explotación

descontrolada de los recursos naturales lo que lleva a una rápida recogida de beneficios. El crecimiento se convierte pronto en sinónimo de la extracción extensiva de los recursos naturales: petróleo en la Unión Soviética, Nigeria o México, carbón en la India y China, madera en Costa de Marfil e Indonesia, o minerales en el Zaire. Por supuesto, no es casualidad que el uso de los recursos en los antiguos países comunistas fuera mucho más alto que el de los países occidentales, puesto que los tesoros de la naturaleza se contemplaban como medios sin coste (ya que eran propiedad del estado) de alimentar el desarrollo industrial, más concretamente al dirigirse las presiones del crecimiento al aumento extensivo, en vez de intensivo, de la producción.

La apertura de las economías osificadas por la burocracia hacia la competitividad fue en provecho sobre todo de la eficiencia de los recursos. Casi tan pronto como se derrumbó el muro de las restricciones y los subsidios los nuevos proveedores de fuera aparecieron en escena y pusieron en cuestión la vieja economía derrochadora. La globalización arrasa por completo las fortalezas de la mala administración y en casos así disminuye el uso de los recursos naturales por medio de la imposición de la racionalidad económica.

Este efecto en la eficiencia no opera sólo por medio de la entrada extensiva en el mercado. El comercio y la inversión también aumentan el acceso a las tecnologías que, en comparación con las nacionales, conlleva a menudo un incremento de la eficiencia. Esto es especialmente aplicable al caso de la minería, la energía, el transporte y la industria. Los ejemplos van desde el aumento de la exportación de coches japoneses más económicos por parte de Estados Unidos, pasando por la introducción de nueva tecnología de tipo energético en Pakistán, al ahorro de material y energía que llegó con los nuevos altos hornos a la industria metalúrgica de Brasil.

Hay pruebas fehacientes de que las economías nacionales aperturistas despliegan tecnologías más eficientes concernientes a los recursos que anteriormente, sólo porque tienen mayor acceso a la inversión tecnológica más moderna, y normalmente, más eficaz. Además, las compañías transnacionales tienden a normalizar las tecnologías entre los países a un nivel más alto, en lugar de exponerse a todo tipo de costes de coordinación. La conexión no es en absoluto necesaria, por supuesto, pero sí probable y podría decirse que las reglas de inversión más flexibles favorecen en general la incorporación a una trayectoria tecnológica de carácter más alto (Johnstone, 1997). El efecto de la eficacia de los mercados aperturistas no sólo se hace visible por el lado de la transferencia de tecnología de suministro, sino también por el de la demanda: la exportación de artículos procedentes de los países en proceso de rápido desarrollo a las regiones posindustriales del norte tiene que aguantar el test de las preferencias de los consumidores en el norte y dado que la demanda del mercado allí presenta una mayor concienciación por el medio ambiente, las estructuras de producción del país exportador pueden tener que adaptarse a esos estándares.

La justificación a la globalización económica entonces se supone recae en el establecimiento de un imperio eficaz en términos económicos y en que este efecto se extiende a menudo a la utilización de la energía y las materias primas (OCDE, 1998). Esto se entiende como un crecimiento de la racionalidad microeconómica, como una lucha por explotar los factores de producción de forma óptima en todas partes. Por supuesto, los promotores de la globalización han de quitar importancia al hecho de que esto puede ir igualmente acompañado de un declive en «macrorracionalidad» tanto en lo que concierne a las relaciones socio-políticas como al medio ambiente.

La racionalización del mercado puede disminuir el uso de ciertos recursos —o sea,

la entrada por unidad de salida—, pero el uso total de los recursos crecerá no obstante, si el volumen de la actividad económica se expande. Los efectos del crecimiento pueden devorar fácilmente a los de la eficiencia. De hecho, hasta este momento de la sociedad industrial, el aumento de la eficiencia se ha convertido de forma bastante consecuente en nuevas formas de expansión. Éste es, desde el punto de vista ecológico, el talón de Aquiles de la globalización.

LA ACELERACIÓN Y EXPANSIÓN DEL USO DE RECURSOS POR PARTE DE LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA

Durante estos últimos años, la globalización ha sido aclamada como representante de una nueva era para la humanidad. Sin embargo sus metas son bastante convencionales: sirve en su propia admisión para impulsar el crecimiento económico mundial y esto implica —bajo condiciones históricas que han cambiado— viejas estrategias como el desarrollo intensivo y el crecimiento basado en la expansión. Por una parte, está la cambiante distribución de la cadena de creación de valor a lo largo de lejanas regiones del mundo, lo que permite a las empresas —en lo que se refiere a la elección del mejor lugar para cada etapa de producción— disfrutar de la racionalización completa de beneficios que antes no estaban disponibles. La creciente digitalización de los procesos económicos ha creado también un nuevo alcance en el aumento de la productividad; por ejemplo, por medio de la automatización flexible de la manufactura, las técnicas de simulación en investigación o la perfecta coordinación logística entre las redes de cooperación. Con la reestructuración de grandes partes de la economía mundial ha sido posible forzar un mayor crecimiento a partir de una ya antigua competitividad de producción de los mercados de la OCDE que estaban ya saturados en gran medida a finales de los años setenta. Por otra parte, el crecimiento se ha producido

gracias a la expansión y en particular, gracias a la búsqueda de nuevos mercados en el extranjero. Muchas empresas que no habrían podido progresar tanto en mercados locales decidieron probar la demanda en otros mercados de la OCDE y en países en vías de rápido crecimiento. La combinación que resulta de estas dos estrategias puede verse en el hecho de que la economía mundial va camino de duplicarse en el período comprendido entre 1975 y 2000. Incluso si el crecimiento de todos los PNB no implica una subida paralela de la corriente de recursos, no hay duda de que la biosfera sufre una presión incluso mayor proveniente de la antroposfera.

LA INVERSIÓN EXTRANJERA DIRECTA Y EL EFECTO DE LA EXPANSIÓN

El horizonte utópico de la globalización está constituido por un mundo penetrable y sin fronteras en el que los bienes y el capital pueden moverse libremente. Mientras que los numerosos acuerdos de los GATT extendieron el intercambio de bienes durante décadas, la mayor eliminación de fronteras nacionales ha afectado en los últimos 15 años principalmente a la movilidad de capital privado. Entre 1980 y 1996 el intercambio de bienes entre distintos países aumentó en una media anual de un 4,7 %, pero la inversión extranjera subió en un 8,8% anual, los créditos bancarios internacionales en un 10% y el comercio en términos monetarios y de valores en un 25% (*Economist*, 1997a). Si se contempla la distribución geográfica de estos flujos se hace patente que la mejor parte del tráfico de capital permanece como antes en la tríada Estados Unidos-UE-Japón, las transferencias de capital privado se han disparado principalmente en los diez «mercados emergentes» del este de Asia y Sudamérica. Subieron de los 44.000 millones de dólares anuales a principios de los años noventa a 244.000 millones de dólares en 1996, antes de establecerse en los 170.000 millones de

dólares después de la crisis financiera de Asia de 1997 (French 1988: 7). Una subcategoría importante –representando la mitad en el caso de la manufactura, más de un tercio en el de los servicios y el 20% en el sector primario– ha sido la inversión extranjera para la compra de empresas ya existentes o el establecimiento de otras nuevas. Para la empresa inversora, lo importante ha sido tomar el control de una mayor extracción de recursos naturales, construir una plataforma dentro de una cadena de producción transnacional o conseguir el acceso a los mercados de exportación. Para el estado anfitrión, por otro lado, el objetivo ha sido atraer capital inversor y saber cómo, atendiendo a un ferviente deseo de despegar económicamente y ponerse a la altura de los países ricos en algún momento futuro.

Con la emigración del capital inversor de los países de la OCDE, el modelo fosil de desarrollo se ha extendido a los países recién industrializados e incluso más allá de éstos. Ya sea cuestión de fábricas en China, plantas químicas en México o agricultura industrial en Filipinas, los países del sur están entrando en forma de ancho frente en una etapa fósil de desarrollo económico basada en los recursos intensivos. Ese fatídico estilo de economía que se consolidó en Europa a finales del siglo XIX, que descansaba en gran medida en la transformación de valores naturales no pagados en valores de producto, se está ahora extendiendo a más partes del mundo siguiendo la estela de la inversión extranjera. Es cierto que una gran parte de este desarrollo está siendo conducido por capital acumulado a nivel local, pero la gigantesca afluencia de inversión extranjera ha acentuado y acelerado la expansión de economías ladronas, hablando en términos medioambientales. En todas partes prevalece un mimetismo socioindustrial, una imitación de los modos de producción y consumo que, desde la perspectiva de la crisis de la naturaleza, puede contemplarse como obsoleta. Dentro del camino convencional del

desarrollo, el crecimiento monetario siempre va asociado al material; sólo se da una cierta discrepancia entre ambos durante la transición a una economía posindustrial. Las metas favorecidas por la inversión son precisamente la extracción de materias primas o energía y la infraestructura para los transportes, que empujan cada vez más al uso de los recursos naturales. Incluso aunque la entrada por unidad de salida sea más baja que en una etapa correspondiente de desarrollo en los países ricos, el volumen absoluto del flujo de recursos ha ido en prodigioso ascenso.

La eliminación de obstáculos nacionales a la actividad inversora permanece en una cada vez más tensa relación con las limitaciones biofísicas de la tierra. Por tanto, los países envueltos en un rápido proceso de industrialización registraron una abrupta subida de sus emisiones de CO² (entre el 20% y el 40% en el período 1990-95), mientras que los países industrializados –en un nivel más alto, por supuesto– incrementaron las suyas sólo ligeramente (Brown et al. 1998: 58). En general, el uso de combustible fósil se doblará en China y el este de Asia entre 1990 y 2005, hasta alcanzar un volumen casi comparable con el de los Estados Unidos (WRI 1998: 121). El coche puede servir de ilustración a este respecto. En Corea del Sur (antes del comienzo de la crisis), el índice de coches en propiedad se incrementaba en un 20% anual (Carley y Spapens, 1998: 35). En las calles de la India, el único coche que podía verse era la limusina del venerable anciano embajador, un auténtico «traga-combustible», por supuesto, pero en número muy limitado y por tanto, que arrojaba mucho menos gas que la enorme flota de vehículos más eficientes producidos por las nueve empresas que ahora operan allí. Por tanto, en países en los que el transporte ha sido hasta ahora principalmente cuestión del uso de bicicletas y servicios públicos, el desarrollo mayor de sus sistemas ecologistas resultará bloqueado y reemplazado por una estructura

dependiente de un alto consumo de combustible. Esto está del todo de acuerdo con la lógica de la expansión del fósil que el Banco Mundial, después de toda su verbosidad sobre «desarrollo sostenible», sitúa dos tercios de su gasto en el sector de la energía para la movilización de las fuentes de energía fósil (Wysham, 1997).

Otro símbolo que generalmente se interpreta como propio del estilo de vida moderno, el BigMac, puede servir de ejemplo de la creciente presión ejercida sobre los recursos biológicos. En poco más de cinco años, entre 1990 y 1996, el número de restaurantes McDonald's en Asia y Latinoamérica se cuadruplicó (PDNU 1998: 56), suponiendo un consumo triple de carne con respecto al de los últimos 25 años. Esta tendencia implica el uso de más y más agua, cereales y tierras de pasto para el ganado, así que no es nada sorprendente que sólo en los años ochenta los países del sureste y del sur de Asia perdieran entre un 10% y un 30% de sus zonas forestales (Brown et al. 1998). Los incendios de estas zonas en Indonesia, cuya densa nube de humo cubrió la mitad del sureste de Asia en 1997-98, tuvo su origen en el despeje masivo de terrenos forestales y fue interpretado como un aviso del poder destructivo del milagro económico asiático.

LA DESREGULACIÓN Y EL EFECTO COMPETITIVO

La creación de un terreno global competitivo requiere un esfuerzo no sólo de expansión cuantitativa sino también de reestructuración cualitativa. Junto a la extensión geográfica de la economía transnacional, su reordenación interna ha hecho aparición en la agenda, pues son indispensables reglas nuevas de competitividad económica si lo que se pretende es un espacio homogéneo que ya no se vea profundamente afectado por las idiosincrasias económicas. No existe otra salida para los futuros globalizadores que la de desmontar

los aparatos reguladores nacionales que han abarcado previamente la actividad económica. Estos aparatos, que suelen normalmente reflejar la experiencia histórica de un país así como el conjunto de sus intereses e ideales políticos, combinan la lógica económica con otras prioridades sociales tanto en compromisos precederos como en instituciones construidas para permanecer. En una etapa posterior del proceso secular, que Karl Polanyi llamó «desincrustación», la dinámica de la globalización económica pretende liberar las relaciones mercantiles desde la red de normas y estándares nacionales y supeditarlas a la ley de la competitividad mundial. Cualquier cosa que cubran estas normas —condiciones laborales, planificación regional o política medioambiental— no es bueno ni malo, sino que se contempla como una obstrucción a la entrada en el terreno de la competición global. Desde esta perspectiva, las normas pueden ser aceptables a nivel global, si bien la cuestión no resulta realmente aplicable, por supuesto, en ausencia de una autoridad política. La desregularización se convierte así en un término comodín pues intenta desarrollar la competitividad global por medio de la disolución de los vínculos entre los actores sociales y un lugar o una comunidad en particular.

Como cualquier otra regulación económica en nombre del interés público, la protección del medio ambiente también está siendo afectada por la presión en muchos países. Como el número de actores económicos del mercado global continúa creciendo, también crece la competitividad entre los mismos —razón por la cual todos los gobiernos tienden a otorgar un valor más alto a la fuerza competitiva— en detrimento de la protección del medio ambiente o de los recursos naturales. Las nuevas reglas ecológicas, frecuentemente impuestas por la opinión pública democrática después de años de lucha y controversia, son percibidas por las empresas como obstáculos a la competitividad y en muchos casos,

fuertemente rechazadas. Al prevalecer los intereses competitivos sobre los proteccionistas, se hace muchas veces más difícil frenar la deforestación en Canadá o la explotación incontrolada de minerales en Filipinas, parar la construcción de autopistas en Alemania, implantar impuestos ecológicos en la Unión Europea o mantener los estándares de los productos ecológicos en Suecia. Sin embargo, aunque los gobiernos muestran a menudo una gran determinación por mantener su país como un lugar atractivo para el capital libre, sin duda resulta una exageración hablar de «carrera hacia el fin» en materia de estándares medioambientales (Esty y Gerardin, 1998). A veces los intereses proteccionistas son demasiado fuertes o los factores medioambientales no son tan relevantes en una decisión que se va a tomar sobre un lugar determinado. Sería más preciso decir que la regulación medioambiental ha tendido a adquirir «una rutina» como resultado del incremento de la competitividad (Zarsky, 1997). Ciertamente, la integración del mercado mundial ha hecho converger a muchos sistemas reguladores nacionales hasta cierto punto, pero ha venido ocurriendo de forma demasiado lenta y a un nivel demasiado bajo. En muchos países el proceso de globalización económica ha bloqueado cualquier progreso real de política nacional sobre medio ambiente. Sin lugar a dudas, la ambición por hacer uniformes las condiciones de competitividad en todo el mundo —especialmente en el caso del comercio transfronterizo— choca con el derecho individual de cada país a dar forma a los procesos económicos.

Ahora que los impuestos arancelarios sobre bienes industriales han sido desarticulados en distintas rondas GATT, ¿debería permitirse a las razones promedio ambiente situar ciertas categorías de importación en posición de desventaja?

Esta cuestión ha sido largamente discutida desde la ronda de Uruguay y continúa fomentando la controversia en la OMC

y la OCDE en lo que concierne a la desregularización y los intereses proteccionistas. Bajo las reglas comerciales actuales, los estados están autorizados a sentar estándares de salud y medio ambiente de forma individual siempre y cuando los mismos tipos de bienes estén sujetos a la misma regulación independientemente de si son de importación o de producción local. Por supuesto, esto es sólo aplicable a la composición de un producto: un gobierno puede decidir, por ejemplo, aplicar un impuesto especial sobre los vehículos que superen cierta potencia. En este punto, parece que el principio de soberanía nacional contradice únicamente al de la circulación no regulada de bienes. Lo que sí está prohibido en el comercio internacional, sin embargo, es la discriminación de bienes cuyo proceso de producción no esté conforme con ciertos estándares medioambientales. Los productos químicos que se usan en la producción de una prenda de vestir, si los productos de madera provienen de áreas de devastación forestal o si se han utilizado métodos de ingeniería genética para producir una planta determinada, son cuestiones sobre las que un gobierno no puede expresar una preferencia colectiva bajo las reglas de la OMC. Así, en el conocido asunto del atún, la prohibición de la pesca de delfines no pudo ser mantenida por las reglas del TLC y una de las actuales disputas entre Estados Unidos y la Unión Europea versa sobre el derecho de los gobiernos a mantener fuera de sus mercados la carne procedente de ganado criado con hormonas. Además, puesto que los estándares de la producción local también se cuestionan cuando los importadores pueden obtener ventaja competitiva mediante la externalización de los costes medioambientales, los estados pierden poder para insistir sobre la necesidad de que los procesos de producción dentro de su país sean sostenibles con respecto al medio ambiente. Los intereses de la desregularización anulan a los intereses proteccionistas. Por medio del efecto

competitivo del libre comercio incluso la más ligera corrección destinada a conseguir una economía sostenible es paralizada inmediatamente.

Todos los esfuerzos destinados a la desregularización pretenden también limpiar la economía de influencias externas, asegurando de esta forma la explotación óptima de los factores de producción. Los consumidores son los más beneficiados, puesto que las operaciones de desregularización promueven un suministro más variado a través de la simplificación de la entrada en el mercado y la reducción de precios debida al aumento de la competitividad. No obstante, un régimen despiadado de eficiencia en sectores medioambientales significativos puede conducir a una mayor utilización de recursos. Si el precio del combustible, la gasolina, el carbón o el agua cae, entonces lo normal es que aumente su demanda y la introducción de tecnologías de conservación merecerá aún menos la pena. La desregularización del mercado de la electricidad en los países de la OCDE, por ejemplo, ayudó verdaderamente a los promotores de centrales eléctricas eficientes a entrar en el mercado, pero también mostró que la caída de los precios puede interrumpir el cambio a una energía más limpia, como la del gas natural, y lo que es más importante, promover realmente un consumo mayor de electricidad (Jones y Youngman, 1997). De todas formas, es bastante obvio que la caída de precios dentro de un sistema de precios que no refleja de modo preciso los costes medioambientales acelera la explotación de recursos. Mientras los precios no reflejen la verdad ecológica, la desregularización sólo arrastrará al mercado por la pendiente resbaladiza de la ecología y no es precisamente racional el seguir progresando eficientemente en la dirección equivocada. Pero cuanto más pura se vuelve la competitividad como resultado de la desregularización, menos será capaz la racionalidad ecológica de afianzarse en contra de la racionalidad económica. Bajo

el sistema de precios dado, la competitividad global agudizará la crisis de la naturaleza (Daly, 1996).

LAS CRISIS MONETARIAS Y EL EFECTO VENTA

El espacio competitivo global que se ha alzado más claramente por encima de las fronteras nacionales es el de los mercados financieros. Lleva tiempo transportar los bienes de un sitio a otro, la inversión en el extranjero requiere la construcción o el desmantelamiento de fábricas e incluso servicios como los seguros no pueden comercializarse en el extranjero sin una red de sucursales y representantes. Solamente las transferencias financieras en forma de acciones, préstamos o divisas escapan casi por completo a las restricciones de tiempo y espacio. Todos los días, miles de millones de dólares cambian de manos a través de la red en un espacio virtual mediante el mero toque sobre el teclado de UDV, sin importar la distancia física. Sólo en estos mercados electrónicos consigue el capital su ideal secreto de movilidad absoluta y sin obstáculos. Los mercados monetarios se han librado en gran medida de la inercia no sólo de duración temporal y distancia geográfica, sino también de los bienes materiales; menos del 2% del comercio monetario está realmente cubierto por corrientes de artículos (Zukunftskommission, 1998: 73). Esta economía virtual ha sido posible tecnológicamente gracias a las redes electrónicas y políticamente gracias a la desregulación del tráfico de capital internacional de los países industrializados de los años setenta y ochenta, así como de los principales países en vías de desarrollo en los años noventa. Como se ha visto, fue el colapso del sistema de Bretton Woods en 1971 lo que propinó el impulso a este desarrollo. Las divisas podían convertirse en productos y su precio ser impuesto por la ley de la oferta y la demanda de los mercados monetarios. Pero el valor de una divisa es

cuestión de fatídica importancia para un país: determina el poder de compra de la economía nacional en cuestión, en referencia con otras economías nacionales del mundo. De hecho, los altibajos de las divisas de libre conversión reflejan las expectativas de futuro crecimiento y competitividad que los inversores albergan acerca de las respectivas economías. De algún modo, la economía entera de un país se convierte así en un producto, cuyo valor relativo cristaliza gracias al rendimiento que esperan los administradores de los fondos de inversión.

Esto da a los mercados financieros un gran poder con respecto a los países con una economía débil, un poder tan grande, que las fluctuaciones en el tipo de cambio pueden decidir el destino de naciones enteras. Los gobiernos, ya sean democráticos o autoritarios, se ven a menudo empujados a manejar tanto la economía como la política social y fiscal en interés de los inversores, cosa que acaba fácilmente echando por tierra los intereses de su propio pueblo en materia de seguridad social y económica. Es como si los inversores lanzasen un voto diario al transferir enormes sumas de dinero de un país a otro (Sassen 1996); el electorado de los inversores se alinea como si se fuese a enfrentar al electorado local de un país y es frecuente que el gobierno se incluya en el equipo de los inversores contra sus propios electores. Sin embargo, al mismo tiempo que la moneda se estrellaba en México a finales de 1994, en algunos países del este de Asia en 1997 y en Rusia y Brasil en 1998, se hacía claro que los inversores saltan más que una manada de caballos salvajes en estampida mientras corren ahora hacia un lugar, acto seguido hacia el contrario, en su huida de la amenaza del peligro. El optimismo colectivo bajo el cual los inversores se olvidan de los riesgos durante un período alcista se corresponde con el pánico colectivo bajo el cual escapan de los préstamos y monedas durante un período a la baja. Los buscadores de inversiones monetarias irrumpen con

fuerza en los países y se vuelven a retirar. En su camino de entrada a un país, dan lugar a falsas esperanzas y en su camino de retirada dejan atrás vidas humanas arruinadas y ecosistemas arrasados (Cavanagh, 1998).

Las crisis monetarias suelen tener efectos en la naturaleza de los países afectados puesto que los países ricos en recursos naturales exportables caen bajo una salvaje presión cuyo fin persigue explotarlos extensivamente y en tiempo récord. La caída del valor de la moneda implica lanzar cantidades más altas al mercado mundial con objeto de frenar la caída de sus ganancias procedentes de la exportación. Una crisis en el tipo de cambio por tanto, intensifica el ya crónico apetito de los países endeudados de moneda extranjera que les permita pagar los préstamos e importar al menos unos mínimos de alimentación, bienes y capital. Pero con frecuencia la única opción posible es la de usar la naturaleza gratuita y disponible como forma de atraer dinero –como puede verse en el actual *boom* de la exportación de petróleo, gas, metales, madera y productos de consumo humano procedentes de la ganadería y la agricultura por parte de los países del sur golpeados por la crisis financiera. Los derechos de pesca están siendo vendidos por Senegal, por ejemplo, a flotas de Asia, Canadá y Europa; los derechos de tala de árboles chilenos a compañías madereras estadounidenses y los derechos de exploración de Nigeria a las multinacionales petroleras (French, 1998: 23). En tiempos de necesidad los países desesperados se ven obligados a desprenderse incluso de «las joyas de la familia». Así está malvendándose pedazo a pedazo el valioso terreno forestal bajo la presión de la carga causada por la deuda. México, por ejemplo, tras la caída del peso de 1994, rescindió las leyes de protección de las áreas forestales nacionales –y de los habitantes que vivían en ellas– para promover una fuerte orientación a la exportación.

Brasil lanzó un plan de acción para hacer más atractiva la exportación de madera,

minerales y energía en términos financieros mediante la inversión masiva en infraestructuras destinadas a la Amazonia. Indonesia, tras sufrir otro derrumbamiento de su moneda se vio obligada durante las conversaciones con el Fondo Monetario Internacional a cambiar su legislación sobre la propiedad de la tierra de forma que las empresas extranjeras de papel y celulosa pudiesen adentrarse más en los bosques (Menotti, 1998b). Hasta se podría incluso, tal y como Menotti sugiere sarcásticamente, hablar de un vínculo casual entre la caída de las monedas y la de los árboles.

Las medidas para rectificar la economía tras una crisis de la moneda y de endeudamiento –medidas impuestas bajo la preocupación chantajista de los programas de ajuste estructural del FMI– también conducen con frecuencia a la venta forzada de bienes naturales en el mercado mundial, puesto que el objetivo de muchos de estos planes de ajustes estructurales, tanto para los países del sur como del este, es el de volver a equilibrar la balanza de pagos mediante el aumento de exportaciones y por tanto, atraer de nuevo a los inversores hacia ese país.

Una mirada a la historia de estos planes muestra, sin embargo, que –junto a los sectores más débiles de la sociedad– el medio ambiente es el que supuestamente debe hacer todo el sacrificio para conseguir una recuperación de la exportación. Es cierto que la eliminación de los subsidios perjudiciales para el medio ambiente y la liberalización de los mercados generalmente propician un uso más eficaz de los recursos. Pero el índice de la explotación se incrementa pronto con la movilización de materias primas y producción agrícola destinadas a la exportación; la demanda de tierra y el aumento del uso de pesticidas junto al cambio a las cosechas que dan más beneficios; y el turismo y el transporte también experimentan un crecimiento mayor (Reed, 1996). Además, los nuevos derechos de exportación de los recursos naturales chocan con los derechos hereditarios a usar los

bosques, el agua y la tierra de los sectores de población más desposeídos; los pobres son expulsados hacia los bordes y obligados por los precios al alza a saquear los ecosistemas marginales para sobrevivir. En esta conexión, varios estudios han concluido que los efectos negativos para el medio ambiente de los programas de ajuste estructural superan con mucho a los positivos (Kessler y Van Dorp, 1998).

No es raro, sin embargo, que la ley de la oferta y la demanda anule los frutos del impulso causado por la exportación. Con frecuencia los precios caen al aumentar la demanda de los mercados de materias primas y una vez más, la disminución de los beneficios tiene que contrarrestarse con volúmenes de exportación mayores. Si ocurre que los países poseedores son golpeados también por una crisis financiera, tanto la demanda como los precios de los artículos caen bajo presiones renovadas. Esto es precisamente lo que ocurrió después de la crisis financiera asiática de 1997. Los precios de las materias fueron descendiendo paulatinamente en el mercado mundial llegando a superar el 25% anual (*Die Zeit*, 24 de septiembre de 1998). Y dado que la crisis causó un descenso de la demanda en países como Japón, Corea del Sur y Malasia, la espiral de precios siguió bajando y forzando a los países dependientes a intensificar la explotación de materias primas para la exportación. De esta forma, los flujos monetarios ensombrecen a los de materias de manera especial durante los períodos de revés económico.

LA DESAPARICIÓN DE LA DISTANCIA Y EL EFECTO DEL TRANSPORTE

La repentina consciencia de vivir en un mundo que se encoge puede convertirse perfectamente en la experiencia fundamental humana en la era de la globalización. La imagen del planeta azul desde el satélite presenta de forma visual la tendencia actual de la realidad: todos los lugares

están presentes al mismo tiempo. Mientras la distancia entre los lugares se hace insignificante, prevalece el mismo tiempo en todas partes: el espacio desaparece, el tiempo se uniformiza. Los comerciantes de divisas y editores de noticias, los compradores de empresas y los turistas, los gerentes y científicos le otorgan cada vez menos importancia a la distancia y como no, al tiempo. Ya casi no tiene importancia en qué parte del mundo ocurre algo; lo que cuenta es cuándo ocurre: en el momento preciso, demasiado tarde o no. La globalización, en todas sus facetas, descansa en la rápida superación del espacio, proporcionando la actual ubicuidad sin retraso.

Los ordenadores, después de todo, cuentan segundos, pero no kilómetros. La rapidez con que la tierra encoge bajo la influencia del tiempo, la cercanía de algo o la rapidez con la que algo se mueve, éstas son las experiencias en las que se percibe lo compacto del globo en términos espaciotemporales (Altaver y Mahnkopf, 1996).

La compresión espacial requiere del transporte, ya sea a través del canal físico o electrónico. Las redes electrónicas son el primer elemento constitutivo del proceso de globalización; sin las transferencias de datos a través de la red, no habría sistema nervioso de señales comunicativas que en reacciones de décimas de segundo uniese acontecimientos del globo independientemente del espacio. Si se piensa, sin embargo, que en 1995 había 43,6 usuarios de ordenadores y 4,8 usuarios de Internet por mil en lo que se refiere a la población mundial (PDNU 1998: 167), cuatro quintos de los cuales vivían en países industrializados, entonces se hace patente el hecho de que sólo se puede hablar de globalización en términos geográficos, pero no sociales. No más del 1 al 4% de la población mundial está conectado electrónicamente y no más del 5% se ha sentado nunca en un avión. Desde el punto de vista de la ecología, la comunicación electrónica malgasta menos recursos que el transporte físico. Sin embargo, no debe

infravalorarse la tensión adicional que la construcción y el mantenimiento de la infraestructura digital impone a los recursos de la tierra. Los materiales de primera calidad usados en hardware y en periféricos se obtienen a través de numerosos procesos de refinamiento que representan una gran carga extra (a menudo tóxica) para el medio ambiente; cables de todo tipo utilizan un montón de material y los satélites y las estaciones de retransmisión no pueden concebirse sin la explotación del medio ambiente. Finalmente, prediquen lo que prediquen alegremente los profetas de la era de la información, las redes electrónicas generarán más que reemplazarán probablemente a largo plazo los viajes físicos. Cualquiera que haya establecido contacto directo con lugares lejanos vía electrónica querrá antes o después sellar el contacto cara a cara. En cualquier acontecimiento, el efecto principal que se produce es el del refuerzo entre los sistemas de transporte electrónico y físico: la globalización en sí significa transporte y más transporte. Toda forma de globalización electrónica fuera de los mercados financieros descansa fuertemente en los transportes físicos. En todas partes, están surgiendo distancias, tanto en los mercados de consumo como en los factores, están acrecentándose y multiplicándose. Las camisetas van de China a Alemania y los tomates de Ecuador a los Estados Unidos; la maquinaria de Europa está en los muelles de Shangai, la clase global de «analistas de símbolos» (Castells, 1996) sigue chocándose en los aeropuertos de los países de la OCDE. Después de todo, el valor del comercio mundial ha estado creciendo más del 6% anual, casi el doble de rápido que la propia economía mundial. Los productos extranjeros –desde la carne a la maquinaria de precisión– juegan un papel más importante en muchos países e incluso pequeñas empresas buscan fortuna en mercados extranjeros. Y sin embargo, la expresión «comercio internacional» conlleva ciertas asociaciones falsas. Ya no significa

que las naciones intercambien bienes que ellos no producen, sino que aparecen los proveedores extranjeros junto a los locales en gran parte del comercio centrado en la OCDE. Ya no buscan llenar los vacíos del suministro local, sino que intentan desalojarlo bien por recortes o por el uso de distintos símbolos (Pastowski, 1997). Los coches coreanos para «la tierra del automóvil» o América, cerveza mexicana para «cervecilandia» o Alemania; casi la mitad del comercio mundial tiene lugar dentro de los ramos industriales, o sea, se importan y exportan los mismos artículos al mismo tiempo (Daly, 1996: 5). El principal objetivo del transporte internacional de bienes es asegurar la presencia competitiva de tantos proveedores en tantos sitios como sea posible.

La superación de la distancia y el rápido transporte de bienes de primera calidad y personas tiene lugar gracias al sistema aéreo internacional. El transporte de pasajeros, si continúa creciendo en un 5% anual, se duplicará cada 15 años y aunque hasta ahora casi la mitad de viajes aéreos se producen por razones de ocio, la geografía de la globalización económica se refleja en ese flujo creciente. Entre 1985 y 1996, los ingresos de las compañías aéreas crecieron siete veces en rutas dentro de China y tres veces en el sureste de Asia y entre Europa o Norteamérica y el nordeste asiático, mientras que en otras rutas se produjo a lo sumo un incremento doble y a veces, como en el caso de África, un estancamiento (Boeing 1998). El transporte de mercancías ha crecido incluso más deprisa: después de un crecimiento anual del 7 al 12% a mediados de los años noventa (ibíd.), la creencia es que ahora estará en una media del 6,6%, añadido esto a un triple de beneficios para el año 2015; cifras superadas naturalmente por el crecimiento anticipado de los servicios de mensajería internacionales, en los que DHL y compañías similares afirman alcanzar el 18% de crecimiento anual.

Sin el rápido descenso de los costes de flete, la expansión de los mercados globales

no habría sido posible. Estos costes no deben ser un factor decisivo si la dinámica de la oferta y la demanda ha de desarrollarse de forma independiente de la situación geográfica. Cuanto más pesen los costes de flete en la balanza, menos internacional se hace el uso de precios e innovaciones para ganar ventaja a los competidores lejanos en distancia; costes marginales de producción más bajos serán pronto devorados por grandes inversiones en transportes. Sólo si los costes de superación del espacio tienden a ser significativos, únicamente las estrategias empresariales pueden determinar la elección de lugar. Se han dado varias razones para explicar el abaratamiento de los costes de flete. En primer lugar, es precisamente en los mercados globales donde el volumen de transporte se está reduciendo constantemente en relación a un valor de comercio dado. Para una empresa de ordenadores de Texas, por ejemplo, importa poco si los discos duros vienen de Singapur o de California, cuanto menos importan los costes de transporte, más independiente se hace el valor económico del artículo transportado de su peso o medida. De hecho, los ramos económicos que apuestan más por el «abastecimiento global»—ordenadores, vehículos de motor, electrónica de consumo, textiles— no son con frecuencia los comerciantes de gran volumen (Sprenger, 1997: 344). En segundo lugar, el uso de contenedores y formas más fáciles de cambiar una carga de un medio de transporte a otro ha incrementado en gran medida la eficiencia (*Economist*, 1997b). Pero la tercera razón y la más importante por la cual la distancia ha ido perdiendo resistencia recae en el precio del combustible, que utilizado por la mayoría de los medios de transporte, ha caído drásticamente desde 1980. En realidad, el precio está muy lejos de reflejar en su totalidad los costes ecológicos de producción y consumo del petróleo. Debido todo a este aumento de la eficiencia, el transporte en los países de la OCDE es el único sector en el que las

emisiones de CO² han continuado aumentando en los últimos años. El transporte requiere además de cierta infraestructura: vehículos, autopistas, muelles y aeropuertos, una completa infraestructura que utiliza una cantidad considerable de materiales y de tierra. Sin embargo, la mayoría de estos costes es pagada por la sociedad y no se refleja en las facturas de flete. Resulta fácil estimar el grado en el que la superación de la distancia geográfica y la duración temporal es pagado mediante la explotación de la naturaleza.

LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA Y LA NEOCOLONIZACIÓN DE LA NATURALEZA

Los resultados de la ronda GATT de Uruguay, que acabó en 1993 con el acuerdo de un paquete de medidas comerciales y la fundación de la OMC, incluyeron un acuerdo sobre los derechos de propiedad intelectual. En contraste con la preocupación principal, que había sido la de desarticular los controles nacionales del comercio transfronterizo, se planteó una cuestión sobre la introducción de un nuevo nivel de regulación. Sin embargo, ambas estrategias—desregularización y «re-regularización»— eran perseguidas en nombre de la libertad del comercio. La contradicción desaparece tan pronto como uno se da cuenta de que el objetivo en ambos casos era crear unos fundamentos jurídicos uniformes para el espacio económico global. Aunque había que desarticular una enorme cantidad de obstáculos nacionales a la circulación de bienes y capital, también era necesario establecer un marco legal a nivel internacional que apoyara firmemente a esa circulación. El factor de la movilidad puede ser obstruido por un montón de leyes, pero también quedarse colgado en medio de ninguna parte si no existe ninguna ley. A este respecto, fue particularmente importante el caso de los derechos de propiedad de los bienes basados en ingeniería genética, un

caso en el cual la garantía jurídica había resultado deficiente en la mayoría de países de todo el mundo. Éste era el vacío que el acuerdo sobre «derechos de propiedad intelectual para la comercialización» (TRIPS) pretendía llenar, ya que sin él, la explotación de nuevas materias primas disponibles —el material genético de formas de vida— no tendría mucho futuro comercial.

Según el acuerdo TRIPS, se requería que todos los países dotaran de protección legal a los inventos patentados tanto en su fase procesal como en la de producto final, en todos los campos de la tecnología. Las patentes industriales, por supuesto, ya hacía tiempo que habían asegurado a sus propietarios un ingreso exclusivo por los inventos durante un cierto período de tiempo, pero para los productos y procesos de tipo biológico acaba de empezar a aplicarse de forma muy lenta un sistema similar. La protección de una patente es no obstante indispensable para la comercialización de productos resultantes de una investigación intensiva, puesto que solamente los derechos de propiedad les dan estatus de producto de mercado, de otra forma, sólo serían objetos útiles disponibles libremente por el público en general. Por esta razón, un sistema de garantía de propiedad es el corsé socio-jurídico de la economía de mercado, al igual que el cercamiento más o menos forzado y la apropiación del territorio común (campos, pastos, bosques, zonas de pesca) fue el prerrequisito histórico de la expropiación del capitalismo agrario. Si los productos resultantes de la investigación intensiva son organismos tales como plantas o semillas, dan lugar a un problema adicional referente a su comercialización, que es el de que se reproducen muy fácilmente (Flitner, 1998). Las semillas, por ejemplo, dan lugar a plantas que a su vez albergarán semillas para la siguiente cosecha. El carácter de producto de un organismo vivo no dura mucho, por lo tanto, la segunda generación ya no necesita ser comprada. Malas noticias para los inversores,

pues si los productos pueden reproducirse, significa que la reproducción del capital se encuentra en terreno pantanoso. Esto conduce a dos únicas soluciones: o se acaba con su capacidad reproductora (por ejemplo, mediante la inserción de «genes exterminadores») o las patentes tienen que permitir el cobro de tarifas por el uso de un proceso vivo modificado tecnológicamente.

Las patentes de innovaciones genéticas aseguran el control económico de las «industrias de la vida» sobre los organismos modificados y sus retoños. Solamente por medio del establecimiento de derechos de propiedad sobre las células, microorganismos y organismos se hace el material genético del mundo vivo susceptible de ser comercializado. Las patentes dan a las empresas el poder de apropiación de partes del reino natural para transformarlas en recursos económicos y monopolizarlos tanto como sea posible de forma que nadie pueda usarlos sin previo pago, para un propósito aprobado de antemano. Las patentes sobre la vida por tanto juegan en las «industrias de la vida» el mismo papel que las escrituras de las tierras jugaron en el surgimiento del capitalismo agrario. Definen la propiedad, mantienen alejados a otros usuarios y establecen el destinatario de los beneficios por su uso. Actividades como plantar, criar ganado o usar tratamientos curativos, que solían pertenecer al dominio público, están siendo controladas cada vez más por empresas. Mientras los colonialistas solían apropiarse de recursos minerales o de tierra mediante el control físico de un territorio, las empresas de ingeniería genética explotan los recursos genéticos por medio de patentes reconocidas mundialmente sobre las cadenas de ADN.

Las consecuencias de la diversificación de plantas, sin embargo, son similares. No hay que pensar demasiado para ver los muchos peligros asociados a la expansión incontrolada de especies transgénicas; incluso la introducción controlada de tecnología genética en la agricultura del

sur tendrá como resultado la desaparición de todo un grupo de plantas del panorama evolutivo. Mientras que el capitalismo agrario llevó en muchos lugares al monocultivo de variedades de plantas naturales, las industrias de la vida podrían forzar la especialización en unas cuantas plantas optimizadas genéticamente y económicamente útiles (bastante en línea con la «Gran Revolución» de los años sesenta y setenta) (Lappé y Bailey, 1998). En la despiadada competición por conseguir mercados que seguro va a seguir, las presiones no industriales y locales se quedarán por el camino, lo que socabaría la garantía de alimentación, especialmente en el caso de los más pobres, carentes de medios para comprar productos industriales.

Todas aquellas plantas que no sean capaces de soportar el cultivo a gran escala desaparecerán. El sistema global de patentes legales sobre los inventos genéticos, que incorpora y modifica irrevocablemente partes de la herencia biológica del ser humano con fines comerciales, amenaza con resultar en una mera simplificación de la biosfera.

LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA Y EL CAMBIO DEL ESTRÉS MEDIOAMBIENTAL

En los últimos años, han aparecido cada vez más platos de salmón –fresco, ahumado o a la plancha– en los menús alemanes, casi como si éste fuera un pescado que se cría en sus aguas nacionales. En este momento, los alemanes consumen casi 70 millones de kilos anuales de este pescado, que viene de las piscifactorías noruegas o escocesas a los supermercados alemanes (Oppel, 1999). Pero como en la cría masiva de cualquier otra criatura, tienen que suministrarse grandes cantidades de alimento, para ser precisos, tienen que procesarse cinco kilos de pescado de altura para obtener un kilo de alimento para salmón. Esta materia prima que se procesa se pesca en la costa sudamericana del Pacífico, donde

las capturas están descendiendo debido a la pesca masiva y luego es procesada en los pueblos de los muelles peruanos que están en peligro de asfixia por los residuos gaseosos, líquidos y sólidos resultantes del proceso. Mientras los consumidores alemanes pueden darse el gusto de comer pescado fresco bajo en calorías (y bastante caro), la gente en Perú se queda con un mar agotado y unos pueblos insalubres. Este ejemplo muestra el modo en el que el alargamiento de una cadena de suministro puede producir un cambio en la división ecológica del trabajo entre los países del sur (y del este) y los del norte, porque la globalización económica no implica que los costes y los beneficios de la actividad económica se globalicen.

Al contrario, es más probable que la expansión de la cadena de creación de valor por distintos lugares del mundo traiga una nueva localización de ventaja y desventaja. Cuando un proceso de producción se divide entre varios países y regiones, aparece pronto una tendencia a separar costes de beneficios mediante la redistribución de éstos por toda la cadena. De todas formas, sería una equivocación imaginar que la red mundial de oficinas, fábricas, granjas y bancos fuese acompañada por la descentralización de todas las funciones, desde la producción y planificación a la financiación, por no hablar de la recogida de beneficios (Sassen, 1996). A pesar de numerosos intentos por incrementar la autonomía de las subunidades, lo que suele ocurrir es precisamente lo contrario: o sea, la diversificación de las actividades económicas lleva a la concentración del control y el beneficio hacia los puntos nodales de la red económica (Castells, 1996). El flujo de la inversión en países lejanos es contrarrestado por un reflujo de poder y beneficios para el país originario o más concretamente, para las «ciudades globales» del norte. Al tiempo que las zonas especialmente exportadoras se multiplican en Bangladesh, Egipto o México, donde la mano de obra

barata y la ruptura del pago de impuestos y de las suaves leyes medioambientales reducen considerablemente los costes de producción, el cielo se convierte en el único límite para las torres de bancos y sedes empresariales de Hong Kong, Frankfurt o Londres.

La transformada distribución del poder económico va pareja al cambio de situación de la presión sobre el medio ambiente a lo largo y ancho del espacio geográfico. Si el poder, en el sentido ecológico, se define como la capacidad de internalizar las ventajas medioambientales al tiempo que se externalizan los costes medioambientales, podría suponerse que el alargamiento de las cadenas económicas iniciaría un proceso que concentraría las ventajas en su parte superior y las desventajas en la inferior. En otras palabras, los costes medioambientales internalizados en la cadena transnacional de creación de valor se volverán especialmente altos en los países del sur y del este, mientras las economías posindustriales se volverán más protectoras del medio ambiente. O para decirlo en forma de analogía (siguiendo con el caso del salmón), los países ricos ocuparán cada vez más las posiciones superiores de la cadena de alimentación (en la que las entradas masivas de bajo valor habrán sido convertidas poco a poco en volúmenes más pequeños de comida de primera calidad), mientras que los países en vías de desarrollo y los subdesarrollados ocuparán el puesto medio y bajo. De hecho, junto a numerosos ejemplos concretos, esta interpretación está siendo corroborada por una serie de datos agregados sobre flujos internacionales de materias. Así, el 35% del total de los recursos de consumo es internalizado en un 22% en el caso de Alemania, 50% en Japón, 70% en los Países Bajos, etc. (Adriaanse et al. 1997: 13). Cuanto más pequeña es el área de un país industrializado, más grande parece ser la separación geográfica entre los puntos de presión medioambiental y los puntos del beneficio del consumo. En todos estos países ha habido una tendencia durante

los últimos 15 años a que una proporción creciente del consumo medioambiental tenga lugar en el extranjero (no implicando tantas materias primas, como productos semielaborados).

En lo que se refiere a la agricultura, las regiones del sur del mundo ya no proveen sólo de una producción agraria masiva como en tiempos del colonialismo, sino que también suministran bienes con un alto valor en dólares por unidad de peso para los consumidores acomodados del norte. Elementos altamente perecederos, tales como tomates, lechugas, frutas, verduras y flores vienen en forma de flete aéreo a Europa desde Senegal o Marruecos, o a Japón desde Filipinas, o desde Costa Rica y Colombia a Estados Unidos (Thrupp, 1995). Como en el caso del salmón, los consumidores preocupados por la salud con unos ingresos medio-altos están encantados con un suministro que no depende de las estaciones, mientras las plantaciones e invernaderos en las áreas de origen implantan el uso de riegos, pesticidas y la represión de los agricultores locales. Las cosas no son muy diferentes en lo que respecta a los camarones o la producción de carne. La alimentación de camarones y gambas en Tailandia o la India para los mercados japoneses y europeos supone que la gente camine entre residuos tóxicos para cogerlos y desaparezca más de un manglar.

El consumo más refinado del norte a costa del medio ambiente y la subsistencia económica del sur constituye un patrón que se ha consolidado en el mercado de producción de alimentos desde los años setenta. La cría de ganado vacuno y porcino en Europa se basa toda en mandioca o soja, ambas procedentes de Estados Unidos y de países como Brasil, Paraguay, Argentina, Indonesia, Malasia o Tailandia. La vieja ley según la cual el mercado pone el poder de compra por encima de las necesidades humanas se corrobora a sí misma fuertemente en la economía mundial más allá de las fronteras.

Por supuesto, la expansión del modelo fósil de desarrollo a una o dos docenas de economías aspirantes del sur y del este ha hecho lo imposible por cambiar la geografía del estrés medioambiental. Con la entrada de las recién industrializadas economías en la era alimentada por los recursos de procedencia fósil, se presentó la posibilidad de extender las cadenas de producción industrial más allá de los países de la OCDE. El sur aporta cada vez más a la producción mundial (y la OCDE cada vez menos) de industria primaria, metalúrgica y química (Sprengrer, 1997:337; Mason, 1997), aumentando el último tipo de un 17% en 1990 a un 25% en 1996 (French, 1998: 27). Lo que está ocurriendo no es tanto una emigración debido a razones medioambientales sino una redistribución de funciones dentro de la economía mundial. Las etapas de la cadena de producción internacional que presionan más al medio ambiente están situadas en las regiones menos desarrolladas, mientras que las etapas más limpias y menos materiales tiende a situarse en los países del G-7. En la industria del aluminio, por ejemplo, la explotación de la bauxita se produce en Guyana, Brasil, Jamaica y Guinea (junto con Australia). La fundición real del aluminio, que es la siguiente etapa, se fue trasladando cada vez más en los años ochenta desde el norte a otros países como Brasil, Venezuela, Indonesia o Bahrein, mientras que la etapa de investigación y desarrollo se quedaba principalmente situada en el área de la OCDE (Heerings y Zeldenrust, 1995:33). A pesar de un uso más alto sobre todo, la producción del aluminio creció fuertemente en Japón y ligeramente en Europa; las importaciones procedentes del sur llenaron el vacío (Mason, 1997).

Una mirada al ramo de los ordenadores muestra sobradamente el grado en el que la industria de alta tecnología vive fuera de la división ecológica del trabajo. En el caso de 22 empresas de ordenadores de países industrializados, más de la mitad de la producción (tóxica) de los microchips

tiene lugar en países en vías de desarrollo (French, 1998: 28). ¿No demuestra esto en general la futura reestructuración de la economía mundial? Las economías software del norte se enorgullecerán de sus planes por un medio ambiente más limpio, mientras las economías recién industrializadas harán la manufactura y se las verán con las clásicas formas de polución de agua, aire y suelo y las economías primarias y más empobrecidas harán el trabajo de extracción y socavamiento de las bases de las que depende la subsistencia de un tercio de la humanidad que vive directamente de la naturaleza.

¿QUÉ GLOBALIZACIÓN Y DE QUIÉN?

La globalización no es un monopolio de los neoliberales: una gran variedad de actores, con filosofías muy variadas también queda atrapada por la transnacionalización de las relaciones sociales. En efecto, el movimiento ecologista es uno de los agentes más importantes del pensamiento global. De acuerdo con esto, la imagen del planeta azul —el símbolo de la globalización— transmite más de un mensaje. El mensaje imperialista del derribo de fronteras siempre se encontró opuesto al mensaje holístico de la unidad finita del planeta. Se puede trazar una línea clara de separación desde el Día de la Tierra 1970 (visto con frecuencia como el principio del movimiento ecologista americano) a la conferencia de las Naciones Unidas sobre el clima mundial que tuvo lugar en Tokio en 1997.

En las plazas en las que la gente se reunió en ese primer Día de la Tierra, los oradores y manifestantes dejaron claras sus demandas de una protección medioambiental generalizada, con fotografías de la tierra tomadas menos de un año antes desde la superficie de la luna. Y casi 30 años después, el emblema del planeta fue desplegado vistosamente al frente de la sala de conferencias donde, por primera vez, los gobiernos del mundo firmaron acuerdos

de compromiso avalados por la ley para limitar los niveles de polución.

Esa imagen muestra una tierra como un único cuerpo natural ligando a los seres humanos y otras formas de vida en un destino común; globalizando nuestra percepción de la naturaleza y de la historia de la humanidad. Solamente con una imagen así fue posible hablar de «una tierra» o «un mundo» en el verdadero sentido del término. Pues ni el nombre de la asociación pro medio ambiente Amigos de la Tierra, ni el título del informe Brundtland *Nuestro futuro común* (WCED 1987), hubiese significado demasiado sin esa foto del planeta.

Pero el «efecto planeta azul» y su mensaje de finitud van aún más allá: producen una perspectiva que sitúa la acción local dentro de un marco global. La imagen muestra los límites externos del espacio donde vive cualquiera que la contemple. ¿No sabe todo el mundo que si la foto fuera ampliada lo suficientemente se encontraría a sí mismo/a en ella? Pues el sujeto observador no puede ser separado del objeto observado; en casi ningún otro ejemplo la autorreferencia está tan entrelazada con la imagen. Esta superposición visual de la existencia global e individual ha producido un cambio en las coordenadas morales y cognitivas de nuestra propia percepción. Las consecuencias de una acción, sugiere, pueden extenderse hasta los bordes de la tierra y todo el mundo es responsable de ello. De repente, los conductores de turismo y los consumidores de carne están relacionados con el efecto invernadero e incluso la laca o un billete de avión se ven como responsables de haber pisoteado los límites globales. «Piensa a nivel global, actúa a nivel local»: este eslogan electoral del movimiento ecologista ha hecho su parte en la creación del «ciudadano global» que internaliza los límites de la tierra dentro de su propio pensamiento y acción. La idea de la limitación deriva su fuerza moral de esta asociación de planeta y sujeto en un drama común. La experiencia ecologista es

sin lugar a dudas una dimensión de la experiencia de la globalización, porque vence la noción convencional de la gente de estar viviendo y actuando en espacios socio-políticos claramente delimitados y separados los unos de los otros (Beck, 1997: 44).

Sin embargo, el movimiento ecologista no puede ser ajeno al hecho de que, aunque de forma provisional, el mensaje imperialista se ha impuesto. Prueba de ello, es la forma en la que las compañías se han apoderado casi por completo de la imagen del planeta azul. La percepción del mundo como espacio homogéneo, visible y accesible en su totalidad ha tomado un cariz hegemónico en cualquier parte. Esta visión es imperialista, ya que proclama el derecho de recorrer el mundo sin impedimentos y coger todo lo que nos apetezca, exactamente como si no existieran los lugares, las comunidades o las naciones. Los mecanismos GATT, TLC y OMC nacieron inspirándose en la demolición de fronteras. Codifican el mundo en forma de terreno económico de libre acceso, en el cual la economía disfruta del derecho de paso. Las reglas establecidas recientemente están diseñadas para proclamar a las compañías transnacionales súbditos soberanos dentro del espacio global, exceptuando cualquier tipo de obligación para con las regiones o los gobiernos nacionales. El proteccionismo estatal es así abolido y reemplazado por un nuevo proteccionismo que favorece a las compañías. Los socios transnacionales tienen derecho a reclamar todo tipo de derechos y libertades, mientras que los estados territoriales –por no hablar de los ciudadanos o de las asociaciones cívicas– tienen que permanecer en un segundo puesto.

Cuando la gente mire al último siglo del anterior milenio, estarán obligados a llegar a la conclusión de que Río de Janeiro significó un acto de retórica bastante aceptable, pero Marrakech fue realmente tomado en serio. La conferencia de NU sobre el medio ambiente celebrada en Río en 1992 significó una larga serie de acuerdos

internacionales –sobre todo las convenciones sobre clima y biodiversidad– que se suponía iban a mover la economía mundial hacia una dirección menos dañina para la ecología. Marrakech significó la fundación de la OMC después de la ronda GATT de Uruguay y la importancia creciente del FMI como gobierno oculto de muchos países. Aquí se establecieron las bases de un régimen económico en el cual la actividad inversora de los actores transnacionales se vería libre de cualquier regulación en cualquier parte del globo. Estos regímenes transnacionales –el medioambiental y el económico– son intentos de dar una base político-jurídica a la sociedad de la economía transnacional, pero ambos permanecen en abierta confrontación. El régimen medioambiental se preocupa de la protección del patrimonio natural, el económico, con iguales derechos, de explotarlo; los acuerdos sobre medio ambiente se basan en el respeto por los límites naturales, los acuerdos económicos, en el derecho a propiciar el éxito de la expansión económica. Paradójicamente, además, apuestan por diferentes sistemas de responsabilidad. Por una parte, los acuerdos sobre el medio ambiente apelan a los estados soberanos como entidades responsables que deben sostener el bien público dentro de su territorio.

Por otra parte, los acuerdos económicos reconocen compañías soberanas transnacionales que no pertenecen a ningún territorio en exclusiva y por tanto no tienen responsabilidad para con ningún estado. Ya hoy, las cien economías más grandes del mundo contienen 49 países y 51 compañías (Anderson y Cavanagh, 1997: 37).

Por lo tanto no queda claro de qué forma los mensajes contradictorios que se hacen dueños de la imagen del planeta azul pueden llegar a reconciliarse. Incluso la sociedad civil transnacional ha tenido éxito sólo en ocasiones específicas en el enfrentamiento de las compañías con sus responsabilidades para con la naturaleza y para con la aplastante mayoría de los ciudada-

nos del mundo. Si el mensaje holístico es sinónimo de «sostenibilidad» y el imperialista de «globalización económica», entonces, deberíamos suponer que, independientemente de la sinergia que ocurra a un nivel, el abismo entre los dos continuará agrandándose. Pero ésa es precisamente la grandeza de un símbolo: puede albergar verdades distintas dentro de una única forma visual.

(Traducción: Carmen Gálvez)

BIBLIOGRAFÍA

- ADRIAANSE, A. et al.: *Resource Flows: The Material Basis on Industrial Economies*. Washington; World Resources Institute, 1997.
- ALTVATER, E. y MAHNKOPF, B.: *Grenzen der Globalisierung*. Münster, Westfälisches Dampfboot, 1996.
- ANDERSON, S. and CAVANAGH, J. (1997), «The Rise of Global Corporate Power». In: *Third World Resurgence*, 1/97, 37-39.
- BECK, U.: *Was ist Globalisierung?* Frankfurt, Suhrkamp, 1997.
- BOEING (The Boeing Company): www.boeing.com/comercial, 1998.
- BROWN, L. et al.: *Vital Signs 1998*. Washington, Norton, 1998.
- CASTELLS, M. *The Rise of the Network Society*. The Information Age: Economy, Society and Culture, vol. I. Oxford, Blackwell, 1996.
- CAVANAGH, J.: *Background to the Global Financial Crisis*. Manuscript. San Francisco: International Forum on Globalization, 1998.
- DALY, H.: *Free Trade, Capital Mobility and Growth versus Environment and Community*. Public Lecture on 26 September 1996. The Hague: Institute of Social Studies, 1996.
- ESTY, D.C. and GERARDIN, D.: «Environmental Protection and International Competitiveness. A Conceptual Framework». In: *Journal of World Trade*, vol. 32, 3, 5-46, 1998.

- FLITNER, M.: «Biodiversity: Of Local Commons and Global Commodities». In: M. Goldman (ed.), *Privatizing Nature. Political Struggles for the Global Commons*. London: Pluto, Press, 144-166, 1998.
- FRENCH, H.: *Investing in the future: Harnessing Private Capital Flows for Environmentally Sustainable Development*. Wordwatch Paper 139, Washington: Wordwatch Institute, 1998.
- GARROD, B.: «Are Economic Globalization and Sustainable Development Compatible? Business Strategy and the Role of the Multinational Enterprise». In: *International Journal of Sustainable Development*, vol. 1, 43-62, 1998.
- HEERINGS, H. and ZELDENRUST, I.: *Evasive Saviours. Transnational Corporations and Sustainable Development*. Utrecht: International Books, 1995.
- JOHNSTONE, N.: «Globalisation, Technology, and Environment». In: OECD Proceedings, *Globalisation and Environment*, Paris: OECD, 227-267, 1997.
- JONES, T. and YOUNGMAN, R.: «Globalisation and Environment: Sectoral Perspectives». In: OECD Proceedings, *Globalisation and Environment*. Paris: OECD, 199-221, 1997.
- KESSLER, J.J. and VAN DORP, M.: «Structural Adjustment and the Environment: the Need for an Analytical Methodology». In: *Ecological Economics*, 27, 267-281, 1998.
- LAPPÉ, M. and BAILEY, B.: *Against the Grain: The Genetic Transformation of Global Agriculture*. London: Earthscan, 1998.
- LASH, S.-URRY, J.: *Economies of Signs and Space*. London: Sage, 1994.
- MASON, M.: «A Look Behind Trend Data in Industrialization. The Role of Transnational Corporations and Environmental Impacts». In: *Global Environmental Change*, vol. 7, 113-127, 1997.
- MCCORMACK, G.: *The Emptiness of Japanese Affluence*. St. Leonards: Allen & Unwin, 1996.
- MENOTTI, V.: *The Environmental Impacts of Economic Globalization*. San Francisco: International Forum on Globalization, Draft, 1998.
- MENOTTI, V.: «Globalization and the Acceleration of Forest Destruction since Rio». In: *The Ecologist*, vol. 28, 354-362, 1998.
- OECD: *Kein Wohlstand ohne offene Märkte. Vorteile der Liberalisierung von Handel und Investitionen*. Paris, 1998.
- OPPEL, N.V.: «Aus fünf Kilo Fisch wird ein Kilo Zuchlachs». In: *Greenpeace Magazin*, 1/99, 40-41, 1999.
- PASTOWSKI, A.: *Decoupling Economic Development and Freight for Reducing Negative Impacts*. Wuppertal Paper 79. Wuppertal: Wuppertal Institute for Climate, Environment, Energy, 1997.
- REED, D. (ed.): *Structural Adjustment, the Environment and Sustainable Development*. London: Earthscan, 1996.
- SASSEN, S.: *Losing Control?* New York: Columbia University Press, 1996.
- SPRENGER, R. U.: «Globalisation, Employment, and Environment». In: OECD Proceedings, *Globalisation and Environment*. Paris: OECD, 315-366, 1997.
- THE ECONOMIST: *Schools Brief: One World?* 18 October, 103-104, (1997a).
- THE ECONOMIST: *Schools Brief: Delivering the Goods*. 15 November, 89-90, (1997b).
- THUPP, L.A.: *Bittersweet Harvests for Global Supermarkets: Challenges in Latin America's Agricultural Export Boom*. Washington: World Resources Institute, 1995.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP): *Human Development Report 1998*, New York: Oxford University Press, 1998.
- WYSHAM, D.: *The World Bank and G-7: Changing the Climate for Business*. Washington: Institute for Policy Studies, 1997.
- ZARSKY, L.: «Stuck in the Mud? Nation-States, Globalisation, and the Environment». In: OECD Proceedings, *Globalisation and Environment*. Paris: OECD, 27-51, 1997.
- ZUKUNFTSKOMMISSION DER FRIEDR.-EBERT-STIFTUNG: *Wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, sozialer Zusammenhalt, ökologische Nachhaltigkeit. Drei Ziele ein Weg*. Bonn: Dietz, 1998.



LA GLOBALIZACIÓN ES MUCHO MÁS QUE PURA ECONOMÍA

TITO DRAGO (*)

Con las nuevas tecnologías y con la ampliación del intercambio internacional, la globalización creó oportunidades sin precedentes de democratización de la riqueza y del bienestar. Al mismo tiempo, sin embargo, creó o agravó asimetrías que han bloqueado las oportunidades de desarrollo.

(Fernando Henrique Cardoso)

RESUMEN. Después de los atentados de 11 de septiembre a las Torres Gemelas algo ha cambiado en el mundo. El autor amplía el campo semántico del término globalización más allá de los tópicos significados: mercado financiero, transacciones bursátiles, etc. Y agrega la importancia de considerar a los contenidos culturales, religiosos y, sobre todo, educativos, máxime si hablamos de significativos cambios en la sociedad del conocimiento, de la información y de la comunicación.

Los atentados terroristas del 11 de septiembre en Nueva York y Washington y la respuesta de los Estados Unidos y Gran Bretaña sobre Afganistán, suman un importante agregado a lo que se estaba entendiendo por globalización, que ya no es simplemente la definición recogida en su última edición (2001) por el Diccionario de la Real Academia Española: *Tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales.*

Lo ocurrido desde esa fecha fatídica ha confirmado de manera irreversible lo que ya se venía indicando desde distintos ángulos

de la acción y el pensamiento: el fenómeno de la globalización es mucho más que el desarrollo de los mercados bursátiles y financieros a escala internacional, la transnacionalización de las empresas, el traslado de sus factorías desde los países industrializados a los subdesarrollados, la transmisión satelital de radio y televisión pasando por sobre las fronteras nacionales y la intercomunicación en tiempo real a través de Internet.

Hoy en día, junto a todo ello, se verifica una globalización de la política, de la cultura y, con ésta, de la educación, aunque todo se produce de una manera inequívoca, de una forma en la que unos son

(*) Director General de *Comunica* y de IPS España.

globalizadores y otros globalizados y en la que los efectos positivos y negativos del proceso no afectan por igual a todos. Así parecieren entenderlo los ministros de América Latina y el Caribe que se reunieron el 23 y 24 de octubre en Buenos Aires, para acordar una posición común en la Cumbre de la Tierra, convocada para septiembre de 2002 en Johannesburgo. En el documento que aprobaron en la capital argentina señalaron que se debe marchar *hacia una nueva globalización que garantice un desarrollo equitativo, incluyente y sostenible*, reemplazando a la actual que es inequitativa, excluyente y que no toma en cuenta la preservación del medio ambiente de una manera seria y coordinada, con la asunción de sus responsabilidades por todos los que contaminan.

Las respuestas no pueden esperar, porque los cambios se producen a una velocidad que exigen más que nunca no dejar para mañana lo que se pueda hacer hoy, ya que la revolución en las tecnologías de la comunicación y de la información están marcando el paso de la Sociedad Industrial a la Sociedad del Conocimiento a un ritmo de vértigo.

La digitalización permite e impulsa que la producción y distribución de contenidos mediáticos, entre ellos la información —en su más amplio sentido, no sólo en el periodístico—, las series y los programas de entretenimiento, se desarrollen como la actividad económica más importante de la sociedad.

Esa globalización, según el comunicólogo Armand Mattelart, se traduce en un paisaje comunicacional mundial marcado fundamentalmente por el desorden y «lo efímero, el olvido de la historia y del por qué de los objetos, de los hechos y de su conjunto social».

La reacción ante los atentados contra las Torres Gemelas y el Pentágono es un ejemplo de ese olvido y de la ignorancia en relación al origen de los objetos, los sujetos, los hechos y el conjunto social en el que se originan y mueven.

Dentro de esos fenómenos aparecen algunos que cuestionan de manera indudable el actual rumbo de la globalización. Así lo demuestra lo ocurrido a partir de la aparición de casos de ántrax en los Estados Unidos, pues ante la falta de la cantidad de medicamentos requerida en ese país para enfrentar el problema, la compañía india Ranbaxi Laboratories ofreció veinte millones de tabletas de ciprofloxacina (el medicamento indicado para combatir esa enfermedad) a un precio muy inferior al del mercado norteamericano. Además, el canciller indio, Jaswant Singh, ofreció una donación de esas tabletas por un importe de un millón de dólares. Pero el laboratorio alemán Bayer se opuso pues tiene una patente válida hasta fines de 2003, que impide a los medicamentos como el ofrecido por la India ser comercializados fuera de ese país, aunque sea de carácter genérico.

Este hecho pone de manifiesto otro problema mundial: la globalización de la salud, tema planteado por las patentes sobre los medicamentos antisida y que durante mucho tiempo impidieron su uso masivo en los países del Tercer Mundo, hasta que en algunos de ellos, como India y Brasil sus gobiernos resolvieron o dispusieron la fabricación sin contar con una autorización de las transnacionales. De allí comenzó a surgir la demanda de una revisión de ese sistema, pues «la próspera industria farmacéutica de la India demostró que los medicamentos se pueden producir a bajo costo y con rentabilidad para los mercados locales, cuando no tienen que pagar derechos exorbitantes», señaló Mira Shiva, dirigente de la Asociación Voluntaria India para la Salud. En Estados Unidos la ciprofloxacina se vende a cinco dólares cada 500 tabletas, mientras que en la India su precio es de doce centavos de dólar por las mismas 500 tabletas.

Como una prueba más de que una nueva globalización, o nuevas normas globales, son necesarias para todos, Amit Sen Gupta, experto en fármacos del Foro de

Ciencia de Nueva Delhi, afirmó que «se está haciendo evidente que incluso los países industrializados necesitan medicamentos baratos en tiempos de crisis».

LAS RELIGIONES DEBEN SER ESTUDIADAS Y ENSEÑADAS SIN SECTARISMOS

El carácter global ya no sólo consiste en que un producto, una señal televisiva, una compraventa de acciones o cualquier otro hecho traspase las fronteras haciendo que un acontecimiento que antes podía ser meramente nacional, o binacional, trascienda a todo el globo terráqueo. Ahora entran en cuestión también las culturas y las religiones y es en este punto donde los acontecimientos desatados por los atentados del 11 de septiembre muestran una gran incompreensión en uno y otro sentido, despertando odios y temores irracionales. Por ello se puede sostener que se plantea con una fuerza inusitada la necesidad de globalizar el sector educativo, tanto para que la educación pueda ser influida desde todas partes como para conocer mejor y verazmente lo que ocurre en todos los rincones del planeta.

Ésto, como en otros aspectos de la globalización, se requiere hacerlo aprovechando los efectos benéficos y neutralizando los dañinos de ese proceso imparable. El Islam y el integrista islámico se pusieron en primera plana en todo el mundo, mostrando de una manera irrefutable el desconocimiento que existe en los pueblos de unos países con respecto a las religiones dominantes en otros, sean cuales sean. Quizás en este punto se debería producir una profunda reflexión acerca de la importancia de que la enseñanza de las religiones sea plural y aconfesional, que la materia *religión* no sea en las escuelas un apartado al margen de su dirección y en manos de la creencia dominante en cada país sino que su estudio lleve a una visión de conjunto, con independencia de la fe que cada uno profese. Después de todo, no hay que olvidar que todas las religiones, de una u

otra manera, tienen en sus postulados el «No matarás», cuya lectura bienintencionada haría dejar de lado las cruzadas integristas, sean del color que sean.

Si los grandes problemas que afectan a la humanidad sólo admiten soluciones compartidas y por lo tanto globales, pues superan los límites nacionales de uno o más países (sida, narcotráfico, terrorismo, deterioro ambiental, armamentismo, crimen organizado, olas migratorias, guerras locales y otros) su tratamiento también debe serlo.

A partir del 11 de septiembre muchas cosas están cambiando y aunque es una superpotencia la que marca en gran medida el paso de sus aliados, parece no haber dudas de que ya no se podrá asegurar que algo no trascienda fuera de las fronteras nacionales. De esto se deriva la necesidad, más que nunca, de que desde muy temprana edad todas las personas tomen conciencia de ello, con una educación adecuada, pertinente, *global*. Una educación que, hay que subrayarlo, no solamente se adquiere en las escuelas e institutos de enseñanza, sino que cada vez con más fuerza llega a través de los medios de comunicación, tradicionales o no.

EL CONOCIMIENTO EN SÍ MISMO NO BASTA PARA PRODUCIR

El grado y la posibilidad del desarrollo de una sociedad ya no se miden por sus riquezas naturales y su capacidad de producción industrial, sino por el dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y por el nivel de conocimientos de que dispone.

En las sociedades industrial y pre-industrial el conocimiento no era indispensable para trabajar, ya que para labrar la tierra o emplearse en una fábrica bastaba la fuerza de trabajo. En la sociedad que está naciendo con el nuevo milenio es indispensable el conocimiento, lo que no significa solamente conocer en el sentido

teórico, sino también disponer de la capacidad técnica para utilizar lo que se sabe. Se puede lograr, como ocurre en la India, uno de los más elevados niveles de desarrollo de programas de informática y al mismo tiempo tener a la inmensa mayoría de su población no ya sin banda ancha o acceso a Internet, sino incluso sin teléfonos y mucho menos con ordenadores.

En ese sentido es necesario destacar que cada día que pasa las diferencias pueden ser mayores. Cuando se habló por primera vez de globalización (Theodore Levitt, 1983) se lo hizo para referirse a la convergencia de los mercados financieros. Siete años después (1990), Keniche Ohmae extendió esa noción a la cadena de creación de valor (I+D), que comprende la ingeniería, producción, reglas del mercado, servicios y finanzas. En sus palabras, se trataba de «una economía globalizada en la que las economías nacionales se descompusieron y se rearticulaban rápidamente en el seno de un sistema de transacciones y de procesos funcionando directamente a un nivel internacional». Esa velocidad de cambios se aceleró, pues una característica importante de esta nueva era es, según dice Bill Gates, que los productos informáticos de hoy —esenciales no sólo en la nueva economía sino en todo el desarrollo de la sociedad— no valdrán nada en cuatro o cinco años más. En menos de dos décadas (entre 1980 y 2000) se pasó de los teletipos que transmitían a una velocidad de 50 baudios, a 16.000 de un fax normal y 56.200 en el modem de Internet más usual de la actualidad, para no hablar de las transmisiones vía satélite. Cada día esa velocidad se incrementa y al respecto Gregory Chaitin, autor del libro *Los límites de las matemáticas*, sostiene que con el desarrollo de la física subatómica se puede prever que no se tardará mucho en construir una supercomputadora capaz de hacer el trabajo de un millón de las computadoras actuales.

Todo esto sólo cincuenta años después de que al comenzar a hablarse de los

ordenadores la previsión generalizada era la de que no habría para esas máquinas una demanda comercial. («*Megamistakes, forecasting and the Myth of Rapid Technological Change*», Steven Schanaars). En esa época (mediados del siglo XX) ni siquiera se pensaba en que fuera posible que los ordenadores llegaran a los hogares, o de que iba a ser usual ver a los niños de los países industrializados portando un teléfono móvil desde el que pueden conectarse a Internet e intercambiar mensajes con sus amigos.

También ahora de una manera que no se puede prever se anticipa que habrá cambios que aumentarán el poder de los ordenadores y la calidad de sus programas y líneas de transmisión a extremos increíbles. Al mismo tiempo se producirá una baja en los costos. Neil McMillan, director del Grupo de Negociación de la OMC sobre Telecomunicaciones, admitió que las mejoras tecnológicas ya registradas a finales del siglo pasado permitieron a los operadores de ese sector prestar servicios a costes hasta mil veces más bajos que los que prevalecían hace 30 años. Costes, que no siempre precios.

HAY TRABAS ECONÓMICAS, POLÍTICAS Y RELIGIOSAS

No solamente problemas técnicos y de desarrollo económico bloquean el acceso de grandes masas de población a Internet. Un informe de *Reporteros Sin Fronteras* indica que 45 países bloquean por razones políticas el acceso de sus ciudadanos a la red de redes, entre ellos Bielorrusia, Birmania, Cuba, Irán, Iraq, Libia, Corea del Norte, Arabia Saudita, Sierra Leona, Sudán, Siria, Túnez, Vietnam, Azerbaiyán, Kazajstán, Kirguizia, Tadjikistán, Afganistán y Uzbekistán.

En Arabia Saudita, pese a los 37 proveedores de servicios de Internet autorizados, todo el tráfico corre a través de los servidores del estatal Centro de Ciencia y Tecnología, equipado con filtros que traban el acceso a

sitios que brindan información que consideran contraria a los valores del Islam.

Timothy Ney, de la Free Software Foundation presentó un informe en el Foro de Porto Alegre en el que se aprecia que 150 millones de personas utilizan Internet en los Estados Unidos de Norteamérica, cien millones en Europa, casi cien en Asia y el Pacífico, trece millones en América Latina, apenas tres millones de africanos y menos de dos millones en Oriente Medio. Estonia, en el Báltico, tiene más usuarios que toda África, e Islandia, con 250.000 habitantes, tiene cuatro veces más internautas que la India, con mil millones. Pekke Tarjanne, secretario general de la Unión Internacional de las Telecomunicaciones, destacó en la última reunión de ese organismo que los eufemísticamente denominados países en desarrollo (por no decir subdesarrollados o marginados) poseen apenas el seis por ciento de las 750 millones de líneas telefónicas existentes y a ese respecto el Premio Nóbel y secretario general de la ONU, Kofi Annan, recordó que la mitad de los habitantes del planeta nunca efectuaron ni recibieron una llamada telefónica.

El 39 por ciento de las comunicaciones se concentran en EE.UU, país desde el que se emite el 44 por ciento de las señales de televisión y en el que están instaladas la mitad de las 20 millones de computadoras centrales, conocidas como servidores.

El proceso de globalización transnacional conduce cada vez más a una concentración del poder en unas pocas empresas y casi ningún país escapa a su dominio. Incluso aquellos que, como Cuba, Iraq, Libia o China, mantienen el monopolio estatal de la información, reciben sus efectos, de manera directa por contratos o indirecta, por satélites.

Ya no se habla de fusiones, sino de megafusiones, como la de AOL (Internet) con Time-Warner-CNN (el primer grupo de comunicación). Según Ignacio Ramonet, el director de Le Monde Diplomatique, con

esa fusión la función comercial de los medios queda reforzada, convirtiéndose el vender en su objetivo central, por encima de criterios culturales o informativos. Cada vez más, a través de Internet, se desarrollan redes de promoción y ejecución comercial, con programas que recogen datos y construyen un autorretrato de los internautas, *retrato* que pasa a los emisores de los mensajes, sean bancos, inmobiliarias o grandes almacenes.

«No hay equipo de sociólogos capaz de rivalizar con los equipos de publicidad en la búsqueda y el uso de elementos sociales susceptibles de explotación. Los publicitarios se gastan cada año miles de millones de dólares en la investigación, y el análisis de las reacciones del público hacia su producción constituye una extraordinaria acumulación de datos sobre la experiencia y los sentimientos comunes de toda la sociedad», dijo Marshall McLuhan, el creador del concepto de *aldea global*.

Así es como la conjugación de técnicas y poder publicitario con la concentración del poder de emisión en un país como los Estados Unidos ha llevado a todo el mundo —para quienes pueden comprar— la proliferación de comida, ropa, música y series televisivas estandarizadas, lo que implica una homogeneización cultural sin precedentes, una *macdonalización* mundial, una imposición de un modelo cultural, no una suma de culturas.

La *macdonalización* vende un estilo de vida consumista que influye de manera negativa sobre las iniciativas y proveedores culturales locales. Más que una cultura global se puede hablar de una globalización de la cultura producida desde un solo punto emisor.

Un informe de la Sociedad Internacional para el Desarrollo (SID), destaca que el principal ingreso de los medios informativos no es la venta al público sino la publicidad, sin la cual esos medios no sobrevivirían y para tener una idea de lo que puede ocurrir indica que si se mantienen las actuales

tendencias en el año 2005 el gasto en publicidad en todo el planeta superará a la inversión en educación.

¿Es necesario recordar que el hogar es una fuente irremplazable de educación y que hoy en día tanto o más que la influencia de los padres priva en ellos la de los medios y en especial la televisión?

Ante esa situación, no valen las censuras, los horarios especiales o los televisores codificados, porque los niños encontrarán la fórmula para superar las barreras. Como dijo hace años el comunicador chileno Valerio Fuenzalida *«hay que enseñar a los niños a mirar la televisión»*. Se puede agregar que también a leer los periódicos. A mirar y a leer con ojo crítico. Algo similar señaló José Tuvilla Rayo (coordinador de Educación en Almería, Comunicar nº 9), cuando afirmó que *«La educación debe hacer un verdadero esfuerzo para que los jóvenes aprendan a ser activos y creativos con los medios de comunicación. No mires sólo la televisión, hazla, sería uno de los objetivos de una escuela abierta y con capacidad de reconstruir la cultura que los medios ofrecen»*.

Porque, explicó Tuvilla Rayo, *«Los medios de comunicación constituyen un ecosistema donde se desenvuelve nuestra vida y donde se recrean y producen lenguajes, conocimientos, valores y orientaciones sociales. Clarificar esos valores, desmitificar sus mensajes, desvelar sus desafíos en relación con los derechos humanos deben ser algunos de los objetivos de la educación del futuro»*.

Educar a los niños para aprender a discernir con claridad los mensajes que reciben es indispensable, no sólo para mirar, oír y ver los medios tradicionales, sino también y quizás con mayor motivo para Internet. En pocos años no se distinguirá entre un ordenador y un televisor, porque se estará ante un aparato que será esas dos cosas a la vez y un teléfono con visor y manos libres, además de prestar otros servicios que se le irán agregando. En ese apa-

rato hogareño se recibirá televisión digital con cientos de canales, servicios interactivos multimedia y telemáticos y muchos más.

HAY SOLUCIONES DENTRO DE LA GLOBALIDAD

La globalización, conviene destacarlo una vez más, tiene sus aspectos negativos y positivos. De lo que se trata es de potenciar los segundos y neutralizar, en lo posible, los primeros y a ese respecto hay muchas experiencias en marcha, como por ejemplo la Televisión Educativa Iberoamericana, el desarrollo informático en Extremadura y las Becas-Escuela que promueve desde Brasil hacia el resto del mundo en desarrollo la Fundación Criança (Niñez), que dirige el catedrático y ex gobernador de Brasilia Cristovam Buarque.

En Extremadura, hace sólo veinte años la región más atrasada de España, en la actualidad todos los niños están escolarizados y todos ellos, además, reciben formación para el uso de los ordenadores y los utilizan, pues todas las escuelas están dotadas de los aparatos y de las líneas de comunicación necesarias para conectarse a la red de redes.

La Televisión Educativa Iberoamericana es el primer programa aprobado y puesto en marcha por las Conferencias Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno; en su realización participan los Ministerios de Educación, universidades y centros educativos de América Latina, España y Portugal, sumando un total de 220. Sus emisiones se transmiten por satélite durante doce horas diarias, se retransmiten por televisiones locales y los institutos educativos, públicos o privados, pueden además recibirla vía Internet o instalar una antena, con un costo aproximado de 50.000 pesetas. Además, está terminado y en 2002 se podrá poner en marcha un programa que permitirá la conexión interactiva, televisiva y de Internet a 220 instituciones asociadas y a los que se vayan asociando en el futuro, en

cuyo caso las antenas satelitales tendrán un costo aproximado de 200.000 pesetas.

Una característica distintiva de esta televisión es que en su dirección y realización participan personas de todas las naciones de habla española y portuguesa de América y Europa que integran la Comunidad Iberoamericana, lo que asegura una pluralidad de enfoques dentro de una cultura en gran parte compartida y con influencia mutua de sus fuentes históricas y sociales.

La otra iniciativa, que comenzó a ser aplicada para los alumnos de la escuela primaria en el Distrito Federal de Brasilia en 1995 y que se extendió a Bolivia, Colombia y El Salvador y que próximamente se aplicará en Chile y Argentina, en estos dos últimos casos para alumnos de la enseñanza secundaria, fue aplaudida por los Mandatarios Iberoamericanos en la Cumbre de Panamá, donde recomendaron que todos sus gobiernos estudien la posibilidad de asumirla. La idea es sencilla: si el trabajo infantil existe es porque las familias son pobres y a esas familias se les paga para que sus niños y niñas estudien en lugar de trabajar. En Brasil, donde se sigue aplicando, en 2002 incluirá a casi once millones

de niños y niñas y por cada uno de ellos la cabeza de familia recibe ochenta dólares mensuales, con la condición de que el alumno beneficiado no falte a clase más de dos días al mes. Otra condición esencial es que en las familias que se acogen a ese beneficio deben inscribirse todos los niños entre 6 y 16 años, o sea que todos deben asistir a la escuela y por lo tanto están imposibilitados de salir a trabajar.

En este caso, la globalización se expresa a través del conocimiento de la experiencia en otros países, de la asunción por éstos aplicándola y de su propagación. El mismo secretario general de las Naciones Unidas, Kofi Annan, en el Foro Educación para Todos (Dakar 2000), citó especialmente la Beca Escolar en su discurso de apertura, explicó el programa a los 130 ministros de educación participantes y sugirió que fuera utilizado en los países que todavía no lo están aplicando.

Estos son apenas tres ejemplos de lo mucho que se puede hacer, y de lo que se está haciendo por la educación en la Sociedad del Conocimiento, nacida a partir de la globalización y que tendrá su máximo desarrollo en este siglo XXI.



EDUCACIÓN Y HEGEMONÍA EN EL NUEVO CAPITALISMO: ALGUNAS NOTAS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

JUAN CARLOS TEDESCO (*)

RESUMEN. El texto analiza las nuevas modalidades de funcionamiento de las instituciones de socialización, particularmente la familia, los medios de comunicación y la escuela. Postula la hipótesis de la escasa vocación hegemónica del nuevo capitalismo y presenta los desafíos de la educación a partir de la idea según la cual la función de la escuela consiste en formar los marcos de referencia del sujeto para enfrentar los cambios permanentes a los cuales nos somete la producción cultural del nuevo capitalismo.

INTRODUCCIÓN

Quisiera comenzar este artículo aclarando que la utilización del término «notas» en el título responde tanto a su forma como a su contenido. Estamos en un momento donde es necesario introducir una cuota significativa de prudencia en los análisis de problemas abiertos que, probablemente, admitan más de una respuesta. La necesidad de prudencia tiene que ver con la incertidumbre que provoca el desarrollo de los procesos sociales contemporáneos, acentuada a partir de los acontecimientos del 11 de septiembre. Pero, si bien lo sucedido ese día obliga a revisar nuestros análisis de los procesos sociales, también nos obliga a adoptar mucha más seguridad y firmeza con respecto al carácter no negociable de ciertos valores y principios. Uno de los pilares

de la educación del siglo XXI –aprender a vivir juntos¹– ya no puede ser mantenido en el terreno de los discursos «blandos», de adhesión meramente retórica. Es preciso asumir que aprender, y por lo tanto, enseñar a vivir juntos, es tan importante como aprender a trabajar, a razonar, a experimentar o a emprender.

LA ESCASA VOCACIÓN HEGEMÓNICA DEL NUEVO CAPITALISMO

En el capitalismo industrial, parafraseando a Durkheim, existía un alto nivel de «solidaridad orgánica». Más allá de la discusión acerca del organicismo en el análisis del orden social, lo cierto es que el capitalismo industrial era un capitalismo inclusivo que establecía vínculos entre todos los sectores

(*) Director IIPE-UNESCO (Buenos Aires).

(1) UNESCO: *La educación encierra un tesoro*. UNESCO-Santillana, 1997. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors.

sociales a través de relaciones de explotación y de dominación. El nuevo capitalismo², en cambio, genera fenómenos de exclusión, que se definen, precisamente, por la mayor precariedad, la ausencia o la ruptura de los vínculos³. En este nuevo capitalismo, *vivir juntos* no es una consecuencia «natural» del orden social. Vivir juntos sólo puede ser el producto de una decisión política, voluntaria, consciente, específicamente humana. Esta es una de las razones por las cuales, actualmente, las ciencias sociales tienden a asumir posiciones que ponen de manifiesto un fuerte resurgimiento del humanismo y de la filosofía social, frente a los paradigmas tradicionales del determinismo estructural.

El carácter inclusivo del capitalismo industrial implicaba la necesidad de postular un pensamiento hegemónico. La fuerte potencialidad excluyente del nuevo capitalismo, en cambio, debilita su vocación hegemónica. Esta afirmación puede resultar extraña cuando se habla tanto de «pensamiento único» y de ausencia de alternativas al modelo capitalista neoliberal. Sin embargo, es preciso no confundir pensamiento único con pensamiento hegemónico. El pensamiento neoliberal puede ser percibido como único porque hasta ahora no enfrenta alternativas, pero para ser hegemónico tiene que vencer y ser capaz de generar adhesión.

La debilidad de la vocación hegemónica del nuevo capitalismo está asociada a los nuevos patrones de funcionamiento de las instituciones responsables de la producción y la distribución de bienes culturales. En el capitalismo industrial, la cultura se basaba en instituciones que funcionaban sobre la base de la lógica de la oferta. La escuela y, también, la televisión generalista, estaban basadas en ofrecer a todos un

mismo producto y esta oferta tenía, por eso, un fuerte poder homogeneizador. En esta lógica y en este poder se expresaba la voluntad hegemónica de los sectores dominantes. Los nuevos mecanismos culturales, en cambio, se basan mucho más en la lógica de la demanda. Internet, la televisión por cable (y la escuela basada en los mecanismos de responder a las demandas del «alumno-cliente»), invierten el esquema existente en el capitalismo industrial y, en ese sentido, expresan la escasa vocación hegemónica del nuevo capitalismo.

En esta discusión, es oportuno retomar algunas de las hipótesis de Dominique Wolton⁴ acerca de las nuevas tecnologías de la información y, en particular, de Internet. Wolton nos advierte que poner el centro de la dinámica cultural en la demanda de los usuarios no es, necesariamente, un mecanismo más democrático que el basado en el control de la oferta. Para formular una demanda es necesario dominar los códigos de acceso al mundo, al contrario de lo que sostiene el discurso actualmente dominante, la emancipación, el desarrollo personal, la libertad, pasan primero por la oferta, pues es ella la que permite constituir los marcos de referencia a partir de los cuales se podrá expresar, ulteriormente, la demanda. Wolton nos recuerda que uno de los efectos más importantes de la dominación sociocultural consiste, precisamente, en no pedir más que lo que uno ya tiene. La simple adecuación a la demanda, en última instancia, implica reforzar la dominación.

Una de las preguntas más importantes acerca de los actuales procesos de transformación social se refiere al carácter transitorio o permanente de algunos de sus rasgos más importantes. Esta pregunta tiene particular

(2) La expresión «nuevo capitalismo» está tomada de Luc BOLTANSKY y Eve CHIAPELLO: *Le nouvel esprit du capitalisme*. París, Gallimard, 1999.

(3) R. CASTEL: *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

(4) Dominique WOLTON: *Internet y después?* Buenos Aires, Gedisa, 2000.

importancia cuando la referimos a la vocación hegemónica del sistema social capitalista globalizado. ¿Se trata de un fenómeno transitorio o, al contrario, en algún momento este nuevo capitalismo adoptará una configuración más estable y pretenderá perpetuarse a través de procesos clásicos de transmisión cultural? El libro reciente de M. Hardt y A. Negri⁵ plantea la hipótesis según la cual estaríamos ante un proceso de construcción de un nuevo orden social de carácter «imperial». De acuerdo a estos autores, ya se estarían conformando los elementos propios de una estructura consolidada, capaz de ejercer una función hegemónica y de recrear procesos de transmisión cultural regulada. Sin embargo, aun en estos análisis aparece la idea de que este «imperio» es decadente y que nace y se presenta a sí mismo como crisis y como un imperio de la corrupción. Los sucesos del 11 de septiembre han agudizado esta tensión y han puesto de relieve la relevancia de las opciones que estamos enfrentando: vivir juntos o entrar en la lógica fundamentalista donde el diferente es el enemigo.

A partir de estas consideraciones iniciales, es posible avanzar en el análisis de las relaciones entre escuela y cultura en el nuevo capitalismo. Esta relación se expresa no sólo a través de los contenidos que se transmiten sino de la lógica con la cual trabajan las instituciones que producen esos contenidos. Para avanzar en este análisis, haremos referencia a los dos ámbitos institucionales más importantes donde tiene lugar el proceso de transmisión cultural: la familia y la escuela.

CAMBIOS EN LA FAMILIA

Como se sabe, la descripción clásica del proceso de socialización distingue la existencia de dos fases principales: *la socialización*

primaria y *la socialización secundaria*⁶. La primera, efectuada durante la niñez y habitualmente en el seno de la familia, es aquella por la que el individuo adquiere el lenguaje, los esquemas básicos de interpretación de la realidad y los rudimentos del aparato legitimador de dicha realidad. La segunda, en cambio, es todo proceso posterior que introduce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Los análisis del proceso de socialización también destacaron que las dos características más importantes de la socialización primaria eran la *carga afectiva* con la cual se transmiten sus contenidos y la *identificación* absoluta con el mundo tal como lo presentan los adultos.

Estas características de la familia y del proceso de socialización, sin embargo, están sufriendo modificaciones significativas. Por un lado, se registran cambios muy importantes en la composición familiar. Al respecto, los datos disponibles para la mayoría de los países de cultura occidental indican una serie de fenómenos muy importantes: expansión de la familia nuclear, reducción del número de hijos, crecimiento de las uniones libres y del número de hijos que viven sólo con uno de sus progenitores (mayoritariamente la madre), ausencia de la figura paterna o cambio frecuente de dicha figura, disociación entre padre biológico y padre psicológico y modificaciones muy importantes en los papeles del padre y de la madre en el seno del comportamiento familiar. En síntesis, el cambio fundamental que se ha producido en la familia es la disociación entre *conyugalidad* (vínculo de pareja) y *filiación* (vínculos entre padres/madres e hijos/hijas). En la familia tradicional, estos dos vínculos eran indisolubles; En la actualidad, en cambio, mientras la conyugalidad ha perdido su carácter indisoluble

(5) Ver M. HARDT y A. NEGRI: *Empire*. París, Exils. 2000.

(6) P. BERGER y Th. LUCKMAN. *La Construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1995.

porque es una relación social, la filiación mantiene dicho carácter porque es un vínculo natural. El proceso de secularización implicó, desde este punto de vista, un proceso de transformación de las relaciones de pareja en relaciones temporales y más igualitarias.

Pero, además de estos cambios en la estructura y composición de la familia, también se aprecian cambios importantes en los contenidos y en las formas como dichos contenidos son transmitidos. Diversos estudios indican que son cada vez más los adultos que consideran que no deben transmitir a sus hijos una determinada visión del mundo sino la capacidad para elegir y formar autónomamente su propia concepción. La familia contemporánea tiene tendencia a asumir la forma de una «red de relaciones» que, en lugar de ser responsable de transmitir el patrimonio cultural y moral de una generación a otra, tiende ahora a privilegiar la construcción de la identidad personal⁷.

Z. Laïdi, uno de los más interesantes analistas franceses contemporáneos del proceso de globalización, sostiene la hipótesis según la cual estaríamos ante una crisis de la función de transmisión en la sociedad occidental contemporánea. Evocando los análisis de Hanna Arendt y de Pierre Legendre, Laïdi constata que la transmisión resulta de una articulación entre tres elementos:

- El reconocimiento de una referencia absoluta que crea una obligación con respecto a las generaciones futuras.
- La existencia de ámbitos institucionales donde dicha obligación tiene lugar.
- La aceptación de ciertas mediaciones que sólo tienen sentido porque la transmisión se inscribe en una dimensión de largo plazo.

La crisis de la transmisión en la sociedad actual se produce, según Laïdi, porque ninguna de estas condiciones logra mantener su vigencia. La transmisión efectuada en el seno de la familia ya no se apoya en la aceptación del principio de autoridad, en la existencia de una paternidad simbólica, sino que el único principio válido es el principio democrático o, dicho en otros términos, *la relativización de las opiniones*. La paradoja de esta situación, según Laïdi, es que la democracia se extiende a la vida privada y al ámbito de los estilos de vida, al mismo tiempo que pierde importancia en el ámbito de la vida pública. Para decirlo en palabras del propio Laïdi, «la lógica ciudadana coloniza el espacio privado en el mismo momento en que parece desertar del espacio público». Si la familia se transforma en una red integrada por individuos solidarios pero iguales, ya no hay transmisión sino intercambio. Las preguntas que esta situación provoca son decisivas para las relaciones entre generaciones, tanto para las que tienen lugar entre padres e hijos, como entre adultos y jóvenes y maestros y alumnos: ¿cómo pensar la transmisión en una sociedad que no reconoce otro valor más que el valor de cambio? ¿Qué sentido otorgar a la idea de transmisión en una sociedad donde el saber es pensado y percibido como algo cada vez más fluido, amenazado de obsolescencia permanente y medido en función de su utilidad económica?⁸

La crisis de la función de transmisión inter-generacional está asociada a una de las características más importante del contexto cultural del nuevo capitalismo: la concentración en el presente. Las transformaciones

(7) Irène THÉRY: «Différence des sexes et différence des générations; l'institution familiale en déshérence», en *Esprit*, 227 (1996).

Para el caso de España, ver Gerardo MEIL LANDWERLIN: *La postmodernización de la familia española*. Madrid, Acento, 1999.

También el estudio de Petra María PÉREZ ALONSO-GETA, en *Magisterio Español*, 3 de enero de 1996.

(8) Zaidi LAÏDI: *Le sacré du présent*. Paris, Flammarion, 2000.

son tan profundas, que se viven como una ruptura con el pasado. Se diluye la idea de continuidad histórica y todo aparece como nuevo y fundacional. Ya en 1970, Margaret Mead efectuaba un análisis que vale la pena recordar hoy, tanto por su enfoque como por el carácter testimonial de la percepción que desde las ciencias sociales se tenía del fenómeno de la transmisión cultural. M. Mead distinguía tres modelos de transmisión, el *prefigurativo*, el *cofigurativo* y el *postfigurativo*. El primero, en el cual los adultos conocen y enseñan los valores de la sociedad a las nuevas generaciones, corresponde a las sociedades llamadas tradicionales. El segundo, donde adultos y jóvenes aprenden al mismo tiempo porque todo es nuevo para ambos, corresponde a sociedades que pasan por una etapa revolucionaria o viven procesos masivos de migración e incorporación a nuevas culturas. El tercero, que según M. Mead corresponde a la sociedad actual, es aquel donde los jóvenes son quienes saben y quienes enseñan. Aunque sea un poco extensa, me parece pertinente citar sus propias palabras:

Nuestra crisis actual ha sido atribuida tanto a la abrumadora celeridad del cambio, como al derrumbe de la familia, a la decadencia del capitalismo, al triunfo de la tecnología sin alma y, en términos de repudio total, a la quiebra definitiva del Sistema (*Establishment*). Detrás de estos asertos se observa un conflicto más fundamental entre aquéllos para quienes el presente sólo encarna una intensificación de nuestra cultura cofigurativa ya existente, en la que los pares están reemplazando cada vez más a los padres como modelos significativos de conducta, y aquellos que alegan que en verdad estamos ingresando en una etapa totalmente nueva de la evolución cultural (...).

Actualmente en ningún lugar del mundo hay mayores que sepan lo que saben los jóvenes, por muy remotas y sencillas

que sean las sociedades donde viven estos últimos. Antaño siempre había algunos adultos que sabían más que cualquier joven en términos de la experiencia adquirida al desarrollarse dentro de un sistema cultural. Ahora no los hay. No se trata sólo de que los padres ya no son guías sino de que no existen guías, los busque uno en su propio país o en el extranjero. No hay adultos que sepan lo que saben acerca del mundo en que nacieron quienes se han criado dentro de los últimos veinte años (...).

... los adultos de hoy deben interpretar que su propio pasado es incomunicable y deben enseñar a sus hijos, por mucho que ello les duela, que no tienen que interrogarlos, porque nunca podrán entender. Necesitamos convencernos de que ninguna otra generación experimentará jamás lo que hemos experimentado nosotros. Desde este punto de vista hemos de reconocer que no tenemos descendientes, del mismo modo que nuestros hijos no tienen antepasados. En este punto de ruptura entre dos grupos radicalmente distintos e íntimamente vinculados, es inevitable que ambos estén muy solos, mientras nos miramos los unos a los otros seguros de que ellos nunca experimentarán lo que hemos experimentado nosotros y que nosotros nunca podremos experimentar lo que han experimentado ellos⁹.

La visión de Margaret Mead estaba obviamente influida por las características de los movimientos juveniles de la década 1960-70. La ruptura con el pasado no abrió las perspectivas a un futuro distinto sino a una significativa ausencia de futuro. La incertidumbre, la ausencia de óptimos hijos, la idea que nada es ni será estable, provoca serias dificultades para elaborar cualquier perspectiva de larga duración. Las consecuencias que provoca esta concentración en el presente en la formación de la personalidad y en las relaciones sociales han comenzado a ser percibidas y analizadas en los últimos años.

(9) Margaret MEAD: *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación*. Barcelona, Gedisa, 1997.

Richard Sennett¹⁰ nos ha ofrecido un estudio cualitativo muy importante referido a la situación de sectores incluidos en el nuevo capitalismo. La concentración en el presente o, en términos de Sennett, el «nada a largo plazo», es un principio que «corroe la confianza, la lealtad y el compromiso mutuos». En este sentido, la dinámica temporal del mundo del trabajo y de la vida ciudadana, donde todo se juega en el presente, genera un conflicto básico con la dinámica de la vida familiar, donde tiene un lugar importante lo intemporal, lo permanente y lo absoluto. El problema, sostiene Sennett, pasa a ser ahora «... cómo proteger las relaciones familiares para que no sucumban a los comportamientos a corto plazo, el modo de pensar inmediato y, básicamente, el débil grado de lealtad y compromiso que caracterizan al moderno lugar de trabajo»¹¹.

Los cambios en el proceso de transmisión cultural –des-institucionalización de la familia– abren la puerta a un conjunto de fenómenos sociales complejos y diferentes, según los contextos sociales y culturales. Alain Touraine se ocupó de señalar las posibilidades que abría este proceso para la construcción del Sujeto¹². Pero el mismo Touraine advertía sobre las «protecciones institucionales» que requerían estos procesos de construcción. El problema es que asistimos precisamente a una erosión significativa de las bases institucionales con las cuales funciona la sociedad, particularmente visible en las sociedades o en los sectores sociales afectados por procesos de precarización y de exclusión. Los nuevos sistemas institucionales parecen basarse en la idea de no hacerse cargo del destino de las personas. Cuando las condiciones materiales

no aseguran esta capacidad de ejercer autónomamente la posibilidad de definir un proyecto y elegir las opciones más apropiadas, lo que presenciamos es la generalización de la anomia, la ingobernabilidad y la apelación a las formas más tradicionales de dominación. En estos contextos no es casual que se vuelva a postular el problema de la *educabilidad* como concepto necesario para analizar situaciones que se presentan en países o en sectores sociales afectados por niveles significativos de exclusión social¹³.

NUEVO PAPEL DE LA ESCUELA

Todo el análisis anterior apunta a la idea según la cual la formación de los marcos de referencia con los cuales cada persona procesa los mensajes que recibe se convierten, por ello, en el elemento central del desempeño ciudadano. El punto central en el cual quisiera concentrar las reflexiones que siguen es que la función de la escuela en relación con la cultura consiste en *la formación del núcleo estable, de los marcos de referencia, que permitirán enfrentar los cambios permanentes a los cuales nos somete la producción cultural del nuevo capitalismo*. Dichos marcos de referencia son tanto culturales como cognitivos. Desde el punto de vista cultural, las informaciones y las opciones de conductas son procesadas a través de una serie de operaciones de identificación, de reconocimiento, de diferenciación, de adhesión o de rechazo, que suponen la existencia de un núcleo cultural básico, desde el cual es posible elegir y responder a los mensajes culturales. Desde el punto de vista cognitivo sucede algo similar: el acceso a las informaciones provoca

(10) R. SENNETT: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2000.

(11) *Op. cit.* p. 25.

(12) ALAIN TOURAINE: *Crítica de la modernidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1994.
Id.: *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1997.

(13) JUAN CARLOS TEDESCO: *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

procesos de comparación, asociación, transferencia, etc. que dependen del desarrollo intelectual del sujeto. Cuando este núcleo cultural y cognitivo no está constituido o lo está muy débilmente, los riesgos de alienación y de dependencia aumentan considerablemente, ya que los medios de comunicación, particularmente la televisión, no han sido concebidos para formar este núcleo. La oferta de los nuevos medios y agencias de socialización supone que los usuarios ya tienen las categorías y las capacidades de observación, de clasificación, de comparación, etc., necesarias para procesar e interpretar el enorme caudal de datos que ellos ponen a nuestra disposición.

Cuáles deben ser los contenidos de este núcleo «duro» del desarrollo cognitivo y cultural y cómo se deciden, constituyen un motivo de debate muy importante. En realidad, el eje que divide las posiciones en este campo pasa por decidir si los contenidos de ese núcleo duro deben ser discutidos socialmente o deben ser decididos en forma individual y privada. En la medida que los aparatos culturales del pasado actuaban desde la oferta y en esa oferta el Estado tenía un papel preponderante, la discusión sobre el contenido de los marcos de referencia asumía cierto carácter público. Las nuevas modalidades de producción cultural están, en cambio, basadas en tecnologías manejadas por grandes consorcios de empresas privadas que actúan siguiendo la lógica del beneficio a corto plazo y/o del control de las demandas de la población consumidora. El interrogante y el desafío que se abre en este nuevo contexto pasa por definir modalidades de participación alternativas al autoritarismo del control estatal y al individualismo a-social de la lógica privada.

Desde el punto de vista de los contenidos de los marcos de referencia, sería

posible sintetizarlos en dos de los pilares de la educación del siglo XXI definidos en el informe de la comisión de la UNESCO presidida por Jacques Delors: *aprender a aprender* y *aprender a vivir juntos*¹⁴. No parece necesario describir aquí el contenido de estos ejes de acción, que responden a la dimensión cognitiva el primero y a la cultural el segundo. Lo que interesa destacar es, en última instancia, que el desarrollo de esos pilares supone introducir en la escuela la posibilidad de vivir experiencias que no se producen «naturalmente» en el espacio externo a la escuela.

Aprender a aprender implica un esfuerzo de reflexión sobre las propias experiencias de aprendizaje que no pueden desarrollarse sin un guía, sin un modelo, sin un «acompañante cognitivo»¹⁵, que sólo la actividad educativa organizada puede proporcionar.

Aprender a vivir juntos, por su parte, implica vivir experiencias de contacto con el diferente, experiencias de solidaridad, de respeto, de responsabilidad con respecto al otro, que la sociedad no proporciona naturalmente.

La escuela puede, en este sentido, recuperar su función cultural a través del desarrollo de experiencias que no tienen lugar en la cultura externa. Dicho de otra manera, la escuela puede cumplir un papel cultural y social significativo si asume un cierto grado de tensión y conflicto con la cultura. Su papel no es «adecuarse» a la cultura popular, ni tampoco, por supuesto, aislarse ni vaciarse de contenidos por la vía del empobrecimiento de los contenidos que ella transmite.

Las condiciones para que la escuela pueda cumplir este papel son tanto institucionales como pedagógicas. El principio básico radica en la idea de autonomía para el desarrollo de propuestas curriculares.

(14) UNESCO: *La educación encierra un tesoro*. Op. Cit.

(15) Ver Goery DELACÔTE: *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*. Barcelona, Gedisa, 1997.

Pero esta cuestión de la autonomía debe ser objeto de un cuidadoso análisis contextual. La historia reciente de las transformaciones educativas muestra que la idea de la autonomía puede ser defendida desde posiciones opuestas, que oscilan entre la autonomía como desresponsabilización por parte del Estado (posición visible en las reformas educativas de muchos países pobres, donde este concepto fue el argumento para bajar los costos y el papel del Estado en la financiación de la educación, con consecuencias claramente regresivas desde el punto de vista de la distribución de la oferta educativa) hasta la autonomía como parte de un proyecto político-educativo destinado a permitir mayor participación de las familias y de los docentes en la elaboración de proyectos pedagógicos pertinentes a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos. En todo caso, la idea central consiste en recuperar el carácter de la escuela como espacio donde es posible programar experiencias discutidas socialmente. Esta alternativa se opone tanto a la salida individual a-social, de los que promueven la idea de educarse en el seno de la familia y a través de mecanismos basados en las nuevas tecnologías de la información como la de aquellos que promueven una escuela supeditada a los dictámenes del poder estatal, uniforme y promotora de un sólo modo de ver y de concebir el mundo.

De este análisis se desprende una conclusión obvia, referida a la centralidad de los docentes como actores sociales y como profesionales de los procesos de transmisión cultural. La literatura sobre este tema es abundante y apunta a comprender las raíces de lo que se ha dado en llamar el «malestar docente». Dicho malestar, que atraviesa situaciones objetivas muy diferentes, tiene más que ver con la crisis de transmisión a la que nos referimos en los puntos anteriores que con situaciones vinculadas a condiciones materiales de trabajo.

Obviamente, estas reflexiones sobre el papel de la educación y de la escuela pueden ser consideradas como ingenuamente voluntaristas. ¿Cómo podría la educación y sus formas institucionales tradicionales desarrollar una acción contracultural tan importante como la aquí se sugiere? Responder a esta pregunta escapa a los límites de estas notas, que sólo llegan a plantearla. Sin embargo, es importante al menos admitir la legitimidad de un postulado voluntarista. Dicha legitimidad proviene tanto de un enfoque filosófico como socio-político. Desde el punto de vista filosófico, ya ha sido desarrollada la idea según la cual la característica básica de la condición humana es la posibilidad de superar los determinismos de orden natural (herencia genética) o de orden social y cultural (origen social, étnico, religioso, etc.). Al respecto, me parece interesante retomar los aportes de Luc Ferry¹⁶, quien asume que nuestros comportamientos —particularmente nuestros comportamientos morales— no pueden ser explicados por factores genéticos ni por determinantes socioculturales. Lo humano implica trascender dichos determinantes. Si la naturaleza o la historia fueran nuestro código, no sería posible cuestionar el mundo, juzgarlo, transformarlo, inventarlo. Si yo argumentara siempre como argentino, francés o español, como originario de tal familia o de tal sexo, o como perteneciente a tal grupo, sector o clase social estaría, por definición, encerrado en los comunitarismos naturales o étnicos y sería incapaz de proyectarme más allá de mi condición para acceder a cualquier forma de universalidad. Pero el voluntarismo tiene, además, una justificación socio-política que proviene del alto nivel de reflexividad del comportamiento ciudadano en la sociedad moderna. Sabemos que la mayor reflexividad no implica mayor control de las situaciones sino mayores

(16) André COMPTE-SPONVILLE y LUC FERRY: *La sagesse des modernes; Dix questions pour notre temps*. París, Laffont, 1998.

niveles de incertidumbre y riesgo¹⁷. Pero ese espacio abierto es un espacio de indeterminación que abre mayores niveles de autonomía a los sujetos y, en ese mismo sentido, mayores niveles de responsabilidad. En otras palabras, el determinismo no puede ser un argumento para evitar asumir la responsabilidad por nuestro destino.

(17) A. GIDDENS: *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1997.



EL IMPACTO DE LA MUNDIALIZACIÓN EN LAS ESTRATEGIAS DE REFORMA EDUCATIVA¹

MARTIN CARNOY (*)

RESUMEN. Los cambios de la economía mundial han generado tres tipos de reacción en los sectores de la educación y la formación. Las reformas que responden a la evolución de la demanda de cualificaciones en el mercado laboral nacional e internacional y a las nuevas ideas sobre la manera de organizar la producción del éxito escolar y la competencia profesional pueden ser denominadas «reformas basadas en la competitividad». Las reformas que responden a la restricción de los presupuestos del sector público y de los ingresos de las sociedades privadas al reducir los recursos públicos y privados para financiar la educación y la formación pueden llamarse «reformas basadas en los imperativos financieros». Las reformas que tratan de perfeccionar el importante papel político de la educación como fuente de movilidad social y de nivelamiento social pueden ser calificadas como «reformas basadas en la equidad».

LAS REFORMAS BASADAS EN LA COMPETITIVIDAD

Se comprende mejor la filosofía subyacente de estas reformas en el informe presentado en 1992 por la Comisión de la educación de la OCDE a los ministros de Educación:

El *factor humano* es fundamental para la actividad económica, la competitividad y la prosperidad, manifestándose bien en forma de conocimiento y de competencia, bien en las formas menos tangibles de la flexibilidad, de la apertura a la innovación y de la cultura de empresa... Los modelos de empleo y los procesos del lugar de trabajo evolucionan deprisa. Juntas,

estas mutaciones tienen una profunda incidencia en la topografía de los conocimientos y de las competencias pertinentes y, en consecuencia, en la capacidad de los individuos, jóvenes o mayores, hombres o mujeres, para participar en la vida económica.

(OCDE, 1992, pág. 32)

Las reformas basadas en la competitividad, ante todo pretenden aumentar la productividad económica mejorando la «calidad» de la mano de obra. En la práctica, esta filosofía se traduce en una progresión del nivel medio de los conocimientos de los jóvenes trabajadores y una mejora en la «calidad» del aprendizaje en cada nivel—donde la calidad se mide sobre todo en función del éxito del alumno, pero también

(1) Traducción del libro *Globalization and educational reform: what planners need to know*, Capítulo III. UNESCO; International Institute for Educational Plannig. Paris, 1999.

(*) Universidad de Stanford, U. K.

por la pertinencia de la enseñanza en un mundo laboral en plena evolución—.

Las reformas basadas en la competitividad se centran en la productividad. Dicho de otra manera, su objetivo es aumentar la productividad de la mano de obra y de los centros escolares, incluso si ello requiere *unos gastos educativos suplementarios*, principalmente la subida de sueldo de los profesores y una expansión notoria de los niveles de enseñanza. Las reformas pueden clasificarse en cuatro categorías: la descentralización; las normas educativas; la gestión racionalizada de los medios educativos y la mejora en la selección y formación de profesores.

LA DESCENTRALIZACIÓN

Esta reforma confiere a la municipalidad y, en algunos casos, a la escuela, un mayor poder de decisión. Su objetivo es incrementar el control de las comunidades locales sobre los programas y los métodos de enseñanza, pero también de los profesores y los directores de los centros de enseñanza —y esto, partiendo del principio de que una mayor flexibilidad y control favorecen la mejor armonización de los métodos pedagógicos con la clientela a la que se dirige y una responsabilización en cuanto al rendimiento escolar—. Si las autoridades educativas locales se consideran y son consideradas responsables de los métodos de enseñanza, opinan los reformadores, la calidad de la educación será mejor.

Una de las consecuencias de esta reforma es *la elección de centro y la privatización de los servicios educativos* (UNESCO, 1993, pp. 59-63). Incluso si la razón por la que los padres desean tener la elección de centro depende, en general, de la composición del efectivo estudiantil de las escuelas locales (urbanas) y de las resultantes condiciones «no deseables» en el interior del centro, los partidarios de la libre elección declaran que la amenaza de la marcha de los padres motiva a los profe-

sores y a los directores del centro para mejorar la calidad del centro. Además, uno de los principales argumentos a favor de la privatización es su efecto positivo en la competitividad entre los centros y su grado de responsabilidad y, por consiguiente, la calidad de la escuela (West, 1997).

LAS NORMAS EDUCATIVAS

En países tan diferentes como EEUU, Brasil y Chile, en que la educación formal está fuertemente descentralizada, las reformas conducen, al mismo tiempo, a una mayor «centralización» y a una reestructuración de la escuela (otorgando un control más extenso al cuerpo docente). Las reformas centralizadoras esencialmente se basan en la búsqueda de normas educativas más elevadas, «definidas de manera restrictiva como el nivel de aprendizaje que se considera una enseñanza debe permitir alcanzar a los alumnos...» (UNESCO, 1993, pág. 78). La legislación *Goals 2000* promulgada por el Congreso de los EEUU (1994) y las leyes más recientes adoptadas por estados como Texas o Carolina del Norte exigen que los alumnos respondan a ciertas normas mínimas para conseguir un certificado de enseñanza secundaria y tratan de elevar el nivel medio de conocimientos. Chile, varios estados de Brasil, de EEUU y un determinado número de países dotados de sistemas educativos más centralizados, como Francia, Uruguay, Costa Rica y gran número de países africanos publican los resultados de los tests nacionales por escuelas o informan de los resultados obtenidos en comparación con otros centros en que la clientela a la que se dirige está en la misma situación socioeconómica. Estas normas educativas (determinadas por el poder central) tienen por objeto proporcionar a las escuelas y a los padres una idea clara de los resultados escolares logrados, con la esperanza de que unas normas de nivel elevado estimulen la demanda de los padres y el rendimiento de los centros escolares.

LA GESTIÓN RACIONALIZADA DE LOS MEDIOS EDUCATIVOS

Una cantidad considerable de las propuestas orientadas a aumentar el rendimiento escolar se centran en la introducción de nuevos medios *de alto rendimiento* que pueden contribuir a mejorar sensiblemente los resultados de los alumnos de coste relativamente bajo, y en la racionalización de la gestión y la asignación de los recursos existentes. La introducción de medios de alto rendimiento implica, por ejemplo, la universalización del acceso a los libros de texto en los países en que los alumnos carecen de ellos (Lockheed, Verspoor *et al.*, 1990), la enseñanza tutorial en los países de ingresos más elevados que no carecen de provisiones escolares (Levin *et al.*, 1986) y una «tercera vía» que apela a todos los medios de comunicación de que dispone la sociedad para alcanzar al «considerable número de jóvenes y adultos que no tuvieron la oportunidad de recibir una educación formal de ningún tipo, o que abandonaron el sistema de educación formal antes de haber aprendido algo de utilidad para ellos mismos y para la sociedad» (UNESCO, 1993, pp. 64-65).

El objetivo prioritario de la «mejor gestión» —como demuestra la literatura sobre los centros eficaces (Lockheed y Levin, 1993)— es desarrollar el esfuerzo y la innovación pedagógicos proponiendo a los profesores métodos de enseñanza eficaces (Levin, 1993). El objetivo es conseguir una tasa de éxito elevada con medios y efectivos casi equivalentes a los de los centros de peor rendimiento. Uno de los argumentos señalados por los adeptos de la privatización que proponen la instauración de un sistema de bonos escolares en EEUU y fuera es que las escuelas privadas llegan a obtener mejores resultados con los mismos medios o menos, ya que demuestran una mayor flexibilidad en la distribución del tiempo lectivo (Carnoy, 1997; West, 1997).

Finalmente, otro argumento consiste en que la enseñanza pública, en los países en desarrollo, debe dedicarse en exclusiva a la expansión y perfeccionamiento de la enseñanza básica puesto que el resultado —la «tasa social de rentabilidad»— relativo a los medios invertidos a este nivel es superior al de los medios invertidos en la enseñanza secundaria y grados superiores (Banco Mundial, 1995; Lockheed, Verspoor *et al.*, 1990). Ello supone que la productividad económica y el bienestar social (cuyos elementos de medida son, por ejemplo, la mejora de la salud y la nutrición del niño o la reducción de la tasa de fecundidad) progresen más por el hecho de que el gasto público se dedica a la educación básica antes que a los niveles superiores (Carnoy, 1992). Socialmente es más «eficaz» invertir una pequeña parte de los fondos públicos en la enseñanza primaria separándolos de las subvenciones concedidas a la secundaria y, sobre todo, a la enseñanza universitaria.

LA MEJORA EN LA SELECCIÓN Y FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

Según la OCDE, «... mejorar la calidad de la educación se ha convertido en una prioridad y, a este respecto, el papel de los profesores es primordial (...). Por ellos y mediante ellos la reforma puede llegar a buen término» (OCDE, 1992, pág. 79). La OCDE se centra principalmente en las reformas que pueden contribuir a mejorar la selección de los profesores de gran calidad en las escuelas y universidades, la formación previa al empleo para convertirlos en eficaces agentes de transmisión del conocimiento y la formación continua para mantener sus competencias y su interés hacia una valorización constante. Los «complejos elementos de la atracción de la profesión» (OCDE, 1992, pp. 81-83) no sólo comprenden los salarios relativos de los profesores, sino también el juicio que sobre ellos emite el conjunto de la sociedad, el aislamiento parcial que experimentan en su trabajo

y el grado de profesionalismo que la burocracia educativa les reconoce.

El BIT y la UNESCO constatan que estos elementos son aplicables tanto para los países en desarrollo como para las economías industrializadas de la OCDE. Confieren también mucha importancia a las condiciones de trabajo, a los salarios y al papel de decisión de los profesores en la reforma educativa, a escala nacional y local, que consideran esenciales para mejorar la calidad educativa (OIT/UNESCO, 1994). Resulta difícil imaginar una mejora sustancial de la calidad de la enseñanza en un país si dicha mejora no se ve acompañada por un desarrollo de los conocimientos en matemáticas y en idiomas para quienes entran en la enseñanza. Pero, como veremos a continuación, la mundialización tiene una mitigada influencia sobre la «calidad» de los futuros profesores, principalmente por las presiones concomitantes ejercidas por la comunidad financiera internacional para reducir el gasto público.

LAS REFORMAS BASADAS EN LOS IMPERATIVOS FINANCIEROS

La mundialización implica una competitividad mayor entre las naciones en una economía internacional más estrechamente mezclada, competencia fomentada permanentemente por unos medios de comunicación y de información más rápidos, y un modo de pensamiento de la empresa que se globaliza en lugar de situarse a escala regional o nacional. Uno de los efectos notables de esta competitividad es el de concienciar progresivamente a los estados de su «clima económico». La coyuntura económica de un país es responsable de la llegada de capitales extranjeros y de la capacidad de las empresas locales para acumular beneficios. Todas las economías nacionales (y las regiones, las industrias y la mayoría de sus empresas) a través del mundo deben adaptarse a esta nueva realidad económica «estructural» global. Es lo que se conoce como

ajuste estructural en el sentido más amplio de la palabra. El ajuste estructural generalmente se asocia a la corrección de los desequilibrios de las cuentas extranjeras y del consumo interior (incluyendo los déficit públicos), así como a la desregularización y privatización de la economía.

El Fondo Monetario Internacional desempeña un papel importante para fijar las condiciones del desarrollo económico de los estados en este contexto mundial. Gran parte de las medidas del FMI para los países que se preparan para un crecimiento económico «sano» consisten en reducir el volumen del déficit público y transferir el control de los recursos nacionales del Estado al sector privado. De hecho, esto implica una reducción de los fondos públicos dedicados al sector privado. Al representar la financiación de la educación una parte considerable del presupuesto del Estado en gran número de países (aproximadamente el 16%), el hecho de reducir el gasto público conduce inevitablemente a limitar la parte relativa de la educación, al menos durante cierto número de años, hasta que la economía se desarrolle lo bastante rápido como para asegurar la formación de los ingresos suplementarios para el gobierno.

Las reformas basadas en los imperativos financieros se incluyen en este contexto. Ante todo, pretenden *reducir los gastos públicos de educación*. Al ser su objetivo supremo el mismo que el de las reformas motivadas por la competitividad (aumentar la productividad del trabajador), también quieren mejorar la eficacia del aprovechamiento de los recursos y la calidad educativa. Pero, dado que estas reformas tratan ante todo de reducir los gastos públicos de la educación, *deben* buscar estrategias de perfeccionamiento de los servicios educativos que limiten el uso de los fondos públicos.

Entre las agencias internacionales, el FMI, el Banco Mundial y los bancos regionales (Banco Africano de Fomento, Banco Asiático de Fomento, Banco Interamericano

de Fomento) están los más fervientes adeptos a estas reformas «basadas en imperativos financieros». Esto no debe sorprender. El FMI y los Bancos son centros financieros cuyo interés principal es reducir el coste de las prestaciones del servicio público. Han optado por tres grandes reformas basadas en los imperativos financieros: la transferencia de la financiación pública de la educación desde el nivel superior al nivel inferior, la privatización de la enseñanza secundaria y superior con vistas a desarrollar tales niveles educativos, y la reducción del coste por alumno en todos los niveles aumentando sobre todo el número de alumnos por clase en primaria y secundaria donde la proporción profesor/alumnos es inferior a 40 (Banco Mundial, 1995).

LA TRANSFERENCIA DE LA FINANCIACIÓN PÚBLICA DE LA EDUCACIÓN DESDE EL NIVEL SUPERIOR AL NIVEL INFERIOR

La enseñanza superior representa un nivel de estudios muy costoso, mientras que la educación básica es relativamente poco costosa. Por otra parte, en muchos países, el presupuesto de las universidades públicas se dedica ampliamente a gastos distintos a la enseñanza y la investigación, como las becas de estudios y los gastos administrativos. Las aulas, a menudo son infrautilizadas y un número considerable de facultades funciona con pequeños efectivos y des-economías de escala. Todo ello pone en cuestión la eficacia de las universidades del Estado en los numerosos países que destinan una parte considerable del presupuesto a su financiación. Además, entre esos países, son muchos los que tienen una educación básica de calidad mediocre con una alta tasa de abandono escolar. Se estima que la transferencia presupuestaria aumenta las oportunidades de buen número de alumnos de primaria con los gastos de las subvenciones concedidas a familias relativamente privilegiadas que podrían asumir, en conjunto, el coste de la enseñanza universitaria privada.

PRIVATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y SUPERIOR

El principal argumento a favor de la privatización de los niveles de enseñanza superior es que muchos países simplemente no podrán financiar la expansión de la enseñanza secundaria y superior con los fondos públicos, teniendo en cuenta el previsible crecimiento de la demanda. Así, para que la enseñanza pueda desarrollarse en estos niveles, los países en desarrollo deberán contar con las familias para financiar a título privado gran parte de los gastos de escolaridad. Esto puede hacerse de dos formas: permitiendo la creación de mayor número de centros de enseñanza secundaria y universidades privadas autorizadas, y limitando la ayuda pública concedida a todos los centros escolares, incluida la escuela pública, y requiriendo unos gastos de escolaridad más elevados para compensar la diferencia entre coste por alumno y ayuda pública por alumno. El argumento conduce al aumento de las contribuciones comunitarias para las escuelas, en forma de apoyo pecuniario y no pecuniario. Tales reformas incitan a incrementar la financiación de la escolaridad gracias al pago de gastos de estudios por los usuarios, ya se trate de la colectividad o de particulares. Cuanto más se privatiza el nivel de enseñanza, mayores son los gastos para los usuarios. Los economistas del Banco Mundial han demostrado claramente que, por razones «de eficacia» y de «equidad» (ver a continuación), la fijación de tarifas para los usuarios debía representar una parte tanto más importante de la financiación global cuanto más elevado fuera el nivel de estudios (Banco Mundial, 1995).

LA REDUCCIÓN DEL COSTE POR ALUMNO EN TODOS LOS NIVELES EDUCATIVOS

Una de las propuestas esenciales para la reducción del gasto público en todos los niveles es el aumento del número de alumnos

por clase. Según el análisis de las estimaciones de la función de producción que establece una proporción entre el rendimiento de los alumnos y los ingresos del centro, teniendo en cuenta el medio socio-económico de los alumnos, los economistas del Banco Mundial concluyen que la proporción profesor/alumnos no tiene absolutamente ningún efecto sobre los resultados escolares en el grupo que oscila entre 20 y 45 alumnos por profesor. En el conjunto de los países desarrollados y en un número considerable de países en desarrollo, el término medio está muy por debajo de 45, incluso cuando el efectivo por clase supera a veces esta cifra en las zonas urbanas de muchos países de renta baja. Según estos analistas, los países que registran menos de 45 alumnos por clase podrían ahorrar una gran parte de los fondos públicos aumentando progresivamente el número de alumnos por clase. Eso reduciría la demanda de profesores y permitiría destinar una parte mayor del presupuesto del Estado a los recursos de «alto rendimiento y bajo coste», como los libros de texto y demás material escolar, pero también a la formación de empleo que complete y eleve la calidad de la enseñanza.

LAS REFORMAS BASADAS EN LA EQUIDAD

El objetivo esencial de las reformas basadas en la equidad es aumentar la igualdad de *oportunidades* económicas. Puesto que el rendimiento escolar es un factor primordial para determinar los salarios y el estatus social en la mayoría de los países, la igualación del acceso a una educación de calidad puede desempeñar un papel importante en la «nivelación del campo de acción». Por una parte, la mundialización presiona a los gobiernos para retrasar las reformas basadas en la equidad so pretexto que las sumas invertidas en una clima de mayor equidad corren el peligro de frenar el crecimiento económico. Éste sería el

caso, por ejemplo, si la inversión destinada a la mejora de los resultados escolares de los niños con peores notas impidiera el éxito de los mejores alumnos. Por otra parte, la inversión acordada para facilitar el acceso a la educación de los niños económicamente débiles podría producir un rendimiento potencial superior a la inversión suplementaria en beneficio de los niños de medios más acomodados. En tal hipótesis, los gobiernos podrían justificar las inversiones que favorecieran no sólo la competitividad, sino también la equidad.

La transferencia de los fondos públicos desde el nivel superior al nivel inferior de la enseñanza, tal y como propone el Banco Mundial y los bancos regionales, añadida a las múltiples reformas basadas en la competitividad que acabamos de comentar, tienen su justificación en el plan de la equidad. Contienen elementos que permiten mejorar la capacidad de la educación como instrumento de movilidad social. Así, los economistas afirman con toda lógica que la gratuidad de los estudios en las universidades del Estado equivale a la concesión de una subvención para las categorías sociales más acomodadas en detrimento de las pobres (Hansen y Weisbrod, 1969). Incluso algunos sostienen que la tasa de rentabilidad social de la inversión en la enseñanza primaria es más elevada que en los niveles superiores (Psacharopoulos, 1985). Por eso la transferencia de los fondos públicos de la enseñanza superior a la primaria (educación básica) no sólo se traduce en favorecer a los grupos económicamente débiles respecto a aquellos de ingresos más elevados para la prestación de los servicios educativos, sino en permitir un mejor uso de los fondos y así aumentar la productividad del trabajador.

Las principales reformas basadas en la equidad en los países en desarrollo son las siguientes:

- Entrar en contacto con las categorías más desfavorecidas ofreciéndoles una educación básica de gran

calidad, principalmente a los muchos jóvenes y adultos que no tienen acceso a ella. La *Conferencia mundial de Jomtien sobre educación para todos* (EPT, 1990) precisamente fue organizada por el PNUD, la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial para atraer la atención sobre los retos que para la equidad representa la necesidad de ampliar la educación básica en los países en desarrollo. Algunas de estas reformas se basan en imperativos financieros, pero muchas se centran en la mejora de la calidad de los profesores, el tiempo pasado en el escuela, el material escolar entregado a los niños económicamente desfavorecidos y el perfeccionamiento de los programas escolares. Algunas organizaciones, como la UNESCO, recomiendan también programas educativos especiales como la enseñanza a distancia y la educación no formal (UNESCO, 1993).

- Dirigirse a determinados grupos, como las mujeres y la población rural, que acumulan un retraso en el plano educativo. Se concede particular atención a la educación de las mujeres dado su papel primordial en el desarrollo económico, los cambios sociales, la educación infantil y el control de la natalidad. Se asocia tanto una tasa de fecundidad elevada como la débil esperanza de vida al nacer a la considerable tasa de analfabetismo existente entre las mujeres (UNESCO, 1993, pág. 29; Carnoy, 1992). La población rural de los países en desarrollo recibe generalmente una educación de peor calidad y menos completa, incluso cuando la mayor parte de estos países dependen del aumento de la productividad agrícola para asegurar su crecimiento económico.
- En los países de la OCDE, las reformas de equidad, orientadas más hacia

los alumnos «de riesgo» (económicamente desfavorecidos) o con necesidades especiales en el conjunto del sistema educativo, dan prioridad a las medidas susceptibles de mejorar la tasa de éxito escolar. Aquí encontramos programas especiales cuyo objetivo es reforzar el apoyo y rendimiento escolar, como los programas multiculturales y bilingües destinados a las minorías lingüísticas y los programas de enseñanza escolar para niños con necesidades educativas, los programas escolares asociados a programas de aprendizaje o los programas de apoyo extraescolar concebidos para aumentar la motivación de los alumnos y la participación de los padres. A menudo se acompaña a las reformas con una formación de los profesores participantes en tales programas.

La mundialización tiende a alejar a los *gobiernos de las reformas basadas en la equidad*, por dos razones: primeramente, aumenta la rentabilidad relativa de los altos niveles de cualificación limitando la complementariedad entre las reformas orientadas a la competitividad y aquellas orientadas a la equidad; en segundo lugar, en la mayoría de los países en desarrollo y en muchos de los países desarrollados, las reformas educativas están, en el nuevo entorno económico mundializado, esencialmente basadas en imperativos financieros y tienden a reforzar la desigualdad frente a las prestaciones del servicio educativo.

Pero eso no quiere decir que la política educativa no pueda aplicar reformas de equidad en un entorno económico mundializado. Desde hace ocho años, el estado de Texas, en EEUU, emplea un sistema de evaluación que recompensa y sanciona a los centros escolares, fundamentándose financieramente en los progresos de los alumnos a través del tiempo. La atribución de las recompensas se vincula esencialmente a los progresos de los alumnos

afro-americanos y latinos que en general obtienen peores resultados. Uruguay utiliza tests nacionales en las escuelas de enseñanza primaria para localizar a los que precisan ayuda porque sus alumnos económicamente desfavorecidos obtienen malos resultados. Chile y Argentina invierten masiva y exitosamente en los centros de rendimiento más bajo, con resultados positivos.

(Traducción: Silvia Mantero)

BIBLIOGRAFÍA

- AMIN, A.: «Globalization and regional development: a relational perspective», en *Competition and change*, 3 (1998), pp. 145-165.
- AMSDEN, A.: *Asia's new giant: South Korea and late industrialization*. New York, Oxford University Press, 1989.
- BANCO MUNDIAL: *Priorités et stratégies pour l'éducation: une étude de la Banque mondiale*. Washington D.C., Banco Mundial, 1995.
- *Rapport sur le développement dans le monde: l'État dans un monde en mutation*. New York, Oxford University Press, 1997.
- BARNETT, R y MULLER, R.: *Global reach*. New York, Simon and Schuster, 1974.
- BRAUDEL, F.: *The wheels of commerce, Volume II of Civilization and Capitalism*. New York, Harper and Row, 1979.
- CAPPELLI, P.: *Change at work*. New York, Oxford University Press, 1997.
- CARNOY, M.: «The economic costs and returns to educational television», en *Economic Development and Cultural Change*, 23, 2 (1975).
- *The case for investing in basic education*. New York, UNICEF, 1992.
- «Multinationals in a changing world economy», en M. CARNOY et al.: *The new global economy in the information age*. University Park PA, Pennsylvania State University Press, 1993, pp. 45-96.
- «Is privatization through vouchers really the answer? A comment on West», en *The World Bank Research Observer*, 12, 1 (1997), pp. 105-116.
- «The globalization of innovation, nationalist competition, and the internationalization of scientific training», en *Competition and Change*, 3 (1998), pp. 237-262.
- *Sustaining flexibility: work, family, and community in the information age*. New York, Russell Sage, 1999.
- CARNOY, M. y CASTELLS, M.: *Sustainable flexibility*. Paris, OCDE, 1997.
- CARNOY, M.; CASTELLS, M.; COHEN, S. y CARDOSO, F. H.: *The new global economy in the information age*. University Park, PA, Pennsylvania State University Press, 1993.
- CARNOY, M. y CASTRO, C. DE MOURA: «Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de educación en América Latina», en CASTRO, C. DE MOURA y M. CARNOY (dir. publ.): *La reforma educativa en América Latina*. Washington, D.C., Banque interaméricaine, de développement, 1997.
- CARNOY, M. y LEVIN, H.: «Evaluation of educational media: some issues», en *Instruccionnal Science*, 4 (3/4, 1975), pp. 385-406.
- CARNOY, M y MCEWAN, P.: «Public investments or private schools? A reconstruction of educational improvements in Chile». Stanford University School of Education, 1997.
- CARNOY, M; SHERARER, D. y RUMBERGER, R.: *The new social contract*. New York, Harper and Row, 1983.
- CARNOY, M. y TORRES, C.: «Educational reform and social transformation in Cuba, 1959-1989», en M. CARNOY y J. STAMOFF (dir. publ.): *Education and social transition in the Third World*. Princeton, NJ, Princeton University Press, 1989, pp. 153-208.

- «Educational change and structural adjustment: a case study of Costa Rica», en J. SAMOFF (dir. Publ.): *Coping with crisis: austerity, adjustment and human resources. Groupe de réflexion BIT/UNESCO sur l'austérité, l'ajustement et les ressources humaines*. Londres, Cassell con UNESCO, 1994.
- CARNOY, M. y WERTHEIN, J.: *Cuba: cambio económico y reforma educativa (1955-1978)*. México, Editorial Nueva Imagen, 1980.
- CASTELLS, M.: *Four Asian tigers with a dragon head: a comparative analysis of the state, economy, and society in the Asian Pacific rim*. Madrid, Instituto Universitario de Sociología de Nuevas Tecnologías, Universidad Autónoma de Madrid, 1991.
- *The rise of network society (L'ère de l'information: la société en réseaux)*. Londres, Blackwell, 1996.
- *The power of identity (L'ère de l'information: le pouvoir de l'identité)*. Londres, Blackwell, 1997.
- CASTRO, C. DE MOURA y CARNOY, M.: *La reforma educativa en América Latina*. Washinton D.C., Banque interaméricaine de développement, Division des programmes sociaux et du développement durable, 1997.
- COLEMAN, J.: «Social capital in the creation of human capital», en *American Journal of Sociology*, 94 (1998), supplément, S95-S120.
- Conferencia mundial sobre educación para todos (CMEPT): Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action en réponse aux besoins d'apprentissage élémentaires*. Adoptés à Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990. New York, PNUD/UNESCO/UNICEF/Banco Mundial, 1990.
- HANNAWAY, J. y CARNOY, M.: *Decentralization and school improvement: can we fulfil the promise?* San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- HANSEN, L. y WEISBROD, B.: *Benefits, costs, and finance of public larger education*. Chicago, Markam Publishing, 1969.
- HARRISON, B. y BLUESTONE, B.: *The great U-turn*. New York, Basic Books, 1988.
- IGLESIAS, E.: *Reflections on economic development*. Washington D.C., Banque interaméricaine de développement, 1992.
- JIMÉNEZ, E.; LOCKHEED, M. y WATTANAWAHA, N.: «The relative efficiency of public and private schools: the case of Thailand», en *World Bank Economic Review*, 2 (1988), 2, pp. 139-164.
- KAKWANI, N.; MAKONNIN, E. y VAN DER GAAG, J.: «Structural adjustment and living conditions in developing countries», en *Document de travail PRE, WPS 407*, Banco Mundial, 1990.
- KINGDON, G.: «The quality of efficiency of private and public education: a case of study of urban India», en *Oxford Journal of Economics and Statistics*, 581 (1996), pp. 57-81.
- LEVIN, H.: «Educational production theory and teachers inputs», en C. BIDWELL y D. WINDHAM (dir.): *The analysis of educational productivity: issues in macro analysis*. Cambridge, MA, Ballinger Publishing, 1980.
- *Accelerated schools for at-risk students*. Rutgers University, Center for Policy Research in Education (CPRE); Educational Testing Service. New Brunswick (NJ), Rutgers University, CPRE, 1993.
- LEVIN, H.; GLAS, G. y MEISTER, G.: «The political of arithmetic of cost-effectiveness análisis», en *Phi Delta Kappan* (1986), pp. 69-72.
- LOCKHEED, M.; VERSPOOR, A. et al.: *Comment améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement: examen des stratégies possibles*. Document provisoire publié pour la Conférence sur l'Éducation pour tous de Jomtien, Thaïlande. Washington, D.C., Banco Mundial, 1990.
- LOCKHEED, M. y LEVIN, H.: *Creating effective schools*. Londres, The Falmer Press, 1993.
- LOCKHEED, M. y JIMÉNEZ, E.: «Public and private schools overseas: contrasts in organization and effectiveness», en B. FULLER

- y R. ELMORE (dir. Publ.): *Who chooses? Who loses?* New York, Teachers College Press, 1996.
- LUSTIG, N. (dir. publ.): *Copying with austerity: poverty and inequality in Latin America*. Washington, D.C., The Brookings Institution, 1995.
- MALEN, B.; OGAWA, R. T. y KRANTZ, J.: «What do we know about school-based management?». School Education, University of Utah, 1989.
- MCEWAN, P. y CARNOY, M.: «The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system». Stanford University School of Education, 1999.
- OCDE: *Une éducation et une formation de qualité pour tous. Réunion sur l'éducation de qualité pour tous*. Paris, 13-14 novembre 1990. Paris, OCDE, 1992.
- *L'investissement dans le capital humain: une comparaison internationale*. Paris, OCDE, 1998.
- OIT y UNESCO: «Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application de la Recommandation concernant la condition sur personnel enseignant, CEART». Ginebra, 12-20 julio 1994.
- PRAWDA, J.: «Educational decentralization in Latin America: lessons learned», en *International Journal of Educational Development*, 13, 3 (1993), pp. 253-64.
- PSACHAROPOULOS, G.: «Returns to education: a further international update and implications», en *Journal of Human Resources*, 20, 4 (1985), pp. 583-604.
- «Time trends of the returns of education: cross-national evidence», en *Economics of Education Review*, 8, 3 (1989), pp. 225-31.
- RIDDELL, A. R.: «The evidence of public/private educational tradeoffs in developing countries», en *International Journal of Educational Development*, 13, 4 (1993), pp. 333-386.
- ROUNDS PARRY, T.: «Will we pursuit of higher quality sacrifice equal opportunity in education? An analysis of the education voucher system in Santiago», en *Social Science Quarterly*, 77 (1996), pp. 821-841.
- THERBORN, G.: *European modernity and beyond*. Londres, Sage Publications, 1995.
- UNESCO: Rapport mondial sur l'éducation. Paris, UNESCO, 1993.
- Rapport mondial sur l'éducation. Paris, UNESCO, 1995.
- UNESCO (OREALC): *Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Primer estudio internacional comparativo*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1998.
- WEST, E. G.: «Education vouchers in principle and practice: a survey», en *World Bank Research Review*, 2, 2 (1997), pp. 83-103.
- WOODHALL, M.: *Education and training under conditions of economic austerity and restructuring*. Paris, UNESCO/BAO, 1991.



LA ARTICULACIÓN DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LA ECONOMÍA MUNDIAL¹

MARTIN CARNOY (*)

RESUMEN. El análisis de los diversos tipos de reforma educativa muestra que los gobiernos –al menos teóricamente– pueden responder a la globalización de maneras muy distintas; analizar su modo de reacción es indispensable para captar el efecto de la mundialización sobre la educación. Pero, en realidad, su aproximación a la reforma educativa, y en consecuencia su respuesta educativa a la mundialización, depende de tres factores principales: su situación financiera *objetiva*, su *interpretación* de la coyuntura y su posición *ideológica* sobre el papel del sector público en la educación. Estos tres elementos se manifiestan en la manera en que los países «ajustan estructuralmente» su economía al nuevo entorno globalizador.

INTERPRETACIÓN DEL AJUSTE ESTRUCTURAL Y LA REFORMA EDUCATIVA

Las características del ajuste estructural tal y como se ha aplicado en la mayoría de los países de renta alta (miembros de la OCDE), en muchos de los nuevos países industrializados (NPI) de Asia hasta la reciente crisis financiera y en algunos países de América latina, como Chile o Brasil, al menos en la década de los noventa (hasta la nueva crisis financiera de Brasil en 1999), difieren de las recomendaciones del FMI y del Banco Mundial. La mundialización ha estimulado la política económica de estos países que se han concentrado en el aumento de las exportaciones, la reducción

de la demanda interior, cierto número de restricciones presupuestarias y algunas privatizaciones, pero, aparte de algunas excepciones como EEUU y Gran Bretaña, sin aumentar las desigualdades (si bien las diferencias de renta en Chile y Brasil se encuentran actualmente entre las mayores del mundo). En conjunto, estas economías han preferido centrarse en mecanismos «de auto-ajuste» para racionalizar la producción y la infraestructura estatal que comunica la producción y otras funciones sociales. Su sistema educativo no ha sufrido; de manera general, los profesionales de la educación han aumentado sus ingresos y la proporción profesor/alumno ha descendido. En los mejores casos, la calidad de la enseñanza ha mejorado gracias a los profesores. Esta

(1) Traducción del libro *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Capítulo IV. UNESCO: International institute for Educational Planning. Paris, 1999.

(*) Universidad de Stanford, U. K.

interpretación del ajuste estructural incita a los gobiernos a elevar la productividad del cuerpo docente concediendo más medios para la educación y multiplicando las intervenciones directas del Estado para la mejora de la calidad de la enseñanza (ver el ejemplo chileno en la década de los noventa en Cox, 1997).

Ello implica, por un lado, la existencia de varios tipos de «ajuste estructural» y, por otro, el que la identificación común del término «ajuste estructural» con las reformas financieras se refiera no a la definición más amplia de una reorganización estructural de la producción en respuesta a los profundos cambios de la economía mundial, sino a un *conjunto preciso de políticas de ajuste estructural*. Estas políticas emanan tanto de la coyuntura política y económica de EEUU en la década de los setenta, como de los problemas económicos subyacentes de los países en desarrollo. La política americana, asociada al endeudamiento de los países en desarrollo y a la ineficacia del sector público, ha impuesto una «visión dominante» en la forma en que las economías en crisis *debían* reorganizarse para reactivar el crecimiento. Esta visión, una vez aplicada, efectivamente ha aumentado las diferencias económicas y la miseria sin mejorar las posibilidades de un desarrollo duradero. También ha originado la pérdida del papel ejercido por el Estado en el crecimiento económico y la reducción de la financiación de los servicios públicos y, principalmente, de la educación. Esta evolución ha tenido lugar justamente en una época en que el tránsito a la nueva economía mundial de la información reclamaba una inversión masiva en la enseñanza pública, así como una intervención del Estado y una movilización más racional y considerable de los recursos.

La emergencia de esta «visión dominante» tiene un doble origen. Primeramente resulta de la situación inicial de los países menos adaptables al nuevo orden económico mundial. El modo más simple

de comprender la situación es observar, *a posteriori*, que los países más aptos para «ajustarse» poseían unas condiciones iniciales compatibles con la competitividad del mercado mundial y que tenían la capacidad suficiente para afrontar la rápida evolución de la tecnología (Amsden, 1989; Castells, 1991; Birdsall y Sabot, 1993). Eran capaces de desarrollar y movilizar las competencias necesarias para la producción de nuevos bienes y servicios base de información y de adoptar nuevos métodos para fabricar productos industriales y agrícolas de modo más eficaz. También contaban con un servicio público bien organizado, que posibilitaba las reacciones estructurales y tecnológicas del sector privado ante el cambio, la enseñanza pública, la formación de los trabajadores, las inversiones en materia de equipamiento, la financiación pública de la investigación y el desarrollo, y una distribución de la renta nacional lo suficientemente equitativa como para asegurar la estabilidad política durante la reforma.

Los países menos afortunados no reunían las mismas condiciones iniciales. En América latina, por ejemplo, una larga historia de industrialización en sustitución de la importación, basada en un fuerte proteccionismo hacia las industrias nacionales y otras formas de intervención del Estado, añadida a la desigual distribución de la renta, permitía difícilmente, en la década de los setenta, redirigir la economía mediante medidas correctivas. En los años ochenta, desde que los países acreedores elevaron sensiblemente las tasas de interés para contener la inflación antes de limitar los préstamos exteriores, los países de América latina quedaron inmersos en una crisis de la deuda de una magnitud sin igual (Iglesias, 1992). La mayor parte de los países africanos se encontraban en la misma situación, ampliamente endeudados y afrontando el rápido deterioro en las condiciones del intercambio. Su economía sufría la pérdida de capitales y una tasa de crecimiento negativa desde los años

ochenta y, en conjunto, los gobiernos no estaban bien organizados para mejorar sus infraestructuras, apoyar los esfuerzos del sector privado en la exportación, desarrollar nuevos productos y nuevos procedimientos, e incluso captar inversiones extranjeras en condiciones aceptables. Las economías dirigidas de la Unión Soviética, de los países satélite de Europa del Este y la República Popular de China también comenzaron a estancarse en los años setenta, con la extinción de la industria pesada en la base del crecimiento económico y de los progresos técnicos. Sólo China ha sido capaz de fomentar nuevas orientaciones a favor del crecimiento económico, en particular en la agricultura, pero también en algunos sectores industriales. Los países más afectados a comienzos de los años noventa han resultado ser aquellos cuya deuda pública era mayor, con un sector privado poco dinámico y no lo bastante orientado hacia la exportación y un servicio público ineficaz.

La otra fuente de la visión dominante proviene de una evolución radical, a principios de los años ochenta, de un modelo de política económica de los países desarrollados que ha pasado del keynesismo al monetarismo neo-conservador, en particular en EEUU (Harrison y Bluestone, 1988). Esta forma de pensamiento político ha implicado el aumento drástico en las tasas de interés real para frenar la tendencia inflacionista de los países desarrollados y una disminución no menos importante de los préstamos concedidos a los países en desarrollo para limitar los riesgos financieros (Iglesias, 1992). A nivel internacional, el monetarismo también se ha convertido en la corriente de pensamiento dominante en el FMI y, en menor medida, en el Banco Mundial. Cuando el FMI y el Banco Mundial fueron convocados para tratar los problemas relativos a la reducción de la deuda de los países en desarrollo, les impusieron un conjunto de *medidas de ajuste estructural* inspirado en el modelo neo-conservador.

Precisamente, los préstamos del FMI y del Banco Mundial exigían una reducción

del gasto público y de la ayuda al consumo (para limitar los gastos del Estado y estimular las exportaciones), la supresión del control de los precios y la bajada sensible de los aranceles con el propósito de equiparar los precios del mercado interior con los del mercado mundial. También exigían una revisión de la política comercial para estimular las exportaciones, una revisión de la política fiscal, una reducción de los desajustes en el sector privado y una reducción del déficit público, el pago de los servicios públicos por los usuarios, la privatización de las empresas públicas y de los servicios sociales y la puesta en marcha de las reformas constitucionales necesarias para el correcto funcionamiento de estos servicios (Woodhall, 1991).

Muchos elementos de este cúmulo de medidas eran precisos para ajustar la economía de los países en desarrollo a los choques externos, movilizar los medios de crecimiento en la nueva coyuntura económica mundial y asignar los recursos de un modo más eficaz. Pero por su carácter antigubernamental y anti-servicio público, estas medidas –tal como se aplicaron según las «modalidades» de reembolso de los préstamos– han tendido igualmente a tener un efecto particularmente implacable sobre la función pública y/o la inversión y sobre los grupos que dependían de ellas para su subsistencia y progresión.

El impacto negativo de esta política sobre la educación resultó aún más nefasto al intentar mejorar las competencias de la mano de obra en los nuevos tipos de bienes, de servicios y de otros métodos de producción indispensables para la competencia y el crecimiento de los años ochenta y noventa.

La progresión constante de los gastos públicos no garantiza el hecho de que la pobreza esté localizada. Como demuestran los recientes estudios de países de América latina en la década de los ochenta, los países endeudados han podido escapar durante largo tiempo a las políticas de ajuste, pero no han podido evitar ni el empobrecimiento ni

la desigualdad progresiva de sus ingresos en el momento en que su economía se ha ajustado al choque exterior de la crisis de la balanza de pagos (Lustig, 1995). Sin embargo, algunos estudios empíricos, como los del Banco Mundial, revelan que las políticas recomendadas por el FMI y el Banco Mundial están unidas a la extensión de la miseria, al reparto cada vez más desigual de los ingresos y las riquezas y a la lentitud del crecimiento económico —en ocasiones negativo— (consultar, por ejemplo, Cornia *et al.*, 1987; Bello, 1993 y Kakwani *et al.*, 1990). Aunque resulte difícil separar las recomendaciones y los préstamos del FMI y del Banco Mundial de las condiciones internas y externas que han impuesto en un primer momento una financiación a corto y largo plazo, todo lleva a creer que las modalidades de préstamo requeridas por el FMI y el Banco Mundial no han constituido una fórmula muy eficaz para un reparto equitativo del peso de la deuda con objeto de reactivar el crecimiento. Se hubiera necesitado más tiempo del previsto para redirigir la situación y mucho más dinero del que pretendían los adeptos a esta política. En todo caso, el reparto de la renta corría el riesgo de ser menos equitativo, y el acceso y la calidad de la educación más restringidos para los pobres. En tales condiciones, resultaba muy difícil ofrecer una enseñanza de mejor calidad; los profesionales de la educación aguantaron mucha de esta carga y se responsabilizaron de las dificultades crecientes.

De este modo, la mundialización ha tenido una incidencia mayor en la educación, principalmente a través de las reformas de carácter financiero promovidas por las instituciones financieras internacionales. Tales reformas, ante todo proponían reducir el coste de la enseñanza pública. La expansión de la educación y la mejor calidad de la enseñanza en esta versión del ajuste estructural se incluyen por tanto en el *marco de un financiamiento público limitado en la materia*. En el nuevo entorno

mundial, para los responsables de las políticas educativas resulta esencial saber en qué medida el Estado verdaderamente no tiene la posibilidad de aumentar el presupuesto y en qué medida dicha «penuria» representa una preferencia ideológica por la inversión privada en el sector educativo. Para los servicios educativos existe una gran diferencia entre el modo en que el sector público desempeña su papel en la expansión y mejora educativa.

Existe un argumento convincente para las reformas de tipo financiero. En un número considerable de países, la cruda realidad económica hace que los gobiernos no tengan ni tendrán acceso a los créditos necesarios para ofrecer una educación básica completa y de una calidad lo suficientemente buena para todos los niños si, al mismo tiempo, las enseñanzas secundaria y superior están ampliamente subvencionadas por el sector público. Los países de renta baja con un lento crecimiento económico deben encontrar fondos privados para financiar la enseñanza superior si quieren dotar a su población activa de las competencias requeridas en la economía mundial contemporánea. Los países de renta alta, en una economía mundial de crecimiento débil, también deben mostrarse más eficaces en la asignación de los fondos públicos si desean continuar ofreciendo unos servicios públicos de alta calidad. Por otra parte, los economistas explican que la gratuidad de los estudios superiores y, en algunos países, del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, favorecen inútilmente a los estudiantes cuyos padres disponen, en general, de los medios suficientes para pagar los gastos escolares; todo esto, en detrimento de la financiación de la educación básica para todos los niños. Otros sugieren que se podría mejorar la enseñanza manifestando una mayor eficacia en la concesión de los recursos para el sector educativo (Lockheed, Verspoor *et al.*, 1991).

Dicho esto, las reformas educativas corren el riesgo de contribuir a la penuria de

medios del sector público a favor de la educación, cuando éste podría asignarle una parte mayor del presupuesto con un beneficio neto para el crecimiento económico. En primer lugar, los préstamos de ajuste estructural exigen una reducción de los gastos públicos y cada gobierno considera que la financiación de la educación está incluida en los límites de los recursos presupuestarios. En realidad esto legitima la política que limita la intervención del Estado en la educación, aunque dista mucho de ser la mejor. En segundo lugar, la importancia concedida a la reducción del gasto público en beneficio de las contribuciones privadas considera al sector público menos «responsable» de los servicios educativos y reduce la presión ejercida sobre el gobierno para mejorar la calidad de la enseñanza. Si el sector público garantiza mejor que el gobierno la financiación de la educación, ¿por qué razón tendría que consultarse al Estado sobre la mejora de la educación?

LA DESCENTRALIZACIÓN

Dentro de este contexto conviene medir el impacto de la descentralización sobre la educación en los países que se han inmerso en las «reformas de la mundialización» (McGinn, 1997). El principal argumento a favor de la descentralización es que si a los municipios y, en algunos casos, a las escuelas se les concede un mayor poder de decisión en materia educativa, el control local de los programas escolares y de los métodos de enseñanza incumbirá a las colectividades locales, al cuerpo docente y a los directores de los centros escolares. En principio, el aumento de la flexibilidad y el control permiten una mejor armonización de los métodos de enseñanza con la clientela a que se dirige y una mayor responsabilización en cuanto a los resultados escolares obtenidos. Si las autoridades educativas locales se sienten —y son consideradas— responsables de los servicios

educativos, opinan los reformadores, la enseñanza será de mejor calidad.

Por tanto, se considera la descentralización como una reforma que aumenta la productividad de la educación y, por ello, contribuye de manera significativa a mejorar la calidad de los recursos humanos de una nación al responder mejor a las necesidades de los padres y conferir a las autoridades locales un mayor poder de decisión en el área educativa. Se estima que, al fomentar la gestión local y la autonomía financiera de las escuelas, los padres se sienten más implicados, los profesores y administradores realizan un trabajo mejor, al tiempo que mejora la calidad de la enseñanza y se obtiene un mayor beneficio de los recursos. El ejemplo más citado para ilustrar este aspecto es el de las escuelas privadas. Incluso si están subvencionados por el Estado, tienen más libertad que las escuelas públicas para asignar recursos y diversificar su enseñanza. Por ello, al conferir a las escuelas públicas la misma forma de autonomía que la de las escuelas privadas, y al autorizar a estas últimas a competir con las escuelas públicas a nivel de efectivos mediante el financiamiento estatal de todas las escuelas en una proporción más o menos igual por alumno (con los cheques educativos), el conjunto de los centros escolares dese-rán y tendrán la posibilidad de ser tan atractivos y rentables como les sea posible. Sin embargo, aún cuando la privada no estuviera subvencionada, la autonomía de la escuela pública debe permitir aportar mejoras notorias en los servicios educativos. El mero hecho de hacer a los profesores y directores responsables directos del rendimiento de sus alumnos y habilitarlos para emprender las reformas necesarias para alcanzar este objetivo sólo puede mejorar la calidad de la educación.

Si la descentralización de la gestión y de la financiación de los países extremadamente burocráticos y centralizados permite favorecer la innovación y la eficacia de los métodos pedagógicos al dar mayor

responsabilidad a los padres, verdaderamente nada puede demostrar que la calidad de la educación vaya a resentirse. En EEUU, por ejemplo, donde ha habido una acción concertada para confiar a cada escuela el poder de las decisiones relativas a la educación, un análisis en profundidad revela que esta forma de autonomía no ha aportado ninguna mejora notoria en los resultados escolares (Malen *et al.*, 1989; Hanaway y Carnoy, 1993).

Esto no tiene nada de sorprendente. La mayor parte de las escuelas públicas del mundo son ya lo bastante independientes y los profesores tienen una gran autonomía para organizar sus clases desde que siguen el programa. Apenas se han sometido a controles. Incluso en los sistemas educativos muy centralizados, los administradores y los profesores de las escuelas públicas pueden innovar si lo desean, y algunos lo hacen bajo el control –en general mínimo– de las autoridades centrales. Desgraciadamente, «la innovación» más común es la ausencia del profesor o la decisión de *no* enseñar lo que está en el programa o *no* respetar el número de horas de clase al día. En este sentido, la descentralización está orientada esencialmente a reforzar el control de los profesores por parte de la comunidad y a hacerlos directamente responsables ante los padres de los alumnos. Es así como en El Salvador algunas comunas rurales tienen el poder de los recursos educativos de forma que pueden comprobar la presencia de los profesores¹. Un aumento en el control puede estimular la productividad pero no necesariamente la innovación.

Pero más allá del hecho de que la razón principal de la descentralización no

sea siempre conceder una mayor autonomía a los profesores o a las escuelas, sino tener un mayor control sobre sus actividades, muchas de estas reformas *no están* motivadas por el deseo de aumentar la productividad de la educación, sino más bien por la necesidad de limitar la responsabilidad financiera y administrativa del gobierno central respecto a la enseñanza primaria y secundaria. La experiencia colombiana a finales de los años ochenta y principios de los noventa es un claro ejemplo (ver Carnoy y Castro, 1997). Los municipios colombianos se opusieron a la descentralización y enmendaron la legislación, al constatar que deberían soportar una parte del coste educativo mayor que en el pasado. Además, en Argentina (1978 y 1991), en Chile (1980) y en México (1991), las reformas educativas se centraban en la transferencia de la gestión y las responsabilidades financieras hacia las provincias, municipios y los Estados, sobre todo porque la administración central pretendía hacerles cargar con una parte mayor de los gastos de educación. La experiencia de la gestión descentralizada demuestra claramente que la transferencia de la atribución unida a un crecimiento más lento o a una ayuda financiera y técnica limitada de la administración central a las escuelas autónomas y públicas puede alcanzar unos objetivos financieros, pero *tiende a reforzar la desigualdad* de los resultados entre los Estados (o municipios) más pobres y los más ricos. En los países que hicieron la prueba, como Chile –y Brasil, en un sentido más bien histórico–, los poderes públicos y el gobierno de cada Estado desde ahora conceden una ayuda a los municipios

(1) Uno de los principales elementos de la política sectorial del gobierno es la estrategia *EDUCO* (Educación con participación de la comunidad). Se ha confiado a las comunas la gestión de las escuelas situadas en las zonas rurales desfavorecidas. El Ministerio de Educación transfiere los fondos a las ACE (Asociaciones comunales para la educación), consejos escolares locales encargados de las principales operaciones de gestión escolar como la contratación y despido del cuerpo docente, el mantenimiento y abastecimiento, las negociaciones con el gobierno y los programas de financiación de las organizaciones internacionales con objeto de obtener créditos suplementarios para mejorar las escuelas.

y, en el caso de Chile, recentralizan los esfuerzos de mejora educativa. De igual forma en Brasil, nuevas iniciativas promovidas por los Estados, como Minas Gerais y Paraná, permiten mejorar la enseñanza y reducir las desigualdades con una mezcla de autonomía de las escuelas y una evaluación del gobierno regional, de asistencia técnica y de aumento de los gastos para salarios y materiales². En Argentina, hasta que el Ministerio no ha intentado ayudar a las escuelas económicamente más débiles con su *Plan social*, las desigualdades de rendimiento de los alumnos eran más pronunciadas entre las provincias de renta baja y renta alta, y entre las escuelas de renta baja y renta alta dentro de cada provincia. Por otra parte, el hecho de que el gobierno central haya asignado recursos suplementarios al Tesoro provincial (resultado del acelerado crecimiento económico a lo largo de los dos últimos años) no ha conllevado un aumento de los gastos de educación en las provincias, puesto que las administraciones provinciales utilizaban los créditos suplementarios para las obras públicas y no para la educación, en particular en las provincias de renta más baja.

La experiencia sudamericana muestra que la descentralización y la autonomía escolar pueden mejorar la calidad de la educación en el plano local, pero en general sólo se acentúan en los casos en que el gasto educativo y la competencia técnica del poder central (o regional para los Estados que lo posean), en concreto respecto a las localidades desfavorecidas y los escuelas de renta baja que no disponen de los recursos humanos, financieros y técnicos necesarios para elevar la calidad de la enseñanza. La hipótesis más extendida según

la cual el aumento de autonomía implica automáticamente una mejora, no se refleja en los hechos. En todos los países y en todas las regiones hay escuelas con excelentes resultados a título individual. Pero los mejores ejemplos de esta política educativa son los ofrecidos por Chile, en la década de los noventa, y por Minas Gerais, en los últimos cinco años, los cuales demuestran que los progresos educativos resultan de una acción sistémica «dirigida» por una autoridad central. Dicha acción combina la evaluación escolar, materiales más numerosos y de mejor calidad, la inversión en la formación del profesorado, la intensificación del control local para vigilar que los profesores apliquen correctamente las reformas, así como el aumento de la participación e inversión de los padres con objeto de mejorar la gestión escolar. De otro modo, los ejemplos de éxito suelen no tener más que una apariencia de realidad, con un director de centro o un grupo de profesores que tienen una visión clara de la excelencia en materia educativa y la capacidad organizacional para ponerla en práctica.

LA PRIVATIZACIÓN

Para muchos, la continuación de estas reformas pasa por la financiación pública integral de las escuelas privadas por medio de los cheques educativos. Si bien los analistas del Banco Mundial afirman que las escuelas privadas son mucho más rentables que las escuelas públicas (Jiménez *et al.*, 1988; Lockheed y Jiménez, 1996), las pruebas en defensa de esta afirmación son controvertidas (cf. Riddell, 1993) y probablemente varían según el tipo de enseñanza privada (McEwan y Carnoy, 1999). Pero

(2) El aspecto más interesante de la reforma de Minas Gerais es su acercamiento pluralista que simultáneamente trata de aumentar la autonomía de las escuelas, situar los recursos financieros bajo el control directo de los directores de centro, crear consejos escolares con la participación activa de los padres, tener un director elegido por el consejo escolar, entre unos candidatos seleccionados por examen previo, establecer programas de formación de profesores dirigidos por escuelas y, finalmente, hacer un balance de las escuelas a escala nacional por medio de un programa de evaluación de los alumnos.

más allá de los cálculos de rentabilidad, la experiencia de la privatización mediante la presentación de bonos escolares indica que este sistema tiende a acentuar la desigualdad del rendimiento sin por ello mejorar los resultados de los alumnos. En el caso de Chile, el porcentaje de alumnos de primaria matriculados en escuelas privadas (de pago y subvencionadas) ha pasado del 20% al 43% entre 1980 –año de la reforma– y 1996. Sin embargo, los resultados de los tests de los años 1982-1996 revelan que antes de 1990 (cuando el nuevo gobierno democrático lanzó una serie de programas financiados para mejorar el aprendizaje en los centros escolares con peor rendimiento), los resultados de los alumnos de las escuelas comunales económicamente desfavorecidas descendieron respecto a los de las escuelas privadas y públicas con ingresos más altos (Prawda, 1993; Carnoy y McEwan, 1997). Recientes estudios demuestran que incluso si las escuelas privadas subvencionadas –la mayor parte, confesionales, más antiguas y bien establecidas– continúan obteniendo mejores resultados que las escuelas públicas (administradas por las comunas), el progreso de la enseñanza privada se debe principalmente a las escuelas de pago que decidieron, en la década de los noventa, ser menos eficaces que las escuelas públicas desde el momento en que percibieron las condiciones socio-económicas de sus alumnos. Las escuelas privadas cuyos efectivos proceden de familias menos instruidas son las que *menos* se arriesgan a hacerlo mejor que las escuelas públicas. Incluso en el plano de la rentabilidad, las escuelas privadas solamente son un poco mejores que las escuelas públicas chilenas, sobre todo por tener una mayor proporción profesor/alumno (Carnoy y McEwan, 1997). Por otra parte, en un número considerable de países, incluido Chile, las escuelas privadas reducen parcialmente sus gastos al discriminar a los alumnos que «cuestan más dinero», beneficiándose de cierta «gratuidad»

respecto de la enseñanza pública; dicho de otra manera, empleando más profesores a tiempo parcial (de los cuales muchos también enseñan en la pública).

Ello no significa que en todos los países las escuelas públicas sean tan rentables como las privadas, aun considerando las desigualdades relativas a las características de los alumnos en los distintos tipos de escuela. Un estudio bastante profundo de los efectivos urbanos de Uttar Pradesh, en la India, sirve para demostrar diferencias de rentabilidad considerables a favor de las escuelas privadas no subvencionadas, sobre todo porque en ellas los profesores están peor pagados que en la pública y, una vez más, porque el número de alumnos por clase es mucho más elevado (Kingdon, 1996). Pero si el gobierno de Uttar Pradesh decidiera emitir cheques educativos, ¿se examinaría a la baja el salario de los profesores conforme al nivel observado actualmente en la privada? ¿habría una clara regresión en la ratio profesor/alumno? Cuando los economistas emplean comparaciones entre la enseñanza privada y pública para apoyar la privatización, parten del principio de que un traslado considerable de efectivos procedentes de las escuelas públicas tendrá una débil incidencia en las escuelas privadas. Esto no es realista. Para estimar la «verdadera» rentabilidad de la enseñanza privada, sería preciso evaluar los servicios educativos privados en unas condiciones de gestión independientes en su mayoría, e incluso en el conjunto entero del sistema educativo. En este sentido, el ejemplo chileno refleja más exactamente las diferencias pública/privada que los países en que la escuela privada, que se manifiesta selectiva y mantiene un efectivo limitado, queda al margen de la enseñanza pública. En Chile, numerosas escuelas privadas están bien gestionadas y muchas son claramente más rentables que las escuelas públicas, pero un gran número de escuelas públicas también están bien gestionadas y son, en conjunto, más rentables que las escuelas

privadas. La privatización general y sistemática de la gestión escolar, en el caso de Chile, hace pensar que la gestión autónoma a gran escala produce un tipo de escuela privada que apenas contribuye a mejorar la enseñanza.

En definitiva, el ejemplo chileno no viene a corroborar la idea tan extendida de que la competencia entre la escuela privada y la pública conduce a mejorar el rendimiento de la pública. Conforme al análisis de paneles, se constata que la influencia relativamente positiva de la competencia en la medida de los resultados de las escuela pública es anulada por el efecto inverso de «escoger la flor y nata», en que las escuelas privadas captan a los alumnos con mejores resultados de las escuelas públicas (McEwan y Carnoy, 1999; ver también Rounds Parry, 1996). En compensación, la notable influencia positiva en los resultados de las escuelas públicas chilenas procede de la intervención del Ministerio que controla la distribución de los nuevos materiales y asegura la formación de los profesores en las escuelas con peores resultados (McEwan y Carnoy, 1999).

LA ARTICULACIÓN DE LAS REFORMAS Y SU IMPACTO EN LA PRODUCCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS

Las reformas de descentralización que acabamos de observar en el marco del proceso globalizador se incluyen por tanto en la *retórica* de una productividad creciente confiriendo a los actores locales un poder de decisión mayor en materia educativa. Pero, realmente, las reformas están inexorablemente unidas a la intervención más restringida del Estado en la enseñanza pública. Esta diferencia entre retórica y realidad es importante. En términos estrictamente económicos, la mundialización no genera más eficiencia, pues permite al capital intentar obtener un alto rendimiento y emplear unos conocimientos y fuerzas productivas donde quiera que estén.

La teoría de la descentralización refleja esta posibilidad para la educación.

Se puede pensar que la transferencia de competencias estimula la productividad educativa. También se puede pensar que esto se justifica por razones políticas, en la medida en que la mundialización reduce la legitimidad de los Estados y donde las regiones o municipios exigen un mayor control de la gestión del servicio público. Pero en el estado actual, a la mundialización le acompaña generalmente una ideología que hace de la austeridad financiera del sector público una condición del progreso económico. El liberalismo prevalece también en el razonamiento de los propagadores de las reformas descentralizadoras que representan, en su mayoría, a instituciones financieras deseosas de dedicar recursos a sus convicciones. El liberalismo no sólo pretende obtener resultados económicos, ni siquiera controlar los poderes públicos a nivel local o regional. Por naturaleza se opone al activismo del gobierno so pretexto que las burocracias gubernamentales son a la fuerza ineficaces. Dado que la reforma está dominada por tales consideraciones ideológicas y no por el imperativo de un aumento de productividad, la mundialización modela la educación en términos de objetivos tangenciales –en el mejor de los casos– para asegurar la progresión, pero absolutamente fuera de la práctica cotidiana de la enseñanza. En una palabra, la mundialización hace su entrada en el sector educativo a lomos de un «caballo» ideológico y sus repercusiones sobre la enseñanza y la producción de conocimientos son, con creces, fruto de este liberalismo impulsado por el dinero y no por una clara concepción sobre la mejora educativa.

La descentralización emprendida por motivos financieros corre el riesgo de ejercer una presión en aumento sobre los salarios de los profesores, sobre todo en las regiones de renta más baja, creando así una resistencia de los actores mismos de la educación cuya presencia es imprescindible

para mejorar la calidad de la enseñanza. Ante todo, el hecho de que los profesores continúen enseñando sin apenas supervisión tras la puerta cerrada del aula, insistiendo abundantemente en el ahorro de costes desde la cima a la base, resta atención a una segunda realidad fundamental: si las naciones aspiran a desarrollar la habilidad cognitiva de su juventud mediante la escolaridad, necesitarán hacerlo con unos profesores profesionales autónomos, motivados y cualificados. El cómo se consideren estos profesores, la calidad de su formación y su grado de compromiso en el éxito escolar de sus alumnos condicionarán los aprendizajes elementales y superiores en toda la sociedad. Ello exige la intervención masiva de los poderes públicos, y no solamente a nivel de la educación básica. La selección del cuerpo docente, la formación de los profesores y la asistencia técnica por medio de la formación continúa en casi todas partes son financiados y administrados por el Estado. Para que todo esto suceda, la responsabilidad queda en manos del sector público.

La mundialización en el conjunto de países en desarrollo, al estar ante todo articulada en reformas de descentralización de tipo financiero, tuvo como primera con-

secuencia en los sistemas educativos el favorecer las desigualdades de acceso y de calidad. Las presiones ejercidas sobre las regiones y los municipios para reducir los salarios de los profesores con el fin de reducir los costes generan un conflicto entre el Estado y el propio grupo, cuya presencia es indispensable para producir una acción constructiva. Muchas reformas implícitas en el ajuste estructural se hacen necesarias, pero su modo de aplicación conlleva una serie de efectos negativos que podrían evitarse centrándose de una manera más coherente en el perfeccionamiento de la escuela, en lugar de limitarse a simples objetivos financieros. Ello requiere unas interpretaciones del Estado sobre los medios de perfeccionar el proceso educativo y la pedagogía en el *marco de la mundialización*, más que en los imperativos financieros de la mundialización.

(Traducción: Silvia Mantero)

BIBLIOGRAFÍA

Cfr. Bibliografía anterior del mismo autor.



EL SIGNIFICADO Y LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD Y CULTURA GLOBALIZADAS¹

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (*)

RESUMEN. La globalización es un concepto útil para expresar una condición del mundo en la segunda modernidad en la que nos encontramos, consistente en que las partes del mismo –sean éstas países, grupos sociales, culturas o las actividades más diversas– participan de una gran red en la que cada pieza del todo (sus economías, las políticas que pueden emprender, las culturas que quedan deslocalizadas y expuestas al «contagio» de las demás, la información que circula, etc.) es afectada y puede afectar a las demás sin perder su singularidad. Una perspectiva que sobrepase el reduccionismo economicista y se fije en la dimensión cultural de la tendencia globalizadora nos pone de manifiesto las contradicciones y ambivalencias de las que se derivan retos nuevos para la educación. Si creemos que ésta debe servir a un proyecto de ser humano y de sociedad, tendremos que aprovechar las posibilidades y afrontar los riesgos de la globalización formando a sujetos que la puedan reorientar. Educar para la vida es educar para un mundo en el que nada nos es ajeno. La educación se ve necesariamente obligada a replantear sus metas y a revisar sus contenidos y métodos.

CON MOTIVO DE LA OPORTUNIDAD DE UNA ABERRANTE ACTUALIDAD

La inmediatez de la experiencia que estoy viviendo mientras articulo una serie de ideas en torno al título de este trabajo, me brinda una oportuna y muy lamentable ocasión para poner en evidencia algunos de los importantes retos que para la educación presenta *la condición de la globalización*. Me estoy refiriendo al ataque bárbaro contra las Torres Gemelas de Nueva York y las consecuencias que va a traer a corto y

largo plazo para todo el mundo en el orden económico, militar y político, en las comunicaciones, en las prácticas de control de los ciudadanos, en las relaciones internacionales, en las interacciones entre las religiones y las culturas, en la vida de las ciudades, en las escuelas, en la investigación, quizá en el derecho, en nuestros temores y fobias...

Se realiza el atentado en unos momentos en los que las imágenes de tan dantesco y atemorizador espectáculo puedan verse a la luz del día para que no nos

(*) Universidad de Valencia.

(1) Algunas de las ideas expuestas en este trabajo han sido tratadas en: J. GIMENO SACRISTÁN: *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid, Morata, 2000a.

perdamos el mensaje que tal acción implica. Los impactos en una y otra torre se han distanciado entre sí como si el primero sirviese para despertar a los medios de comunicación para que transmitieran en directo a todo el mundo el segundo y la implosión final, dejándonos apiñados en torno al televisor, pegados a la radio, pendientes de las ediciones de urgencia de los periódicos. Todos éramos un poco o un mucho neoyorquinos en una particular aldea global provocada por el hecho y su noticia. Todos estábamos allí «en tiempo real» desde nuestras casas. Sabíamos y sentíamos al unísono con los neoyorquinos; todos formábamos, puntualmente, una comunidad de conocimiento y sentimental. Buena parte de nosotros tememos también por las víctimas inocentes de la represalia a Afganistán y por las consecuencias imprevistas de la misma. Lazos de distinto signo entre diferentes grupos de gentes que expresan su solidaridad con causas enfrentadas. Una especie de comunión en la distancia se establece por medio de lazos invisibles entre gentes que no se conocen generalmente de cerca, pero que sabemos que están ahí, como iguales a nosotros.

Vivimos en un mundo enmarañado que a todos nos concierne, para bien y para mal. Aunque con diferentes grados de proximidad, componemos comunidades que comparten experiencias más allá de las circunstancias locales que nos rodean a cada uno. Estamos con otros más allá del círculo de personas con las que establecemos lazos directos.

¿Qué hay detrás de toda esta barbarie? Necesitamos comprender, súbitamente, lo inconcebible tratando de establecer nexos entre hechos pasados y presentes que delatan las interrelaciones entre los muy diferentes y desiguales pueblos de la Tierra,

entre los conflictos que les afligen. Tenemos que saber cómo lo que hoy ocurre en un determinado lugar se explica por lo ocurrido en el pasado y lo que acontece en el presente en otros lugares, sin que ello suponga disminuir las responsabilidades del desastre. Nos vemos obligados a comprender cómo una sociedad depende solidariamente de otras y cómo los enfrentamientos bélicos, las divisiones económicas y que ser fieles de diferentes dioses produce catástrofes locales que nos afectan a todos.

Identificados los autores como «árabes» o «musulmanes», supimos de agresiones a personas con esas características y a negocios de su propiedad. La mezquita del alejado lugar de los hechos donde yo vivo era protegida por la policía, por si, a miles de kilómetros del escenario real, se desataban respuestas incontroladas. Gentes diferentes a los lugareños de acá y de allá se sintieron y se sienten inseguros por su condición étnica, cultural y por su fe religiosa, porque se criminalice a todo un grupo en función de la pertenencia cultural de los autores. De repente, se temía que los pueblos (sectores de los mismos) se enfrentasen en nombre de sus dioses, dando razón a las tesis de Huntington (1997) sobre el choque de civilizaciones y sus consecuencias en la configuración del orden mundial². Esos sucesos derivados nos recuerdan que puede identificarse a grandes grupos a partir de cómo percibimos a determinados individuos y al revés. Los palestinos fueron puntualmente equiparados a los malvados que han roto nuestra tranquilidad y provocado el horror; su gendarme particular aprovecha la oportunidad para masacrar ciudades palestinas. El conflicto enlaza a pueblos distantes (el uno, el poderoso, avanzado y rico del norte; lo otros, un ejemplo de la miseria del Sur).

(2) Algunas editoriales de libros de este autor, y otros que abordan temas semejantes aprovecharon la oportunidad que el suceso les proporcionaba para relanzar la obra con el reclamo de «Llevaba razón...», «Se anticipó a los acontecimientos...», con lo cual seguramente aumentará sus ventas. Todo es aprovechable.

Semanas después, el recuerdo sigue en nuestra memoria, pero empezamos a ver otras consecuencias. Se anuncian pérdidas económicas en diferentes compañías, bajada del turismo, despido de miles de trabajadores, miedo a la recesión económica. No sabemos cómo todo ello será manejado y cómo afectará a la opinión pública y al voto de los ciudadanos. Parece, pues, que todos vivíamos algo cerca de las Torres Gemelas, que formábamos parte de una comunidad virtual en torno a las mismas, aunque no lo supiéramos. El atentado lo ha visualizado y, en cualquier caso, nos salpican los escombros aunque no estemos informados o no sintamos la pertenencia a esa comunidad invisible. Es evidente que estamos conectados unos a otros por el conocimiento –y aun en el desconocimiento–, por los sentimientos y la simpatía, por el rechazo a la barbarie y también por «los enemigos» que nos amenazan. Hemos comprobado que nos unen lazos de intensidad desigual con diferentes gentes, que nuestro bienestar es interdependiente aunque vivamos en continentes alejados y que nuestra seguridad puede resultar precaria si se agrava y no se resuelve el malestar de otros. Nuestras vidas transcurren en unos lugares, pero sus contenidos se llenan de los que proceden de otros muchos. «Lo ajeno» es aquello que, por una valoración defectuosa o por desconocimiento, creemos que no nos afecta y por lo tanto podemos permanecer indiferentes.

En nuestro pequeño e inmediato mundo está el Mundo, seamos o no conocedores de ello, querámoslo o no, nos beneficie o nos perjudique. Esta interdependencia es una condición de la realidad que muestra su evidencia en lo que ocurre y en lo que nos pasa. La idea de que estamos en la aldea global es una forma de resaltar la interdependencia entre seres humanos, países, pueblos y culturas, así como la fragilidad de los lazos que nos unen. De repente, se nos ha metido en casa un mundo que sabíamos que existía pero que se mantenía a

la distancia que marca la actualidad de los medios de información. Ahora no sólo sabemos que existe, sino que nos golpea su presencia, la de sus aberraciones, y también la de sus sufrimientos y problemas. En cada momento se alienta el uso de unas cuantas ideas clave para tratar de explicar el modo en que se percibe el mundo para dar cuenta de cómo es. La globalización es el término puesto de actualidad para expresar las interrelaciones económicas, políticas, de seguridad, culturales y personales que se establecen entre las personas, países y pueblos, desde los más cercanos hasta los más alejados lugares del planeta. Los medios de comunicación evidencian esa realidad, al tiempo que la construyen de una forma particular, de acuerdo con la selección particular de las informaciones que transmiten.

Una dimensión más sutil del problema que el trauma causado por estos hechos nos produce reside en la caída en la cuenta del papel que juegan algunas ideas –la cultura, las creencias religiosas– en sucesos como éste, más allá de otras consideraciones históricas, geopolíticas o económicas determinantes. La cultura cuenta para vertebrar malestares, infringir daños, minusvalorar a los demás, sentirse superior a otros; para justificar y preparar la acción. Los que tenemos en nuestro particular haber histórico «reconquistas», «conquistas», «cruzadas» y variadas guerras de religión que pusieron las espadas al servicio de la Cruz deberíamos saber mucho de eso. Los talibanes destruyendo las estatuas de Buda nos irritan y nos retrotraen a nuestro pasado levantando nuevos templos allí donde se daba culto a los dioses de los enemigos vencidos. En la Europa actual (Irlanda del Norte y País Vasco) se asesina y se muere por proyectos políticos que sirven a causas que se amparan en motivos religiosos y culturales. Por razones de diferencias culturales (no sólo) se margina a los gitanos y se esclaviza a inmigrantes. Tenemos nuestros propios talibanes bárbaros.

Sin despreciar las complejas causas económicas y políticas para explicar los hechos que vivimos, lo sorpresivo de este desgraciado suceso, que ni el cine especializado en desastres había podido imaginar (quizá sí los videojuegos que compramos a nuestros menores, que traspasan cualquier frontera entre lo posible e imposible, entre lo aceptable y lo aberrante) es que el atentado haya sido perpetrado gracias a la inmolación de quienes lo han realizado, en nombre de la llamada de su particular dios verdadero y en contra de los infieles que ellos determinan. Se puede asesinar, morir y suicidarse por ideas, en nombre de la cultura erigida en única y verdadera, evidenciándose cómo la arquitectura de creencias que estructuran nuestra mente, a la que se adhiere una espesa gama de sentimientos, se convierten en una fuerza motriz de nuestro comportamiento individual y colectivo. Son ideas y sentimientos que nos constituyen hasta el punto de enfrentarnos. No es algo original y sorprendente que ocurra por primera vez en la historia. Queda claro que la cultura es campo de litigio y excusa para litigar: unos lo hacen por Alá, otros proclaman el *God bless America!* (¡Dios salve a América!). En su terrible acción, los terroristas han sido movidos no por una airada ocurrencia o impulso repentino, sino por un largo, cuidadoso, racionalizado y bien pensado plan, fruto de mentes de humanos bien construidas por la educación (algo que los nazis mostraron muy bien en los campos de concentración), que previamente se habían adueñado de un conocimiento experto que habíamos confiado que funcionase solamente en una determinada dirección de lo que estimamos como *desarrollo*.

Hemos descubierto uno de los principios que orientan a las sociedades modernas—occidentales—: la imprevisibilidad. Las sociedades abiertas no tienen los caminos trazados. Sólo que tal inseguridad no reside sólo en la indeterminación que va cerrando la toma de decisiones en una sociedad

reflexiva, sino que proviene también de los contrastes de un mundo en el que las relaciones entre pueblos y culturas parten de tantas desigualdades, acentuadas por la globalización, que no está integrado, que rompe comunidades que se ven abocadas a reforzar sus lazos de pertenencia cultural para defenderse. Lo que nosotros admitimos como civilización y nuestro estilo de vida, para otros es algo diabólico y subdesarrollado. Del miedo al enfrentamiento atómico vamos a pasar a sentir los conflictos provocados por las desigualdades que desalojan del presente y de la historia a partes importantes de la humanidad. El conflicto entre culturas delata en muchos casos una oposición entre los marginados y sus marginadores. Tomamos conciencia acerca de la existencia de un mundo globalizado en el que se producen acercamientos y trasvases de cultura, pero en el que, a la vez, también se acercan los contrastes y los motivos para los enfrentamientos que son consecuencia de las desigualdades.

Nos resulta inverosímil que alguien se suicide con sus víctimas estrellando un avión para dar fe de una causa. Creemos que la supervivencia de uno está por encima de la desaparición del enemigo y ésa es la mínima convicción que nos queda para estar seguros: «el otro no hará nada contra mí que le perjudique a él». Nadie que monta en un avión o en un tren sospecha del equipaje de quien tiene en el asiento de al lado. La confianza en esa lógica, base de la subsistencia en sociedad, había llevado a olvidar un hecho muy elemental: que hay individuos que pueden posponer el valor que dan a sus vidas sometiendo a otros valores y representaciones mentales del mundo enraizadas en la cultura. Es lo que ocurre cuando el honor del combatiente se antepone a la huida para sobrevivir. Pedestales, estatuas conmemorativas y altares están llenos de ejemplos glorificadores del hecho de dar la vida y quitársela a otros por las más diversas razones

y sin razones: la gloria, la patria, la eternidad... Sólo que en estos casos se racionaliza la escala de valores aduciendo causas nobles. Una idea bárbara nutriendo a fanáticos o fanatizándolos con ella es un potente motor en la vida de las personas, de los pueblos y de las culturas, como bien muestra la historia. Las ideas cuentan en la conducta de las personas y en la de los grupos sociales. Tanta preocupación de los intelectuales estadounidenses por la identidad (que es lo que nos identifica y con lo que nos identificamos) y por su reconocimiento no llegó a hacer sospechar que algunas identidades de grupos religiosos fanatizados asumen que, al inmortalizarse, alcanzan el paraíso.

El mercado a escala mundial (que dista de comprender a todo el intercambio comercial) no ha integrado a los países y a sus gentes, ni podrá hacerlo, dados los bajos niveles de competitividad desde el que muchos parten, es claramente insuficiente. Las desigualdades en la salida no pueden sino producir más que desigualdad acentuada en el camino y en la meta. La globalización no puede quedar limitada a una conexión entre «los de arriba», dejando excluidos a «los de abajo». Intercambiar bienes y productos crea lazos de interdependencia (también de dependencia), pero no genera *per se* relaciones personales, lazos de solidaridad, el compartir ilusiones y proyectos, comprensión y respeto al otro, etc. La socialidad se tiene que apoyar en otras interdependencias, en formas de integrar a los sujetos en actividades y proyectos comunes. Los intercambios comerciales dieron lugar a la aproximación de pueblos y culturas, a crear normas más universales para su mejor funcionamiento. También generaron enfrentamientos. Pero una perspectiva neoliberal de mercados mundiales descontrolados, al no distribuir riqueza, no acerca, ni aproxima o integra, sino que provoca migraciones, destrucción de redes comunitarias, aumento de las desigualdades y excluye a países enteros. Es preciso considerar a la

sociedad y a las dinámicas que «enredan» a los individuos que la componen: sus interdependencias, conflictos, insatisfacciones y modos de integrarse y sentirse no excluidos de ella. Sabíamos que el mundo está interrelacionado, ahora hemos comprobado cómo lo está. Las Torres Gemelas eran un símbolo de unos valores esenciales para la civilización de unos y la objetivación del enemigo para otros. Sin atender a la sociedad, a cómo los individuos se engarzan en ella y a la cultura que les une o les distancia, el mercado puede conectar a los mercaderes, a los productores y consumidores, pero, si no atiende a otras formas de interrelación, tanto en la pequeña escala como en la global, deshace lazos sociales de cooperación y el sentido de pertenecer a algo junto a alguien.

Reparemos en una última evidencia: la racionalidad científico-tecnológica, el interés por dominar y gobernar el mundo físico, el aplicar la lógica económica, no pueden por sí solas gobernar el mundo, dotar de sentido a nuestras vidas, vertebrar relaciones armoniosas y llenar nuestras aspiraciones de conocer y de ser. Una simple arma blanca manejada por una idea y unos valores puede hacer sucumbir a toda la parafernalia tecnocientífica en la que se apoya nuestra forma de ser y vivir occidentales. No hay escudo contra misiles que nos proteja de ello. Las representaciones metales de los individuos, las ideas sobre el otro, el entendimiento de las situaciones humanas de conflicto, las imágenes que elaboramos de nosotros respecto de los demás son importantes de considerar. Y ése es el terreno de la educación. La cultura es algo que caracteriza a grupos humanos diferenciados, que cada individuo asimila de forma singular. Esto ha de ser considerado por la política y la educación en el mundo interrelacionado que nos aproxima física y simbólicamente a todos, en lo que nos une, pero también respecto de lo que nos separa. Ésta es una lección a extraer de lo ocurrido. Debemos quedar atentos a lo que sigue, puesto

que algo nuevo se cree ha nacido. Lo realmente novedoso es el habernos concientizado de ello, pues la realidad estaba ahí.

¿Podremos vivir juntos en un mundo que, al promover el acercamiento y encuentro de culturas, da lugar a mezclas desiguales? Si los conflictos tienen en las creencias, en la cultura, parte de sus causas o se articulan en torno a ella, quiere decirse que algunas de sus raíces están en nuestras mentes, puesto que las culturas no son agentes con voluntad y capacidad de iniciativa para enfrentarse, sino que somos los sujetos que las poseemos los que emprendemos acciones. Si en nuestras mentes anida la clave de algunos de esos conflictos y de la convivencia, en la educación puede encontrarse alguna seguridad de poder resolver los primeros y para asentar la segunda.

¿A QUÉ LLAMAMOS GLOBALIZACIÓN?

UNA CONDICIÓN DE LA REALIDAD DE NUESTRO MUNDO

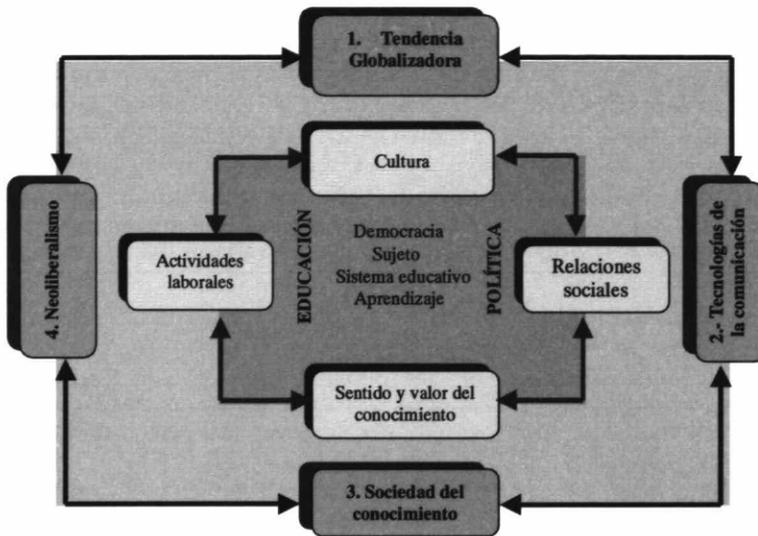
Entramos a discutir algunos aspectos formales para explicar la complejidad y ambivalencia que se conjuntan bajo el paraguas semántico de un concepto nuevo, *globalización*³. La realidad abarcada por él no es toda la realidad de lo que acontece; por lo cual no podemos darle un valor totalizador, como muchas veces puede apreciarse en su utilización. Hace referencia a fenómenos, procesos en curso, realidades y tendencias muy diversas que afectan a diferentes aspectos de la cultura, las comunicaciones, la economía, el comercio, las relaciones internacionales, la política, el mundo laboral, las formas de entender el mundo y la vida cotidiana, como hemos podido ver, cuyo significado es poco preciso. En cada una de sus manifestaciones adquiere una peculiaridad, por lo cual es

necesario precisar a qué lo referimos, aunque existan interrelaciones entre las dinámicas a las que se aplica la globalización. Es un concepto utilizado para caracterizar la peculiaridad del tiempo presente, reconocido como la segunda modernidad, que empezó a fraguarse en las dos últimas décadas del siglo xx. La *globalización* es una forma de representarnos y explicar en qué consiste esta nueva condición; un término que se entrelaza con otros conceptos y expresiones profusamente manejados también: el *neoliberalismo*, *las nuevas tecnologías de la comunicación* y *el mundo de la información*. Todos ellos se ocupan de explicar fenómenos diferentes, aunque también se entrelazan estrechamente, no pudiendo referirnos a cualquiera de ellos sin relacionarlo con los demás, pero ninguno de ellos agota a los otros. En la medida en que cada uno despliega temas, problemas y consecuencias peculiares, podemos estructurar el discurso centrándolo sobre alguno de ellos. Entrelazados constituyen un sistema intelectual para captar el *sistema-mundo*.

Lo cierto es que de la conjunción de las fuerzas que aúnan los cuatro vectores señalados resulta una afectación importante de las políticas que gobiernan la sociedad, que ha alterado notablemente el sistema productivo y las actividades laborales, las culturas locales, las relaciones sociales y el sentido y valoración del conocimiento. De todo ello se deducen cambios importantes para el sentido y orientación de la política en general, así como para la de la educación en particular (la concepción de la democracia y sus implicaciones en la educación, la ordenación del sistema educativo, la concepción y valoración del sujeto y la visión del aprendizaje: su finalidad, contexto, contenido y motivaciones). Desde las coordenadas de este contexto general, a la educación se la requiere para que se ajuste a los lineamientos que sirven a las prioridades marcadas.

(3) En el ámbito francófono se la reconoce como *mundialización*.

TABLA I
El contexto de la educación en nuestro tiempo



En este contexto tienen también que plantearse las posibilidades de su acción transformadora. La complejidad e incertidumbre en el nuevo panorama a la hora de optar por una narrativa para darle sentido a lo que hacemos es francamente notable.

El mundo globalizado es un mundo en red, en la cual las partes son interdependientes, constituyendo una red de intercambios, préstamos y acuerdos de cooperación; en el que se adoptan pautas de comportamiento, modelos culturales de otros o algunos de sus rasgos; en el que se tejen proyectos y destinos (ahora hemos podido comprobar que nuestra seguridad también está en esa red). Es un mundo con muchas posibilidades de comunicación, cuyas partes se conocen entre sí, se influyen unas a otras, se apoyan o se oponen. Nos hacemos la idea de que constituye un todo, aunque con una débil cohesión. Ese entramado es el resultado de imposiciones de

los poderosos sobre los que están en inferioridad de condiciones, de hibridaciones culturales, sustituciones, yuxtaposiciones, etc. En ese mundo lo que le pasa a uno repercute en los demás como si fuésemos células de un órgano o partes de un mismo cuerpo. La red conecta sociedades, lugares, culturas, la actualidad de las vidas de pueblos e individuos, la economía, la miseria, la contaminación medioambiental, los enfrentamientos o la política.

El fenómeno globalizador no es nuevo. La creación del imperio romano, los viajes de Marco Polo o los de los vikingos, el imperio inca o la cultura occidental, la adopción del sistema métrico y el horario de trenes son fenómenos y expresiones de globalización. Marx se ocupó de explicarlo de otra manera, su pensamiento denunciaba un mundo capitalista globalizado y prometía otro también global. Una vez que tuvimos claro que navegar en línea recta

conduciría al punto de salida, adquirimos una visión total del mundo (del *globo*) y que éramos moradores de la Tierra y no sólo en *nuestra tierra*. Las naves espaciales nos mostraron su ridícula pequeñez y fragilidad. Las lecturas, los viajes y medios de comunicación llenaron de contenido la idea de la esfericidad de su superficie, llena de paisajes variopintos afectados por unas fuerzas que, desde el interior o desde la atmósfera marcan un funcionamiento unitario del planeta. También hemos comprendido que en la superficie esférica han vivido y siguen haciéndolo gentes y culturas separadas, pero que se han movido, desplazado, enfrentado, anulado, convivido y fusionado unas con otras. Quizá ahora lo novedoso del fenómeno estriba en que se produce a escala más amplia, a que es más evidente en algunos aspectos y, sobre todo, porque se ha acelerado gracias a las tecnologías de la comunicación, porque ocurre en un contexto que llamamos *sociedad del conocimiento o de la información*.

Estamos ante un fenómeno que presenta algunas dificultades para manejarlo correctamente y de forma unívoca en el discurso intelectual.

LA GLOBALIZACIÓN TIENE DESIGUALES CONSECUENCIAS

Las interdependencias a las que alude son asimétricas, pues, aunque todos seamos o estemos en los nudos de una tela de araña que nos atrapa, lo estamos de muchas formas: unos la tejen en mayor medida que otros y algunos gobiernan más que otros lo que pasa por la misma. Es decir, hay dependencias, además de interdependencias. De ahí que, mientras unos (países, grupos, personas) se aprovechan de ella (lógicamente se convierten en sus militantes «globafílicos»), otros la padecen y, si es que llegan a comprender lo que les pasa, son «globafóbicos». La globalización, tal como se viene desarrollando, une y enfrenta.

Apreciar la dinámica globalizadora como una onda expansiva de carácter imperialista y laminadora de las singularidades por donde pasa, nos asusta y nos previene en contra, aunque los más feroces críticos de la globalización quizá vestirán corbatas italianas de seda oriental, harán deporte con calzado de marcas norteamericanas y beberán whisky en vez de vino tinto de la tierra que estimula la economía local.

LA GLOBALIZACIÓN ES ALGO MÁS Y MÁS COMPLEJO QUE LOS MERCADOS

Para analizar la globalización existen dos tipos de lógicas. Una, que concibe ese proceso como si fuese algo dirigido desde un poder dominante identificable, cuya referencia fundamental es la transnacionalización de los recursos financieros, la interdependencia de la economía desestatalizada y la mundialización de los mercados. Esta orientación tiene sus adeptos y sus correspondientes detractores. Desde esta perspectiva parcial, se analizan los mecanismos destructores del empleo, los efectos de las emigraciones, los riegos de la libérrima movilidad de los capitales, etc. Una segunda forma de enfocar el problema consiste en ver la globalización desde dimensiones más amplias que las referidas a la economía, el mercado y las políticas económicas del capitalismo actual. Sin olvidar el efecto de esa vertiente, es preciso descubrir otras manifestaciones de un fenómeno multifacético en el que están implicadas otras alteraciones culturales, sociales y de los sujetos. Como afirma Beck (1999), de nuevo aparece en esta doble opción metodológica: la contraposición entre un análisis de base más predominantemente marxista, frente a una perspectiva weberiana, de tipo más cultural. La Unión Europea, por ejemplo, tiene una moneda común que liga a las economías de los países que la componen, pero dista de tener una política educativa global para toda ella. Las razones de la universalización del inglés en el mundo no

son exactamente las mismas que las que explican la difusión del español en los Estados Unidos y el cómo se extiende la cultura hispana. La difusión del primero puede explicarse por el peso de la potencia que lo respalda, pero cabría preguntarse: ¿La menor extensión del japonés refleja la potencia económica de Japón?

IMPLICA UNA RECONVERSIÓN DEL LENGUAJE PARA REFERIRSE A NUEVAS FORMAS DE ESTABLECER COMUNIDADES QUE CUESTIONAN LAS REFERENCIAS BÁSICAS DEL ESTADO Y DE LA CULTURA PARA EL INDIVIDUO

La tercera dificultad del concepto radica en que, al tratar de comprenderlo metafóricamente como una red asimétrica, las posibilidades de poder «exportar» influencias hacia los demás o «globalizar» a otros en lo nuestro son muy desiguales: unos dan o imponen flujos a la red, otros se someten a lo que les viene o se les impone en ella. Esta imagen de mancha que unos expanden sobre otros nos conduce a creer que algunos rasgos culturales, formas de expresión, la economía, etc. se globalizan a costa de anular a los que son engullidos: los que pueden dominan, anulan u oscurecen las singularidades de otros pueblos. Es decir, la globalización aparece como si fuese una onda expansiva que inunda, coloniza, transforma y unifica el mundo, partiendo de un punto de origen desde el cual se coloniza a quienes alcanza.

Pero, ¿dónde ponemos la frontera para decir que Wall Street globaliza la economía del mundo entero y que un Estado cualquiera extiende (no decimos que globaliza) sus normas a toda una nación o grupo de naciones? ¿Por qué la búsqueda de la independencia de un país no la calificamos como una reivindicación antiglobalizadora respecto del colonizador? ¿Por qué la expansión de la cinematografía de Hollywood por casi todo el planeta es una colonización globalizante, o por qué al predominio del pensamiento economicista

lo calificamos de globalizadores temibles, mientras que la influencia cultural sobre grandes masas de población de las religiones, por ejemplo, no las vemos así? ¿Entre qué tipo de *totalidades* la adopción de algo común o su imposición se aprecia como *cultura compartida* y entre cuáles se convierte en *globalización*? ¿Es la unidad elegida la de los Estados, las etnias, una tribu amazónica...? ¿A partir de qué referente fronterizo establecemos la condena o alabamos la bondad de la unificación (no necesariamente uniforme) que supone la globalización que asimila individuos y grupos, suprimiendo diversidad? ¿Son esas fronteras los Estados, las culturas, las tradiciones asentadas, o las marcan las voluntades de los individuos? ¿Cuál es la comunidad propia del sujeto moderno que vive, trabaja y disfruta en distintos lugares?

Cada grupo humano globaliza o ha generalizado algo entre sus miembros, precisamente para poder constituirse como tal grupo, trátase de una tribu, un estado, una nación, una comunidad de lengua o de religión, una civilización, un imperio, etc. Cada uno de esos ámbitos comunitarios y sociales se han constituido gracias al establecimiento de lazos, vínculos, interdependencias e imposiciones. ¿A qué fronteras aludimos cuando nos referimos a la globalización que las traspasa? Una religión que engloba países y gentes en varios de ellos, ¿acaso no transita fronteras entre grandes colectivos humanos? Una lengua en una comunidad, ¿acaso no normaliza su uso entre comunidades que tienden a diferenciar dialectos en ella? El derecho internacional ¿no es una cobertura que traspasa fronteras de países, comunidades culturales o religiones? Hemos heredado un mundo con fronteras entre hombres y mujeres, entre pudientes y desheredados, entre fieles de diversos dioses, entre ciudadanos defendidos por distintos estados, de devotos de altares patrios contrapuestos, hemos vivido dentro de culturas que nos distinguen a unos y a otros. ¿Con quiénes nos

unimos y para qué? Vivimos en una comunidad, hablamos según lo hace otra comunidad, tenemos derechos compartidos con otra distinta, estudiamos las matemáticas como todo el mundo, aprendemos la historia del propio país y compartimos algunos contenidos comunes con los de otros países, nos alimentamos de forma un poco parecida a como lo hacen otros muchos grupos. ¿En qué casos es o no es conveniente y tolerable ser globalizado o dejarse «colonizar» voluntariamente con otros? ¿Qué fronteras traspasar y cuáles preservar? Evidentemente estamos ante un constructo provocador y estimulante.

Verdaderamente, esta última llamada de atención sobre la dificultad de establecer fronteras (respecto de las que calificar *qué* es admisible que se extienda y lo adoptemos, y entre *quiénes*, y qué es conveniente que no se expanda y entre *quiénes*), tiene una importancia capital para la educación, al convertirse en una referencia para determinar el currículo. ¿Sobre qué contenidos culturales nos debemos apoyar? Depende de la amplitud del «nos». La educación puede ser un instrumento para dar conciencia de esta realidad y colaborar a desentrañarla. Éste sería el nuevo horizonte para el moderno principio de «educar para la vida» que nos demanda ahora una alfabetización cultural más exigente de miras mucho más amplias.

LA GLOBALIZACIÓN ES UNA FORMA DE MIRAR AL MUNDO EN EL QUE ESTAMOS

Las metáforas de la *sociedad de sociedades* (o en *red*) y la de hibridación entre sociedades y culturas nos permiten descubrir matices más sutiles para entender este fenómeno complejo de muchas caras, pluridireccional y contradictorio, que es la globalización. De esta forma se puede conjugar el hecho de que los participantes tengan desigual capacidad de incidir, dejando a salvo la posibilidad de la reciprocidad para los que disponen de menor capacidad

de influencia. El mundo en red es un mundo diverso en el que se producen conexiones múltiples entre distancias variables y con contenidos distintos, en el que el protagonismo de los diferentes estados, pueblos y culturas es desigual. Todos los nódulos participan en la red, pero no por ello cada nudo deja de ser lo que es ni pesa lo mismo. Esta manera de ver la realidad que se globaliza a través de dinámicas complejas es atractiva porque es más adecuada para comprender los fenómenos culturales, donde las interdependencias no son tan lineales ni unidireccionales como, por ejemplo, en los económicos.

Un mundo con estas características requiere de una explicación a través de alguna teoría que dé cuenta de la red en donde se mezcla lo real, los pensamientos y los proyectos locales. Lo que es complejo y contradictorio sólo puede ser comprendido desde *el paradigma de la complejidad*. La red es un tejido de hilos interdependientes donde las conexiones lo son de aspectos muy distintos y en la que operan fuerzas que actúan en direcciones no siempre y necesariamente coincidentes. La educación en un mundo globalizado tiene que superar las obviedades y la claridad aparente de los fenómenos, abordar los temas y problemas de una forma interdisciplinar y abandonar la tendencia a la especialización que los trocea. Como sugiere Morin (2001), se precisa cultivar una «inteligencia general» que aborde de manera multidimensional los asuntos que son complejos. ¿Qué tipo humano estamos formando cuando un estudiante sabe las reglas por las que se combinan los elementos químicos si, a la vez, no puede explicar las causas y consecuencias de la contaminación en el mundo o el terror a la guerra biológica? ¿Por qué no se entiende que la educación secundaria, por ejemplo, no debe juzgar a los estudiantes y jerarquizarlos por un conocimiento que ha perdido en demasiadas ocasiones el poder de ser una iniciación a la ciencia (lo cual proclama ser) en

las materias del currículum? Para entender el mundo interconectado hay que proporcionar conocimientos vertebrados entre sí.

De la necesidad de una mirada global al *mundo en red* se derivan exigencias importantes para la formación y modo de trabajar de los profesores, lo mismo que para el diseño del texto desde el que se desplegará el currículum, si es que deseamos que esa inteligencia general prospere. Ésta es la nueva forma de «educar para la vida».

LA GLOBALIZACIÓN COMO IDEOLOGÍA

La representación del mundo como unidad globalizada, de la economía o de la cultura, es *una* visión que nos puede gustar o no, al apreciar los efectos que produce y el ideal que representa. En cierto modo constituye una ideología. Como tal, presenta dos de sus rasgos característicos.

- La pretensión de erigirse en cosmovisión totalizadora de la realidad, yendo más allá de los datos que realmente conocemos con seguridad acerca de ella, lo que se traduce en visones deformadas, tanto en el caso de los «globafílicos» (el mundo se globaliza, pero no tanto), como en el de los «globafóbicos» (para quienes significa un desastre aniquilador de lo local, cercano y entrañable).
- Constituye una visión moral de la realidad, cargada de valores positivos para los defensores y de contravalores para los críticos. ¿Es tolerable, defendible y deseable la globalización, o no lo es? Depende.

Muchos de los procesos que implican las dinámicas de globalización son difíciles de valorar, pues resulta complicado elegir el punto de vista desde el que hacer las valoraciones. Sus consecuencias son ambivalentes (con ella unos pueden perder y otros pueden ganar), y sólo a medio y largo plazo adquirimos conciencia de lo que representan sus efectos. ¿Es bueno globalizar la justicia y juzgar a los tiranos en otros países

distintos a aquéllos en los que han cometido sus tropelías, como fue el proceso emprendido contra Pinochet? ¿Es bueno extender la democracia occidental a las formas de gobierno de las comunidades indígenas? ¿Debe imponerse la prohibición de la ablación en las niñas en nuestra sociedad, cuando se considera buena en su cultura de origen? ¿Debemos aprender todos en la escuela una misma cultura? ¿Adquiriremos en el mercado prendas de vestir fabricadas en el tercer mundo porque son más baratas, aunque con esa compra estemos destruyendo el empleo de quienes son nuestros parientes y conocidos?

No es posible prescindir hoy de la globalización que supuso la unificación del horario a escala planetaria, aunque sepamos que tiene un referente europeo. Resulta difícil el intercambio de productos sin la aceptación de un patrón moneda. Como no es posible la convivencia entre los que son diferentes sin universalizar ciertas normas. La comunicación y los intercambios entre personas, grupos y culturas implican tanto la existencia de algo distinto que intercambiar (pues de lo contrario no habría nada que tomar prestado, nada que añadir a lo que uno ya tiene, comprar o vender a los demás), como la posibilidad de unos instrumentos de comunicación y de reglas para que los intercambios sean posibles, recíprocos, justos y voluntariamente asumidos, contrariamente a como han sido los procesos de colonización en el pasado. Como sugiere Apel (1999), a la universalización de la globalización hay que contraponerle una adecuada contraglobalización y no la negación o la resistencia sin más. La educación puede ser un instrumento para una resistencia creadora.

LOS GRANDES EJES DE LA «ARQUITECTURA» DE LA MODERNIDAD HAN SIDO TRASTOCADOS

Dijimos que la «tendencia globalizante» viene actuando en un contexto en el que operan otras concurrentes con ella: neoliberalismo,

TABLA II
Las consecuencias de los cambios de escenario para la educación

FENÓMENOS CONCURRENTES	EJES AFECTADOS	CONSECUENCIAS DERIVADAS DEL NUEVO CONTEXTO. SUS RASGOS PREDOMINANTES
<p>Dinámica de globalización.</p> <p>Nuevas tecnologías.</p> <p>Sociedad de la información.</p> <p>Neoliberalismo político y económico</p>	Estado (E)	<ul style="list-style-type: none"> - Porosidad de las fronteras en las que le es posible actuar. El territorio sobre el que hacer la política económica, educativa, etc. es un marco sobre el que no tiene todo el poder. - Adelgazamiento, disminución y desnaturalización del sector público que el Estado proveía y dirigía. - Devaluación de la política como terreno de confrontación de posiciones y alternativas a favor del mercado. - Cuestionamiento de la ciudadanía, de sus posibilidades y del marco para su ejercicio.
	Sociedad (So)	<ul style="list-style-type: none"> - Individualismo de los individuos en lo personal y en lo laboral. - Devaluación de la participación en la democracia al devaluarse la política. - Vaciado del contenido de ésta al desterritorializarse el ámbito de decisiones sobre lo que afecta a los individuos. - Incremento de las desigualdades, de la segregación y exclusión. - Ruptura de lazos de colaboración en las comunidades. - Devaluación de la socialización de las instituciones vertebradoras clásicas: familias, escuelas, iglesias, partidos políticos... - Aparición de agentes sociales sustitutos del Estado (ONG, etc.). - Aparición de nuevas solidaridades: en relación con la ecología, con las generaciones futuras... - Sociedades inmersas en procesos de transición permanente. - Migraciones que conmueven el <i>statu quo</i> de las sociedades receptoras.
	Cultura (C)	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliación de la información virtualmente disponible, hasta la saturación que conduce al desconocimiento. - La <i>información</i> cambia el sentido del conocimiento y del saber. - Accesibilidad condicionada por el conocimiento previo: motivo de la igualdad y de la discriminación. - Diferenciación del concepto de cultura. Dinámica parcialmente independiente de las diferentes acepciones de la misma. - Problemas planteados por la multiculturalidad.
	El trabajo (T)	<ul style="list-style-type: none"> - Primacía del trabajo que requiere competencia intelectual. - Volubilidad de los empleos y de las profesiones: inestabilidad social y de las referencias para los individuos. - Empleo precario e inestabilidad familiar y de los sujetos. - Trabajo desestructurado: autoempleo. - Transnacionalización del conocimiento y de los medios de producción, pero no de los trabajadores. - Provocación de inseguridad en la formación necesaria para empleos cambiantes y volátiles.
Sujeto y construcción de la subjetividad (Su)	<ul style="list-style-type: none"> - Derivaciones contrapuestas, en muchos casos mezcladas: <ul style="list-style-type: none"> a) Individuación, autonomía y libertad acentuadas (más para unos que para otros), combinadas con la competitividad. b) Renuncia a la individualidad y entrega a la masa o a la anomia. Refugio en el consumo. c) Privacidad e independencia personal, quizá a costa de aislamiento, insolidaridad y desarraigo. - Individuos <i>en libertad</i> que han de ser capaces de elegir y seleccionar. - Desarraigo respecto de las comunidades primarias. - Pérdida de referentes seguros para la identidad personal. Proclividad a adoptar identidades colectivas. - Demanda de sujetos polivalentes, preparados para un cambio continuo. - Futuro problemático como amante seguro para un proyecto personal. 	

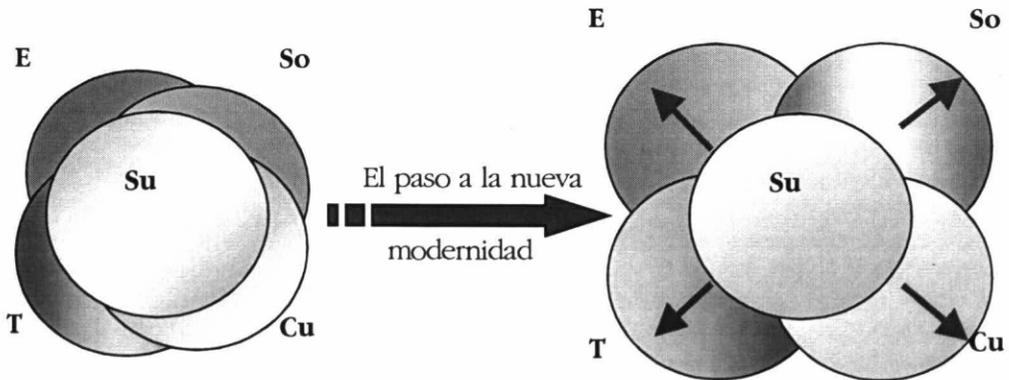
sociedad de la información, etc. El entramado de todo eso está provocando una serie de transformaciones sustanciales en cinco de los ejes básicos de las sociedades modernas: el papel del *Estado*, la estructuración de la *sociedad*, el *trabajo*, la *cultura* y el *sujeto*. Los cambios en esos ejes tienen importantes proyecciones para la educación: para el modo de concebirla, para la jerarquía de valores a los que se cree ha de servir, para las prioridades de las políticas educativas, el entendimiento de la calidad, el diseño de los currículos, los procedimientos de control de las instituciones escolares, etc. Resumimos, a grandes rasgos, las alteraciones fundamentales que están teniendo lugar y sus consecuencias más destacables en la tabla II.

Una tendencia general subyacente parece afectar al sujeto (Su), como consecuencia de esos cambios que nos conducen a otro tipo de realidad, que algunos denominan segunda y nueva modernidad: la acentuación

de la escisión y separación de las referencias en las que enraíza su posición en el mundo y de los ámbitos en los que actúa. Al sujeto le afecta la desintegración de los ámbitos en los que encontraba su seguridad:

- La faceta de ser un *miembro de la comunidad social* con la que mantiene lazos de arraigo (So).
- Su papel de *ciudadano* amparado por un Estado que le garantiza los derechos básicos de la ciudadanía y la seguridad necesaria para el despliegue de un proyecto de vida autónomo y libre (E).
- Su papel de *trabajador útil* en una estructura productiva que le incluye como individuo útil y le proporciona una narrativa para el desarrollo de su biografía personal (T).
- En tanto que es *miembro de una cultura homogénea* en la que su identidad ahora es más inestable (Cu).

TABLA III
Las excisiones de las referencias para los sujetos en la nueva modernidad



LA EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN EL QUE SE PRODUCEN PROCESOS DE GLOBALIZACIÓN

Al constituir la educación un rasgo de la realidad de la economía, de la sociedad y de la cultura, podemos presuponer que se verá inevitablemente afectada por los cambios que suscitan los procesos de globalización, aunque no se pierden las referencias de carácter más local sobre las que venían actuando los sistemas educativos. El fenómeno que nos ocupa proyecta requerimientos y consecuencias varias y contradictorias sobre los sistemas educativos. De inmediato, son denunciados porque sus objetivos y prácticas resultan disfuncionales para la nueva situación (más de lo que ya lo eran). Son, a la vez requeridos para servir, bien a la ideología y dinámica globalizante, bien para resistirla.

Un primer efecto importante de la globalización, desde los años 80, bajo la orientación ideológica y política neoliberal que tiene en el mercado su eje de referencia, ha sido la deslegitimación y el vaciado del Estado puesto al servicio de la satisfacción de los derechos básicos de las personas y, en particular, el de la educación en condiciones mínimas de igualdad. El resultado ha ido minando el discurso y las políticas de reparto de la riqueza que sustentan los sistemas públicos de educación. Al aumentar las desigualdades, se ha incrementado la pobreza que condena a la malnutrición y desprotección de la infancia, no ya en el Tercer Mundo, sino en las sociedades ricas, constituyendo lo que Hewlett⁴ denomina una *orientación antiinfantil* de desatención a los niños. Las políticas neoliberales sostenedoras de un mercado globalizado han proyectado el economicismo en el que se apoyan los criterios acerca de lo que se entiende por calidad de la educación. Han desplazado la política educativa, de ser un

cometido del Estado, al ámbito de las decisiones privadas. Han devaluado al sistema educativo como un factor de integración e inclusión social, a favor del incremento de la iniciativa privada, de la ideología que busca un mayor acoplamiento del sistema escolar (los flujos de la población escolar, sus especialidades, sus *curricula*) al laboral y a las necesidades de la productividad económica, apoyándose y acentuando las desigualdades sociales. Para que la globalización no sea sólo de mercados y capitales, sino el origen de sociedades más prósperas, lo que se precisa potenciar son las políticas integradoras, no es incremento de las desigualdades excluyentes.

Otros efectos corrosivos del fenómeno que nos ocupa, en lanza con la política neoliberal se refleja en las nuevas relaciones que se establecen entre las condiciones sociales, la educación y trabajo, en un mercado laboral que se vuelve precario y se desestabiliza. La precariedad repercute en el deterioro del ambiente familiar en el que viven los niños, en general, y supone, como señala Chomsky (2001), una disminución del «tiempo de alta calidad» que los padres pueden dedicar íntegramente a la atención e interacción con los hijos.

Por otro lado, la volubilidad de las ocupaciones hace que las profesiones y los empleos, al cambiar con rapidez, pierdan el valor de ser unos referentes seguros para lograr y mantener la identidad y realización de las personas, así como su integración social (véanse: Beck, 2001; Gortz, 1997 y Sennett, 2000). La educación sigue constituyendo un capital humano para la nueva sociedad –incluso se incrementa su valor para el desempeño de nuevas profesiones–, pero es un capital que no se apoya en una moneda fuerte, cabría decir, porque el capital útil cambia de valor con rapidez: la educación tiene que dotar de capital a unos sujetos para reforzar y

(4) En el informe de UNICEF: *Child neglect in rich societies*. 1993.

reconstruir una capacitación en ellos que se devalúa. Aunque es discutible si la nueva sociedad destruye más empleo que el que crea (véanse las tesis contrapuestas de Rifkin (1996) y de Carnoy (2001) la precarización del mercado laboral devalúa a los que disponen de menos capital. A la educación se le plantea el reto de preparar para no se sabe muy bien qué, al desconocerse qué saberes y competencias serán rentables en el futuro de los sujetos e «invertir» en ellas. Pedir al sistema educativo una mayor atención y adecuación a las necesidades de la sociedad es una pretensión cuyo triunfo socava las relaciones que pudieran haber existido entre la educación y el empleo (Gimeno, 2001b), porque se está pidiendo una puesta al servicio de la productividad y de la competitividad que exigen los mercados globalizados, al mudar rápidamente nos dejan sin referencias claras.

En un tercer plano, los procesos de globalización afectan a la educación porque inciden sobre los *sujetos*, los *contenidos* del currículum y las formas de *aprender*. El concepto y demarcación de lo que se viene entendiendo por cultura en las escuelas en la nueva tesitura del mundo tiene que ser ampliando para que todos se sientan incluidos. Es necesario, por otro lado, comprender cómo las fórmulas básicas de transmisión de saberes se ven alteradas por la preeminencia que adquieren los canales de distribución de los saberes al margen de la educación formal. Esas dos exigencias tienen implicaciones muy directas para la ordenación del currículum y para formación de los profesores, que debería ser crítica, profunda y amplia. Los profesores no van a ser suplidos por las nuevas tecnologías, pero pueden quedar desbordados y deslegitimados en el nuevo panorama. En la sociedad de la información los profesores han de informarse más y mejor (Gimeno, 2001c), porque han de convertirse en mediadores que orienten, den criterio, sugieran y sepan integrar la información dispersa para los demás.

LA CULTURA EN UN MUNDO GLOBAL. DERIVACIONES PARA LA EDUCACIÓN

La cultura es dinámica porque la alteran los sujetos que se la apropian y subjetivan. Ha estado y seguirá estando sometida a procesos de globalización mucho antes de que se utilizase este concepto fundamentalmente referido a las relaciones económicas y mercantiles. Es más, la ruptura de las referencias locales, el salir e indagar fuera del medio que nos limita, conocer lo que hacen otros, la creación de redes de sujetos conectados entre sí, la expansión de determinados rasgos culturales (la música, por ejemplo), forman parte de la esencia de la cultura; y podría decirse que es, precisamente, en este campo donde primero se desencadenó un proceso como el que venimos comentando.

Lo que hoy se reconoce como el fenómeno de la globalización acelera procesos existentes en la dinámica de las culturas, adquiriendo nuevas dimensiones. La comunicación entre culturas, la adopción y absorción de elementos culturales procedentes de otros, en ocasiones su imposición, la universalización de ciertas pautas de pensamiento y de comportamiento civilizatorios o la confrontación entre culturas distintas no son nuevos, sino que constituyen algo esencial en la tradición e historia de cada pueblo, así como también es una dinámica permanente en los individuos. No sólo el mundo es multicultural –diverso–, sino también cada cultura y cada individuo culturalizado en cualquiera de ellas. Todo es impuro, mezcla e hibridación. Esta condición se manifiesta de múltiples formas, cuya mejor comprensión necesita de una distinción en lo que entendemos por cultura, pues éste es un término con una enorme ambigüedad.

CULTURA EN SENTIDO CLÁSICO

En primer lugar, podemos distinguir una acepción de cultura en el sentido *clásico* y moderno que comprende el legado de la

memoria histórica, que en buena parte está formada por la tradición codificada por medio de la escritura (junto a las realizaciones que conservamos del pasado y que llenan los museos y constituyen lo que se denomina como patrimonio cultural). Esta cultura «culta» está formada por los logros más apreciados en cada momento, que van acumulándose, estructurándose y ordenándose en una serie de campos de saber, de saber hacer y de formas de expresión: las ciencias, las humanidades, las bellas artes, así como las habilidades propias de cada campo que son precisas para penetrar, adueñarse e incrementar todos esos ámbitos de la cultura. Es el sentido de «lo culto», a lo que, desde la Grecia y Roma clásicas, se le adjudicaba el poder de cultivar al ser humano (*paideia*), que tomaría después el humanismo a partir del Renacimiento europeo, ofreciendo un modelo de una «buena manera de ser», y posteriormente la Ilustración.

Los componentes de esta *cultura culta* tienen su origen en un territorio y proceden de unos determinados autores, aunque no siempre identificados, pero se entiende que todas las aportaciones han pasado a constituir un legado anónimo valorado globalmente como positivo y digno de ser conservado, acrecentado y mejorado. Es una cultura que tiende a desterritorializarse y deslocalizarse, desde el punto de vista geográfico y social (nada más concederse el premio Nobel de literatura, por ejemplo, se traduce a otros idiomas, si es que no lo estaba ya). Este modesto escrito lo hace un autor que, desde lo que ha aprendido de otros, ofrece una visión que será interpretada de nuevo por otros, no se sabe cuando ni dónde, a condición de que dispongan de una lengua que practican gentes de culturas (ahora en sentido antropológico) diferentes. Permanecerá a disposición de una comunidad social, desde luego, es casi seguro que no llega los que viven en Japón, por ejemplo. Esa comunidad es potencialmente tan amplia que

nadie va a considerar que él, personalmente, pertenece a ella, sin embargo este trabajo sí que les puede pertenecer.

El concepto de *multiculturalidad* no se suele referir a esta acepción de cultura, a no ser que de ese modo se aluda al hecho evidente de que existen y han existido diversas tradiciones en las manifestaciones literarias, artísticas, musicales, científicas, etc.; es decir, que no existe un solo canon, sino múltiples, pero con la peculiaridad de que, normalmente, desde cada uno de ellos se han dado pasos para acercarse a los demás, buscándose entre sí e interesándose por lo que sabe «el otro». Quienes *cultivan* y han sido *cultivados* por este tipo de cultura, generalmente están inclinados a conocer al otro, a adueñarse de sus aportaciones, a mestizarse con lo ajeno, a «copiar», sin que por eso se vayan a perder todas las singularidades locales. Es así como la cultura se ha hecho heterogénea. Así ha funcionado el proceso en la literatura, en la utilización de estilos arquitectónicos, en la ciencia y en las tecnologías (los autores del atentado de las Torres Gemelas, no han tenido objeción alguna para apropiarse de la cultura tecnológica estadounidense). Esta cultura exige esfuerzo para apropiársela, lleva el sello de la tendencia universalizadora y, utilizada por la educación, pretender dotar de una nueva naturaleza al ser humano.

La globalización de las culturas cultas, la aproximación a lo que se sabe de ellas (lo que han hecho, pensado, sabido hacer los demás, a su lengua, etc.) ha posibilitado el poder disponer de un amplio capital cultural a nuestra disposición que está en constante proceso de progresión. Somos potenciales beneficiarios de un gran legado potencial. A partir de ahora va a ser muy determinante el *qué quiero* y el *qué puedo* de cada uno para explotar la información disponible. Pero la existencia de un capital cultural, no significa —como ocurre con el económico, utilizando la comparación que realiza Throsby (2001)— que esté activo y, por lo tanto, disponible. Una gran

riqueza cultural artística de un país, una gran tradición cultural, por ejemplo, pueden quedarse inmovilizadas si no se ponen los medios para poder hacerlas circular. Sin buenas bibliotecas y museos, sin medios eficaces de almacenamiento, clasificación y recuperación de documentación, sin medios de divulgación de los tesoros culturales, sin acceso físico fácil a los objetos culturales, con altos impuestos a la importación de libros, con precios abusivos para éstos, sin medios para adquirirlos, sin una política facilitadora de exposiciones, sin buenos informantes o mediadores (profesores, bibliotecarios, guías de turismo, etc.), de poco sirve el capital si queda inmovilizado. Es obvio que la existencia de un alto capital no significa por sí mismo que fluya espontáneamente y resulte accesible para que todos puedan «capitalizarse» con él. Las diferencias culturales, las desigualdades en cuanto a la posesión de los medios de acceso y la primera dotación de un capital cultural básico de los individuos, y las actitudes y hábitos de éstos, hacen de la sociedad que globaliza la información una posibilidad que es una plataforma desigual para los distintos países, pueblos e individuos (Gimeno, 2001a). La sociedad de la información globalizada es hoy una realidad para unos pocos y una posibilidad factible para otros pocos más. Para el resto es fuente de dominación y de desigualdad.

CULTURAS NACIONALES

Un segundo sentido de la cultura, de origen alemán, utilizado por primera vez por Kant, y al que después se le prestaría máxima atención en el siglo XIX, es el que se refiere a aquélla como el conjunto de la experiencia, tradiciones, modos de vida, de expresión, de saber hacer y formas de ser de un pueblo o comunidad con las que se le identifica desde fuera y con las que los individuos particulares se *identifican* como seres que les unen a otros y son de la misma cultura. Esta acepción es la que

dio lugar a hablar de *culturas nacionales* y después a su acepción étnica o antropológica, que está detrás de las expresiones: «cultura alemana», «cultura vasca», cultura «guaraní», «cultura rural», «cultura cristiana», etc.

En esta segunda acepción se amplían los ámbitos o contenidos de la cultura englobando rasgos y aspectos muy diferentes (entre los que caben los de la *cultura culta*, pues todo lo que no es pura naturaleza en el ser humano es cultura). Pero lo que resultará esencial es que la cultura adquiere una *referencia territorial* (tiene su origen, su arraigo y su expresión fundamentalmente en un territorio delimitado con más o menos precisión) y una *demarcación social* (referida al grupo de personas, a las que se las suele considerar como pertenecientes a esa cultura, aunque, generalmente, no sólo a ellos pertenece). Lo importante de esta acepción es que en torno a la cultura se constituye una comunidad social, una forma de pertenencia y unos vínculos con los demás. Al mismo tiempo se delimita a «los otros», que se ven como diferentes. Se acentúa así el aspecto vivenciado de la cultura y su papel en la construcción de la subjetividad. Ella va con los sujetos, con sus modos de vivir; gracias a ella se relacionan y comunican, constituyen comunidades, por medio de ella dan sentido a todo lo que acontece y les acontece a ellos. Vivimos de acuerdo con una cultura: con la que la hacemos nuestra.

La globalización opera respecto de esta segunda acepción de cultura de manera peculiar en las circunstancias actuales, tiene efectos contradictorios y es valorada de muy desigual forma. Señalaremos tres escenarios bien diferentes en los que ocurren procesos relacionados con la globalización de la cultura étnica.

ESCENARIO I

En primer lugar, gracias a las comunicaciones a distancia y al intercambio de productos, los miembros de comunidades culturales

distintas se pueden conocer unos a otros e intercambiar los rasgos, objetos, usos, etc. que les caracterizan sin necesidad de desplazarse. Determinados elementos de unas culturas se deslocalizan con mucha facilidad entre territorios y grupos sociales impregnando la vida cotidiana. Los procesos de hibridación que pueden tener lugar toleran que cada grupo cultural anclado en su territorio pueda seguir manteniendo una especificidad al tiempo que recibe y asimila influencias de otros, con lo cual la deslocalización de rasgos culturales tiene lugar, sin que apenas exista comunicación social entre grupos culturales. Es una muestra de la separación entre lo cultural y lo social de la que hemos hablado. Se crean vínculos socioculturales cuando se comparten rasgos de cultura: cuando se habla un mismo idioma o se es de la misma religión, lo que deviene en tibios vínculos sociales que pueden propiciar otros contactos. Cada cultura local en sentido antropológico se contamina de otras, hasta el punto de no poder evitarlo, salvo que se prohíba ver, escuchar o saber acerca de otros.

Esos procesos no son nuevos. Se iniciaron con el correo, experimentaron un gran impulso con la difusión de la escritura gracias a la imprenta, continuaron incrementándose de manera exponencial con el telégrafo, el teléfono, la televisión, y ahora se amplían y aceleran más con las nuevas tecnologías aplicadas a la comunicación. La aceleración y extensión de estos procesos amplía el ámbito de irradiación de las influencias de las culturas dominantes en el mundo en red, incrementa los flujos de información, va contaminando e hibridando las culturas, de suerte que lo local, sin perder su identidad, se va enmarañando en esa red que nos acerca a otros y que nos pone también más directamente en frente de ellos por las diferencias que nos separan. Se establecen proximidades y se aproximan las diferencias. Los conflictos raciales de base cultural, entre religiones y comunidades lingüísticas, por ejemplo,

son muestras de confrontaciones provocadas por el «acercamiento» físico de sus portadores. Porque quienes se enfrentan, no lo olvidemos, son ellos y las acciones que emprenden, no las culturas. Los conflictos entre credos o los conflictos lingüísticos, lo son entre creyentes o entre hablantes por sentirse incompatibles con el «otro».

Esta aproximación y comunicación entre culturas ha sido y es producto natural de los contactos naturales, la cual puede ser apreciada y querida no; aunque sabemos muy bien que también puede ser forzada, impuesta y agresiva.

ESCENARIO II

Esa mezcla cultural sin intercambio social de tipo personal entre seres humanos es paralela a la que tiene lugar gracias a los desplazamientos que facilitan los medios de transporte, los intercambios comerciales, el turismo, el intercambio de especialistas o de artistas, gracias a las organizaciones internacionales, al trabajo en empresas multinacionales, etc. El visitante de otra ciudad y de otra cultura no sólo se abre a los otros, asimila de ellos, los puede conocer mejor, sino que se reconoce a sí mismo de otra manera. Al menos le provoca la evidencia de su propia identidad y que no está solo ni es el único en el mundo. Los abundantes y frecuentes desplazamientos provocan la deslocalización de las culturas gracias a que los individuos se desterritorializan, aunque sea en momentos puntuales de sus vidas. Se asientan de este modo las bases para desarrollar un cosmopolitismo en unos determinados sectores sociales que viven en forma real dentro de la globalización, se aprovechan de ella y la disfrutan. Pero estas posibilidades no debe hacernos olvidar que la mayoría de los humanos no puede ejercer ese cosmopolitismo, por lo cual les resultará difícil sentirse ciudadanos del mundo globalizado, si bien su vida quedará marcada, aun sin saberlo, por una

realidad que les desborda y les afecta, aunque no los incluya.

ESCENARIO III

La revolución industrial produjo el éxodo de la población desde los núcleos rurales hacia las grandes ciudades, provocando ruptura de raíces; desarraigos que supusieron cambios importantes para los desplazados, obligados a asimilar nuevos elementos y rasgos culturales de las sociedades de acogida. Fueron migraciones, en un principio, dentro de zonas económicas relativamente homogéneas desde el punto de vista cultural, pues tenían lugar dentro de las fronteras de los Estados nacionales, aunque comenzaron a movilizar mano de obra «extranjera» (palabra que significa *extraño*). Ahora, la globalización económica a nivel mundial destruye el tejido productivo de pueblos y países enteros, provocando movimientos migratorios a mayor escala y hacia espacios más alejados culturalmente.

En ambos casos, trátese los desplazamientos voluntarios o de las migraciones forzadas, lo cierto es que el reconocimiento de que la multiculturalidad existe, ya no procede del hecho de saber que existen otras culturas a través de relatos de viajeros o de reportajes del *National Geographic*, sino que es una vivencia para los cosmopolitas que se desplazan, para los emigrantes forzados y para sus receptores.

La globalización cultural en este sentido tiene consecuencias ambivalentes que implican llamadas de atención contradictorias para la educación. Suponen posibilidades de acceder y de enriquecerse con lo ajeno, de revisar y relativizar lo propio, adquirir nuevas competencias, estímulos que complementan y mejoran la cultura escolar, etc. La recomendación sería hacer todo lo necesario por extender el conocimiento acerca del otro y profundizar en él.

En la medida que la mezcla tenga carácter masivo, sea impuesta, forzada, compulsiva o traumática, puede provocar

alteraciones de la identidad de las personas, desarraigos, inseguridad y sometimiento, lo cual se traduce en una globalización moralmente negativa que suele ser agravada para quienes la padecen por el rechazo de las sociedades receptoras. Al lado de esto, la pérdida de la variedad cultural que de la que se suele culpar a la globalización nos parece que es una objeción de segundo orden, puesto que hay variedades culturales que sus poseedores son los primeros que desean desprenderse de ellas y poder vivir más dignamente o de otra manera. La heterogeneidad cultural no es un bien en sí mismo, como tampoco lo es la diversidad biológica en términos absolutos (¿quién salvaría a ciertos virus si pudiésemos suprimirlos?). Lo importante de la diversidad es que hay seres humanos viviéndola y ellos son dignos de respeto al vivirla, tolerando su diversidad. No ha de fomentarse o preservarse la heterogeneidad con políticas y prácticas dedicadas a ello, sino dejar que las opciones continúen evolucionando, sólo que ahora se conocen más entre sí. Para juzgar las pérdidas de heterogeneidad es necesario preguntarles a los poseedores si se sienten libres de hacerlo o si son mutilados por dejar unos rasgos culturales y adoptar otros. El ser humano es la medida de las cosas y también de las culturas.

La educación puede seguir circunscrita a su pretensión genuina de cultivar y desarrollar con sus prácticas los contenidos deducidos del sentido «culto» de la acepción de cultura, pero está operando siempre con sujetos transformados por los procesos que están teniendo lugar en este segundo sentido de la cultura, pues ésta es la base antropológica del ser humano. Se trata de procesos que no tienen en las escuelas el escenario principal de su realización, sino en la calle, en el trabajo, en las iglesias y en los medios de comunicación. A las escuelas les llegan los conflictos y, como espacio social que son, ellas son también escenarios de las relaciones interculturales entre grupos de clase social, religión o

etnia diferentes. En los casos de choque cultural, la multiculturalidad es un reto a abordar con carácter de urgencia.

CULTURA DE MASAS

Finalmente, se maneja un tercer sentido de la cultura: la de masas, que hace alusión a una mezcla de componentes ampliamente extendidos entre la población: de símbolos, objetos, actividades culturales de ocio, asistencia a espectáculos, adquisición de elementos artísticos o expresivos que se popularizan (literatura popular, los best sellers, cine, grabaciones musicales ampliamente divulgadas, productos publicitados, artesanía, etc.). Los medios de comunicación de masas podrían considerarse por antonomasia como los instrumentos que crean y difunden una cultura en la que se mezclan y fusionan contenidos correspondientes a otras culturas (en sentido étnico).

Estas tres acepciones de cultura no pretendemos que se entiendan como categorías totalmente autónomas e independientes entre sí, pues sus contenidos o significados se entrecruzan. Así, por ejemplo, determinados elementos de la cultura clásica, como puede ser un cuadro de Murillo, se incorporan como objeto de referencia de una forma de ser religiosa de un pueblo y pasan a ser imágenes decorativas populares en los calendarios tradicionales. Lo mismo que una escultura móvil de Calder es imitada de mil formas que se ofertan en los mercados callejeros. Determinadas esculturas de Picasso (producto cultural culto) podríamos confundirlas con otras figuras africanas (producto popular étnico) que se ofrecen en esos mismos mercados, si el objeto culto no apareciese en el contexto de un museo, mientras que las populares se nos mestran en el suelo, al pie de sus vendedores. En realidad se producen continuidades, solapamientos y préstamos entre las diferentes acepciones de la cultura. Como afirma Serres (2001), la cultura es porosa y no tiene fronteras delimitadas. La

anunciada batalla entre lo local y lo global, la que se establece entre un sentido de cultura como caracterizadora de un grupo humano determinado y una cultura global mercantilizada que anegaría todo y arrasaría con la diversidad, es la expresión -según este autor- de un temor que expresa una profunda incompreensión de lo que es el espacio cultural.

ALGUNAS CLAVES PARA REHACER EL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN

Si consideramos que la educación debe seguir proponiendo modelos de ser humano y de sociedad, sin limitarse a adaptarse a las demandas del momento (lo que no significa desconsiderarlas), no podemos quedar a la espera de lo que se nos demande desde el exterior y reclame el mercado, sino que deberemos defender una determinada actitud comprometida con un proyecto democráticamente elaborado, que sirva a un modelo flexible de individuo y de sociedad. Si consideramos que la tendencia que venimos discutiendo, como otras, deben ser gobernadas por la sociedad que no ve en todo esto una fatalidad o una condición inexorable -al menos tal como funciona-, sino que se pueden tomar las riendas del proceso, entonces deberemos plantearnos qué podemos hacer en educación, qué ciudadano hay que formar, en qué condiciones, qué cultura es preciso facilitar, para qué tipo de sociedad, para qué mundo laboral, etc. Es decir, debemos partir de la intuición de lo que debería ser una sociedad convenientemente globalizada. Lo cual no es nada fácil, considerando que son, precisamente, las instituciones educativas unas de las deslegitimadas y relegadas por la dinámica de globalización. Es necesario rescatar la idea de que los sistemas de educación han de estar al servicio de un tipo de sociedad aceptable; principio que ha sido erosionado con la decadencia de los sistemas públicos. Si no hay un proyecto general, mal puede darse una

TABLA IV

Cuadro resumen de las implicaciones de las diferentes acepciones de la cultura

ACEPCIÓN O TIPOS DE LA CULTURA COMO OBJETO	DERIVACIONES EDUCATIVAS
<p>La cultura <i>culta</i> como legado de la memoria histórica: las ciencias, las artes, las humanidades, la tecnología...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante proporcionar a todos las herramientas de acceso a la información disponible: lenguas, tecnologías... - Reforzar el papel cultural de las escuelas en la <i>sociedad de sociedades</i> y como fuente de capital humano en la sociedad de la información. - Progresivo incremento de la exigencia de un alto nivel de competencia en la «inteligencia general» que reclama una educación general profunda. - Actualización constante del conocimiento. Una vida de aprendizaje permanente que exige replantearse el papel y funcionamiento de las instituciones educativas, desde la educación primaria hasta la universidad. - Importancia de las actitudes críticas para navegar en un mundo de información sin «jerarquizar», dispersa y variada. Capacidad para orientarse, analizar y optar. - Valorar la universalidad de las aportaciones particulares al legado común. - Analizar la heterogeneidad de procedencias de la cultura que valoramos bajo nuestro particular canon cultural. - Fomentar el aprendizaje interdisciplinar necesario para fundamentar la «inteligencia general» capaz de comprender y actuar en el mundo complejo.
<p>La cultura como formas de vida y expresión. El sentido étnico de la cultura y los procesos de globalización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar la condición de la diversidad entre las sociedades modernas y la pluralidad dentro de cada una ellas. - Vivir juntos, una vez que estamos desterritorializados requiere: <ul style="list-style-type: none"> a) La apertura al conocimiento de otras culturas y descentración de la visión de la propia, comprendiéndola como un producto y un proceso vivo de mestizaje. b) Respeto y tolerancia activa hacia las formas de pensar y de ser de los «otros» a los que vemos como diferentes. - Criticar y revisar las opciones culturales propias sin caer en el relativismo. - Rehacer el currículum evitando las deformaciones respecto de lo creemos ser y de quiénes procedemos. - Necesidad de reconocer aquellas diferencias culturales que no resulten atentatorias para la dignidad de las personas y cuya negación sería considerada como una mutilación por parte de los afectados. - Despotenciar las «identidades fuertes» y unidimensionales, aceptando las que son tolerantes. - Enfrentarse a los problemas de la multiculturalidad desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. - Explorar y explotar las posibilidades de los medios clásicos y de las nuevas tecnologías para aprovechar la extraterritorialidad de la cultura como medio de hacemos plurales y de acercamiento a los otros. - Respetar la singularidad del individuo como punto de partida para respetar, tolerar y convivir con los grupos de individuos que tienen características culturales semejantes.
<p>Cultura de masas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar que constituye la fuente de nuevos referentes para las culturas de los escolares. - Mezclar estímulos, visiones, realidades y ficciones que diluyan la realidad en la que cada uno se encuentra. - Fuente de mitos e ideales de vida juveniles, en competencia con los que transmiten las escuelas. - Llenar de contenidos más sustanciosos la cultura convertida en objeto de los hábitos de consumo. - Prestar atención a lo cotidiano que rellena nuestras vidas y es investido con nuestros afectos, mientras la escolaridad, pretendidamente centrada en lo sustantivo y racional, no fundamenta hábitos ni actividades para hacer interesante la vida cotidiana. - Necesidad de potenciar al sujeto para valore y sepa decidir en medio de apelaciones a modos de vida fáciles y superfluos.

respuesta coherente a la nueva situación. La globalización, configurando realidades más complejas y nuevas fuentes de desigualdad, necesita de más intervención para «domesticarla» en beneficio de todos, no abstenerse como si fuese un proceso desencadenado por extraterrestres.

Dadas las abundantes y controvertidas derivaciones que de lo comentado se deducen para la educación, optamos por enunciar en este limitado espacio algunos epígrafes de lo que necesita ser planeado y revisado en relación con las acepciones de cultura que hemos descrito.

BIBLIOGRAFÍA

- APEL, K.O.: «Globalización y la necesidad de una ética universal», en *Debats*, 66 (1999), pp. 49-67.
- BECK, U.: *¿Qué es la globalización?* Barcelona, Paidós, 1998.
- *Un nuevo mundo feliz*. Barcelona, Paidós, 2001.
- CARNOY, M.: *El trabajo flexible*. Madrid, Alianza, 2001.
- CHOMSKY, N.: *La (des)educación*. Barcelona, Crítica, 2001.
- GIMENO, J.: *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata, 2001a.
- «Conocimiento, escolaridad y vida activa», en LÓPEZ, A. y HERNÁNDEZ ARISTU, J. (Comp.): *Jóvenes más allá del empleo*. Valencia, Nau Llibres, 2001b, pp. 63-89.
- «¿Debe informar la escuela en la sociedad de la información?», en *Investigación en la escuela*, 43 (2001c), pp. 15-25.
- GORZA, A.: *Metamorfosis del trabajo*. Madrid, Ediciones Sistema, 1997.
- MORIN, E.: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2001.
- RIFKIN, J.: *Fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona, Paidós, 1996.
- SENNETT, R.: *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama, 2000.
- SERRES, M.: «Cultura globalizada y cultura global», en *Le Monde Diplomatique*, 71 (2001).
- THROSBY, D.: *Economía y cultura*. Madrid, Cambridge University Press, 2001.



GLOBALIZACIÓN, COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍA: CÓMO ASEGURAR LOS ENLACES DEMOCRÁTICOS¹

GILLIAN YOUNGS (*)

RESUMEN. Los nuevos medios de comunicación, en particular la Red y la telefonía móvil, han jugado un papel *directo* en las protestas callejeras y las basadas en Internet contra la misma, por lo cual es preciso sondear los diversos significados sociales y políticos latentes tras estos desarrollos, los cuales proporcionan el material clave para una discusión crítica acerca de la naturaleza de los vínculos existentes entre globalización, comunicación, tecnología y las posibilidades productivas de cambio. El comentario que sigue explora estos significados estableciendo tres líneas de estudio. La primera se centra en pensar sobre la espacialidad y la «dilatación» de la esfera pública a través de la globalización. La segunda examina la Red en este contexto. La tercera considera la Red, la desigualdad y las cuestiones de ciudadanía global.

INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre la globalización, la comunicación y la tecnología tienen mucho que decirnos sobre las maneras en que los procesos políticos y económicos se están reestructurando en nuestro tiempo, además del aspecto importantísimo de las nuevas oportunidades y compromisos democráticos que se están forjando y por los que se está luchando en la actualidad, que aún son posibles. Hay muchas formas en que la globalización demuestra ser historia de las prácticas políticas que se han escapado. Prácticas que se han «desimbricado» (Giddens, 1991) de sus marcos tradicionales, tanto locales como nacionales, y se

han reconfigurado y reubicado en los lugares políticos y económicos de estructuras capitalistas e institucionales regionales (supranacionales) así como globales. En torno a los déficit democráticos resultantes, se genera una frustración y sensación de desapoderamiento político. Éste es el aspecto central de las llamadas protestas «antiglobalización» y «anticapitalismo» presentadas en sociedad durante la reunión de la *Organización Mundial del Comercio* (OMC) celebrada en Seattle en 1999.

Hay mucho más acerca del uso efectivo de Internet por parte de los miembros del movimiento antiglobalización para preparar y coordinar sus protestas de lo que suele aparecer en los titulares de prensa

(1) Publicado en versión inglesa en la revista *Ipalmo*.

(*) Universidad de Leicester, U. K.

—lo que en muchos casos no es ninguna sorpresa—. La política representativa sigue configurándose primordialmente dentro de un marco nacional, mediante sistemas de entidades locales y regionales, de parlamentos y asambleas nacionales. Las estructuras mediáticas tradicionales (pese al papel cada vez más importante de las redes que funcionan por satélite y cable) siguen reflejando en gran medida esos marcos locales, regionales y nacionales. Ha habido un lazo histórico entre los patrones de organización políticos y los medios de comunicación, fundamental para la noción de esferas públicas efectivas dentro de las cuales la interacción y la discusión política contribuyen directamente a la legitimación de la democracia representativa como sistema social viable.

Diversos niveles de gobierno y medios de comunicación cumplen funciones dobles, y hasta cierto punto integradas, al reflejar tanto la visión «interna» como la «externa» de las políticas nacionales (Walker, 1993) para los ciudadanos y facilitar su participación activa en tales políticas. Sin embargo, la globalización ha discutido parte de la validez de las políticas representativas de vinculación nacional, al demostrar el grado en que la mayoría de lo políticamente decisivo tiene lugar fuera o más allá de ese contexto (para cuestiones relacionadas, véase Held, 1995). La globalización está poniendo a prueba el concepto de representación indirecta y éste es uno de los subtextos más profundos de las recientes protestas callejeras y las basadas en Internet contra la misma. Son una manera obvia de cuestionar el distanciamiento de la democracia de los ciudadanos corrientes que resulta de los procesos de globalización. He aquí algunos de los principios de campaña básicos de los movimientos de protesta:

Ven y haz que se sienta tu presencia física ante las puertas cerradas de las reuniones donde tiene lugar la toma de decisiones globales, *en nombre tuyo*.

Al menos, haz que se vea la naturaleza privada y no pública de esas deliberaciones: deja al descubierto su falta de transparencia.

Los nuevos medios de comunicación, en particular la Red y la telefonía móvil, han jugado un papel *directo* en estas protestas y merece la pena sondear los diversos significados sociales y políticos tras estos desarrollos. Proporcionan material clave para una discusión crítica acerca de la naturaleza de los vínculos existentes entre globalización, comunicación, tecnología y las posibilidades productivas de cambio. El comentario que sigue explora estos significados estableciendo tres líneas de estudio. La primera se centra en pensar sobre la espacialidad y la «dilatación» (Giddens, 1991) de la esfera pública a través de la globalización. La segunda examina la Red en este contexto. La tercera considera la Red, la desigualdad y las cuestiones de ciudadanía global.

LO ESPACIAL Y LA DILATACIÓN DE LA ESFERA PÚBLICA A TRAVÉS DE LA GLOBALIZACIÓN

¿Qué es la globalización? Es un conjunto complejo de procesos económicos, políticos y culturales, así como los discursos sobre esos procesos, que están cambiando la forma del mundo en que vivimos, los modos en que lo percibimos y las tensiones que parecen dominarlo (véase por ejemplo Kofman y Youngs, 1996; Tomlinson, 1999). Cabe argumentar que representa un cambio de paradigma en las maneras en que la esfera internacional y las matrices relacionales de que consta son entendidas, negociadas y criticadas. Nos lleva más allá del sentido predominante de lo «inter-nacional», que tiene visiones del mundo enmarcadas (y constreñidas) por la historia, hasta una era de marcos espaciales múltiples. Estos tienen en cuenta las formas en que los vínculos locales, nacionales, regionales y globales no pueden considerarse como simples jerarquías o capas. Deben entenderse,

en cambio, en términos de su diversidad y del impacto de sus disparidades y concentraciones (hay comentarios detallados de cuestiones asociadas en Youngs, 1999; Escobar, 2001).

Puede que el mundo siga dominado por naciones ricas, siendo los Estados Unidos y el resto de los países de la OCDE los ejemplos más claros, pero cómo se genera y configura su riqueza no puede entenderse dentro de un marco espacial centrado en el Estado. Las pautas o patrones del poder político, económico y cultural cada vez están más internacionalizados e institucionalizados. Las concentraciones de riqueza tienen tanto que ver con el papel de las corporaciones transnacionales como con el de los Estados. Los intereses políticos y económicos dominantes en las esferas estatal y de mercado se juntan una y otra vez en las deliberaciones y decisiones de importantes grupos e instituciones internacionales como el G8, el *Foro Económico Mundial* y la *OMC*. Estas entidades, así como las ideologías neoliberales en las que operan, son influyentes en lo que podría considerarse una esfera pública global en proceso de constitución. Tal vez no sea una esfera pública ideal, pero es una razón más para que la investigación crítica de sus características reales sea parte de un debate democrático.

Las protestas de los «desposeídos», y de quienes tienen en cuenta sus intereses en esto de la desigualdad global, van dirigidas, entre otras cosas, a centrar la atención en los déficits democráticos de la economía política global contemporánea. Se refieren a la falta de responsabilidad directa, participación y transparencia. Está claro que estas tres cualidades están comunicadas entre sí. Son principios asociados familiarmente a la práctica política que proporcionan una parte sustancial de la legitimidad de los sistemas democráticos participativos establecidos. Han sido aprendidos y comprendidos principalmente en las democracias nacionales, en las que participan los ciudadanos mediante diferentes niveles de representación. La legiti-

midad en estos contextos reside en parte en las oportunidades que tienen los ciudadanos de participar activamente en las discusiones relacionadas con los procesos de toma de decisiones. Esto exige que haya la transparencia suficiente como para que los ciudadanos estén informados de las diferentes cuestiones, puntos de vista y posibilidades políticas en juego. Un debate público informado como éste contribuye directamente al potencial de que haya niveles de responsabilidad percibidos como satisfactorios.

La dilatación de la esfera pública a través de la globalización conlleva importantes tensiones en estas áreas. Puesto que los aspectos clave de la toma de decisiones se han ido desimbricando espacialmente de los contextos nacionales y locales de la representación política directa, los ciudadanos se han ido quedando fuera del ámbito *activo* de la participación democrática.

Más personas tienen vidas globalizadas porque, como productores y/o consumidores, participan activamente en el mercado mundial. Sin embargo, en qué medida puedan entender su lugar en ese mercado está influido por sus identidades políticas. Estas han estado definidas principalmente por el Estado y por tanto están «limitadas» en términos territoriales, de manera que ya no reflejan las realidades político-económicas de un mundo globalizador. Las explicaciones de cómo estamos situados diferencialmente en términos políticos y económicos tienen que derivarse cada vez más de las condiciones transnacionales. Un aspecto importante es que esto es aplicable al llamado mundo desarrollado tanto como al mundo en vías de desarrollo. Vivimos tiempos de gran tensión entre los límites «nacionales» establecidos a nuestro pensamiento político y las características transnacionales de la globalización.

(Youngs, 1997, pág. 16)

Se toman muchas decisiones *en nombre* de los ciudadanos por parte de los gobiernos o de sus representantes en los foros internacionales, sin dar prioridad ni a la divulgación de información relativa a la

generación de un debate público sustancioso acerca de las cuestiones afectadas ni a la transparencia de los procesos de toma de decisiones. Un aspecto fundamental de muchas de las protestas recientes ha sido el cuestionamiento de la legitimidad de esos escenarios en términos democráticos.

Así pues, la dilatación de la esfera pública representa una tensión doble referida a las circunstancias cambiantes de las prácticas democráticas y a los puntos de vista sobre su legitimidad relativa. La arena espacial de la toma de decisiones, asociada directa e indirectamente a los diversos procesos políticos, comerciales e institucionales de la globalización, se va extendiendo geográficamente. Esto genera dificultades para que los gobiernos mantengan particularmente vínculos informativos efectivos y de orientación democrática con sus ciudadanos por todo el ámbito geográfico de la toma de decisiones en que participan.

Los medios de comunicación son parte del engranaje de la esfera pública y los medios de comunicación tradicionales —radio, televisión y prensa escrita— han estado configurados en términos nacionales, independientemente de si estamos hablando de entidades concebidas como un servicio público o de entidades comerciales. Hay fuertes razones políticas, culturales y lingüísticas para que esa situación persista en gran medida, a pesar de la significativa internacionalización de la titularidad de los medios y del crecimiento de conglomerados con intereses variados y de la ampliación de los mercados globales para los productos mediáticos.

(Herman y McChesney, 1997)

Los medios de comunicación nacionales e internacionales pueden «cubrir» los procesos de toma de decisiones de las instituciones y foros globales, pero en tanto que son víctimas de la naturaleza generalmente limitada de la transparencia de esos marcos, acaban sólo marginalmente más informados que los ciudadanos de los gobiernos implicados. Hay formas en que las cuestiones relativas a la responsabilidad se

transforman, una vez que se traspasa el límite político nacional en lo que a Estados se refiere, generalmente para *representar* a sus ciudadanos. Hay diferencias importantes —y a veces sutiles— en el espacio político nacional mismo, donde, en los sistemas democráticos, los cada día mayores flujos informativos y niveles de transparencia son elementos de legitimación que se dan por hechos.

No es ninguna sorpresa el que, al ir comprendiendo los ciudadanos cada vez más hasta qué punto las decisiones relativas a su vida cotidiana se toman sobre la base de la *representación* y no de la *participación*, afloren frustraciones y protestas que cuestionan la legitimidad de esas circunstancias. Si la esfera de la política nacional se está dilatando geográficamente debido a los procesos de globalización, entonces la problemática de garantizar una implicación *pública* activa se puede considerar un asunto necesario en la nueva política —o para ser más precisos, en la nueva economía política— de la globalización.

INTERNET Y LA DILATACIÓN DE LA ESFERA PÚBLICA

Internet ha resaltado la naturaleza política de las comunicaciones de maneras muy marcadas. Es el sistema de comunicación público que desbarata seriamente (sólo potencialmente para la mayoría en esta fase) los límites nacionales establecidos de *los compromisos cotidianos de la esfera pública*. Cada aspecto de esta descripción es clave, no sólo para entender lo que es distintivo de la era de Internet en términos políticos, sino también para reconocer las maneras precisas en que puede tener un impacto sobre las realidades y las percepciones de lo que es político. Comenzaremos con la esfera pública y lo político porque, desde la perspectiva de los puntos que se están enunciando aquí, son centrales para la negociación crítica de la relación entre globalización, comunicaciones y tecnología.

Se ha desarrollado una buena cantidad de trabajo crítico, que explora en qué medida las concepciones dominantes de *lo político* en nuestro tiempo han estado ligadas a la definición territorial del moderno estado nación y a su designación de «los de dentro» –sus propios ciudadanos– y «los de fuera» –súbditos de otros Estados– (véase sobre todo Der Derian y Shapiro, 1989; Walker, 1993; Youngs, 1999). Estos marcos identifican a los agentes, ya sean entidades colectivas (el Estado) o individuales (los ciudadanos), en formas unitarias (separadas y distintas, limitadas y coherentes). Son abstracciones que apartan la atención de las preguntas relacionales que nos ayudan a comprender las operaciones más profundas del poder social, independientemente de que pensemos en términos de relaciones entre colectividades o individuos dentro de una sociedad o entre sociedades distintas. Son abstracciones que hacen hincapié en entidades unitarias (ya sean sociales o individuales) y no en entidades relacionales.

En el contexto de este análisis, un aspecto importante de estas orientaciones predominantes hacia la política es su compleja influencia reflexiva. Aunque pueden ser una indicación de determinadas circunstancias concretas, creadas históricamente, también actúan como receptáculos simbólicos del imaginario político, del modo en que se perciben las sociedades y los individuos como identidades políticas. Ya he argumentado en otro lugar (Youngs, 1996, pág. 26) «tenemos que tomarnos en serio la relación entre poder y conocimiento y reconocer que las descripciones del mundo, tanto si se les llama teóricas como si no, no están abstraídas del mundo sino que son dimensiones de sus procesos socio-históricos» (véase Foucault, 1966). Nos llegan del pasado y afectan tanto nuestro presente como las maneras en que pensamos sobre las posibilidades futuras. Tenemos que decir algo más aquí sobre la cuestión de la identidad política.

El concepto de ente soberano o soberanía (Walker, 1993) que opera una vez

más en los niveles colectivo (Estado) e individual (ciudadano), es influyente porque define el ser y la capacidad de obrar primordialmente en los términos unitarios esbozados anteriormente, no en términos relacionales. La división dentro/fuera (casa/ultramar, nacional/extranjero) es decisiva en este sentido, al alinear la seguridad y el orden con lo de dentro, y la inseguridad y la anarquía con lo de fuera. La identidad segura del ciudadano está localizada en primer lugar y ante todo dentro, y la condición de *ser de dentro* es la base de la identidad política cuando uno está fuera, como indican los pasaportes, documentos de viaje, etc. Las aproximaciones críticas tienden a desenmarañar la naturaleza estática de estos marcos y señalan la importancia de las preguntas relacionales.

Es un hecho crucial que se haga hincapié en la implicación directa que tienen los sujetos individuales en esos procesos y las maneras en que estos integran las cuestiones de la identidad individual segura con la identidad estatal segura. De este modo, introducen la subjetividad política. La subjetividad política incorpora el conocimiento de las interacciones constantes y variadas de los individuos con su entorno a lo largo del tiempo y señala que adquirir seguridad, incluida la seguridad de la identidad, es un aspecto continuado de esta interacción, que variará en intensidad por motivos que incluyen el grado en que se perciban o existan amenazas por razones económicas, políticas, sociales o personales No obstante, en todos los Estados y en todos los tiempos, el sexo, la sexualidad y los antecedentes y circunstancias de índole socioeconómica influyen en lo segura que puedan considerar los individuos su identidad política, incluso si respaldan el sistema político en cuestión. De hecho, el *ideal* de una identidad política segura es patrimonio de muy pocos. La mayoría vive en una inclusión y exclusión relativa en las diferentes actividades y relaciones de su vida cotidiana.

(Youngs, 1996, pp. 27-29)

Centrémonos ahora en la cuestión de la vida cotidiana, en los procesos de reflexión

que afectan a la identidad política, y en la Red. Resulta esperanzador considerar esto en relación con el concepto de mediación. En el sentido más amplio, la función tradicional de los medios de comunicación de masas ha sido la de ejercer mediación entre los Estados y sus ciudadanos y, en cierta medida, viceversa. La naturaleza de la mediación depende muchísimo de la naturaleza del régimen de gobierno; piénsese, por ejemplo, en los contrastes entre los regímenes autoritarios y las democracias liberales. Los detalles aquí son importantes, pero el espacio sólo permite considerar los elementos más cruciales en relación a la discusión presente. Como ya se ha recalcado, pese al crecimiento de las formas de medios de comunicación internacionales, el modelo primordial en lo que a política y esfera pública se refiere sigue centrado en el Estado. Los medios de comunicación tienden a formar parte de los procesos de reflexión cotidianos de la ciudadanía participativa, en términos de cómo las instituciones de la autoridad se reflejan a sí mismas y sus actividades, y en términos de cómo los diferentes grupos e individuos en las sociedades consideran esas actividades y reaccionan al impacto de las mismas.

Hay debates por doquier acerca del contraste entre el papel y la influencia de los medios que forman parte de los servicios públicos y los diferentes medios comerciales. Además, en la era de la globalización, frecuentemente sale a la luz la preocupación por la influencia de un pequeño grupo de gigantes transnacionales de los medios de comunicación, incluidos *Time Warner* (ahora *AOL Time Warner*), *News Corporation* y *Disney*, así como por el impacto de sus productos sobre la heterogeneidad cultural (hay una variedad de interpretaciones de cuestiones relevantes en Slater y Taylor, 1999). Pero, como se aprecia en la reciente fusión entre *Time Warner* y el grande de Internet, *AOL*, la Red ha supuesto un cambio espectacular en la calidad del entorno mediático cotidiano, en el que vive un número cada vez mayor de personas de todo el mundo.

La Red rompe con las tradiciones de los medios de comunicación de masas de numerosas maneras. Está definida por el grado en que cruza los límites nacionales en vez de operar dentro de los mismos. Contiene el modelo establecido de los medios de comunicación de masas de «pocos para muchos», en el que importantes medios públicos (por ejemplo, la BBC) y comerciales (por ejemplo, la CNN) tienen un papel particularmente influyente, pero extiende ese entorno para que incluya un modelo de «muchos para muchos» que permite a más entidades individuales, ya sean gobiernos, ONG, empresas, grupos de voluntarios o individuos, comunicarse *directamente* con un público internacional. El uso de la Red está transformando los estrechos parámetros de mediación establecidos y está fomentando diferentes formas de interactividad que aparecen como relevantes para cuestiones de la esfera pública e internacionales. Siguiendo con el tema de la mediación, la Red indudablemente ha ampliado las miras de los medios tradicionales para que obtengan más información y ocupen el espacio comunicativo. Pero también cabe argüir que la naturaleza de la Red está incluso influyendo en la relación con el público de esos medios tan tradicionales.

Bastan unos pocos ejemplos para indicar cuáles son los principios generales. Los archivos *on-line* permiten a los lectores un acceso a los medios más flexible, dirigido y menos sujeto a tiempos fijos. Los sitios web de noticias que montan discusiones *on-line* con invitados facilitan algunas formas de intercambio de información interactiva y puntos de vista que quizá fuesen menos accesibles anteriormente. Mandar por correo sugerencias de preguntas a entrevistados para entrevistas previstas en programas de radio permite, al menos en potencia, un mayor nivel de participación del público a la hora de orientar el resultado. Los detalles de los sitios web de organizaciones citadas en artículos de periódico como añadidos al ar-

título son una indicación de que hay fuentes de información directas (no mediadas), además de la forma mediada de la noticia. Los medios dedicados a noticias están usando las nuevas facilidades de la Red en cierta medida para reconfigurar su relación con el público, para aprovechar que permite su presencia durante 24 horas y para expandir sus funciones informativas e interactivas.

Aunque sigue habiendo medios nacionales dedicados a las noticias, Internet les da una presencia y accesibilidad internacionales y se sitúan junto a diversas fuentes de información directas, muchas de las cuales pueden contradecir, desafiar o elaborar su producción. A través de la Red, los ciudadanos de un país pueden obtener información sobre «dentro» y «fuera» a partir de fuentes internas y externas más variadas. Hay nuevas posibilidades de comparación y contraste de las formas de información. Los ciudadanos que tienen un acceso abierto a la Red ya no dependen del mismo modo de las fuentes mediadas nacionales para obtener material sobre lo que está ocurriendo en su propio país o más allá. La operación de la Red seguro que irá teniendo cada vez un mayor impacto sobre el modo en que los ciudadanos entienden «dentro» y «fuera» y distinguen entre ellos. De ahí los temores de los sistemas autoritarios como China, por el efecto de la Red sobre su capacidad de mantener el control de la información y la actividad política, y sus esfuerzos por censurar el acceso y la utilización de Internet, particularmente en relación con las cuestiones políticas. Aún no está claro en qué medida el crecimiento rápido del uso de la Red en China tendrá un impacto sobre esta situación.

La Red es una esfera de comunicación internacional interactiva y de gran densidad informativa que se está convirtiendo en parte de la vida cotidiana para un número creciente de personas en todo el mundo. Junto con las tecnologías informáticas y de comunicaciones en general, ha sido parte integrante de los procesos de globalización,

así como un medio a través del cual percibimos esos procesos, comprendemos sus implicaciones y desarrollamos diferentes maneras de pensar en ellos. En este contexto también es importante la naturaleza multisectorial de la Red. Reúne dimensiones políticas, económicas, sociales, culturales e interpersonales en una plataforma de comunicación y facilita el movimiento comunicativo en todas estas áreas. Su función como plataforma multimedia no está más que en su infancia pero crecerá rápidamente según aumente la disponibilidad del ancho de banda.

El acceso universal a las capacidades plenas de Internet sigue siendo una de las principales preocupaciones internacionales. El problema sigue el patrón más o menos general de la globalización, que tiende a estar sesgado hacia los intereses de unos pocos más que hacia los de la mayoría. A pesar del rápido crecimiento de la comunidad global *on-line*, incluido el mundo en vías de desarrollo, el acceso a todo su potencial y el control de las perspectivas lucrativas de las tecnologías asociadas con Internet están muy concentrados en los países industrializados. Sin embargo, la naturaleza de la Red como esfera de comunicación internacional va en contra de las interpretaciones homogéneas de su impacto.

LA RED, LA DESIGUALDAD Y LAS CUESTIONES DE CIUDADANÍA GLOBAL

En todo el mundo las ONG han adoptado un papel destacado en la utilización de la Red para ampliar su alcance político y hacer muchas de las conexiones necesarias que nos ayudan a entender las complejidades de la globalización, así como sus diversos significados para comunidades e individuos diferenciados en todo el mundo (véase Youngs, de próxima publicación). Sin duda, cabría argumentar que, en las fases iniciales, era probable que el potencial político pleno de la Red sólo lo desarrollasen estas organizaciones,

las cuales por supuesto han proliferado como parte de los procesos de globalización. Al contrario que los gobiernos, por ejemplo, frecuentemente se definen menos por su orientación territorial (espacial) que por el enfoque de su trabajo concreto y de las áreas específicas de sus campañas y defensas. Estas cualidades las sitúan idealmente junto a la naturaleza traspasadora de límites y con múltiples esferas de la Red, así como con su tendencia a ubicar la política en los ámbitos *virtuales* de las tecnologías informáticas y de comunicaciones y la conectividad que proporcionan, en la misma medida que las esferas tradicionales más conocidas de la práctica política.

Las ONG, particularmente aquellas centradas en cuestiones globales con un fuerte seguimiento universal como los derechos humanos, diversos aspectos de la desigualdad entre sexos, el medio ambiente y la pobreza, han hallado en la Red su medio político ideal. Una parte esencial de sus campañas tiene que ver con establecer enlaces entre escenarios, estructuras y desarrollos globales y locales. Las ONG han jugado un papel importante a la hora de exponer las cualidades desiguales e injustas de la globalización en estos contextos y la Red ha constituido un medio poderoso para comunicar su trabajo y construir sus comunidades políticas. La exposición a enlaces globales/locales y su relevancia para la política participativa no encaja bien en el marco conceptual limitado de la democracia de configuración tradicional centrada en el Estado. Esto queda apuntalado por supuestos territoriales relativos a la práctica y, como ya se ha explicado, es cuestión de la identidad y de la subjetividad política de los individuos y las colectividades.

La historia de la política y la ciudadanía participativa ha estado centrada principalmente en el Estado y sigue siendo así. Sin embargo, la globalización ha extendido su gama de temas relevantes y ha aumentado la relevancia y legitimidad de la actividad y la asociación política más allá de

las fronteras nacionales y con relación a áreas de intereses comunes, incluso si sus impactos sobre los afectados son muy diferentes. Desde esta perspectiva, las cuestiones de ciudadanía global no son tanto una cuestión de visiones idealizadas de formas universales de identificación política. Tienen más que ver con la pragmática cotidiana de negociar las realidades de la globalización y los esfuerzos por hallar un sentido político y una estrategia efectiva. Es ésta una perspectiva útil para considerar las campañas «antiglobalización» y «anticapitalismo» según yo lo veo. Tienen que ver en parte con las tensiones políticas existentes entre las definiciones centradas en el Estado en la teoría y la práctica de esferas políticas limitadas, y con los hechos de la globalización que señalan hasta qué punto esos límites se van rompiendo cada vez más por procesos, políticos, económicos, culturales y comunicativos.

Como muchos han subrayado, la globalización es un fenómeno muy arraigado en la historia, incluso en sus apariencias contemporáneas (véase por ejemplo Clark, 1997; Holton, 1998). A las nuevas metodologías de investigación se les ha exigido sacar a la luz las tendencias que a largo plazo subyacen en ella. Algo primordial en este contexto ha sido el *Informe sobre el desarrollo humano* del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que ha resaltado a fondo y con creciente detalle las contradicciones que hostigan las pautas recientes del desarrollo internacional. A grandes rasgos, mientras que en el período posterior a 1945 un número significativo y cada vez mayor de personas en todo el mundo se ha beneficiado de mayores niveles de desarrollo, también ha aumentado la intensidad de las desigualdades que dividen a la gente tanto dentro de un país como internacionalmente. Los informes del PNUD han asentado los cimientos analíticos cruciales para dar prioridad a las realidades políticas, económicas y culturales de la globalización que separan o unen a las personas dentro de las

comunidades y en diferentes comunidades de todo el mundo. Parece que sólo estamos empezando a encontrar el sentido a esta situación, amén de trabajar juntos para desarrollar estrategias efectivas para afrontarla.

Las ONG y la acción de los grupos de presión globales constituyen parte de la avanzadilla de la lucha para legitimar la prioridad de esta curva de aprendizaje para todos los Estados y pueblos del mundo. El enfoque del *Informe sobre el desarrollo humano* (PNUD, 2000) sobre las conexiones entre los derechos humanos y el desarrollo humano es interesante a este respecto. En términos tanto políticos como prácticos, sitúa abiertamente las soluciones a la desigualdad en el cruce entre sectores y en el nivel internacional y estatal, insistiendo en la importancia de nuevos tipos de información como recurso político.

El uso de indicadores necesita ser dirigido más a revelar el papel y el impacto de otros agentes además del gobierno. En el nivel local, el análisis necesita centrarse en las importantes influencias, tanto positivas como negativas, que las familias, las comunidades, los medios de comunicación, el sector privado, la sociedad civil y el gobierno ejercen sobre la realización de los derechos.

En el nivel internacional, se necesitan datos no solamente sobre el papel del Estado, sino sobre el papel de las corporaciones y de las instituciones multilaterales. También hacen falta indicadores sobre el impacto que tienen los Estados más allá del impacto sobre sus ciudadanos: los Estados como donantes y prestamistas, los Estados como comerciantes y negociantes, los Estados como traficantes de armas y pacificadores....

Lograr todos los derechos para todas las personas en todos los países en el siglo XXI exigirá la actuación y el compromiso de los grupos principales de cada sociedad: las ONG, los medios de comunicación y las empresas, los gobiernos locales y nacionales, los parlamentarios y otros líderes de opinión.

(PNUD, 2000, pp. 10-11)

Entre las áreas clave, el informe resalta la responsabilidad y la transparencia, las

alianzas y la participación, habla de «lagunas de participación»:

Los países pequeños y pobres generalmente participan poco en el establecimiento de reglas económicas globales por muchas razones, empezando por el coste de la participación y de la investigación.

Al igual que las naciones requieren una democracia incluyente para garantizar el respeto a los derechos humanos, así el sistema de la gobernanza global ha de ser transparente y justo, dejando hablar a los países pequeños y pobres y liberándoles de su marginalización de los beneficios de la economía y tecnología globales.

(PNUD, 2000, pág. 10)

Las desigualdades globales asociadas a la Red tienden a considerarse dentro del marco general de los desequilibrios tecnológicos afianzados históricamente, particularmente entre Norte y Sur (véase Banco Mundial, 1998/9). Son desigualdades complejas. Se centran, entre otras cosas, en las infraestructuras de comunicaciones; en el acceso y las innovaciones relacionadas con el hardware y el software; en el conocimiento y las habilidades asociadas al uso de la tecnología y la innovación; en la titularidad de la propiedad intelectual; la concentración comercial; las barreras lingüísticas ante la influencia de la lengua inglesa y las cuestiones relacionadas con la alfabetización.

La Red y sus diversas funciones sociales son una demostración del papel intensificado de numerosas tecnologías que frecuentemente están integradas entre sí a la hora de conformar la naturaleza del desarrollo económico y la prosperidad, los cambios de estilo de vida asociados a las nuevas estructuras de producción y consumo, y las oportunidades de generar riqueza y progreso social. El motivo la sociedad de la información o del conocimiento ilustra el carácter *holístico* de los cambios asociados a los desarrollos económicos y sociales impulsados por las tecnologías informáticas y de comunicaciones. Estos desarrollos, como parte de la globalización,

operan cada vez más para trascender las barreras espaciales y temporales de la organización social, de la distribución de la producción y de procesos de consumo.

Las dimensiones del comercio entre empresas (B2B) y del comercio entre empresas y particulares (B2C) en Internet, por ejemplo, señalan énfasis diferentes en estos procesos. El comercio *on-line* y las nuevas empresas virtuales son una indicación de las transformaciones en las relaciones entre empresas y particulares que está implantando la Red. Los enlaces virtuales entre empresas demuestran transformaciones más profundas en la integración de las tecnologías informáticas y de comunicaciones en la organización del comercio interna y externamente. Internet vincula el poder de las tecnologías informáticas y de comunicaciones, tal y como han sido aprovechadas para transformar la operativa interna y la dirección de las compañías, a sus relaciones con otras empresas y clientes. Debido al alcance revolucionario de Internet, estas transformaciones también pueden tener un impacto instantáneo a escala internacional y en conexión con la comunidad *on-line*, en expansión continua.

Pese a la fuerte concentración del poder de la Red en el Norte, está claro que estas posibilidades se pueden considerar mucho más importantes para las economías comparativamente marginadas del Sur. El espectacular potencial de la Red para empezar relativamente pronto a ocuparse de esa marginación está entre las razones por las que las arenas de la política de desarrollo y de la práctica del desarrollo se dedica una atención creciente a «la divisoria digital» entre Norte y Sur. Proyectos tales como la *pasarela al desarrollo del Banco Mundial* (www.developmentgateway.org) también demuestran la importancia de la Red como nuevo medio de transferencia tecnológica, información compartida e identificación y resolución de problemas. El desarrollo digital en un sentido económico y político pleno está llamado

a producirse de forma gradual durante algún tiempo, incluso en algunas partes del Norte. Pero esto no impide la capacitación que conlleva el desarrollo digital exponencial, incluido en el Sur.

Las nociones de desarrollo de «todo o nada» son muy inapropiadas cuando se trata de la esfera de las tecnologías informáticas y de comunicaciones, porque incluso una conexión *on-line* y un ordenador pueden suponer una diferencia significativa en lo que se refiere al acceso a los procesos, estructuras y agentes políticos y de mercado, y a las fuentes de información que crecen constantemente. Puede ser insuficiente, pero no irrelevante gracias a la conectividad distintiva que ofrece la Red en términos internacionales. Es el caso de la «información», como me hicieron ver los profesores y comerciantes de Zanzíbar (Tanzania) cuando participé allí en el funcionamiento de talleres de Internet como parte del proyecto *Mujeres en la Red* de UNESCO/Sociedad para el Desarrollo Internacional, en 1999 (Harcourt 1999 y www.sidint.org/programmes.html). Explicaron que Internet facilitaba una enorme apertura hacia fuentes internacionales de material educativo y de información sobre precios de mercado. De todas formas, los talleres, que también funcionaban en Nairobi (Kenia) insistieron en el problema de que la política informativa de la Red estuviera demasiado dominada por fuentes del Norte. Una cantidad excesiva de la información sobre África en Internet la facilitaban no africanos. Lo prioritario, según enfatizaban de diferentes formas los participantes, era disponer de más información sobre África aportada por africanos.

Ello resalta la política de autoría que forma parte de la visión del desarrollo digital. Nos retrotrae en parte a las preguntas sobre la mediación y el modelo de comunicaciones de muchos para muchos. Dale Spender (1995) ha comentado las formas en que, mientras la revolución de la imprenta posibilitó el que el material estuviera disponible de forma generalizada para

los lectores, la revolución de Internet propicia que la autoría sea una posibilidad masiva. Existe tanta información acerca de cuestiones internacionales mediada para la mayoría por medios de comunicación nacionales e internacionales y por el predominio de sistemas patriarcales, que muchas voces han sido marginadas, restringidas o silenciadas de maneras diversas, incluido, en grados diferentes, las de mujeres por todo el mundo. Spender acierta al señalar uno de los retos primordiales en la era digital: la plena participación en las sociedades digitales tiene tanto que ver con la autoría de la información como con el acceso a la información. Éste es uno de los sentidos más profundos de la interactividad en este contexto.

Hay tanto interés por la difusión de la democratización a la escritura como el que hubo en otro tiempo por su difusión a la lectura. Está por ver si hará falta tanto tiempo para que se acepte la idea de que todo el mundo puede ser autor (y que las Leyes Educativas les exijan que lo sean) que el que hizo falta para la idea de que todo el mundo podía convertirse en lector. Pero sí parece probable que, al igual que la lectura capacitó cada vez más a las masas y les hizo más independientes como aprendices y evaluadores de información, también la autoría electrónica tendrá cada vez mayor potencial para capacitar a quienes tienen acceso a la misma.

(Spender, 1995, pág. 80)

El sentido más pleno de los ciudadanos de la Red o de los ciudadanos *on-line* se imbrica así en su potencial para la producción de información, además del consumo de información. Las posibilidades de superar las desigualdades y la marginación en la era digital se refieren a esta área lo mismo que a las cuestiones fundamentales de las infraestructuras de comunicaciones, así como al acceso a Internet y las habilidades y capacidades de alfabetización asociadas a ello. La mención de las cuestiones de alfabetización resalta en qué medida

demasiadas personas en el mundo aún tienen que beneficiarse plenamente del potencial de inclusión social de la revolución previa de la imprenta. La Red ha facilitado nuevos imperativos para ocuparse de estas cuestiones, entre otras razones porque como esfera potencialmente global que integra toda una serie de actividades sociales (políticas, económicas, culturales e interpersonales) pone más en juego respecto a lo que significa estar incluido o excluido del ciberespacio.

Las cuestiones de ciudadanía global tienen un predicamento limitado en nuestros días y tenderán a verse como relevantes sobre todo para la minoría de cosmopolitas relativamente aventajados para quienes el ciberespacio es un medio más de acceso privilegiado, añadido a otras formas de comunicación entre las que se incluye el viajar en avión. Pero los viajes virtuales no son solamente —o tal vez ni siquiera sean lo más beneficioso en algunos aspectos— para los cosmopolitas adinerados del mundo. En términos de capacitación, puede ser aun más significativo para aquellos que han tenido menos acceso internacional, incluyendo oportunidades de construir alianzas y comunidades políticas. He argumentado en otra obra (Youngs, 2000) que a las mujeres pueden ser incluidas en esta categoría, al igual que a otros muchos que han sido marginados. Esta discusión se ha centrado en cuestiones de capacitación vinculadas a cuestiones de ciudadanía global, en las formas en que la conectividad que facilita la Red puede cuestionar las constricciones de la ciudadanía de carácter estatal y las comunidades informativas limitadas y mediadas que han tendido a caracterizar sus proclividades de esfera pública. Al hacerlo, ha prestado atención también a los aspectos reflexivos que son parte de los procesos de la esfera pública y al papel de las diversas formas de comunicación y medios en los mismos.

Con su característica de traspasar límites, Internet ofrece nuevos contextos para la actividad, el pensamiento y el debate

acerca de los diversos significados de la política y sus ubicaciones espaciales y enlaces clave entre diferentes sociedades y en el interior de una sola sociedad. La Red no garantiza nuevas posibilidades de ciudadanía global, pero es una herramienta que se está utilizando y se puede utilizar aún más para explorar la acción política y las ideas en contextos internacionales. Estas limitaciones pueden poner a prueba las limitaciones de las identidades políticas limitadas por el Estado de formas distintas a los medios convencionales, en particular en sus versiones definidas nacionalmente. En muchos aspectos, Internet es un nuevo tipo de ventana al mundo. Su estructura interactiva facilita el desarrollo de formas de comunidad virtual temporales o a mayor plazo vinculadas por el interés y/o el compromiso en la misma medida que —en algunos casos, en lugar de— por el territorio o la identidad nacional.

Es una equivocación considerar estas asociaciones como fenómenos totalmente nuevos, hecho éste demostrado en la importancia que tiene la Red para las comunidades en diáspora de diversos tipos así como para los movimientos de mujeres. Las comunidades establecidas de asociaciones e intereses comunes van habitando el espacio virtual. Muchas cuentan con un largo historial en otros contextos. Muchas tienen una vasta experiencia en el trabajo en red y en el uso de diversas formas de comunicaciones y medios para compartir conocimientos y experiencias así como para trabajar colectivamente. Internet es sólo un medio más para conectarse, que ofrece facilidades informativas e interactivas aprovechando las culturas pretéritas de trabajo en red en la misma medida en que ayuda a cambiarlas y enriquecerlas (Harcourt, 1999).

CONCLUSIÓN

Las comunicaciones —y la tecnología en general— constituyen parte integrante de las formas en que las sociedades e individuos

trabajan, se relacionan, perciben y reflexionan sobre su mundo, y de las formas en que intercambian y discuten ideas acerca de cómo deben o no deben ser cambiados. Esto lo pone de manifiesto la globalización, junto con las tensiones y los intereses políticos que la rodean. La globalización no es un bien universal. Las desigualdades asociadas a la misma son demasiado profundas y están demasiado extendidas. En algunas circunstancias es fundamental que se produzcan diferentes formas de debate público para buscar más caminos hacia delante. Este debate tiene lugar hoy en el contexto de las tensiones entre los límites nacionales de la política participativa y el distanciamiento de decisiones políticas y económicas clave más allá de esos límites, con demasiada poca transparencia y responsabilidad para los Estados menos poderosos, así como para los ciudadanos individuales en general.

Internet, en calidad de esfera de comunicaciones internacional, refleja la globalización con más fidelidad que los medios de comunicación tradicionales, predominantemente de orientación nacional, que se centran en cuestiones de la esfera pública. Al menos, su alcance está más en línea con el marco global de muchas formas multilaterales de toma de decisiones, así como con el ámbito de las poderosas corporaciones cuyas estrategias a corto y largo plazo orientan tantas reestructuraciones globales más allá de los límites nacionales, en vez de hacerlo sólo a escala nacional. La tecnología no es sólo un conjunto de herramientas: es parte de las políticas y de los procesos de la vida cotidiana. La Red, al aunar y vincular tanto el poder de la informática como de las comunicaciones, ha facilitado la creación de un nuevo entorno informativo que está menos ligado y mediado al Estado que el conocido por la mayoría en el pasado. El potencial de este entorno dista mucho de estar reconocido hasta la fecha, en gran parte debido a diversos aspectos de la divisoria digital. Pero los ciudadanos y las

organizaciones de la sociedad civil pueden acceder unos a otros por medio de las fronteras más fácilmente que en el pasado, pudiendo buscar e intercambiar información a partir de muy diferentes marcos y perspectivas nacionales e internacionales, basados en lugares concretos.

Los argumentos anteriores se han centrado en la dilatación de la esfera pública a través de la globalización. La Red proporciona un medio de información y de comunicación que, al menos de algunas formas, y potencialmente de muchas más, marcha paralela a esa dilatación de un modo mucho más incluyente. A través de la Red, los ciudadanos y las ONG pueden trabajar en red, informar y hacer campaña. Pueden sumar esfuerzos para ejercer presión y cuestionar a los gobiernos, corporaciones e instituciones que alcanzan decisiones *en representación suya*, para exigir en su lugar una participación y consulta más activas. Una parte sustancial de lo que la Red ayuda a hacer posible en el ámbito político reside en sus capacidades interactivas. Éstas implican un nuevo pensamiento sobre la acción. La idea de que todos somos *autores* de nuestro propio destino tiene significados nuevos en relación con la ciberpolítica. Estar *on-line* tiene que ver con muchas más cosas que el pulsar unas cuantas teclas. Tiene que ver con la entrada en una esfera virtual en la que cada día se abren nuevas posibilidades de aprender y de conectarse más allá de las fronteras. Tales posibilidades pueden causar tanto la generación de información como el consumo de la misma, tanto el reflejo y la crítica como la aceptación y la resignación, el potencial de acción política, bien a escala internacional, bien a escala nacional y local. Estos factores propician el estudio de las cuestiones de ciudadanía global además de las de ciudadanía nacional.

Imaginarsé Internet como una suerte de esfera pública global puede ser poco más que utópico en esta fase. Sin embargo, su existencia ha cuestionado los límites

comunicativos de las esferas públicas tradicionales y cabe suponer que lo seguirá haciendo aún más. Los argumentos expuestos aquí han ido dirigidos a ilustrar su impacto sobre los procesos reflexivos que forman parte de la política, las identidades políticas y las subjetividades. Cómo nos vemos, cómo vemos nuestras esferas de acción y de influencia, cómo pensamos en aquellos con quienes estamos conectados, cómo y qué significa o podría significar esto... Todo ello se ha visto afectado por el uso de la Red y es probable que lo sea para cada vez más personas en todo el mundo. Esto es aplicable tanto si pensamos en instituciones –incluidos gobiernos– como en individuos.

(Traducción: Michel Angstadt)

BIBLIOGRAFÍA

- CLARK, I.: *Globalization and Fragmentation: International Relations in the Twentieth-Century*. Oxford, Oxford University Press, 1997.
- DER DERIAN, J. y SHAPIRO, M. (ed.): *International/Intertextual Relations. Postmodern Readings of World Politics*. Nueva York, Lexington, 1989.
- ESCOBAR, A.: «Culture sits in places: reflections on globalism and subaltern strategies of localization», en *Political Geography* 20 (2001), pp.139-174.
- FOUCAULT, M.: *Les mots et les choses*, París, Éditions Gallimard, 1966. Traducido al inglés por A. SHERIDAN SMITH como *The Order of Things*, Londres, Tavistock Publications, 1970.
- GIDDENS, A.: *The Consequences of Modernity*. Cambridge, Polity, 1991.
- HARCOURT, W. (ed.): *Women@Internet*. Londres: Zed, 1999.
- HELD, D.: *Democracy and the Global Order: From Modern State to Cosmopolitan Governance*. Cambridge, Polity, 1995.

- HOLTON, R. J.: *Globalization and the Nation-State*. Londres, Macmillan, 1998.
- HERMAN, E. S. y MCCHESENEY, R. W.: *The Global Media: The New Missionaries of Capitalism*. Londres, Cassell, 1997.
- KOFMAN, E. y YOUNGS, G. (ed.): *Globalization: Theory and Practice*. Londres, Cassell, 1996. La segunda edición está en preparación, 1996.
- SLATER, D. y TAYLOR, P. J. (ed.): *The American Century: Consensus and Coercion in the Projection of American Power*. Oxford, Blackwell, 1999.
- SPENDER, D.: *Nattering on the Net: Women, Power and Cyberspace*. North Melbourne, Victoria, Australia, Spinifex, 1995.
- TOMLINSON, J.: *Globalization and Culture*. Cambridge, Polity, 1999.
- United Nations Development Programme 2000: *Human Development Report*. [Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo: *Informe sobre el desarrollo humano*] Nueva York, Oxford University Press, 2000.
- WALKER, R. B. J.: *Inside/Outside: International Relations as Political Theory*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- WORLD BANK 1998/9: *World Development Report: Knowledge for Development*. [Banco Mundial. *Informe sobre el desarrollo mundial: Conocimiento para el desarrollo*] Oxford, Oxford University Press, 1999.
- YOUNGS, G.: «Moving Beyond the "Inside/Outside" Divide», en J. KRAUSE y N. RENWICK (ed.): *Identities in International Relations*, Londres, Macmillan, 1996.
- «Globalized lives, bounded identities: rethinking inequality in transnational contexts», en *Development* 40, 3 (1997), pp. 15-21.
- *International Relations in a Global Age: A Conceptual Challenge*. Cambridge, Polity, 1999.
- «Women Breaking Boundaries in Cyberspace», en *Asian Women* 10 (2000), pp. 1-18.
- De próxima publicación: «The Internet and Political Economy» y «The Global Economy», como entradas de la *Encyclopedia of Life Support Systems* publicada por la UNESCO.



LOS INSTRUMENTOS FÓSILES PARA LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO: EDUCACIÓN LITERARIA FRENTE A LA CONTRAEDUCACIÓN AUDIOVISUAL

ADOLFO PLASENCIA (*)

RESUMEN. En este artículo se plantea el tema de la comunicación y su valor educativo. La evolución que se produce desde la comunicación oral a la audiovisual y los procesos implicados en la transmisión de los conocimientos. «En el caso del libro, la lectura incita a procesos de reflexión que exigen un esfuerzo de la mente. En el caso del audiovisual, el espectador se enfrenta a un tipo de comunicación sin descanso ni pautas que permitan tal reflexión». Este poder de la comunicación audiovisual, incide fuertemente en «la educación en la época de la convergencia tecnológica», la complejidad comunicacional de medios y soportes de conocimiento, familiares para los alumnos, exigen cambios en la concepción de la enseñanza y en las funciones del profesor. Nadie ignora que Internet y multimedia son herramientas válidas en el proceso educativo y plantean nuevos retos a la comunicación en las aulas.

LA EDUCACIÓN SIN INSTRUMENTOS

Los procesos de la educación tienen como fin la preparación para la vida. Hay una educación pensada para que los que la reciben, dispongan de los conocimientos necesarios para poder vivir relacionándose consigo mismo y con los otros, saber pensar, poder tomar decisiones, saber como vivir, en suma. Hay conocimientos que tienen que ver con lo esencial del hombre, que sirvieron y servirán para vivir en toda época de la humanidad. Pero también hay conocimientos –pero más cambiantes–, de cuya transmisión se encargan asimismo diversas disciplinas de la educación, que son

necesarios para trabajar, para ejercer la función profesional que cada individuo tiene que realizar en la sociedad y en la época en que le ha tocado vivir.

Hay que tener en cuenta que la «época» en que cada sociedad e individuo se encuentra no tiene que ver exactamente con la cronología temporal que rige el calendario, sino precisamente, con un momento concreto de la evolución socio-cultural y técnica de las civilizaciones y de los grupos sociales. Hoy, en nuestro planeta, hay grupos sociales que están aún en el medioevo y, por ejemplo, en una isla del Pacífico, la Isla de Pascua, debido a su aislamiento natural, en el siglo XVII se mantenía allí una

(*) Universidad Politécnica de Valencia e Instituto de Robótica.

civilización lítica. En 1705, cuando llegó Cook aún estaban en «la edad de piedra». Todos los instrumentos que manejaban se correspondía con ese estadio, o ese momento de la evolución «cultural» de ese grupo social y la transmisión del conocimiento se llevaba a cabo según los parámetros correspondientes al estadio de civilización vigente para ellos. En este caso, a pesar de estar en 1700 –en nuestra cronología occidental– en la isla aún no habían usado nunca el metal.

LA TRANSMISIÓN ORAL DEL SABER Y LA ESCRITURA

Los instrumentos de transmisión del saber, herramientas externas al hombre, en que la educación de todas las épocas se ha apoyado, se basaban –en una primera etapa– en el lenguaje oral, escrito y representaciones gráficas simbólicas procedentes directamente de la mano del hombre.

Sobre lo que supuso el invento de la escritura en relación con la memoria natural, base de la transmisión oral de conocimientos, Umberto Eco la describe de una forma muy didáctica:

... De acuerdo con Platón (en Fedra) cuando Hermes, el presunto inventor de la escritura, presentó su invento al faraón Thamus, éste alabó su nueva técnica que se suponía que iba a permitir a los seres humanos recordar lo que de otro modo olvidarían. Pero el Faraón no estaba tan satisfecho. «Mi hábil Theut, le dijo, la memoria es un gran don que se debe mantener viva entrenándola constantemente. Con tu invento la gente ya no se verá obligada a entrenar la memoria, recordaran cosas, no debido a un esfuerzo interno, sino meramente en virtud de un dispositivo externo».

Podemos entender la preocupación del Faraón. La escritura, como cualquier otro nuevo dispositivo tecnológico, hubiera aletargado la capacidad humana que es sustituida y reforzada –al igual que los coches reducen nuestra capacidad de andar–. La escritura era peligrosa porque reducía las capacidades de la mente, ofreciendo

a los seres humanos un alma petrificada, una caricatura de la mente, una memoria mineral.

El texto de Platón es irónico, naturalmente. Platón estaba escribiendo su argumento contra la escritura. Pero hacía creer que su discurso había sido pronunciado por Sócrates, que no escribió (dado que no publicaba, pereció en el transcurso de esta lucha académica).

Hoy en día, nadie comparte estas preocupaciones, por dos razones muy simples. En primer lugar, sabemos que los libros no son una manera de que otro piense en nuestro lugar; al contrario, son máquinas que provocan más pensamiento. Solamente tras la invención de la escritura fue posible escribir una obra maestra en la memoria espontánea como lo es *La Recherche du Temps Perdu* (En busca del tiempo perdido) de Proust.

En segundo lugar, si en algún tiempo la gente necesitó entrenar su memoria para recordar cosas, después de la invención de la escritura también tuvieron que entrenar la memoria para recordar libros. Los libros le plantean un desafío a la memoria y la mejoran; no la narcotizan.

No obstante, el Faraón ejemplificaba concretamente un temor eterno: el temor de que un nuevo logro tecnológico pudiera abolir o destruir algo que consideramos precioso, fructífero, algo que representa para nosotros un valor en sí, y un valor profundamente espiritual...¹

Hasta la época de Gutenberg, la escritura no se había podido reproducir en un proceso mecánico o industrial, lo cual hacía su precio sólo asequible a muy pocos, sólo a una élite social. Por eso, la gente formada por procesos de educación siempre constituyó hasta la época de la invención de la imprenta una selecta minoría, que utilizaba el conocimiento, su almacenamiento y su transmisión como fuente directa de poder. Tan solo recibían educación los componentes de las familias o grupos que detentaban el poder o la riqueza en cada grupo social.

(1) «Debate sobre la Muerte (incierto) del libro», en *Debats*, 69, (2000).

Por otra parte, los escasos copistas y amanuenses eran personas de un alto nivel cultural y su trabajo era muy arduo, lo cual hacía necesario que se ocupasen de contenidos cuyo valor, importancia y trascendencia estuviera fuera de toda duda. Lo cual redundó en que los volúmenes que producían y que después se almacenaban en las bibliotecas representaban una acumulación del conocimiento más excelente que se hubiera producido con anterioridad. Los conocimientos acumulados en las bibliotecas han tenido esa consideración desde aquellos tiempos. Lo contenido en un códice o en un libro debía hacer honor con su importancia al esfuerzo del trabajo de excelencia que requería acumularlo en un volumen fruto del trabajo de un amanuense.

Tras el invento de la imprenta, las páginas de los libros pasaron de ser escritas e «iluminadas» o ilustradas, a ser impresas por un procedimiento mecánico. En realidad el objetivo concreto y personal de Johannes Gutenberg, al inventar la prensa para imprimir con tipos móviles, no era revolucionar los parámetros de la transmisión de conocimientos de toda la humanidad como sucedió, sino suministrar unos códices de la misma calidad como la que conseguían tras un trabajo de tres años los amanuenses o copistas de los monasterios, pero mediante un procedimiento que podía realizar con un resultado similar de calidad el mismo trabajo en dos semanas y no una copia, sino 200. De hecho, al principio Gutenberg quiso vender a los comerciantes y nobles de la época «códices» hechos en imprenta, haciéndolos pasar por códices de amanuense. Era un inventor, pero sobre todo, un excelente comerciante, y se podría decir que su invento del libro impreso constituyó una invención que se le fue de las manos, ya que en sí misma

era —es— una herramienta técnica casi milagrosa para la tecnología de la época en cuanto a su eficacia de cara a la transmisión de conocimientos, sobre todo para la educación, por lo que cambió el mundo y el destino de la humanidad. Esta exigencia de calidad en los contenidos casi se mantuvo hasta el siglo XX. Sólo a partir de ese momento, el libro se convirtió también en instrumento de contenidos banales para consumo, entretenimiento, propaganda o fines aún de peor consideración.

LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

Aristóteles afirma en su *Metafísica*, con respecto a lo visual:

... Los hombres por naturaleza desean saber. Señal de ello es el amor a las sensaciones. Éstas, en efecto, son amadas por sí mismas, incluso al margen de su utilidad y más que todas las demás, las sensaciones visuales. Y es que no sólo en orden a la acción, sino cuando no vamos a actuar, preferimos la visión a todas —digámoslo— las demás. La razón estriba en que ésta es, de las sensaciones, la que más nos hace conocer y muestra múltiples diferencias².

La comunicación audiovisual posee aparte de este poder de las sensaciones visuales que cita el gran filósofo griego, la capacidad de seducción de lo sonoro. San Agustín en el libro X de sus *Confesiones* ya hablaba así de lo sonoro:

Cuando me siento más emocionado por el canto que por las cosas que se cantan, entonces confieso que pecho en ello y que merezco castigo y que no querría oír cantar³.

En la emisión audiovisual, a la capacidad seductora de lo visual se suma en forma redundante lo sonoro —cuando está sincronizado— con lo que percibe en la visión un factor esencial: el sonido sincronizado

(2) ARISTÓTELES: *Metafísica*. Madrid, Gredos, 1994. Edición en español de T. Calvo Martínez.

(3) SAN AGUSTÍN: X33. *Confesiones*, Libro X. Madrid, Alianza, 1990. Versión de P. Rodríguez.

aporta a la recepción de la información el tiempo en el que actúa y completa la multisensorialidad, dándole el sentido de lenguaje. Por ello, además de hablar de comunicación audiovisual podemos referirnos propiamente al lenguaje audiovisual.

Durante el siglo xx el lenguaje audiovisual de calidad por excelencia ha estado representado por el cine, al que aún se le denomina «el séptimo arte» pero su producción es muy complicada y de un precio prohibitivo para utilizarlo con asiduidad en la educación. De hecho se ha convertido en un modo más de entretenimiento o diversión que de educación, hasta el punto que el cine estrictamente educativo ha desaparecido. Como diría un «inversor»: no es negocio. La televisión ha masificado y universalizado la utilización del lenguaje audiovisual como transmisión de conocimientos y en su evolución a lo largo de la segunda mitad del siglo xx la ha transformado en el instrumento por excelencia para hacer llegar información a los hogares. La TV que en sus primeros tiempos era casi un servicio público de los estados, aumentó su oferta con la aparición de empresas y canales privados que estaban pensados más como una oportunidad del negocio del espectáculo y del entretenimiento para sus empresas propietarias que como un medio de comunicación. La rápida evolución hacia el planteamiento totalmente comercial para aprovechar universalización ha degenerado en gran parte el medio, dando lugar a la aparición de la TV basura y hacia un deterioro del prestigio y el casi total abandono en la gran escala de la TV como medio educacional por motivos parecidos a lo que le ocurrió al cine.

La educación basada en el libro, aparte de llevar siglos de tradición, tiene unas reglas ya muy definidas, con siglos de experiencia y por sus características y eficacia al servicio de la educación es como el guante en la mano del sistema educativo. Como dice Eco, el libro es una máquina

que provoca más pensamiento. La integración del medio audiovisual en el proceso educativo, en cambio, no había sido posible principalmente por cuestiones económicas y también por las propias características del medio audiovisual por lo que los sistemas de educación han sido hasta el momento, en su inmensa mayoría incapaces de integrarlo de una forma tan natural como el libro. Sin embargo, la evolución de la tecnología y del medio televisivo sí que ha facilitado su adaptación al entorno de la vivienda. El televisor se ha convertido en un electrodoméstico más, incluso el electrodoméstico por excelencia. La televisión ha penetrado en los hogares y, sin poder evitarlo, ha pasado a ofrecer a todos los componentes de la familia unos contenidos audiovisuales de gran atractivo que para los niños y jóvenes representan una auténtica «contraeducación». La televisión constituye un sistema de comunicación del tipo uno-a-todos como el cine –aunque está en los inicios de dejar de serlo– y genera una audiencia de espectadores pasivos con la atención atrapada por parte de su emisión audiovisual. En estos últimos tiempos en donde, más que un instrumento de transmisión de información de conocimiento se ha convertido en un medio «contraeducador» o «reeducador» para los telespectadores, ya que aparte de otros efectos, por su elevado consumo entre los educandos se ha convertido en un sistema capaz de neutralizar muchos de los procesos de aprendizaje vital y cultural que se intentan inculcar en las aulas. Socialmente es también el medio principal para inducir opinión y generar conductas. Por ello, los políticos en el poder, tratan como asunto crucial el controlar la TV pública como medio para generar opinión en su favor. La propaganda en TV es la de mayor efecto, ya que se genera a través de un medio persuasor para el que no están educados los receptores que han sido educados con un sistema basado en el lenguaje impreso.

LECTORES Y TELESPECTADORES

La comunicación audiovisual (imagen en movimiento y con sonido sincronizado), que se inició con el cine en su forma lineal, una vez que entró en su fase sonora, representó un cambio muy cualitativo en las formas de transmisión de conocimiento. Atrapar a la audiencia como espectadores y como oyentes ya lo hacía el teatro, pero podríamos hacer un paralelismo entre el cambio de los amanuenses a los impresores como del teatro al cine. El teatro ya atrapaba a los asistentes concentrando su atención mediante el sonido y la imagen en movimiento pero era un trabajo único y singular —en «tiempo real»— de unos «amanuenses» que construyen el mensaje con el instrumento de sus propias personas. El cine, en cambio, es una reproducción mecánica de esos contenidos en lenguaje audiovisual, es decir que es una forma lineal de contenido audiovisual que se reproduce de forma mecánica y el contenido se puede reproducir en unas salas preparadas para ello.

En cuanto al efecto en relación con la transmisión de conocimientos en relación con el libro, el audiovisual plantea una situación diferente. La lectura de libros permite además de recibir información, meditar y reflexionar sobre ella, interrumpiendo la lectura en pausas elegidas. Incluso se puede leer con música de fondo. La potencia de absorción de la atención de la herramienta audiovisual es mucho mayor, pues requiere una dedicación de la atención prácticamente total. Además, es incompatible estar mirando y escuchando otras cosas cuando un audiovisual es proyectado en forma lineal, porque hasta la aparición de los sistemas multimedia actuales, —en los que la interacción y la participación del espectador modificando la línea de tiempo de la recepción es la clave—, el cine y la TV han sido medios de transmisión lineal de-uno-a-todos y los espectadores siempre asistían en modo pasivo. No había interactividad y el espectador

no poseía autonomía sobre el control de la emisión del contenido.

LA TV COMO MEDIO CONTRAEDUCATIVO

A mediados de la década de los años sesenta Marshall McLuhan escribió el libro *La galaxia Gutenberg* en el que anunciaba que el modo lineal de pensamiento basado en el libro impreso iba a ser sustituido por formas más totales de comprensión y percepción a través de los medios audiovisuales, principalmente la televisión y otros dispositivos electrónicos. Como cada vez que ha aparecido un instrumento de comunicación mucho más poderoso y masivo, también en la época de McLuhan se vaticinó que la TV sería el instrumento que eliminaría la primacía de los anteriores.

El efecto que produjo la irrupción de la televisión, en la vida cotidiana de cualquier entorno social, considerada al principio como un medio de comunicación de noticias y transformándose poco a poco en la base de la industria del «entretenimiento» (en la que arrebató al cine su primacía) desde el entorno del hogar, antes de iniciarse su proceso actual de diversificación. La citada universalización de la tecnología televisiva en el entorno cotidiano familiar, unida al desarrollo de la industria del cine, acabó por inclinar el fiel de la balanza a favor del audiovisual, las formas en que adquirimos o consumimos la información. Ha de tenerse en cuenta que hasta hace veinte o treinta años la inmensa mayor parte de los conocimientos en nuestra etapa educativa procedían de conocimientos y textos impresos en libros y esto ha cambiado completamente ya para los niños y jóvenes de hoy. En las historias audiovisuales digitales y televisivas actuales, el texto es un «personaje» más y también puede serlo cualquier forma gráfica animada.

Es obvio que el conocimiento transmitido a través de un texto o de un audiovisual no es de la misma naturaleza, sin embargo sí podemos relacionar en cierto

modo la equivalencia de la información que vehiculan. Si tuviéramos que medir la cantidad objetiva de información que un libro transmite a quien lo lee, podríamos, hacernos una idea por el número de páginas que hay que leer. Como la informática procesa y almacena la información, convertida en bits en los mismos soportes digitales es fácil hacer la equivalencia digital entre la cantidad de información en forma de páginas de texto y el audiovisual: en un CD-ROM se pueden almacenar el equivalente a 300.000 páginas de texto formateado, o 78 minutos de vídeo digital con sonido sincronizado. Esto no quiere decir que una información equivalga a la otra ni que esa cantidad de texto se pueda equiparar a esos minutos de vídeo. Pero el hecho es que para almacenarla necesitamos esa cantidad de espacio digital.

Giovanni Sartori insiste, aunque sea obvio, en que no es lo mismo información que conocimiento. Savater, añade que todo es información menos el conocimiento que nos permite aprovechar esa información. El conocimiento es reflexión sobre la información, es capacidad de discernimiento y de discriminación respecto a la información que nos llega (o a la que tenemos acceso). También es capacidad de ordenar, de maximizar o de sintetizar esa información. El conocimiento es reflexión sobre la información.

Es por ello, por lo que la educación no puede ser simplemente transmisión de la educación; ha de tratar de dar pautas de comportamiento para poder utilizar y rentabilizar la inmensa cantidad de datos de que hoy disponemos e incluso ha de servir para «protegerse», distanciarse, o sustraerse de la información que nos bombardea incluso a pesar de nuestros deseos. Para distanciarse del contenido de un libro no hay que realizar ningún esfuerzo, basta con no leer. Pero no es tan fácil sustraerse a la comunicación audiovisual. Cómo no leer los anuncios que con grandes letras irrumpen en nuestro campo visual cuando vamos

conduciendo. Cómo sustraerse a los anuncios en la televisión, que no son mera información descriptiva, sino encaminada a reconducir nuestra opinión y nuestra voluntad. La pantalla es mucho más hipnótica que la página. Y los sistemas educativos con los que hemos aprendido no nos preparan para combatir esa hipnosis.

LA INMENSA CASCADA DE INFORMACIÓN

Desde los años cincuenta la cantidad de información en formato audiovisual que se difunde no ha hecho sino crecer exponencialmente. Los niños y jóvenes que han nacido con la televisión ya en sus casas, han ido dedicando gradualmente mayor tiempo del día a recibir información en formato audiovisual, primero por medio del televisor, sumándose después, el cine, los juegos de ordenador, los audiovisuales interactivos e Internet (ahora ya audiovisual) y también el DVD. Esta inmensa cascada de información fundamentalmente gráfica, textual y sonora, «desregulada», y a través de pantalla, compite en la influencia sobre los pensamientos y las actuaciones en la vida de los jóvenes, y en su memoria, con la formación que reciben organizada y reglada dentro de su tiempo cotidiano de aprendizaje en su vida escolar y universitaria.

Si utilizamos la equivalencia utilizada por la tecnología digital, en un minuto de vídeo digital hay almacenada información equivalente a 3.846 páginas de texto. Es decir que la mente de un niño que, de media en España ve la TV casi tres horas, es bombardeada cada día, por una cantidad de información en formato audiovisual equivalente al espacio digital necesario para almacenar 700.000 páginas de texto. Ni los adultos pueden sustraerse totalmente a esa información, sólo que a la edad temprana la deriva educativa y de voluntad es mucho más sensible. Padres y educadores invocan inútilmente a algún poder o autoridad para que intente poner algún medio de control, con total desorientación

sobre las vías, los medios o las acciones concretas. Es recurrente, por ejemplo, el mensaje sobre dispositivos como el chip antiviolencia en televisores u ordenadores, cada vez que aparecen en los telediarios trágicos episodios de masacres o violencia en centros educativos americanos, generalmente de enseñanza primaria o secundaria.

El libro, al contrario que el soporte audiovisual según los educadores tiene, entre otras extraordinarias virtudes la de hacer de iniciador o detonante de la capacidad de imaginación de quien lo lee. Cada lector de una novela imagina a través de su lectura, una «novela» diferente creada por su mente y tamizada por sus cualidades individuales de imaginación personal. Una película, es decir, una «novela» proyectada al «lector audiovisual» deja muchas menos posibilidades a la imaginación.

El falso debate sobre la muerte del libro ha sido planteado como que el medio audiovisual era algo excluyente con respecto al medio literario por excelencia, pero lo que no se ha dicho es que el libro fue digital antes que el «audiovisual» por excelencia, la televisión. Han nacido digitales los audiovisuales no-lineales (el CD-ROM interactivo, CD-I, CDr, DVD, etc.). Y un paso más en la misma dirección se ha producido ya en EE.UU., la experiencia del cine totalmente digital: una película creada con medios digitales, ha sido proyectada sobre una pantalla de varios cines, emitida desde un lugar y enviada a cinco cines distintos, de otras tantas ciudades, mediante satélite y con una calidad visual y sonora superior a la de los actuales cines donde, hasta ahora, se proyectaban sólo películas de procedencia química.

LA REFLEXIÓN, SI LA HAY, DEBE ESPERAR

Pero lo más trascendente, en mi opinión, es el cambio de los parámetros que relacionaban

a la historia contenida en un libro (información), en relación con el receptor (el lector clásico), con respecto a lo contenido en un audiovisual y su receptor (espectador audiovisual). En el caso del libro, su lectura incita continuamente procesos de reflexión que exigen un esfuerzo de la mente. En el caso del audiovisual, el espectador se enfrenta a un tipo de comunicación sin descanso ni pautas que permitan tal reflexión. La «historia» audiovisual se adueña de la atención, crea su propia línea de tiempo y obliga al telespectador a seguirla sin interrupción, o a abandonarla. El mensaje audiovisual, requiere para sí «toda» la atención. Un programa de TV tiene éxito si «engancha» al telespectador. La reflexión, si la hay, debe esperar.

En el audiovisual interactivo, aparentemente da más juego: el espectador participa, pero en realidad, el usuario sólo puede elegir varias líneas de tiempo preprogramadas de antemano como secuencias audiovisuales lineales por los guionistas multimedia. Además incluye como personaje el texto o cualquier elemento gráfico animado e incluso metapersonajes, lo que obliga a un esfuerzo de atención suplementario.

Ya respecto al audiovisual interactivo es significativo lo expresado por Nicholas Negroponte:

Los multimedia interactivos dejan muy poco margen a la imaginación. Como en una película de Hollywood, los multimedia interactivos incluyen representaciones tan específicas que la mente cada vez dispone de menos ocasiones para pensar. En cambio la palabra escrita suelta destellos de imágenes y evoca metáforas que adquieren significado a partir de la imaginación y de las propias experiencias del lector. Cuando se lee una novela, gran parte del color, del sonido, del movimiento provienen de uno mismo. Pienso que se necesita el mismo tipo de contribución personal para sentir y entender como «ser digital» puede influir en nuestra vida⁴.

(4) NICHOLAS NEGROPONTE: *El mundo digital*. Barcelona, Ediciones B.

La cuestión no es si hemos de debatir que todos estos cambios sean más o menos buenos para la formación y la educación de los jóvenes o para la vida cultural de los que, supuestamente, ya no están en periodo de vida «escolar». El asunto es que estos cambios están sucediendo y van a cambiar casi todos los parámetros de la cultura tal como la conocíamos, independientemente de que nuestra opinión sea favorable o no. Los cambios se producen más allá de nuestros deseos, de la voluntad de los lectores/espectadores.

El salto cualitativo fundamental, sin embargo, va a ser el que los educadores y educadoras tengan que hacer su trabajo, lo están haciendo ya, con jóvenes que habrán nacido con la televisión en el salón y el ordenador conectado a Internet en su habitación; que tienen a través de la una o del otro, acceso desde sus casas o aulas, a información no controlada o desconocida, en gran parte, por sus profesores y también por sus padres. Y los niños y jóvenes alumnos recibirán mucha más información «no reglada», fuera de las aulas y de su tiempo educacional que dentro de él. Y el componente y formato básico de la misma, muy probablemente, será audiovisual, no lineal y, desde luego de formato digital. Habrá que enseñar en las escuelas y en las universidades, además de lo que hacen ahora, no sólo a usar sino a protegerse del exceso de información, basura en su mayor parte, de, por ejemplo, la potencia audiovisual e icónica de la publicidad audiovisual, ante la que todos y no sólo los jóvenes, por falta del dominio de su sintaxis y morfología, parecemos indefensos, tal es su efecto sobre nuestros consumos y los hábitos ciudadanos.

Lo más duro del futuro que se nos avecina, para nuestros educadores y los adultos que estamos en inevitable autoformación continua, es que deberemos aprender a vivir en un mundo multi-audiovisualizado y telematizado, con todo lo que eso conlleva. Deberemos transformar nuestra relación con la información y mantener la distancia adecuada con ella; ha de servir

para ayudarnos a la reflexión, no para eliminarla. Los nuevos medios audiovisuales no suprimen las ventajas de los antiguos. Todos se complementan y, al mismo tiempo todos compiten entre sí por nuestra atención. Lo principal será decidir cuál es la información que no vamos a consumir y acertar en la elección.

Tuve ocasión recientemente de preguntarle a José Saramago sobre la contraeducación que supone la invasión del audiovisual y las pantallas.

No me gusta esa palabra –me dijo– En la educación han de convivir palabras y texto impreso. Es cuestión de equilibrio. Los centros de enseñanza tiene un serio problema –afirmó–, ahora parece que sólo la computadora es importante. Y, desde luego, lo que los educadores deben procurar es hacer comprender a sus alumnos que el libro sigue siendo la herramienta esencial para su educación. Además, sobre la página de un libro se puede llorar, cosa que es imposible hacer sobre el disco duro de un ordenador.

LA EDUCACIÓN EN LA ÉPOCA DE LA CONVERGENCIA TECNOLÓGICA: LA MULTIMEDIA

La convergencia tecnológica promueve la complejidad comunicacional de medios y de soportes de conocimiento. Al libro se le ha sumado la TV, la autoedición que trajo la imprenta a casa, la multimedia y, por si faltaba algo, Internet, que integra todos los medios y además es un medio interactivo, no pasivo. En cuanto a los soportes de archivos de ordenador como los aún vigentes (por poco tiempo) *disquetes* informáticos, se le han sumado los *Compact Disc* de sonido, el CD-ROM, el DVD (que va a barrer a las cintas de vídeo). Lo complicado son esencialmente los soportes o el *hardware* (ordenadores y periféricos) sino que, de la misma manera que en los ochenta con el ordenador personal vino la imprenta a casa, ahora va a llegar la edición audiovisual combinada con la red y con el incremento de conocimientos necesarios para servirse de ella.

Es decir, que si los niños y jóvenes ya eran internautas, la aceleración de la convergencia multimedia va a hacer que además de ser navegantes de la red, sean editores de contenidos propios o de contenidos obtenidos de otros medios, de la TV o de Internet. El modelo de «hogar conectado» que acaba de presentar Microsoft será realidad entre 2003 y 2005 e incluye la posibilidad de que en el hogar haya instrumentos de obtención de contenidos (Internet, TV o cine digital), edición sobre CD-ROM, DVD o sobre Web, y almacenamiento o reenvío a otros lugares o soportes alejados entre sí.

El ejemplo sería el de un joven que obtenía su música favorita en Internet en formato mp3 y la almacenaba en su *walkman* digital, (mp3 *device*) –aún no hay palabra en castellano para denominarlo– o la enviaba por la red directamente a su coche, desde el que, como desde su casa, podrá intercambiar con sus amigos, no sólo archivos de música, sino también *videoclips* musicales, películas o programas o fragmentos de TV.

Los programas de edición multimedia que ya estamos usando permiten editar vídeo y audiovisual, que integra imagen estática o en movimiento, con textos, con sonidos, mediante herramientas que son tan fáciles de usar como un programa de tratamiento de textos como el *Word*. Los que dominen estas técnicas serán capaces de actuar en la comunicación de forma activa y multidireccional. Los jóvenes y niños van a estar antes en condiciones de editar audiovisuales que de reflexionar sobre el contenido que editan.

La generalización del multimedia interactivo está generando, además, nuevas tendencias culturales y sociales emergentes más complejas. Dice al respecto Manuel Castells:

Quizá el rasgo más importante del multimedia sea que captura dentro de sus dominios la mayor parte de las expresiones culturales en toda su diversidad. Su advenimiento equivale al fin de la separación, e incluso de la distinción, entre los medios audiovisuales e impresos, cultura popular y erudita, entretenimiento e información, educación y persuasión...

Así pues, el mundo multimedia será habitado por dos poblaciones muy diferentes: los interactuantes y los interactuados, es decir, aquéllos capaces de seleccionar circuitos de comunicación multidireccionales y aquéllos a los que se proporciona un número limitado de opciones preempaquetadas⁵.

Esta vertiginosa convergencia multimedia que pone al alcance de los jóvenes los instrumentos y los conocimientos que éstos absorben con rapidez y naturalidad, en el que ya actúan como «interactuantes» provoca un distanciamiento entre los instrumentos que los sistemas que el proceso de educación tiene a su servicio y los que los propios niños o jóvenes usan en su tiempo fueran de la aulas. Los jóvenes alumnos aficionados y usuarios de la tecnología avanzada –lo son en su inmensa mayoría–, en su comunicación mutua y en sus momentos de ocio llegan a asociar su tiempo en las aulas y el entorno de sus clases y de su educación con un «ambiente» obsoleto y «aburrido».

Ese es el tipo de alumnos con el que ya se encuentran en clase los educadores, que, en contra de lo que les ocurre a su alumnos, están haciendo su labor integrados en un sistema incapaz de absorber los medios, conocimientos y códigos, que la citada convergencia tecnológica pone en el mercado a una ritmo casi imposible de seguir, cuando sí lo están al alcance de sus alumnos a nivel de consumo.

El estar rodeados todo el tiempo de *gadgets* tecnológicos y de la información

(5) Manuel CASTELLS: *La era de la información. La sociedad red*. Volumen 1. Madrid, Alianza, 2000. pp. 447-448.

que éstos les proporcionan, produce frecuentemente a los educandos una especie de espejismo que les impide valorar la importancia esencial de los sistemas y las funciones de la transmisión del conocimiento a través de ideas, la palabra y la acción directa de la labor docente del profesor, que es esencial para construir las estructuras mentales del saber pensar y que se enfrenta constantemente con esa jugla de artefactos y usos de comunicación de que se rodean los niños y jóvenes y que, en muchos casos, les hace llegar a pensar erróneamente que los profesores son prescindibles y que con toda esta parafernalia instrumental que manejan infinitamente mejor que los adultos pueden conseguir por sí mismos los conocimientos que puedan necesitar.

INTERNET Y MULTIMEDIA COMO HERRAMIENTAS EN EL PROCESO EDUCATIVO

Se dice que, aparte de otras cosas, Internet es la mayor biblioteca que nunca ha existido. Su ámbito es global, transcultural y multimedia. En referencia la cultura y al conocimiento acumulado se afirma que «todo» esta en Internet. Aunque no es del todo cierto, lo que sí que es una realidad, es que la cantidad de conocimiento e información que podría utilizarse en los procesos de educación es de tal magnitud que sobrepasa la capacidad de cualquier persona para abarcarla. El problema es que junto a información y conocimiento útil para el proceso educativo también hay todo tipo de contenidos que podrían ir en contra de dicho proceso. Y todo eso está al alcance de cualquier niño o joven que disponga de una conexión a la red, que en poco tiempo, además, se va a universalizar al converger con el medio TV en los países desarrollados. Este corpus inmenso de información al que se puede acceder con magníficos sistemas de búsqueda como *www.google.com*,

puede ser una herramienta decisiva si se pone al servicio de los docentes en su labor de enseñar y educar.

El desarrollo de la universalización de la red está apuntando nuevas posibilidades reales que antes eran imposibles en condiciones multimedia: *la educación interactiva a distancia*, por ejemplo, como un complemento asincrónico en la enseñanza tradicional, etc. Algunas de estas formas de teleeducación ya eran posibles con la TV. La abismal diferencia del coste, mucho menor el de los sistemas multimedia a través de la Red, hacen mucho más viable la posibilidad de teleeducación a través de la Internet. La actual revolución del vídeo digital, su facilidad de uso e integración en la Web y su convergencia con el rápido incremento del ancho de banda en la red va a trasladar todas las ventajas del audiovisual al entorno del hogar y también de las aulas, pero también trasladará su mayor complejidad como medio comunicador y reeducador, ya que estarán al alcance de todos mucho más los contenidos «contraeducadores» que los «educadores».

TODO ESTO SUGIERE MÚLTIPLES PREGUNTAS DE DIFÍCIL RESPUESTA

El audiovisual digital y su tecnologías integradas, el vídeo, la realidad virtual y el 3D, el *morphing*, el MIDI, el mp3, etc; e Internet y su tecnologías de red, son un potencial para la educación extraordinario. ¿Cómo integrarlos con los procesos al servicio de la educación y ponerlos como medios para la educación y los educadores?

¿Cómo conseguir que esos medios y esas capacidades de las que los alumnos disponen fuera de clase no actúen como contraeducación?

¿Quién forma a los formadores en estos instrumentos en los que muchos de sus jóvenes alumnos que llegan a las aulas son verdaderos expertos?

¿Cómo organizar y producir los contenidos educativos equilibrando los instrumentos metodológicos y las formas pedagógicas clásicas fundamentales y sus conocimientos esenciales de los que no se puede prescindir, con los medios, los conocimientos o las posibilidades que proporcionan ahora las nuevas tecnologías?

¿Cómo integrar en la vida educativa los medios de que el alumno maneja por su cuenta para obtener todo tipo de información y recombinar estas posibilidades con el proceso reglado y ordenado pedagógicamente en la vida escolar y educativa?

¿Cómo puede mantener el profesor el timón del proceso educativo con alumnos cuya vida fuera de la clase esta sumergida en información y en contenidos audiovisuales?

¿Cómo deben adaptarse los profesores al cambio continuo que produce vertiginosa evolución de medios, de las tecnologías concretas y sus conocimientos implícitos –que pueden tener una efímera vigencia que va de pocos años hasta meses–?

¿Qué planes pueden equilibrar la combinación de disciplinas básicas necesarias y la omnipresente tecnología que muta más rápido que la renovación de los planes educativos?

¿Cómo ha de ser la enseñanza en las aulas y fuera de ellas que están inmersas en la sociedad de la tecnología cambiante y de la red?

¿Cómo enseñar en unos centros con una cultura ubicada en lo local a unos alumnos que fuera de ellas participan, al mismo tiempo, en un mundo y una «cultura» globales?

CONCLUSIÓN

La comparación anterior entre el proceso del lector y el del telespectador era simplemente un ejemplo para intentar escrutar la dirección hacia la que van y la naturaleza de estos procesos.

El libro como objeto, como concepto y como símbolo, ha sido la clave del arco que forman las ramas del saber y del

conocimiento de la humanidad, desde que Johannes Gutenberg inventó la imprenta de tipos móviles, ahora hace algo más de 500 años. Ahora estamos viviendo una revolución del trabajo y el ocio que también afecta, por ello, a los ámbitos de la cultura que tienen en el libro uno de los elementos primordiales de la transmisión de conocimientos. Nosotros somos parte de las generaciones que aún han sido formadas en unos procesos educativos que han tenido como base principal el libro, pero hemos llegado a una época de información ubicua que nos llega en forma y sobre soportes muy diferentes al libro y de acceso instantáneo a ella –los alumnos también– en cualquier parte del planeta. La cuestión es como integrar todos esos modos de información envolvente para que trabajen a favor del sistema educativo, de la buena educación y no en su contra.

Lo audiovisual va a ser ubicuo. El audiovisual del cine y la TV, ya desde hace tiempo, representa una potentísima contraeducación no reglada que induce opinión, modos de conducta y modificación cultural. La red tiene dentro los textos de los libros, los audiovisuales, la TV, el sonido y la música de la radio y el don de la ubicuidad y la interactividad planetaria. De todo esto saben más, muchos alumnos que sus profesores. La educación, ahora más que nunca ha de ser biunívoca. Las actuales generaciones poseen muchos más conocimientos de lo nuevo que sus antecesores. Esa afirmación recurrente de que los profesores han de aprender de sus alumnos está más vigente que nunca. Las vías de la educación han de tener una dirección como siempre la ha tenido, pero de forma más intensa cada vez, deberá tener habilitados los dos sentidos.

Estamos presos también más que nunca del temor eterno –al que se refería Eco–: «el temor de que los nuevos avances tecnológicos puedan abolir o destruir algo que consideramos precioso, fructífero, algo que representa para nosotros un valor en sí, y un valor profundamente espiritual...» la cultura de la educación tal como la conocíamos.



¿CONSTITUYE INTERNET UNA COMUNIDAD EDUCATIVA GLOBAL? (*)

NICHOLAS C. BURBULES (**)

RESUMEN. Se analiza la idea de comunidad desde la visión de J. Dewey y de H. Arend, sus valores y condiciones como unidad de cooperación y de responsabilidad, y a la vez, como un lugar necesario de afiliación. Las dos visiones clásicas se cuestionan a la vez que se informa que en la actualidad aparecen otros modelos. El autor analiza, bajo tres tipos de condiciones, lo que puede definir o identificar una comunidad: condiciones mediadoras, condiciones políticas y condiciones de espacio y lugar. Dentro de las últimas aparecen las meta-comunidades *online* a las que tanto contribuye en su formación la internet como instrumento o recurso.

LA GRAN COMUNIDAD

«Comunidad» es una de las palabras claves de la educación americana. En parte por la memoria nostálgica de un tiempo en que la mayoría de las escuelas estaban íntimamente relacionadas con otras instituciones locales de la sociedad civil (las familias, las iglesias, etc.) y en parte por la descentralización, por principio, de la política educativa desde el nivel nacional al Estado, y desde el estado a los niveles regionales y municipales. La política y la práctica educativas americanas invocan continuamente este término para evocar el apoyo a las escuelas y fomentar un sentido de responsabilidad colectiva por lo que en estas ocurre. Por ejemplo, el paso de la ética dominante de la

burocracia y del individualismo competitivo hacia valores más democráticos de apoyo, diversidad y comunidad, tiene mayores posibilidades de lograrse dentro de un clima político de responsabilidad y confianza compartidas. Los proyectos encaminados a crear comunidades educativas, se ocupan, por lo tanto, de establecer nuevas relaciones políticas entre profesores, administradores, padres, estudiantes y miembros de la comunidad.

Actualmente, frases como «control comunitario», «criterios comunitarios», «comunidades educativas» y «comunidades de práctica» son muy utilizadas en la educación y expresan la idea subyacente e incuestionable de que las escuelas deben ser comunidades de algún tipo y deben estar

(*) Publicado en Carlos TORRES y Nicholas C. BURBULES (Eds.): *Globalización y Educación. Nuevas perspectivas*. Routledge, 2000.

(**) Universidad de Illinois.

estrechamente integradas con comunidades más grandes de las cuales forman parte.

Esta visión nostálgica de la comunidad descansa también en el recuerdo de un tiempo en que la afiliación se basaba en la proximidad, la homogeneidad relativa y la familiaridad: la comunidad de un pueblo pequeño, de una vecindad, de un clan familiar. Por ejemplo, podemos apreciar claramente esta nostalgia en las influyentes ideas de John Dewey que recordaba las asambleas del ayuntamiento y la cordialidad del pueblo de su infancia en la Nueva Inglaterra rural, intentando reconstruir una visión de la comunidad, que pueda sostener los contextos urbanos modernos de educación que él estuvo analizando hacia el final de su carrera. Para Dewey, el reto era «reconcebir la comunidad» en contextos donde la proximidad, la homogeneidad y la familiaridad ya no cabían; Dewey le llamó a esta visión de la comunidad: «la Gran Comunidad», para él, subyacía en ella el concepto de ciudadanía dentro del estado-nación moderno. Su remembranza de las virtudes de una comunidad local y frente a frente, y su fe en éstas, se transfirieron a su visión de la democracia, como se puede ver en *Democracia y educación*, donde el autor expresaba que los ciudadanos forman parte de dos tipos de comunidades al mismo tiempo: aquellas basadas en la afinidad de ideas, hacia las cuales los miembros mantienen una especie de lealtad, y aquellas basadas en obligaciones cívicas más generales y en un sentido del interés común, hacia las cuales sus miembros mantienen una especie de lealtad diferente. En uno de los pasajes más memorables de su libro, Dewey exponía que, según como las democracias dirijan la comunicación dentro y fuera de estos grupos —dos valores que, con frecuencia, están necesariamente en tensión uno con otro— podrá mantenerse o no la vitalidad y el auto-gobierno de un público democrático. Dewey observa (a las mil maravillas) en este contexto las raíces afines de los

términos «comunidad», «comunicación» y lo que tienen en «común».

Por ello, aún cuando él reconocía el pluralismo de los contextos urbanos modernos, su visión de la comunidad descansaba sobre la idea de reconocer (o crear) elementos comunes que puedan sostener un sentido de «comunidad». En su nivel más general, la Gran Comunidad, esto significaba un público políticamente formado que se basaba no sólo en la «actividad conjunta», sino también en el reconocimiento de las consecuencias de las acciones y decisiones colectivas que eran de importancia para todos y de interés común para todos.

Como vemos, Dewey entendía que este sentido colectivo de comunidad se hallaba frecuentemente en tensión con los sentidos locales de comunidad, y que los ciudadanos a menudo tenían que equilibrar lealtades divididas entre sus afiliaciones, basadas en (como he señalado) la proximidad, la homogeneidad y la familiaridad, y aquellas basadas en un cálculo más racional de las consecuencias totales, a largo plazo, de las decisiones personales y locales, los intereses compartidos de una comunidad más grande. Actualmente vemos este tipo de conflicto, por ejemplo, entre grupos locales, a menudo motivados por un sentimiento religioso, que quieren excluir de «sus» escuelas los contenidos de los programas de estudios que ponen a los estudiantes en contacto con culturas y valores que existen dentro de la sociedad más grande (y, por lo tanto, desde ese punto de vista, culturas y valores acerca de las cuales los estudiantes deben estar preparados para pensar, considerar y, en muchos casos, aprender a tolerar), pero que son repugnantes para sus propios valores locales. Dewey reconocía tales tensiones, pero parecía creer que estas eran generalmente reconciliables, en parte por su fe en la fuerza de la razón para persuadir a los ciudadanos de sus más grandes obligaciones e interrelaciones, y en parte porque creía en la fuerza mítica del ideal de la nación y de la esfera pública democrática.

Hannah Arendt tenía una visión muy diferente y, yo diría, más agnóstica de este problema. Para Arendt, el espacio público está fundamentalmente identificado con la pluralidad, no con lo común, y la constitución política de la toma pública de decisiones no se basa frecuentemente en identificar similitudes reales o percibidas, o comunidad de intereses, sino en llegar a conclusiones provisionales que los grupos contendientes estén de acuerdo en aceptar. Tales resultados de deliberación política pueden descansar sobre alguna evaluación racional del interés común o de los objetivos comunes (según la visión de Dewey), o pueden descansar sobre consideraciones muy diferentes, cada grupo por sus propias razones, pero equilibradas unas contra otras en un pacto aceptable para todos. Si esta es una visión de «comunidad», es mucho más atenuada y provisional que la idea de la Gran Comunidad. Sin embargo, otra situación es aquella en la que este nivel de acuerdo no se obtiene y en la que el único terreno para la coexistencia dentro de un contexto pluralista es el de la tolerancia y la coexistencia, a pesar de la diferencia irreconciliable.

Esta es la opinión, por ejemplo, de Iris Marion Young, una de los críticos más importantes del ideal de «comunidad», según como este nos ha llegado de los teóricos demócrata liberales como Dewey. Young escribe:

El ideal de comunidad... expresa un deseo por la fusión de unos sujetos con otros, lo cual en la práctica actúa para excluir a aquellos con quienes el grupo no se identifica. El ideal de comunidad niega y reprime la diferencia social, el hecho de que la política no puede ser pensada como una unidad en la que todos los participantes comparten una experiencia común y unos valores comunes. En su política de privilegiar las relaciones frente a frente, el ideal de comunidad niega además la diferencia en la forma de la distancia temporal y espacial que caracteriza al proceso social. Como una alternativa al ideal de comunidad, yo desarrollo... un ideal de la vida urbana como una visión de las relaciones sociales que afirman la diferencia

de grupo. Como un ideal normativo, la vida urbana encierra instantes de relaciones sociales de diferencia sin exclusión. Distintos grupos viven en la ciudad unos junto a otros, interactuando por necesidad en espacios urbanos... Distintos grupos... viven juntos en la ciudad sin formar una comunidad.

Partiendo de este punto de vista, tenemos que preguntar siempre *¿quién* busca fomentar un sentido de comunidad, entre cuáles grupos y con qué propósitos? ¿Quién está siendo incluido en esta comunidad y a quién se deja fuera?

El ideal de comunidad ha sido igualmente cuestionado, especialmente en el contexto de la formación del estado-nación moderno, por Benedict Anderson, quien plantea que las comunidades, concretamente a nivel nacional, son siempre *imaginadas* (o, para utilizar un lenguaje alternativo, «construidas» o «constituidas»), no dadas. Este análisis es especialmente importante como corrección a las visiones de comunidad (o nación) como algo naturalizado o basado en semejanzas esenciales (como en comunidades de origen étnico o raza definida). La «comunidad» es imaginada o constituida, entonces, en condiciones históricas específicas y contra un antecedente de intereses políticos. Los análisis de Young y Anderson contradicen las connotaciones de «comunidad» como algo basado únicamente en cálidos sentimientos de afiliación y ven tales atributos como algo experimentado por varios «otros», excluidos o marginados por las comunidades, como un juicio o una amenaza y, de hecho, como algo que a menudo tiene precisamente esa intención. Por tanto, es importante no leer a Anderson como un énfasis del término «imaginadas» como significado de algo simplemente inventado y efímero, porque incluso las comunidades «imaginadas» son «reales» en sus efectos sobre la gente.

La dicotomía de real o imaginada oscurece las actuales dinámicas de creencia y acción, que se motivan y refuerzan una a la otra: creer que algo es cierto hace a la

gente actuar y tratarse unos a otros de determinada manera; estas acciones e influencias pueden llegar a crear realidades que (retrospectivamente) confirman y sostienen tales creencias. Esto no puede ser más claro que en el caso de las comunidades, donde el hecho de imaginar ciertas afinidades refuerza y es reforzado por formas de hablar y actuar en conjunto y por prácticas de inclusión y exclusión que definen los bordes imaginados. De este modo, las comunidades que pueden haber sido creadas en un inicio simplemente sobre bases de eficacia y conveniencia, pueden, con el paso del tiempo, adquirir sentimientos cada vez más fuertes de afiliación y comunión, incluso cuando (previamente) no se haya pensado que estas existieran. Y, a la inversa, similitudes (de carácter o de intereses, por ejemplo) que uno podría sostener que existen «realmente», pueden en realidad exacerbar conflictos y aumentar los sentimientos de competencia y oposición entre los grupos. De acuerdo con esta línea de argumento, entonces no son la semejanza y la diferencia las únicas condiciones que conducen la política de la comunidad y las comunidades identificadas pueden existir en múltiples dimensiones y formas, frecuentemente basadas más en quién excluyen como «otro» que en aquello que las une.

Esto, por consiguiente, formula una interrogante fundamental que es necesario plantear frente a los atributos de la comunidad: ¿cuáles son las condiciones bajo las que esta «comunidad» está siendo asegurada?

Con este contexto situado, podemos pasar ahora al tema que anima este ensayo: la idea de que Internet misma se está convirtiendo en un tipo de comunidad (o «comunidad virtual») y que, por el hecho de que se haya convertido en un medio principal para la transmisión de la comunicación, la información, la cultura, los productos y los servicios en todo el mundo, se está convirtiendo en una especie de «comunidad global». ¿Qué significan estas nociones de

«comunidad virtual» o «comunidad global»? Y, ¿cómo afectan estas comunidades nacientes e imaginadas nuestros conceptos de las políticas y las prácticas educativas? Esperamos que este ensayo aporte una ayuda para reflexionar sobre estos temas.

LAS CONDICIONES DE LA COMUNIDAD

La idea de comunidad, según lo que hemos comentado en la sección anterior, descansa entre dos grupos de valores: por una parte, la idea de cooperación y responsabilidad compartida proporciona el mejor contexto para la eficacia humana en el cumplimiento de metas sociales; y, por otra parte, la idea de que estrechos vínculos de afiliación brindan apoyo y son beneficiosos, si no necesarios, para disfrutar de una buena vida. Esto hace la noción de «comunidad» únicamente flexible en su capacidad de apelar tanto a formas de pensamiento pragmáticas y orientadas hacia una finalidad, como a aquellas que se basan más en vínculos personales afectivos y en una fuerte identificación grupal. Esta noción es, en resumen, una *ideología*. Calificarla de ideológica es simplemente señalar la forma en que esta opera dentro de estos distintos discursos, unificando y motivando las programas de reforma social que provienen de muy diferentes premisas e intenciones. Es precisamente la vaguedad y flexibilidad del término lo que permite utilizarlo de distintas maneras, pero siempre envuelto en lo que Raymond Williams llama una atmósfera «afectuosamente persuasiva»; como dice Williams (al no tener el trabajo de Young ante él), nadie tiene nada malo que decir acerca del valor de la «comunidad». Creo que esta fe puede verse de manera especial, aunque no únicamente, en los discursos contemporáneos sobre la educación americana, a través de todo el espectro político.

Pero, actualmente, los desarrollos de la *Teoría post-Foucauld* nos hacen plantearnos una serie de preguntas diferentes

y más escépticas sobre este ideal. Somos más conscientes de cómo los atributos de la comunidad, ya sea como una descripción del estado de cosas, o como un ideal hacia el cual trabajar, no están basados en semejanzas naturales, sino en relaciones mediadas que son políticamente constituidas en espacios y condiciones históricas específicas. La existencia de una «comunidad» no es, por lo tanto, algo dado, sino un reclamo, una proposición, que está limitada por una serie de condiciones y prácticas que le han dado origen. Por ello, una perspectiva muy diferente sobre la comunidad es preguntar *¿bajo qué condiciones* está pensado que esta puede lograrse? Una cuestión corolaria, a la luz de las preocupaciones de Young, es examinar las dinámicas de exclusión, además de las de inclusión, necesarias para la formación de cualquier comunidad en particular para apreciar que no puede existir, por decirlo así, una «Gran Comunidad». Las mismas condiciones que incluyen a unos, excluyen a otros (a veces sin querer, pero, frecuentemente, de forma intencionada).

En esta sección queremos explorar tres grupos de condiciones que son parte de la dinámica de crear e identificar una comunidad: las condiciones mediadoras, las condiciones políticas y las condiciones de espacio y lugar. Utilizaremos estos tres grupos de condiciones para examinar los tipos de comunidades que parecen estarse promoviendo en el medio de la red y su significado como comunidades educativas.

CONDICIONES MEDIADORAS DE LA COMUNIDAD

Todas las interacciones humanas son mediadas, incluso las que son aparentemente «directas» y frente a frente. Como explora el trabajo de Erving Goffman, incluso las interacciones sociales más *inmediatas* están aún *mediadas* en realidad por una variedad de comportamientos, gestos y rituales que mantienen a los participantes opacos unos para otros, lo que no facilita un grado

de entendimiento y cooperación. Es un mito imaginar que las interacciones más inmediatas son siempre las más honestas, abiertas e íntimas. En otros contextos, estas condiciones mediadoras pueden ser más visibles para la gente, pero esto no les garantiza más importancia o influencia.

Un tipo de condición mediadora es el mismo medio de interacción: a través de la conversación cara a cara, distintos tipos de escritura, el teléfono u otros medios de distancia (incluyendo Internet, de la que hablaré más adelante). Es importante ver, que estos no son *grados* de mediación, o contrastes entre interacciones mediadas y no mediadas (cara a cara), sino, formas alternativas de mediación, cada una de las cuales funciona en sus propias formas distintivas para desvelar u ocultar —que es lo que hacen los medios de comunicación— para lo cual son, con frecuencia, explícitamente designadas. Cualquier medio actúa como un tipo de marco, que destaca ciertos elementos de interacción y los hace más visibles, mientras que al mismo tiempo sirve para bloquear elementos que se salen del marco. Algunos medios de comunicación tienen costes asociados a ellos, costes algunas veces puramente materiales o económicos, otras veces psíquicos (como el riesgo de hacerse una persona «pública»); estos costes tienen efectos diferentes en las personas. Al comparar los medios, es importante entonces contrastar sus inclusiones y exclusiones distintivas, para no intentar evaluarlos sobre una única y simple escala en cuanto a los que revelan más y los que revelan menos información. Las interacciones sociales, como en una comunidad supuesta, tienen unas características particulares debido a los medios a través de los cuales tienen lugar.

Coincidiendo con estas cuestiones de los medios están las formas de comunicación disponibles para los actores sociales. Pienso que Dewey estaba en lo cierto acerca de que el tipo de comunidad que uno

se esfuerza en fomentar, y los tipos de comunicación que son alentados y hechos posibles entre sus miembros son factores íntima (y dialécticamente) relacionados. Como en el caso de los medios, creo que existe una tendencia en gran parte de la teoría social a querer definir y separar, formuladamente, las diferentes formas de comunicación, para clasificarlas en algún continuo de conveniencia, en lugar de apreciarlas como formas múltiples, cada una con propósitos y efectos característicos. El diálogo, por ejemplo, es frecuentemente tomado como el paradigma del discurso social (especialmente en la educación): desde Sócrates hasta Freire y Habermas, existe una creencia de que la búsqueda de cierto tipo de discusión y debate interactivo contribuye al modo óptimo de decidir públicamente sobre los intereses comunes. En las versiones más afianzadas de esta creencia, el diálogo es incluso visto como una auto-corrección, en el sentido de que la única respuesta legítima a las rupturas y conflictos dentro de un diálogo es más de lo mismo. Este es, otra vez, un punto de partida muy diferente para el análisis de las formas de comunicación, como los medios de comunicación (y a menudo en estrecha relación con ellos), como elementos de interacción que revelan y ocultan; que enmarcan lo que está y lo que no está abierto a la discusión; que alientan ciertos tipos de interacción (ciertas formas de comunicación, si queréis) y desalientan otras; y que, por consiguiente, tienen efectos en la inclusión y la exclusión que afecta de modo diferente a los distintos participantes posibles. Estos temas, los cuales no puedo resumir aquí en detalles, incluyen una amplia gama de factores dentro de los que se encuentran la lengua en la que tiene lugar la comunicación; la forma en que las partes que participan en la comunicación se sitúan unas en relación con otras (lo que Elizabeth Ellsworth llama los «modos de dirigirse» al interlocutor); los papeles del que pregunta

y del que responde (quién hace las preguntas y qué tipo de preguntas); etc. Ninguna de estas formas de comunicación son, por naturaleza, más universales o más inclusivas que otras; y cada una será experimentada por cierta gente como incómodas, alienantes o silenciadoras, y esto también dará a la comunidad construida alrededor de ellas una serie de límites y omisiones concretos.

El tercer grupo de factores mediadores son una variedad de prácticas sociales que gobiernan las formas en que los participantes sociales actúan unos con respecto a otros y juntos por objetivos coordinados. Obviamente, estos factores están estrechamente relacionados con los dos primeros y son igualmente múltiples en su tipo. Me gustaría centrarme aquí en un grupo de prácticas: las prácticas de identidad, porque estas son de especial relevancia para el tema de este capítulo. Las «prácticas de identidad» se refieren a los muchos movimientos, individuales e interactivos, que los actores sociales realizan como un modo de formar, expresar y defender sus identidades (plurales), en respuesta a, y en relación unos con otros. A veces estas prácticas de identidad son relativamente personales, privadas e, incluso, internas a los pensamientos y sentimientos de las personas; a veces son colectivas, públicas y negociadas en consciente relación con (y a veces en oposición a) las prácticas de otros. Son, además, frecuentemente dinámicas, según la gente acaba cambiando de identidades con el paso del tiempo; y son frecuentemente múltiples, según la gente interprete más una dimensión de identidad y resuelva las fricciones de identidades alternativas contradictorias que se empeñan en mantener al mismo tiempo.

CONDICIONES POLÍTICAS DE LA COMUNIDAD

Además de lo que he estado llamando condiciones mediadoras (los medios de comunicación, las formas de comunicación y las prácticas sociales), que determinan y

restringen las posibilidades de la comunidad, existen además esas condiciones políticas e históricas más generales que preceden y sobrepasan las opciones y actividades de los participantes, determinando y restringiendo también las posibilidades de la comunidad. Yo diría que estos factores políticos son pocas veces determinantes en cualquier sentido, y que estas condiciones (como todas las otras que estoy explorando aquí) adquieren una importancia diferente dependiendo de las respuestas de las personas y los grupos. Sin embargo, esto no es simplemente una cuestión de opción personal, sino de que estos factores exigen una respuesta, aun cuando esta sea de resistencia. En resumen, las comunidades descansan sobre atributos y sentimientos de afiliación; algunos de los cuales elegimos y otros no. Porque nacemos en el seno de ciertas comunidades (la nación, la familia o la religión, por ejemplo) y, aunque podemos actuar de varias maneras con respecto a ellas, incluso rechazándolas, lo que no podemos elegir es el hecho de *tener que tratar con ellas*. Esta es la condición que Arendt llama «natalidad». No todas las comunidades son puramente voluntarias.

Regreso en este punto al contraste entre Dewey y Arendt. Ambos reconocían que cualquier espacio público presenta esencialmente a los actores sociales con la condición de diferencia, y que un reto fundamental para formar un público democrático es tratar constructivamente con esa condición. Para Dewey, y para los teóricos liberales progresistas de su tiempo, la diferencia es concebida, en primer lugar, como diversidad, una condición que encierra la posibilidad de desacuerdo y conflicto, pero también la posibilidad de un compromiso fructífero, precisamente debido a esa diferencia. En efecto, para estos teóricos, la vitalidad democrática (incluso en el nivel muy práctico de generar soluciones alternativas posibles a los problemas comunes) *requiere* tales diferencias, para asegurar que la más amplia gama posible de opiniones sea escuchada y que la más amplia gama posible

de acciones sociales y sus posibles consecuencias sea considerada; de ahí, el peso fundamental que se les da en las sociedades liberales a la libertad de expresión y a la tolerancia.

Para Arendt, la diferencia también es una condición de los espacios públicos y también plantea un profundo desafío para la democracia. Pero este es un tipo de desafío diferente. Para Arendt, la diferencia es concebida como *pluralidad*, no como una gama de alternativas que pueden ser simplemente articuladas, comparadas, juzgadas, negociadas o combinadas en algún grupo de pactos o compromisos sociales (de forma tal que aquellos que son diferentes se vuelvan, al menos en algunos aspectos, menos diferentes con el tiempo), sino como una condición continua, en la cual incluso los pactos y los compromisos, cuando estos puedan ser obtenidos, puedan retener un significado y una importancia fundamentalmente diferente para sus participantes, y en la que muchos temas de fundamental importancia no puedan nunca ser pasados por alto.

Dewey entendió claramente que las afiliaciones democráticas más generales no podían estar basadas usualmente en los mismos elementos de proximidad, homogeneidad y familiaridad que caracterizaban a las comunidades locales (y que ellas estarían frecuentemente en tensión directa con estos). Pero desde esta segunda perspectiva «Arendtiana», las condiciones de proximidad, homogeneidad y familiaridad, son realmente *incompatibles* con la comunidad dentro de la esfera pública. Una vez uno abandona el terreno de lo privado (donde las condiciones de proximidad, homogeneidad y familiaridad están más dadas por sentado, como en las relaciones con miembros de la familia inmediatos), cualquier intento de recrear tales valores en un espacio público conduce a (lo que es para Arendt) una distorsión de lo público, un tercer espacio que ella llama lo «social». En lo social existe una absorción de la identidad definida, por el gusto de pertenecer, una transferencia (en

la opinión de Arendt) inapropiada y poco saludable de las virtudes de lo privado a la esfera pública y, por tanto, una construcción de la proximidad, la homogeneidad y la familiaridad, sobre la base de un deseo de conformidad y de evitar el profundo conflicto ante la pluralidad. Esta esfera social no es la verdadera esfera pública y no retiene ninguna de las virtudes del compromiso público (las posibilidades de desarrollo y cambio personal mediante encuentros con lo extraño, lo difícil y lo desafiante). Este es un espacio relativamente seguro, cuando la «seguridad» es concebida como una minimización del riesgo para la identidad y para las afiliaciones privadas. En este sentido lo «social» es la antítesis de las posibilidades de la democracia.

EL ESPACIO Y EL LUGAR COMO CONDICIONES DE LA COMUNIDAD

Un tema central en la opinión de Arendt sobre las esferas públicas y privadas es su análisis de los *espacios* distintivos que caracterizan y alojan cada modo de interacción; Tomando los conceptos del griego antiguo *ágora*, o plaza pública y hogar, o domicilio, y abogando, como acabamos de ver, por el surgimiento gradual de un tercer espacio social. Aquí me gustaría ir más allá de esta idea de que lo público y lo privado pueden ser caracterizados en términos de espacios distintivos (y discretos), para hablar más ampliamente acerca de cómo las disposiciones y las prácticas espaciales forman nuestras propias ideas de la publicidad y la privacidad. Como en el caso de las condiciones anteriores, estas disposiciones y prácticas espaciales pueden ser consideradas como formas de modelar y restringir las posibilidades de la comunidad.

La primera cuestión aquí es cómo un *espacio* se convierte en un *lugar*. El «lugar» y el sentido de estar en un lugar, evolucionan a partir de un sentido de la familiaridad y el reconocimiento: uno ha estado aquí (o en lugares como este) antes.

Este sentido puede no ser placentero: el reconocimiento del peligro también es característico de algunos lugares. En el otro extremo, un hogar o una patria es un lugar donde la memoria, la familiaridad y los ritmos de la vida diaria dan un sentido de pertenencia o, para las personas que están dispersas, una nostalgia por regresar a ese lugar. De ahí que el lugar pueda ser una condición para la formación y el mantenimiento de las comunidades (comunidades de familia, vecindad o nación). Tanto los espacios públicos como los privados son lugares cuando las personas reconocen dónde están y saben cómo actuar allí: la familiaridad del espacio y la familiaridad de las actividades características de este, se crean y se sostienen la una a la otra. Sabemos dónde estamos cuando conocemos lo que se supone que debemos hacer, y viceversa.

La gente también transforma a veces los espacios en lugares, actuando dentro y con respecto a ellos de manera que los hacen propios (lo que Norberg-Schulz llama un «espacio vivido»). Trazar mapas es un ejemplo de tratar de transformar un espacio en un lugar. Otro ejemplo es la adaptación de un espacio a los hábitos de uso diario (y no sólo la adaptación del uso al espacio). Por ejemplo, muchos campus universitarios realizan un trazado de las aceras designado de antemano para conectar varios edificios y descubren luego que el césped que se encuentra en medio de esas aceras se halla desgastado por nuevos senderos que son los que realmente utilizan los residentes de los campus para pasar de un edificio a otro. Al parecer (según me cuentan los amigos), algunos campus han aprendido a seguir una estrategia diferente: dejar que la gente utilice el campus durante un tiempo, para intentar observar donde están los senderos de uso habitual y luego trazar allí las aceras. La formación de *buellas*, artefactos de uso, conveniencia y creación de sentido personales, es otra forma en la que la gente hace de los espacios lugares propios.

El término que engloba la transformación del espacio en lugar es la *arquitectura*. Es muy importante observar que la arquitectura no trata fundamentalmente de construir cajones para guarecernos de la lluvia, sino de configurar espacios que anticipan y dirigen la actividad. Los residentes de un espacio arquitectónico adaptan sus actividades para ajustarse al espacio y adaptan el espacio a sus actividades (la relación es siempre bidireccional) y es en esta adaptación recíproca que el espacio se convierte en lugar. La «arquitectura» no es sólo el diseño inicial o construcción, sino la transformación de este con el paso del tiempo; en este sentido, la gente siempre ayuda a construir los edificios que ocupan y los edificios no son totalmente terminados hasta que son utilizados durante un tiempo (en cierto sentido, nunca son «terminados»). En parte, por supuesto, esto puede significar literalmente reconstruir: tirar paredes, trasladar puertas, agregar habitaciones, etc. Pero en un nivel más sutil, es la pauta de opciones y actividades diarias lo que reconfigura un diseño arquitectónico: mover los muebles hacia donde la gente se sienta, tratar de hacerse cómodo.

Teorizando estas dinámicas, pienso que puede sugerirse que la arquitectura es una forma de anticipar y dirigir la actividad en un conjunto de dimensiones, dentro de las que se incluyen:

- movimiento/estatismo
- interacción/aislamiento
- publicidad/privacidad
- visibilidad/ocultación
- inclusión/exclusión

Otra vez, sin embargo, el carácter dialéctico de la arquitectura no debe ser considerado en un solo sentido: la arquitectura anticipa y dirige estas actividades, pero el hábito de estas actividades también transforma y remodela la arquitectura. Henri Lefebvre llama a esto «prácticas espaciales», las actividades por medio de las cuales se experimentan, se perciben y se imaginan

los espacios. En su vida diaria la gente busca espacios y los remodela de acuerdo a las pautas de sus necesidades o deseos, aunque también es cierto que estas necesidades y deseos son remodelados por los espacios disponibles para ellos.

Este es, entonces, un paso más en este argumento para considerar la arquitectura como el diseño de los espacios en general: espacios públicos, espacios privados, espacios textuales (el diseño y formato de un periódico, por ejemplo), espacios agrícolas, espacios educativos (la disposición de las aulas, por ejemplo) y espacios *on line*. El diseño de tales espacios modela, de forma intencionada o sin querer, las condiciones para la actividad y la interacción dentro de ellos: condiciones para la formación y desarrollo de las comunidades. Las cinco dimensiones que hemos enumerado anteriormente pueden verse como las polaridades en que las comunidades específicas desarrollan su carácter. Las comunidades son manifestaciones de los lugares en que se establecen (mientras que los lugares también cambian para ajustarse a la comunidad).

LAS CONDICIONES DE LAS COMUNIDADES *ON LINE*

Con este esquema en mente, ahora es posible pasar a una serie de temas específicos acerca de las formas en que, y las condiciones bajo las que, están siendo formadas las comunidades *on line*. No hay nada natural con respecto a estas comunidades; son tan «imaginadas» (y tan «reales») como cualquier comunidad. Pero están formadas bajo condiciones que determinan y restringen los tipos de comunidades que pueden llegar a ser. Exploraré estos temas bajo los mismos tres aspectos que antes: condiciones mediadoras, condiciones políticas y condiciones espaciales/arquitectónicas. Numerosas características del entorno *on line* constituyen las condiciones para la comunidad dentro de él; y estas condiciones (incluyendo la condición de la globalización, una de sus

características más importantes) determinan y restringen las posibilidades educativas dentro y fuera de estas comunidades.

CONDICIONES MEDIADORAS DE LAS COMUNIDADES *ON LINE*

Internet es, por supuesto, un medio en sí misma; en realidad esta comprende numerosos medios, todos operando a través de la red de cables y ordenadores que la forman: páginas HTML (la *www*); correo electrónico; compartir y transferir ficheros; *listservs* u otros grupos de debate asincrónicos; IRC, o *chat* en tiempo real; tele conferencia y vídeo conferencia; etc. Mientras que cada uno de estos medios tiene características distintivas (algunos tienen como base el texto, otros permiten la transmisión de la voz o del vídeo; algunos son sincrónicos y otros asincrónicos; etc.) existen algunas características generales que tipifican el medio *on line* de forma general.

Internet tiene efectos tanto propiciatorios como inhibitorios en la formación de comunidades dentro de ella. Por una parte, Internet se ha convertido en un medio donde tiene lugar la colaboración y donde la gente puede crear redes de inteligencia distribuida. Este punto es crucial porque significa ver a Internet como algo más que un depósito para la «información» (su característica más usual), o un medio para la difusión de esta y como algo más que un simple medio de comunicación. Es también un medio que hace instantánea la colaboración, en el que los participantes se pueden organizar como grupos de trabajo y donde la identidad de un grupo de trabajo *como* un grupo tiene cabida. Existen muchos, muchos ejemplos de esto. Como el hecho de que la pauta de hiperconexiones dentro de un área temática define tácitamente a un grupo por las formas en que las páginas *web* se conectan a las fuentes comunes, incluyendo como se conectan unas a otras, o, alternativamente, a través de la elección intencionada de los miembros

de ciertos grupos de interés de conectar todas sus páginas unas con otras, lo que son convencionalmente llamados «anillos *web*». Los *listservs* y los *chat rooms* también atraen y afilian a personas de ideas afines en una conversación común, aunque son sitios de frecuentes «guerras de fuego» porque estos sitios de asociación, precisamente por los intereses comunes de sus miembros, pueden llegar a ser sitios de altos índices de desacuerdo. Creaciones modernas de «Intranets», cerradas a veces herméticamente para el resto de Internet por «muros de fuego», son diseñadas para fomentar la colaboración y compartir la información dentro de las organizaciones, manteniendo estas fuentes fuera del alcance de «intrusos»; estas comunidades impuestas son especialmente estrictas donde los asuntos de interés comercial, la llamada «propiedad intelectual», o secreto son considerados como valores primordiales.

Al mismo tiempo, Internet puede intervenir en la formación de la comunidad, en parte por las mismas razones que ya hemos discutido. Algunas comunidades no están interesadas en encontrar otras perspectivas y grupos; es más fácil permanecer totalmente fuera de la red y buscar otras formas de afiliación. Algunos individuos y grupos son más puestos en riesgo que otros los peligros de hostilidad, insulto, o atención no deseada. Dadas las múltiples líneas de afiliación y comunidad que Internet hace posible, algunas comunidades pueden tender a «ahogar» a otras. Quizás más sorprendentemente, la formación de fuertes comunidades *on line* puede a veces interferir en la vitalidad de las comunidades próximas, cara a cara fuera de la red. En este, como en muchos otros aspectos, lo que Internet da con una mano, lo quita con la otra; no es ni un bien puro, ni un peligro invasor, continuamente obsequia a los usuarios con elementos inseparables de ambas cosas.

En resumen, los distintos medios que Internet comprende determinan *a* y son determinados *por* los grupos que los utilizan

para sus propósitos particulares; esta no es sólo un grupo de individuos conectados a otro grupo de individuos, sino un medio, un espacio, en el que los grupos existentes trabajan e interactúan unos con otros y en el que otros grupos que no tienen conciencia de sí mismos como grupos, llegan a constituirse como tales. Los grupos de noticias, operando vía Usenet, son un ejemplo adelantado de esto; los anillos *web*, que hemos mencionado antes, son otro. Los espacios *on line*, basados originalmente en el juego de «Mazmorras y Dragones» (MUDs, MOOs, MUVes y otros espacios similares) proporcionan un escenario en el que los actores, a menudo con personajes ficticios o imaginarios, pueden explorar *rooms* o laberintos e interactuar unos con otros. Más recientemente, proveedores de servicios tales como Geocities, Tripod y ahora Excite y Yahoo, han comenzado a promover espacios *web*, literalmente llamados «comunidades» (o a veces «clubs»), para los usuarios con áreas de interés afines. Geocities es un ejemplo típico, que ofrece sitios organizados como «vecindades» temáticas, generalmente nombradas como lugares reales, a las cuales se pueden unir los subscriptores. Estas comunidades tienen códigos de conducta apropiada, como son los contenidos permitidos o prohibidos para las páginas *web* y administradores que tienen la responsabilidad de inspeccionar las páginas dentro de su comunidad y regular quién puede y quién no puede ser parte de ella. (Hay un obvio paralelismo aquí con las «comunidades cerradas», las vecindades que levantan barreras reales a la entrada, que vigilan y restringen quién entra en su área, y que tienen a menudo códigos estrictos para el estándar apropiado de las casas, los jardines y las actividades dentro de ellos).

El asombroso crecimiento de estos sectores de Internet desdice la idea de que sólo sea una red de comunicaciones; es un espacio en el cual la gente se junta e interactúa. Para muchos usuarios, estos llamados espacios «virtuales» son más vitales,

apasionantes, e importantes para ellos que otras áreas de actividad en sus vidas, como indica la cantidad de tiempo que pasan dentro de ellos. Las comunidades están fundamental e íntimamente relacionadas con áreas de interés y preocupación (coleccionistas, cuenta-chistes, *fans* deportivos, dueños de animales domésticos, etc.) que son de fundamental importancia para el sentido de sí mismos y de el placer que tienen estos participantes en la vida. Son de especial importancia para los usuarios ancianos, o para aquellos que viven en regiones rurales alejadas, que dependen de estos medios de comunicación para relacionarse con otros que, de otro modo, nunca se encontrarían. Y, por supuesto, éstos son los únicos medios mediante los cuales pueden formarse este tipo de comunidades a una escala verdaderamente global.

Lo que estoy tratando de destacar aquí es que estos medios son distintivos (y por consiguiente, también lo son las comunidades que estos ayudan a fomentar: algunos se basan en la auto-identificación explícita; otros, en personajes imaginados (frecuentemente llamados «avatares»); algunos son abiertamente accesibles para los nuevos participantes, otros decididamente no lo son; algunos son extremadamente regulados y restringen lo que puede o no puede ser compartido o realizado dentro de ellos, otros son más libres; y en los que tiene lugar la regulación, algunos tienen normas estrictas de administración verticalista, y otros normas más consensuadas y de comunicación con el grupo. Los medios de la comunidad *on line*, no sólo facilitan la formación de comunidades, sino de comunidades de un tipo, una composición y un carácter en particular y, en consecuencia, rechazan la formación de comunidades de tipo, composición y carácter diferentes.

Un segundo grupo de condiciones mediadoras son las formas de la comunicación *on line*: el uso del lenguaje, el texto, la voz, los gráficos, etc., como los modos a través de los cuales la gente se relaciona.

Hasta hace poco, por supuesto, Internet era un medio basado casi totalmente en el texto. Ahora ya se está convirtiendo en algo más rutinario el hecho de transmitir gráficos, sonido y vídeo; y, cada vez más, Internet está siendo utilizada para el audio directo o la vídeo conferencia. Estas formas, a su vez, tienen efectos directos sobre los tipos de interacción verbal que sostienen y animan (las importantes diferencias, por ejemplo, entre los diálogos que son sincrónicos y los que son asincrónicos; y aquellos que sólo incluyen texto escrito, a diferencia de los que incluyen voz o vídeo transmisión). Y en el horizonte están las tecnologías que permitirán algún grado de contacto e interacción táctil. Al parecer, cada vez que los críticos identifican una barrera que hace de la interacción *on line* «una interacción no real», nuevos avances comienzan a empañar tal definición. Rilke identificaba los cinco sentidos (la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto) como la representación de cinco niveles o grados de intimidad. La interacción *on line* parece estar moviéndose a un ritmo constante en esa escala.

No obstante, el texto continúa siendo actualmente el principal medio de la interacción *on line*. Esta categoría comprende no sólo el texto de mensajes individuales enviados de acá para allá (por ejemplo, mediante *e-mail*), sino también la forma de nuevos tipos de publicaciones (boletines informativos, artículos y la versión *on line* de la publicación clandestina o *samizdat* «zines»). Aquí también, la escritura y la publicación se convierten en condiciones de la comunidad: ambas mediante los *procesos* de redacción y composición de publicaciones en colaboración y mediante las *redes* de distribución a través de las cuales estas son compartidas. No es nuevo que las comunidades de interés (desde grupos profesionales o académicos hasta grupos políticos y hasta aficionados informales) pueden patrocinar boletines informativos o circulares que sirven a sus miembros y que ayudan a atraer nuevos miembros. Pero este es un

nuevo fenómeno cuando estos materiales pueden ser continuamente adaptados, revisados y agregados en el proceso de circulación. El texto o publicación se convierte en un verdadero medio de construcción de la comunidad y no sólo en un modo de comunicación dentro de ella.

Por último, es imposible tocar estos temas sin fijarnos en la naturaleza del habla fundamentalmente inglesa de la mayor parte de la comunicación *on line*. La lengua también es una condición mediadora: como sucede con estos otros medios, la lengua determina y restringe quién puede participar en una comunidad *on line* (y quién no puede) y cómo puede participar. Aunque existen extensas áreas de Internet donde la gente puede interactuar en su lengua materna, hay características estructurales, incluyendo la naturaleza del código HTML, las aplicaciones de software mediante las cuales los usuarios acceden a Internet y conducen las búsquedas dentro de ella y la preponderancia de la publicidad, etc., que significan que los usuarios de habla inglesa son privilegiados por tener acceso a más servicios y más vías de interacción que cualquier otro usuario. Además, la lengua inglesa no es sólo una condición de acceso a una gran cantidad de servicios e interacciones *on line*; la participación en la interacción *on line* significa que los usuarios que no son de habla inglesa estarán expuestos a esta lengua de forma regular y tendrán muchas oportunidades de practicarla, Internet se convierte en un medio de enseñanza y promoción de la lengua inglesa. En efecto, muchos hablantes de la Lengua Inglesa no nativos hallarán más fácil utilizar el inglés en los contextos *on line*, donde pueden teclear sus comentarios tan pausadamente como lo necesiten, pueden revisar lo que han escrito y pueden recibir feedback sobre la coherencia o eficacia de lo que han dicho. Esta es una especie de imperialismo lingüístico; pero la ironía está en que Internet no sería Internet y no tendría el enorme

potencial (además de los enormes peligros) que tiene, sin una lengua común, o al menos predominante, dentro de ella.

El tercer grupo de condiciones mediadoras de la comunidad comprende las prácticas características del trabajo y la interacción *on line*, de las cuales hay muchas. Anteriormente centré mi atención en el tema de las prácticas de identidad y estas son claramente un tema central en las comunidades *on line*. Existen miles de formas de «ser *on line*» (y, por eso mismo, «seres *on line*»). Por una parte, los humanos que participan *online* adoptan una variedad de estrategias de auto-representación: algunas son abiertamente literales (utilizando sus nombres de nacimiento, ficheros de firma informativa, direcciones descriptivas a vuelta de correo electrónico, etc., como descripciones para otros de quiénes son ellos); otros son muy imaginarios (nombres inventados, páginas *web* ficticias, avatares que los representan en MUDs y MOOs, etc.). Es un error, sin embargo, trazar la línea demasiado nítida entre lo literal y lo imaginario, como si no hubiese nada interpretativo o imaginario incluso en las interacciones cara a cara más corrientes, o como si las personas no estuvieran en algún sentido representando «realmente» quiénes son, incluso cuando crean un personaje imaginario para que los sustituya.

Por otra parte, una vez que la gente empieza a «ser» *on line*, sus identidades cambian en un sentido intrínseco a este hecho, precisamente por estar utilizando esta tecnología: lo que hacen, lo que les gusta y lo que les preocupa, la forma en que pasan su tiempo, a quién conocen, etc., todas esas cosas cambian a partir de ese momento y cuando estas mismas actividades incluyen interacciones y experiencias *on line*, se da una fusión inevitable entre las dimensiones de su ser «*off line*» y «*on line*». Se convierten, según la famosa formulación de Donna Haraway, en «cyborgs».

Las comunidades *on line* influyen y son influenciadas por estos múltiples personajes (especialmente porque las personas pueden

formar parte de muchas comunidades *on line* al mismo tiempo, mientras son miembros de otras comunidades). En el espacio *on line*, aún más que en otros espacios, uno elige, o no, revelar aspectos de su personalidad, o revelar esta en formas particulares. Este proceso no está totalmente abierto al control consciente (uno siempre revela más o menos de lo que intenta revelar, incluso cuando finge), pero, hasta cierto punto, «ser *on line*» significa la selección y filtración continuas de la auto-información a través de los portales de los medios al alcance. Comunidades particulares invitan a, o disuaden ciertos tipos de revelación y participación; y prohíben otros absolutamente. Por consiguiente, en un sentido muy claro, aquí como en otro sitio, elegir una comunidad significa en parte elegir quién uno es; y cambiar de comunidades, o explorar nuevas comunidades, es un proceso de exploración y experimentación con nuevas identidades.

Por lo tanto, creo que es una simplificación excesiva trazar una línea definida entre las actividades *online* y las *off line*, o entre las identidades *online* y las *off line*. La suposición de que la interacción cara a cara es más honesta o directa que la interacción *on line* es desmentida por los participantes que dicen experimentar exactamente lo contrario. La idea de que las personas son más «reales» o más ellas mismas cuando actúan en un contexto que cuando actúan en otro, elude un número de temas mucho más profundos acerca de la representación y las formas en las cuales *todas* las interacciones sociales son mediadas; y la creencia de que algunas comunidades son «reales» y otras «virtuales» ignora lo que es «virtual» (imaginado) en todas las comunidades y lo que es «real» incluso en las comunidades *on line*, tan reales como puede serlo cualquier comunidad. Por eso, cuando Howard Rheingold escribe sobre las «comunidades virtuales»:

En las comunidades virtuales la gente utiliza las palabras en la pantalla para intercambiar comentarios jocosos y discutir, entrar en disertaciones intelectuales, llevar

a cabo actividades comerciales, intercambiar conocimientos, compartir apoyo emocional, hacer planes, devanarse los sesos, cotillear, pelear, enamorarse, hallar amigos y perderlos, jugar, coquetear, crear un poco de arte elevado y mucha conversación frívola. En las comunidades virtuales la gente hace exactamente lo mismo que en la vida real, pero dejamos atrás nuestros cuerpos.

Yo tomo esto como un argumento inintencionado para dejar caer distinciones fáciles como «real» *versus* comunidad «virtual» en primer lugar. Yo prefiero el término *verdadero* para borrar la distinción real/virtual. Las comunidades verdaderas tienen características *específicas* que reflejan las condiciones, en este caso las condiciones mediadoras, bajo las cuales son formadas y desarrolladas. Mucho puede decirse acerca de estas características específicas: pero distinciones como real/virtual no conducen el análisis muy lejos y oscurecen otros procesos más profundos que están en juego.

Espero que esté claro ahora lo que significa la idea de «condiciones de la comunidad» para el análisis. En los espacios *on line*, las comunidades de un notable alcance y vitalidad le están dando forma a, aumentando y desarrollando nuevos modos de utilizar Internet (y a sus capacidades constantemente cambiantes) para darle nueva forma y significación a su propia identidad *como* comunidades. Al mismo tiempo, sin embargo, esto no está sucediendo sobre un terreno neutral o con un cheque en blanco: las condiciones de la comunidad *on line* tienden a llevar a las comunidades hacia formas o pautas particulares; y aunque las comunidades adaptan los servicios a sus propios propósitos, están aún así utilizando, aunque de una manera flexible, servicios que no son de su propio diseño y control. Además, las mismas condiciones que tienen los beneficios de facilitar (ciertos tipos de) comunidades, también, inevitablemente, tienen el efecto de ignorar, o incluso excluir, a otras comunidades verdaderas o posibles que nunca lleguen a existir porque no tienen los privilegios

que otras dan por sentados. Y, por último, existen comunidades *on line* que son conscientemente exclusivas de otras, definidas en parte *por* su deseo de excluir a otros: como en el caso de las vecindades «seguras» de *Geocities* donde a los miembros se les asegura que no tendrán que encontrarse con «intrusos» peligrosos o desagradables en su comunidad cerrada. Más tarde retomaré estos temas para explorar cómo estas condiciones determinan y restringen las posibilidades de las comunidades *educativas*.

CONDICIONES POLÍTICAS DE LAS COMUNIDADES *ON LINE*

Existe el peligroso error de creer que porque Internet es un medio relativamente libre y descentralizado, es políticamente neutral. Pienso que desde el análisis que hemos realizado hasta ahora debe estar claro que existen dimensiones políticas y morales en todas las actividades de las personas que trabajan e interactúan *on line*: por ejemplo, en las formas en que muchas comunidades se auto-vigilan, identificando e imponiendo normas explícitas e implícitas acerca de lo que está y lo que no está permitido dentro de sus miembros. Dado que Internet vincula a participantes de muchas partes del mundo y de muchos sistemas políticos, de valores y religiosos, ha sido imaginada como otro espacio pluralista liberal. Un reciente anuncio publicitario de televisión proclamaba que Internet era un sitio donde la edad, el género, la raza, etc., no importaban. Esto parece ser cierto si en Internet uno solamente pudiera referirse a la edad, el género y la raza de la persona que desee revelarlos. Pero esta apariencia oscurece aspectos importantes: que aunque las personas elijan o no representar sus identidades, estas están presentes en la forma en que ellos piensan, actúan y se expresan en la red (en ocasiones estas cualidades pueden ser más evidentes para otros que lo que los actores piensan). Es más, estos factores influyen siempre sobre el hecho de quién está y quién no está

presente en los espacios *on line*; cuestiones que son fundamentales para el acceso están totalmente influidas por la ubicación y la identidad (por poner un ejemplo evidente, la gente de los países del mundo que sólo tiene una presencia muy escasa en Internet, ellos no tienen ni siquiera electricidad). Pretender que la nacionalidad, la clase, el género o la discapacidad no importan en Internet, cuando en realidad sí importan, es una imaginación más sobre el tipo de «comunidad» que Internet misma representa ser. Por el contrario, dice David Shenk:

El ciberespacio es republicano... el ciberespacio no es políticamente neutral. Favorece las ideas políticas de los republicanos libertarios y a favor del mercado libre: una sociedad totalmente descentralizada y liberalizada, con poco discurso común y una mínima infraestructura pública.

En efecto, pudiéramos decir que lo que revela las tendencias políticas más profundas de Internet es precisamente su postura de imaginar que es apolítica.

Como hemos visto en ejemplos anteriores, las mismas cosas que hacen a Internet más atrayente y útil, también la hacen peligrosa y difícil de enfrentar. Dado que Internet es un espacio ampliamente abarcador, lo pone a uno continuamente en contra de contenidos y perspectivas que son, en el mejor de los casos ridículos y faltos de sentido, y repugnantes y profundamente hirientes en el peor. A muchas familias les preocupa esto, especialmente en lo que a sus hijos respecta. Por eso, cada vez vemos más y más intentos de forjar, dentro de esta frontera indómita, espacios seguros que reestablezcan los fundamentos tradicionales de la comunidad: la proximidad, la homogeneidad y la familiaridad. Anteriormente comparaba esto el surgimiento de comunidades cerradas en algunas vecindades. De forma similar, muchas comunidades insisten en filtrar el software para los ordenadores en las escuelas y bibliotecas, o en los hogares. Muchos anillos *web* y «portales»

incluyen la creación de archivos de servicios que han sido adaptados y aprobados para acceso general, incluso para niños, los participantes corren el riesgo de encontrarse material «inapropiado» si se aventuran fuera de ese espacio protegido.

Y aquí encontramos (otra vez) una paradoja: como Internet es una red global, esta proporciona enormes oportunidades para el «turismo»: viajes a escenarios distantes, encuentros con lo nuevo, lo extraño y lo apasionante; degustación de productos culturales que provienen de diferentes tradiciones. Nos permite saltar fuera de las comunidades familiares para explorar nuevas comunidades y, tal vez, formar parte de ellas. Contiene la virtud de lo que Arendt llama «pluralidad», sacarlo a uno fuera de los dominios de lo próximo, lo homogéneo y lo familiar. Pero una consecuencia de la pluralidad es el encuentro con lo que no sólo es incompatible con nuestras comunidades próximas, homogéneas y familiares, sino realmente antitético para ellas (a veces es aquello para lo que la comunidad se formó en rechazar). De manera que aquí sucede como en el caso de la persona que se muda a una gran ciudad por la variedad de restaurantes exóticos que hay en ella, pero nunca abandona la casa para ir a visitarlos porque tiene miedo de «esa gente» en las calles.

Finalmente, existe un modo importante en el que Internet se está volviendo verdaderamente ilimitada y es en sus capacidades como espacio comercial. Como Internet tiene capacidades para la comunicación y la transferencia de información casi instantáneas, se ha vuelto enormemente importante para la actividad comercial global y las transacciones financieras, y está cada vez más colonizada por páginas *web* comerciales, «propaganda» por correo electrónico y anuncios publicitarios omnipresentes. La globalización de Internet la hace un medio valioso tanto para la promoción de productos, como para su compra. Y esta comercialización, a su vez, se convierte también en una condición de la comunidad.

De ahí que veamos, por ejemplo, una creciente demanda por las «comunidades inteligentes», un término que se utiliza para referirse a la conexión entre ciudades enteras y a una Internet más vasta. Los usos y los beneficios que pueden surgir de tales avances son incontables (incluyendo los beneficios en la educación), pero está claro que el objetivo principal que está detrás de la realización de tales inversiones es promover un mayor comercio local y *on line*. Para poner un ejemplo: cuando las ciudades comenzaron por primera vez a crear páginas *web* para atraer a los visitantes y para proporcionarles información a sus ciudadanos, el 80% de estas destacaba los servicios relacionados con la actividad comercial, mucho más que ninguna otra categoría (menos de la mitad destacaban los servicios relacionados con la educación). De hecho, la pregunta actualmente ya no es ¿se convertirá Internet en una entidad comercializada?, sino, ¿qué tipos de economía mantendrá: una economía con fines lucrativos solamente, o economías regalo que promueven el reparto abierto de los recursos, las ideas y la información, sin tener en cuenta la ganancia comercial? Estas condiciones, a su vez, cambiarán los tipos de comunidades que llegarán a existir *on line* y de las cuales la gente formará parte, incluyendo, podemos predecir, comunidades *on line* en las que los miembros tendrán que pagar para formar parte de ellas (esto ya sucede con los suscriptores de algunas publicaciones y servicios *online*, que pueden calificarse como comunidades).

Cada vez más, las avenidas de acceso a Internet y las comunidades dentro de ella requieren viajar a través de rutas que están comercializadas: proveedores de servicio que están conectados con un gran número de telecomunicaciones o corporaciones por cable, o —dentro de la *web*— a través de portales que están controlados por servicios privados (como Excite) y atestados de publicidad. Estas condiciones no sólo determinan las posibilidades de la comunidad, sino que la limitan de manera significativa.

La visión de los creadores era que la *web* fomentaría las conexiones entre los diversos sitios y la colaboración entre las comunidades distribuidas, no que atraería a un creciente público de masas hacia los, cada vez menos, sitios de mucho tráfico... El verdadero conflicto no está entre el comercio y la comunidad. Está entre la arquitectura tradicional del comercio (sistemas jerárquicos de fuentes bien capitalizadas, distribuidores y clientes) y la arquitectura tradicional de la comunidad (redes de conexiones personales entre unos pocos que crean un sentido de pertenencia y de valores compartidos).

Por último, la comercialización de Internet también significa una línea borrosa entre las empresas comerciales legales y las ilegales, especialmente a escala global. La falta de regulación en Internet ya ha dado ímpetu a la pornografía infantil, a las apuestas, al fraude bancario, a la falsificación, al tráfico de drogas y al mercado negro por parte de las mafias en todo el mundo. Uno de los principales problemas para controlar estas actividades es que, mientras que son ilegales en algunos lugares, en otros no lo son (o, aun si son ilegales, son improcesables). Pero cuando todos los lugares están conectados a través de este medio, el problema de uno se convierte en el problema de todos. Esto nos regresa otra vez a las condiciones de la comunidad *on line*: algunas de estas serán catalogadas como «comunidades criminales» por ciertas autoridades que tienen poca o ninguna jurisdicción sobre ellas. Sin embargo, de la misma manera, comunidades absolutamente legítimas y legales en otros contextos (ciertas comunidades religiosas que utilizan el medio *on line*, por ejemplo), serán prohibidas desde otras. Ahora, no estoy discutiendo la equivalencia de todos estos tipos diferentes de comunidades, aunque en algunos casos lo que es una «mafia» desde un punto de vista, será para alguien una «red de actividad comercial»; una comunidad religiosa devota será para alguien un grupo de «fanáticos»; las

actividades relacionadas con el juego que están absolutamente prohibidas por ciertas comunidades serán para otros, fuentes de ingresos patrocinadas por el estado. Lo que esto muestra no es que no puedan trazarse distinciones morales, sino que Internet es un medio en el que existen muy pocos principios morales supremos, si es que existe alguno y que la composición de Internet como una amalgama de comunidades no reguladas, cada una con sus propios códigos morales poderosos, quizás sea un ambiente ineficaz para juzgar estas diferencias morales. Esto hace aún más irónico el hecho de que el principal valor de Internet parece ser una sensibilidad comercial a la que, si cabe, le será aún más difícil delimitar la actividad comercial legal de la ilegal.

EL ESPACIO Y EL LUGAR COMO CONDICIONES DE LAS COMUNIDADES ON LINE

¿Dónde estamos cuando estamos *on line*? ¿Qué significa estar con otros que también están *online*? ¿Es posible tener una comunidad «a distancia» y qué clase de *lugar* puede mantener tal comunidad? En esta sección, como en las dos anteriores, quiero retomar las formas generales en que el espacio y el lugar son condiciones de la comunidad y reexaminar qué significa esto para la comprensión del espacio y la experiencia *on line*.

El término «ciberespacio», que comenzó con el libro de William Gibson *Neuromancer*, se ha convertido en parte de nuestro vocabulario habitual para referirnos a Internet. Pero, ¿qué convierte al ciberespacio en un *ciberlugar*? Parte de este proceso es la familiarización de los usuarios con este medio y aprender a reconocer algunas de sus características. La estandarización de las conexiones para usuarios, el diseño similar de los catálogos web, los elementos básicos comunes de las páginas que estos traspasan y otras características del espacio *on line*, permiten a los usuarios con algún grado

de experiencia adaptarse rápidamente a los nuevos espacios que encuentran allí. Sin embargo, estos espacios son menos propicios para la otra dimensión principal de la relación espacio/lugar, concretamente, ser capaz de personalizar y adaptar los espacios a nuestras propias preferencias y hábitos. La estructura y los contenidos de los sitios *web*, las conexiones entre los servicios, etc., están determinados por los autores/diseñadores de estos espacios y no están sujetos a modificación por parte del usuario ocasional (hasta el momento). Esto le da a gran parte de Internet la sensación de estar vagando a través de rutas y espacios diseñados por otros, en busca de cosas útiles e interesantes, pero sólo mediante la asimilación de pautas, conexiones y estrategias de búsqueda que se ajustan al diseño existente y a las demandas de software. Esto hace que el ciberespacio tenga un mayor carácter de espacio que de lugar, según ha sido experimentado por muchos usuarios. Existen pocas formas de dejar «huellas» permanentes que marquen las rutas que uno prefiere para seguirse a sí mismo.

La arquitectura del espacio *on line*, como la arquitectura de los edificios y de otros espacios, anticipa y dirige la actividad personal en muchas dimensiones, que ya comenté antes. Estas incluyen: movimiento/estatismo; interacción/aislamiento; publicidad/privacidad; visibilidad/ocultación e inclusión/exclusión. En mi opinión, estas no deben ser vistas como nociones «metafóricas» dentro del ciberespacio: el movimiento, la visibilidad, la privacidad, la exclusión, etc. tienen aplicaciones perfectamente literales y directas en las actividades y las situaciones *on line*. Lo que es importante ver aquí es hasta qué punto nuestras experiencias a través de estas distintas dimensiones son, sólo en parte, una cuestión de elección; esto también está determinado por elementos del propio diseño, los cuales no elegimos (uno puede, por ejemplo, negarse a aceptar «cookies» en los sitios *web* que visita, pero uno no puede negarse a tener su ordenador registrado por un sitio

web, como señal de que lo ha visitado). El grado en que podemos elegir dentro de estas dimensiones es un factor fundamental en la medida en que este espacio adquiere el carácter de un lugar donde podemos vivir, actuar, e interactuar, con cierta medida de confianza y seguridad. Y, en este como en otros aspectos, distintas personas experimentarán estas características de forma drásticamente diferente.

Aquí es donde radica la diferencia con respecto a estar *on line*, en otros espacios o lugares, las características del medio son hasta cierto punto independientes de los medios utilizados para representarlas; pero en Internet, estos dos niveles están absolutamente entrelazados. Las rutas de movimiento (por ejemplo, las conexiones de hipertexto) son también conexiones de creación de significado. «Estar *on line*» es tanto un lugar como un proceso: Samira Kawash ofrece un ingenioso análisis de esta condición en los usos del signo «@», por ejemplo en las direcciones electrónicas. Aunque la gente ahora utiliza la «@» de forma coloquial, para abreviar el nombre de los lugares o la hora («encuéntrate con Jo @ café» o «encuéntrate con Phil @ 2:00»). Kawash defiende que la @ de estar *on line* (de estar @ una dirección electrónica particular, por ejemplo), es una forma diferente de ubicar a uno, que no es analógica a estar «en» otros sitios; ésta es, más bien, una forma diferente de estar *on line* y sólo tiene sentido en ese contexto: «*On line*» es una metáfora que denota una compleja red de signos eléctricos que traducen las entradas a mi teclado en operaciones del ordenador en algún lugar remoto. «*On line*» es, entonces, menos un lugar que un mecanismo de traducción o transporte.

Entonces, la clase de lugar que «*on line*» indica, no es un contenedor como en el caso de una habitación, un edificio, o una plaza que la gente ocupa (o puede abandonar) separado de la cosa contenida. Estar *on line*, es en sí misma una forma de ser definido por el lugar donde uno está. *Ese* estar no puede ser en ningún otro lugar. Por

lo tanto, cuando uno está «@» un lugar particular (u hora) *on line*, esto no es lo mismo que estar «en» un lugar (u hora) en la vida normal.

Uno asume que esto es diferente sólo porque, como dijo Howard Rheingold, cuando navegamos «dejamos nuestros cuerpos atrás», existen buenas razones para pensar que una sensación cinestética del movimiento y la ubicación persiste incluso cuando los usuarios se están moviendo a través de los espacios *on line*.

Paul Virilo ha ido incluso tan lejos como hasta desafiar la idea de que la actividad y la interacción *on line* incluyen acción «a distancia». Cuando un usuario con un guante de datos o un manipulador protésico en su mano, «alcanza», o «toca», o «elige» un objeto mediante un brazo o sensor robot; cuando los usuarios pueden observar sitios remotos (incluso otras superficies planetarias) a través de vídeo cámaras que les permiten percibir espacios que de otro modo nunca habrían podido alcanzar; cuando se puede lograr una comunicación casi instantánea, incluyendo la comunicación auditiva y visual, entre las personas, independientemente de la ubicación que tengan en el planeta, algo comienza a suceder con las nociones de acción, percepción y comunicación. En cierta forma, tiene sentido llamarles acción, percepción y comunicación *a distancia*, pero ¿no están estas *siempre* «a distancia» (cierta distancia)? En cierta forma, tiene sentido decir que estos ejemplos contienen acción, percepción y comunicación que son *mediadas* por algo (en este caso, la tecnología), pero, ¿no están *siempre* estas categorías «mediadas» por ciertos procesos, filtros de interpretación y convencionalismos sociales? ¿Qué significa «a distancia» como diferencia crucial y ontológica? Virilo sugiere que no significa mucho.

Si aceptamos esta línea de argumento, este es entonces un paso más para sugerir que las mismas ideas de identidad, materialidad, espacialidad y temporalidad se están volviendo cada vez más interdependientes.

Si yo, usando un guante de datos, puedo seleccionar un objeto en un sitio lejano y detectar su peso y su temperatura, ¿*dónde* ocurren esas sensaciones, ¿*cuándo* ocurrieron, a *quién* le ocurrieron? ¿Estoy yo teniendo la experiencia, o el guante, o el ordenador que está tabulando los datos y convirtiéndolos en impulsos eléctricos que mi mano interpreta, por ejemplo, como calor? Estar *online* es siempre un estado de estar en el medio, de no estar (simplemente) ni aquí ni allá; la mediación no es algo que está entre el usuario y algo más a lo cual uno está relacionado (un objeto, una página *web*, u otro usuario) es la relación, sin la cual las partes en un acontecimiento *on line*, estrictamente hablando, no existen.

De hecho, Virilo sugiere que el término «globalización» sea sustituido por «virtualización», porque la globalización depende de una revolución en la velocidad de viaje o transmisión a través de las distancias locales, convergiendo con la velocidad del electrón mismo, o la velocidad de la luz. Los medios de acción, percepción y comunicación chocan con la ecuación distancia/tiempo en un punto de instantaneidad. El peligro del término virtual aquí, continúa siendo sin embargo polémico. Si el espacio virtual es un museo de arte, ¿has visto «en realidad» las obras o no? Visité el Louvre varios años atrás y tuve que permanecer en una multitud para ver el cuadro de la *Mona Lisa*, guardado en una urna de cristal protectora, cuya superficie reflejaba los rostros de la gente que permanecía de pie, en una cola, para verlo (y en algunos casos, para grabarlo en vídeo) ¿Vi yo el cuadro *real*? ¿Lo hubiera visto igual, o mejor, mediante un gráfico de alta calidad que podía haber trasvasado *on line*? De manera similar, ¿es una conversación virtual con alguien, mediada por una vídeo conexión recíproca, menos «real» que una conversación cara a cara? ¿Y qué si la gente resulta ser más honesta en las vídeo conexiones que cara a cara, cuál interacción es la más «real» entonces?

¿CONSTITUYE INTERNET UNA COMUNIDAD EDUCATIVA GLOBAL?

A modo de conclusión, hay dos grupos de respuestas que quiero dirigir a esta pregunta. En primer lugar, Internet como un todo no puede ser una comunidad; esta es muy dispar, muy difusa y muy abarcadora. Llamarle «comunidad» sería estirar la palabra más allá de cualquier sentido o significado útil. Sería mejor llamarle a Internet «*meta*-comunidad», en los dos sentidos con que este prefijo se utiliza habitualmente: como una congregación de comunidades «super abarcadora», pero también como un conjunto de condiciones que hacen posibles a las comunidades, como un espacio en el que las comunidades ocurren. Este ensayo ha presentado un estudio de algunas de estas condiciones y los tipos de comunidades que éstas hacen posible; condiciones que determinan y restringen las posibilidades de la comunidad educativa, como en cualquier otro espacio.

Una de las principales condiciones de este espacio es su carácter global: hace posible en todo el mundo la comunicación y la interacción casi instantáneas; se ha convertido en un medio casi indispensable para las transacciones comerciales y financieras; pone en contacto inmediato a muy variadas culturas y sociedades. Internet es entonces una de las principales manifestaciones de la globalización y una de sus principales causas. La condición de globalización es, aún más, una de las cosas que les da a las comunidades *on line* sus cualidades y sus intereses característicos. El campo está abierto para quien quiera formar parte de una comunidad, pero también lo está la amenaza de «intrusos» que no comparten los valores de la comunidad. Las comunidades pueden formarse alrededor de los valores de la diversidad y la inclusividad; pero cuando hacen esto luchan con el mantenimiento de la estructura de cohesión que les da el sentido de sí mismas como *comunidades*. Las comunidades dispares pueden coexistir

unas junto a otras, como en la visión de Young sobre el paisaje urbano moderno; pero como las fronteras entre los grupos *on line* siempre son provisionales y semi-permeables, siempre se producirán incursiones (ya sean intencionadas o no) más allá de esos límites. Internet es el principal ejemplo de lo que Arendt llamó condición de pluralidad en los espacios públicos; y esta es una condición cuyas posibilidades y problemas no pueden ser nunca decididos o «resueltos» completamente, pero eso necesita ser combatido con formas continuamente nuevas e imaginativas. Para Arendt, la necesidad de aprender a tratar con la pluralidad y de crear bienes sociales valiosos y eficaces bajo tales condiciones, es lo que dota al empeño político de su capacidad para educarnos y re-educarnos como ciudadanos. Como he comentado, muchos individuos, grupos y naciones continúan buscando formas de mitigar la condición de pluralidad, estas formas habitan tanto en Internet como en otros espacios públicos y privados (las comunidades cerradas, la censura impuesta por el gobierno, etc.). Con esto se están resistiendo a las posibilidades de los retos educativos para sus sistemas de valores y creencias. Irónicamente, quizás, son las mismas posibilidades que una Internet global ofrece lo que hace parecer tan desesperadas y auto-frustrantes a tales restricciones.

Del mismo modo que notamos la afinidad de las palabras común, comunidad y comunicación, también podríamos notar la afinidad de la *polis*, la política y la policía. Internet es una especie de *polis*, una ciudad-estado o un grupo de ciudades-estado que tienen que luchar continuamente con su pluralidad, con sus fricciones en el contacto de unas con otras y con los límites de sus propias capacidades de auto-gobernabilidad. La política de Internet gira fundamentalmente alrededor de estos mismos elementos: luchas por las tendencias centralizadoras o descentralizadoras (o, en otras palabras, si es posible y cómo, que Internet

se vigile a sí misma); luchas por el deseo de mantener zonas de «seguridad», habitualmente interpretadas según los valores tradicionales de la comunidad (proximidad, homogeneidad y familiaridad); y luchas por los tipos de economía que esta *polis* mantendrá (economías regalo), basadas en el reparto de los recursos no escasos, o economías basadas en el acceso restringido y en el cobro por los servicios.

Estas determinaciones cambiantes y estas auto-interpretaciones acerca de Internet y los tipos de comunidades que la constituyen, están siendo ya limitadas por el modo en que ciertas decisiones estructurales que conciernen a Internet se están negociando actualmente: por el hecho de si uno podrá acceder a Internet solamente a través de las aplicaciones *web* de una compañía; por el hecho de cuán comercializada y accesible, sólo mediante pago, será Internet; por movimientos explícitos de la censura gubernamental (o la forma más tácita de censura que se establece haciendo escasos y caros algunos recursos); por decisiones sobre dónde, para quién, y a qué coste, serán accesibles los servicios de Internet; por niveles técnicos que afectan el diseño, la operación y los requerimientos de lenguaje de los recursos de Internet; etc.. Por lo general, debemos tomar nota de esto, la mayoría de estas decisiones están siendo tomadas con casi ninguna participación pública; sospecho que incluso la mayoría de los usuarios de Internet no tienen ningún conocimiento de ellas, ni de quién las está tomando, ni de las consecuencias que están en juego.

Tales decisiones están en tensión con la importancia de la educación, porque las instituciones educativas, en todos los niveles, desde el primario hasta la enseñanza superior, están tratando de establecerse como comunidades *en* y *de* Internet. Las decisiones que tienen consecuencias en el tipo de comunidades que compondrán Internet y en el modo en que ésta privilegiará a algunas y desfavorecerá a otras

(sin querer, quizás, pero como una consecuencia directa de las decisiones que no parecen estar relacionadas directamente con el acceso o la imparcialidad), se están tomando continuamente en esas instituciones educativas y fuera de ellas. Tales decisiones no son ni nuevas ni únicas para el mismo espacio *on line*. Pero las formas en que lo imaginario se convierte en real y las formas en que las comunidades «virtuales» se vuelven tan o más importantes para los usuarios que ningún otro tipo de comunidades a las que tienen acceso, tienen que ser entendidas como un fenómeno que tendrá cada vez más importancia mientras más y más oportunidades de aprendizaje requieran el acceso a y la participación dentro del espacio *on line*. Estos aspectos tienen que ser considerados en los términos de su repercusión para las comunidades educativas tanto locales como globales, tanto *on line* como cara a cara, y tanto «virtuales» como «reales».

Mi segundo grupo de comentarios pertenece a los múltiples tipos de comunidad que Internet puede mantener. Una característica fundamental de Internet, como un espacio que yo he llamado meta-comunidad, es que muchas comunidades pueden coexistir dentro de ella. Aunque las condiciones de la comunidad, exploradas a lo largo de este trabajo, restringen algunas de estas opciones (Internet no es en ningún caso un medio neutral), esas condiciones siguen siendo en gran medida lo suficientemente flexibles como para permitir que se formen dentro de Internet comunidades y *lugares* alternativos. He sugerido la importancia de analizar las características específicas de las comunidades educativas en términos arquitectónicos, considerando las formas en las cuales estos espacios determinan y restringen las experiencias de los participantes en las dimensiones de movimiento/estatismo; interacción/aislamiento; publicidad/privacidad; visibilidad/ocultación; e inclusión/exclusión.

Además, en este contexto, como en otros, la gente pertenecerá a múltiples

comunidades al mismo tiempo; Internet no es única en este respecto, pero sí hace más fáciles estas posibilidades en muchos sentidos debido a la variedad de comunidades que se forman dentro de ella, y debido al número de comunidades que se forman fuera de Internet, las cuales mantienen, no obstante, cierto grado de identidad y visibilidad dentro de ella. El número y la variedad de estas comunidades posibles es también, por supuesto, una expresión del carácter global de Internet.

Estas múltiples comunidades tendrán diferentes grados de intensidad e importancia en las vidas de las personas que se unen a ellas *on line*. Alaina Kanfer ofrece la útil distinción de comunidades «fluidas» y comunidades «densas», en términos del número y la variedad de asociaciones compartidas entre los miembros dentro de un grupo. Otro conjunto útil de distinciones es el que ofrece Michael Fielding, quien diferencia las pautas de interacción (no refiriéndose específicamente a las interacciones *on line*) como: coexistencia, colaboración, colegiación y comunidad. Estos cuatro tipos varían de acuerdo con los grados de libertad, de orientación del trabajo, de igualdad y de intensidad de relación entre los grupos que trabajan juntos. La *coexistencia* tiene un alto grado de libertad, pero bajos grados de relación, orientación del trabajo, e igualdad. La *colaboración* tiene un alto grado de orientación del trabajo, pero bajos grados de relación, libertad e igualdad. La *colegiación* tiene un alto grado de relación, orientación del trabajo, e igualdad, pero un bajo grado de libertad. La *comunidad* tiene un alto grado de relación, libertad e igualdad, pero un bajo grado de orientación del trabajo. Así que, desde este punto de vista, muchas comunidades *on line* pueden ser entendidas mejor (de acuerdo con las categorías de Fielding) como casos de colegiación o colaboración, que como comunidades. Pero el hecho de llamar «comunidad», propiamente dicho, a todos estos tipos diferentes de comunidades, o sólo a algunas, y de llamar a otras por otro nombre,

tiene muy poca importancia. Lo que es importante es entender que la gente se junta por razones muy diferentes y se mantienen unidos por hilos muy diferentes. Los términos abarcadores como «comunidad» pueden hacer que los grupos cuyas dinámicas e intenciones internas son muy diferentes unas de otras, parezcan similares desde fuera. Además, algunas comunidades se desarrollan al margen de las decisiones tomadas por los participantes para afiliarse unas con otras; otras están estructuradas como espacios que otras pueden integrar o no (en términos que no son de su elección). Las comunidades educativas, en particular, comparten más frecuentemente esta última forma, y esto tiene efectos directos sobre quien podrá y quien no podrá beneficiarse de ellas.

También debe quedar claro que distinciones como las de Kanfer y Fielding pueden ser muy útiles para entender la variedad de interacciones que pueden mantener diferentes propósitos educativos. Pensar que las escuelas o las aulas tienen que ser «comunidades educativas», por ejemplo, puede oscurecer las formas significativamente diferentes en las cuales pueden tener lugar la enseñanza y el aprendizaje eficaces. Las interacciones como la coexistencia, la colaboración, la colegiación y la comunidad, pueden respaldar, cada una, metas educativas muy diferentes, pero igualmente valiosas. Es de especial importancia agregar aquí que, estas

formas diferentes de interacción pueden ser cómodas o aceptables, en grado variable, para los posibles participantes en estas oportunidades educativas. Si las categorías como «comunidad educativa» se entienden de una manera muy homogénea, entonces los participantes con estilos de aprendizaje diferentes o con distintos gustos de afiliación, pueden ser dejados fuera. Aquí, una vez más, las asociaciones tradicionales de la comunidad con la proximidad, la homogeneidad y la familiaridad, pueden ser un impedimento para formar comunidades *verdaderas* (incluyendo comunidades *on line*) las cuales creo serán de una importancia cada vez mayor para las oportunidades educativas de los alumnos de todas las edades y en todas partes del mundo.

(Traducción: Diana María Ivizate González)

DIRECCIONES DE INTERNET

- BARBER: «Jihad vs. el McMundo».
<http://www.theatlantic.com/election/connection/foreign/barberf.htm>.
- KELLNER: *La globalización y el giro postmoderno*.
<http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/dk/globpm.htm>.
- LUBBENS: «Dirección tilburg».
<http://www.globalize.org/tadress.htm>.



EDUCACIÓN, NUEVAS TECNOLOGÍAS Y GLOBALIZACIÓN

RAFAEL FEITO ALONSO (*)

RESUMEN. Estamos asistiendo a una transformación económica y social similar a la que supuso la revolución neolítica o la revolución industrial. El acceso a la denominada sociedad del conocimiento exige profundas transformaciones a la escuela, la cual debe ser capaz de suministrar una educación obligatoria de calidad a todos los niños y niñas. Los riesgos de exclusión social son cada vez mayores para quienes quedan al margen de las nuevas tecnologías, de cuyo uso y enseñanza han de ocuparse con intensidad las escuelas.

La relación de la escuela con las nuevas tecnologías ha sido siempre problemática. Hace unos cuantos años –y quizás también ahora– era relativamente frecuente la polémica sobre cuándo y sobre si los alumnos podrían usar una calculadora. La polémica se centra hoy en si se pueden entregar o no trabajos escritos con ordenador. El temor al plagio vía internet pone de manifiesto el absurdo de parte de las tareas escolares. La existencia de páginas web en las que es posible descargar trabajos escolares denuncia el carácter rutinario, nada creativo, de una parte sustancial de la actividad escolar.

Por desgracia, buena parte del trabajo que hacen los alumnos en las escuelas es rutinario, repetitivo, descontextualizado, en definitiva, resulta poco estimulante. Si uno hojea libros de texto es todavía demasiado frecuente encontrarse con innumerables ejercicios de matemáticas consistentes en sumar o restar dos números, sin que se atisbe el más mínimo esfuerzo contextualizador.

A ello hay que añadir que la mayor parte del trabajo escolar supone que los alumnos trabajen separadamente sin que haya posibilidad de colaboración entre ellos.

Todo ello nos sitúa en un cuadro que es justamente lo contrario de lo que cabría esperar de la formación para la sociedad del conocimiento.

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Es cada vez más evidente que estamos asistiendo a una transformación económica y social de parecida intensidad a la que supuso el paso de la economía agraria a la economía industrial. Las expresiones al uso dan cuenta del fenómeno: sociedad del conocimiento, sociedad informacional, sociedad red, etc. Estamos pasando de una sociedad del acero, de la producción de bienes tangibles, a una sociedad en la que el valor añadido procede del conocimiento. No se trata sólo de que aparezcan

(*) Universidad Complutense de Madrid.

nuevos y pujantes sectores económicos, como los vinculados a la informática, sino de la capacidad que éstos tienen de difundirse por el conjunto de la economía, hasta el extremo de que cada vez es menos concebible una actividad económica sin la presencia de las nuevas tecnologías.

Señalaba Manuel Castells que la nueva economía «es *informativa* porque la productividad y la competitividad de las unidades o agentes de esta economía (ya sean empresas, regiones o naciones) dependen fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento. Es *global* porque la producción, el consumo y la circulación así como sus componentes (capital, mano de obra, materias primas, gestión, información, tecnología, mercados), están organizados a escala global, bien de forma directa, bien mediante una red de vínculos entre los agentes económicos». (Castells, 2001, p. 111) Hay una singular conexión entre el conocimiento y la información.

Charles Leadbeater (2000) considera que el actual capitalismo se caracteriza por ser financiero, cognitivo y social. Es financiero por la enorme relevancia que tiene el hecho de que se puedan desplazar enormes recursos de un punto a otro del planeta en un instante. Es cognitivo por su capacidad de crear flujos de nuevos productos y servicios. El espectacular crecimiento de la ciencia organizada, la consiguiente aceleración del cambio tecnológico y la velocidad con que las nuevas ideas se traducen en productos comerciales distinguen nuestra era de las precedentes. La inteligencia incorporada a las mercancías es más importante que los materiales. Y, finalmente, es social porque la colaboración es la fuerza que subyace a la creatividad. El capital social, para promover la colaboración, es la tercera fuerza motriz de la nueva economía. Las redes de relaciones sociales crean capital social.

En definitiva estamos en una sociedad del conocimiento. Las tres fuerzas que

impulsan la economía moderna son intangibles: las finanzas, el conocimiento y el capital social.

Las nuevas tecnologías son las responsables del fenómeno de la globalización, muy especialmente, las tecnologías de la información, es decir, internet y los satélites.

ESCUELA Y TRABAJO EN LA NUEVA ECONOMÍA

¿De qué modo afecta este panorama a la educación? ¿Queda obsoleto, en estas circunstancias, el sistema educativo? ¿Está en condiciones de afrontar los retos de los nuevos tiempos? Señalaba Cebrián (1998, p. 18) que la nueva economía es una economía del conocimiento, el aprendizaje forma parte de la actividad económica cotidiana y de la vida, y tanto las empresas como los individuos han descubierto que tienen que asumir la responsabilidad de aprender, simplemente si quieren funcionar.

Por parte del mundo empresarial se ha señalado la incapacidad de las escuelas para enseñar al grueso de la población los mínimos cognitivos –y muchas veces tampoco actitudinales. Por ejemplo, en el congreso «Aprender para el siglo XXI» –celebrado en 1997– auspiciado por la empresa de auditoría Arthur Andersen se criticó acerbamente el modo de funcionamiento de nuestro sistema educativo actual. Sin duda, el texto más destacado es el presentado por Richard L. Measele y Mortoin Egol (*Transforming Education: Breakthrough Quality at Lower Cost*). Se trata de un artículo en el que se hacen varias propuestas sobre la educación del futuro (inmediato). El sistema educativo, tal y como está concebido hoy en día, es obsoleto. En tanto que producto del siglo XIX su preocupación básica es la de disciplinar al futuro trabajador, el cual, en el pasado, estaba destinado a desempeñar el mismo empleo a lo largo de toda su vida, empleo en el que no era preciso que desplegase gran número de destrezas o de iniciativa propia. A partir de aquí el modelo pedagógico

es el modelo bancario (por utilizar la terminología de Freire): los estudiantes son concebidos como recipientes vacíos de modo que es el profesor el que tiene que llenarlos de conocimiento. De acuerdo con los autores del texto que comentamos la educación actual falla estrepitosamente a la hora de acometer el concepto básico del centro de trabajo del siglo XXI: el sistema de pensamiento. Este concepto hace referencia a la idea de que el trabajador del futuro se verá forzado a cambiar varias veces de empleo a lo largo de su vida, que es preciso que sea consciente de la contribución de su actividad particular a la actividad global de su organización productiva (es decir, que sea capaz de desplegar una mentalidad holística de su actividad laboral), que el trabajador es alguien que tendrá capacidad de auto-dirección. Como se dice textualmente en el texto en su página 3: «Cada vez en mayor medida, los trabajadores dejan de ser simples máquinas que ejecutan las órdenes de la élite directiva. En lugar de ello, son trabajadores cognitivos que se comprometen en Sistemas de pensamiento, ayudando a diseñar y guiar el conjunto del proceso de trabajo de modo que el trabajo se haga bien al primer intento».

Desde hace tiempo ha aumentado la importancia de formar individuos completos, dotados de conocimientos y de competencias amplias y profundas, capaces de aprender a aprender y convencidos de la necesidad de incrementar continuamente el nivel de sus conocimientos. La especialización precoz de la enseñanza secundaria, vigente en varios países de Europa, es poco adecuada a la realidad actual. Es importante que las nuevas generaciones sean capaces de saber comunicar, de asumir responsabilidades y de integrarse en el trabajo en equipo.

Robert B. Reich, quien fuera Secretario de Estado de Trabajo en la Administración Clinton señalaba que en la economía del futuro inmediato habrá que incrementar el valor del trabajo. Para los directivos esta situación:

significa la formación permanente de sus trabajadores de modo que sean capaces de acometer tareas más complejas, que realzan la flexibilidad y creatividad del trabajador, difuminando la responsabilidad innovadora, tomándose en serio la preocupación de por la seguridad en el trabajo y dando a los trabajadores la oportunidad de incrementar su productividad a través de bonos vinculados a los beneficios.

(Reich, 1991, p. 200)

Esto requiere una organización del trabajo fundamentalmente distinta, así como una fuerza de trabajo nueva dentro de esta organización.

La vieja estructura jerárquica en la que unos pocos individuos muy bien formados planifican y mantienen el sistema productivo desde la cumbre, y prácticamente el resto desempeña trabajos rutinarios, no sirve para este desafío. (...) Con una información y unos conocimientos expertos dispersos a través de la organización, los altos directivos no pueden aspirar a resolver los problemas y suministrar respuestas; sus trabajos deben crear entornos con los que la gente se pueda identificar y resolver los problemas por sí mismos.

(...)

Este camino descansa, sobre todo, en una fuerza de trabajo capaz de un rápido aprendizaje. Las destrezas más importantes deben ser transferidas informalmente entre los trabajadores a medida que van adquiriendo experiencia, en lugar de adquirirse a través de la educación y el aprendizaje formales. La habilidad para aprender en el trabajo dependerá de las destrezas y habilidades desarrolladas mucho antes.

(Reich, 1991, p. 201-202)

Todo ello supone modificar nuestro actual sistema educativo, el cual como hemos visto en citas anteriores, se considera reflejo de un modo de organizar la producción periclitado.

El nuevo sistema debe preparar a mucha más gente para adoptar responsabilidades de su educación permanente y para colaborar entre sí de modo que sus destrezas

combinadas sean más que el mero sumatorio de sus contribuciones individuales.

(Reich, 1991, 202)

A pesar de que ahora cualquier economía desarrollada cuenta con un porcentaje alto de jóvenes extremadamente preparados, aquellos jóvenes menos formados –en torno a un tercio del total de la juventud, mayoritariamente de bajo nivel de renta– carece de preparación laboral. Se trata de personas incapaces de hacer cálculos simples, interpretar señales de la carretera, etc. Y muy a menudo carecen de información básica acerca de la historia, la literatura, la geografía o las ciencias naturales.

Estas deficiencias afectan a las empresas. Reich cita el ejemplo de la Compañía Telefónica de Nueva York, la cual emprendió una amplia campaña de contratación en 1987, se encontró con que más del 80% de los aspirantes suspendieron los exámenes de acceso en cuestiones elementales de lectura y de razonamiento. Esto se traduce en que las empresas tienen que destinar parte de sus recursos a la formación de futuros trabajadores, formación que deberían haber suministrado las escuelas.

LOS CAMBIOS QUE DEBE ACOMETER LA ESCUELA

Cada vez resulta más intolerable que la mayoría de los estudiantes que finalizan la educación obligatoria carezca de las destrezas mínimas que la legislación atribuye a este nivel de enseñanza. En el tipo de sociedad en el que nos adentramos la carencia de un nivel mínimo de conocimientos es un pasaporte para la exclusión social. Por ello es preciso que los beneficios de la educación se extiendan al conjunto de la población, que la escuela promueva al auto-aprendizaje (el famoso aprender a aprender) y la enseñanza en colaboración con los demás estudiantes. Estos retos exigen una actualización permanente del profesorado.

UNA EDUCACIÓN PARA TODOS

Decía Leadbeater (2000) que uno de los requisitos para el buen funcionamiento de la nueva economía es tomarse en serio la idea de expandir democráticamente el conocimiento. Hay un mínimo de conocimientos y de capacidad de aprender que han de adquirir todos los ciudadanos. En consecuencia un primer requisito de la nueva economía es una educación obligatoria de calidad para todos. Este es el objetivo de las reformas educativas de tipo comprensivo. Al extender hasta los dieciséis años el tronco común de aprendizaje contribuyen a asentar unos de los cimientos básicos de la sociedad del conocimiento.

Conviene advertir sobre los riesgos de incremento de las desigualdades que pueden suponer las nuevas tecnologías. Si la escuela vive de espaldas a ellas o no hace un uso intensivo de ellas, estaremos condenando a la mayoría de los niños y niñas que proceden de los ambientes menos favorecidos social y educativamente.

Por desgracia, ya desde hace años, incluso desde la época de los gobiernos del PSOE, se ha puesto en duda la conveniencia de escolarizar a todos los alumnos del mismo grupo de edad hasta el final de la educación secundaria obligatoria, es decir, hasta –por término medio– los dieciséis años de edad. La segregación escolar que se avecina va a convertirse en un firme elemento de jerarquización social.

Las aulas inclusivas, las aulas que integran a niños y niñas con diferentes ritmos de aprendizaje son más productivas que las exclusivas. Ahora bien, para que esto sea así es preciso hacer un uso consciente y deliberado de las diferencias de clase social, género, edad, capacidad, raza e intereses como recursos para el aprendizaje. Lejos de ser perjudiciales, estas diferencias son beneficiosas, no sólo para los alumnos conceptuados como diferentes (de minorías étnicas, de aprendizaje lento, con deficiencias físicas, etc.), sino que también lo son para los alumnos «normales».

En este tipo de aulas se pueden potenciar las redes naturales de apoyo, prestandose especial atención a la constitución de redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos.

Aquí el profesor podría convertirse en un promotor del aprendizaje, con lo que se refuerza la figura docente. En lugar de mantener el control total y asumir la responsabilidad de todo lo que sucede en clase, delega la responsabilidad del aprendizaje y del apoyo mutuo en los miembros del grupo.

La evaluación competitiva es incompatible con las comunidades escolares inclusivas. Los cuadros de honor, que indican a todo el que entra en el aula quién se desenvuelve bien y quién no, son lo contrario del respeto a la diversidad.

Todo el mundo tiene virtudes y defectos. La escuela debe olvidarse de centrarse sólo en estos últimos. Un estudiante puede ser muy bueno en matemáticas y ser muy malo a la hora de establecer relaciones de amistad y cooperación con sus compañeros. Sin embargo, a la escuela sólo parece importarle el primer aspecto, con lo que parece importarle bien poco la creación de individuos incompletos, con capacidades básicas claramente infra-desarrolladas.

El aprendizaje debe centrarse en problemas reales, de manera que los alumnos presten servicios a la comunidad y después los expongan y los analicen en la escuela. Se podría citar el ejemplo de unos alumnos de una escuela que acuden a una oficina bancaria: comparten las tareas de los trabajadores, ven cómo se hace un préstamo. Incluso llegan a comer con el personal del banco.

Todo ello incide en la necesidad de poner de manifiesto la relevancia y la utilidad práctica y teórica de los saberes escolares, atender a los intereses de cada uno de los alumnos, incrementar sus niveles de autonomía.

En un contexto en el que se consideraran las inteligencias múltiples, la heterogeneidad es un plus, no un problema. La diversidad planificada en el conocimiento y en las destrezas está en consonancia con las nuevas formas de organización que surgen para remplazar a las burocracias. Se trata de combatir las jerarquías considerando que el conocimiento está distribuido entre todas las personas. Sólo se puede disfrutar de las ventajas de clases heterogéneas cuando los profesores contemplan tal heterogeneidad como algo beneficioso.

APRENDER A APRENDER

En el mejor de los casos nuestro sistema educativo produce un conocimiento inerte, es decir, un conocimiento de usar y tirar que sirve fundamentalmente para ir pasando de un examen a otro, de un curso a otro en una interminable carrera de obstáculos hacia unas credenciales educativas cada vez menos indicativas de las destrezas de sus poseedores. De hecho, todos habremos oído más de una vez la idea absurda de que una persona culta es alguien que supo que sabía algo que en estos momentos ha olvidado. En nuestro preponderante modelo de pedagogía transmisiva el alumno queda reducido a un mero reproductor magnetofónico de los contenidos cognitivos transmitidos por el profesor y/o sus libros de texto. Es sorprendente la ausencia del lenguaje del pensamiento en la realidad cotidiana de nuestras aulas. Palabras como pensar, colegir, deducir, razonar, etc. no forman parte del vocabulario habitual de la escuela. Más que a escribir creativamente, los alumnos son inducidos a aprender la mecánica de la gramática o la ortografía; en lugar de pensar matemáticamente el universo que les rodea son conminados a hacer mil y un ejercicios carentes de la más mínima originalidad. Aquí tenemos buena parte de la explicación de fenómenos señalados últimamente en la prensa, como que los estudiantes de

los últimos cursos de carreras universitarias –o los mismos miembros de un claustro cuando son inquiridos por cuestiones básicas de áreas curriculares distintas a las de su especialidad– sean mayoritariamente incapaces de razonar coherentemente sobre por qué hace más calor en verano que en invierno o qué explica que vuelen los aviones.

Cuestiones tan elementales, por lo demás recogidas en la LOGSE, como el aprendizaje para toda la vida, el aprender a aprender, el aprendizaje autónomo de los alumnos, tienen escasa cabida en esta concepción desfasada de la enseñanza. En un contexto en el que el conocimiento científico se duplica cada quince años no tiene ningún sentido que la escuela se centre de modo casi exclusivo en la mera transmisión de contenidos. Señalaba Cebrián (1998, p. 151) que el volumen de publicaciones técnicas y científicas que se produjo solamente en 1986 superó la producción de todos los profesores y sabios desde el origen de los tiempos hasta la II guerra mundial.

Hay que habituar a los alumnos a saber buscar, con la ayuda del profesor, la información y a dialogar fructíferamente con ella. El fomento de la existencia –y, sobre todo, del uso– de las bibliotecas de aula –y de paso las de centro, para desde ahí llegar a las de barrio y a las especializadas–, y en menor medida de otros elementos, como los CD-ROM, los videos, etc. deberían ser moneda corriente en las aulas. Todo ello significaría realzar la figura del profesor, el cual pasaría de ser un lector –o un «dictador»– a un profesional que gestiona el conocimiento, lo que implica considerar a los alumnos como investigadores, a las aulas y a los colegios como centros de investigación y a los profesores como coordinadores de la investigación.

Destrezas básicas como la escritura –habitualmente a mano– apenas se fomentan en nuestras escuelas. Perkins explicaba con gracejo de qué modo redactan los

estudiantes, la mayor parte de los cuales sigue la estrategia de enunciar conocimientos. En pocas palabras, la estrategia aconseja lo siguiente: escriba algo que sepa sobre el tema. Después agregue algo más. Luego, otro poco. Cuando ya tenga bastante, redacte algo que suene como un final y entreguelo.

Otro elemento es la necesidad de convertir a los estudiantes en protagonistas de los procesos de aprendizaje, de modo que acabemos con la idea de que hay que suministrarles una serie de contenidos que luego han de repetir en los exámenes. Para que los estudiantes adquieran esta condición de protagonistas es preciso que sientan que lo que aprenden tiene relevancia para sus vidas. Si una sociedad considera que en la educación obligatoria se ha de adquirir determinado nivel de matemáticas hay que hacer ver a los estudiantes cuál es la utilidad –no solo en términos pragmáticos– de ese conocimiento. Esto requiere, entre otras cosas, fomentar que los estudiantes gocen de plena libertad de expresión.

Señalaba Cebrián (1998, p. 150) que la educación no puede ser sino una preparación para el estudio por nosotros mismos, y el arte de aprender no viene determinado por los títulos académicos, sino por la solidez de los criterios que se aplican en la búsqueda interminable de saberes que la vida constituye. Este autodidactismo, creciente en nuestro comportamiento, se verá potenciado por las nuevas tecnologías que no dejan de proyectar, sin embargo, la sospecha de que existen considerables riesgos si se hace de ellas un uso indiscriminado y nervioso.

ENSEÑANZA COOPERATIVA

El concepto de que la cooperación entre pares puede ser importante para el aprendizaje tiene una larga tradición en la educación europea. Ya en el siglo XVII Comenio en su *Didáctica Magna* describe un sistema de trabajo cooperativo señalando que el alumno que enseña a otro no sólo se

enseña a sí mismo, no sólo porque consolida el conocimiento por repetición, sino porque encuentra oportunidades para profundizar en las cosas.

Hay una concepción implícita del conocimiento en esta propuesta. El conocimiento no es un conjunto acumulativo de verdades. Más bien se considera como una construcción social que se realiza precisamente mediante el debate y el intercambio de ideas. En la enseñanza tradicional se espera de los alumnos que con oír al profesor o con leer el libro sean capaces de expresar correctamente.

En la línea de las características básicas de la sociedad del conocimiento, este tipo de aprendizaje promueve la confianza entre las personas y la voluntad de cooperar con los demás.

UN NUEVO TIPO DE PROFESORADO

Si hay una profesión que necesita un intenso proceso de *aggiornamento* ésta es la del profesorado. Una formación inicial, en el caso de los maestros, que apenas supone contacto con la investigación y unas rutinas en las aulas de magisterio basadas fundamentalmente en el copiado de apuntes, carece de sentido hoy en día, si es que alguna vez lo tuvo. En el caso de los profesores de secundaria es *vox populi* su ausencia de formación pedagógica –salvo que demos por buenos los denostados cursos impartidos por los ICE–.

Queda, no obstante, el trampolín de la formación permanente, formación que debe abandonar el tono de cursillismo apolillado de que ha hecho gala hasta ahora.

Seguramente, a pesar de estar refiriéndonos a colectivos que en su inmensísima mayoría se trata de funcionarios –en la pública– o semifuncionarios –en la concertada–, habría que introducir mecanismos retributivos –en forma de emolumentos, de sabáticos o de alguna otra fórmula– que recompensasen a quienes dedican más energía a los quehaceres educativos. Una

administración pública que recompensa a todos por igual está condenada al inmovilismo.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En un mundo cada vez más interconectado el aprendizaje de una *lingua franca* como es el caso del inglés, se convierte en algo absolutamente imprescindible. Téngase en cuenta que se calcula que más del 90% de Internet está copado por el inglés. Aquí, de nuevo, la escuela falla y mucho. Resulta intolerable el bajísimo nivel de conocimientos de inglés con que salen de la escuela nuestros jóvenes.

En lo que se refiere a la introducción de nuevas tecnologías, la escuela ha sido habitualmente una institución reacia a ellas. Es universalmente conocida, con muy diferentes versiones, la historieta de que un maestro venido de siglos atrás, a diferencia de lo que pudiera ocurrir con un médico, encontraría al pasear todo muy distinto salvo las escuelas, las cuales básicamente siguen siendo iguales.

Sin embargo, los beneficios de la introducción de las nuevas tecnologías están fuera de discusión. Terceiro (1996, p. 156-7) señalaba las ventajas destacadas por el Consejo Nacional de Investigación americano:

- 1) acceso a información más actual, lo que incrementa la motivación de estudiantes y profesores;
- 2) acceso a información factual más precisa,
- 3) familiarización de los profesores, administradores y estudiantes con las tecnologías informáticas y de comunicación,
- 4) desarrollo de colaboraciones entre estudiantes, profesores y administradores que lleva a intereses y experiencias comunes con independencia del lugar, fortaleciendo el sentido de pertenencia a una o más comunidades,
- 5) capacitación para una adquisición de información y conocimiento más

activa, con un incremento de la interacción en el proceso educativo y mayor facilidad en el acceso a fuentes primarias de información,

- 6) refuerzo de la capacidad de lectura, escritura, localización de información y planteamiento y solución de problemas,
- 7) posibilidad de establecer un puente

entre el hogar y la escuela, a través de la marcha del alumno, sus tareas, actividades escolares».

Terceiro propone este cuadro (cuadro I) para explicar los cambios que pueden acarrear las nuevas tecnologías con su uso dentro del aula.

CUADRO I

VIEJO MODELO	NUEVO MODELO	IMPLICACIONES TECNOLÓGICAS
Clases en aulas	Exploración individual	Ordenadores en red con acceso a información
Absorción pasiva	Aprendizaje	Modelo de simulación
Trabajo individual	Aprendizaje en equipo	Colaboración a través del correo electrónico
Profesor omnisciente	Profesor consejero	Acceso a expertos a través de la red
Contenido estable	Contenido cambiante	Necesidad de redes y herramientas de edición

LA NECESIDAD DE ROMPER EL AULA

El aula es un lugar en el que se posibilita hasta extremos intolerables la arbitrariedad de cada profesor. Durkheim comparaba la relación pedagógica con la hipnosis, dada la tremenda desposesión de poder del alumno frente al profesor. Deberíamos empezar a poner en práctica un tipo de docencia en el que el profesor o el libro de texto dejaran de ejercer el monopolio en la transmisión de conocimientos. No se trata sólo, a pesar de que esto es fundamental, de que los alumnos participen de este proceso de transmisión de conocimiento a sus compañeros, sino de buscar los conocimientos no solo en el aula sino fuera de ella y del centro y ser, a su vez, capaces de generar conocimientos como lo hacen los científicos.

Esto es lo que hacen, por ejemplo, las escuelas de la coalición de Sizer. Una de las claves de este tipo de escuelas es la apertura al entorno. El conocimiento tiene que servir para aplicarlo a situaciones concretas. Esto es lo que explica que en estas escuelas los estudiantes tengan que hacer obligatoriamente labores de servicio a la comunidad en que se asienta la escuela,

que se cree la figura del «amigo crítico» –personas ajenas a la escuela que opinan sobre su funcionamiento–, que el gobierno de la escuela sea democrático –con implicación real en la toma de decisiones del personal, de los padres y de los estudiantes–, lo que es más importante, que en ciertos cursos –los del *Senior Institute*– los estudiantes pasan más tiempo fuera que dentro del edificio escolar: en universidades y museos, en prácticas de profesorado y en estudio independiente. Ni que decir tiene que en este modelo de enseñanza no hay espacio ni para los libros de texto ni para que el profesor pueda aburrir a los estudiantes hablándoles durante dos horas seguidas.

La docencia universitaria debiera ser un ejemplo de este tipo de práctica. Pienso en mi caso particular, como docente de «Sociología de la educación» en una Facultad de Sociología. Me parece absurdo no aprovechar la flexibilidad del sistema de créditos de los estudiantes para otorgarles parte de ellos a cambio de la asistencia certificada a jornadas, seminarios o conferencias directamente relacionadas con la educación.

En España, se podría citar la propuesta de la denominada aula inteligente de la

fundación SEK, la cual está configurada por un gran espacio multiuso de unos 200 a 300 m², en el que se encuentra un grupo de alumnos que oscila entre ochenta y ciento cincuenta, y un grupo de profesores en número de cinco a ocho. Además del gran espacio multiuso, existen diversas dependencias anexas para seminarios, reuniones de pequeño grupo, etc. Dentro del aula multiuso no existe ninguna compartimentación que pueda impedir la normal comunicación del profesor con sus alumnos» (Segovia y Beltrán, 1998, p. 230).

CONCLUSIONES

Un problema grave con el que tropieza la escuela es que ni siquiera parece haber sido capaz de sacar provecho de las viejas tecnologías. Sin duda, el caso más llamativo es la perversa capacidad que tiene la escuela para vivir de espaldas al libro, salvo que entendamos por tal un producto de dudosa cientificidad como es el libro de texto. La escuela parece más bien obsesionada por su voluntad normalizadora de los individuos. De este modo queda escaso espacio para que aflore la diversidad a partir del manejo de diferentes y numerosas fuentes bibliográficas. Teniendo en cuenta el precio de los libros de texto, convendría plantearse si no sería mejor que cada alumno tuviese un portátil para los seis años de primaria o de secundaria.

En cualquier caso, conviene prevenir contra la fascinación por las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías no dejan de ser una herramienta. Lo esencial es el sistema de pensamiento, el aprender a desenvolverse por sí mismos, la predisposición

positiva hacia lo nuevo, lo cambiante, lo imprevisto. Las nuevas tecnologías son más bien neutras. Su contribución a la liberación o a la opresión dependerá de la articulación social que seamos capaces de crear en torno a ellas.

De lo dicho hasta ahora se desprende la necesidad de que el rendimiento escolar sea muy alto para todos los individuos, o lo que es lo mismo, es esencial conseguir algo tan contradictorio, pero posible, como una educación de élite para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTELLS, M.: *La era de la información. (Vol. 1) La sociedad red*. Madrid, Alianza, 2001.
- CEBRIÁN, J. L.: *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid, Taurus, 1998.
- LEADBEATER, C.: *Living on Thin Air. The New Economy*. Middlesex, Penguin, 2000.
- PERKINS, D.: *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa, 1997.
- REICH, R. B.: «Preparing Students for Tomorrow's Economic World», en BACHARACH, S. B., *Educational Reform. Making Sense of It All*. Massachusetts, Simon & Schuster, 1991, pp. 194-212.
- SEGOVIA, F. y BELTRÁN, J.: *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*. Madrid, Espasa, 1998.
- TERCEIRO, J. B.: *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo videns*. Madrid, Alianza, 1996.



EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: EL PLAN EUROPEO *E-LEARNING*

JAVIER ECHEVERRÍA (*)

RESUMEN. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están suscitando grandes cambios en la vida social de los países avanzados. Si se habla de la sociedad de la información y el conocimiento es preciso aclarar lo que ha de ser la educación en dicha sociedad. La Unión Europea ha promovido recientemente el plan *e-learning* para impulsar la introducción de las TIC en los procesos de educación y formación. Siendo un gran avance, el mencionado plan muestra algunos defectos en su concepción, que son comentados en este artículo. Se afirma que las TIC no sólo son un nuevo instrumento o medio, sino que generan un espacio social diferente, el tercer entorno o espacio electrónico. Para desarrollar procesos educativos en el espacio electrónico es preciso adaptarse a su estructura telemática, reticular y electrónica. Al final se proponen algunas mejoras al plan *e-learning*, insistiendo en que no sólo se trata de aprender a navegar por Internet, sino de que los niños y niñas, así como las personas mayores, sean capaces de actuar e intervenir en el nuevo espacio social.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EL ESPACIO ELECTRÓNICO

Para empezar, expondré diez tesis generales sobre el espacio electrónico y señalaré sus consecuencias para las actividades educativas y de formación.

1. Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) no sólo son un instrumento o un nuevo medio de información y comunicación. Es importante tener en cuenta que «generan un nuevo espacio social», y por ende un «nuevo

espacio educativo». La Unión Europea ha propuesto denominarlo espacio electrónico¹ y ha lanzado la iniciativa de la *e-educación (e-learning)*, al que nos referiremos con mayor detalle en el apartado 2. Como ya hemos argumentado en otra publicación², el nuevo espacio social posee propiedades matemáticas, físicas, etc. que le son específicas. Sus rasgos distintivos más importantes son su topología y su métrica. Desde el punto de vista métrico, el espacio electrónico se caracteriza por hacer posibles las relaciones a distancia entre los

(*) Instituto de Filosofía, CSIC (Madrid).

(1) Plan *e-Europa*, aprobado por los primeros ministros de la Unión Europea en la cumbre de Lisboa del 23 y 24 de marzo de 2000.

(2) ECHEVERRÍA, J.: *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona, Destino, 1999.

seres humanos, y en particular las acciones a distancia. La posibilidad de hacer cosas a distancia, a mi modo de ver, es la novedad principal suscitada por las TIC, al romper con las relaciones tradicionales entre los seres humanos, que siempre han estado basadas en la proximidad y la vecindad, incluidas las acciones educativas. Desde el punto de vista topológico, el espacio electrónico es reticular. Para interactuar en él no se requiere estar presente en un recinto con interior, frontera y exterior. Lo que hace falta es estar conectado a redes. En el caso de los procesos educativos, ello implica diseñar y construir una nueva modalidad de centro escolar, la escuela-red, sin que los agentes y los instrumentos educativos estén próximos entre sí y en un mismo escenario educativo. Asimismo, los materiales educativos no son físicos, sino electrónicos, lo cual implica nuevas habilidades y destrezas para utilizarlos, tanto por parte de maestros y profesores como de alumnos y estudiantes. De todo ello se derivan profundos cambios en los sistemas educativos, como intentaremos mostrar a continuación.

2. El espacio electrónico se superpone a los restantes espacios sociales, y en concreto a los espacios geográficos, políticos y urbanos. Si llamamos primer entorno al campo (E1) y segundo entorno a la ciudad (E2), el espacio electrónico puede ser denominado «tercer entorno» (E3). Es muy importante subrayar que el espacio electrónico E3 no sustituye a los otros dos, sino que se superpone a ellos. Para hacer cosas en el tercer entorno hay que estar conectado a redes y saber operar con las interfaces que dan acceso a E3. Si, para resumir, decimos que el canon de sociedad en E1 es la sociedad agraria y rural y en E2 la sociedad urbana e industrial, en E3 es posible desarrollar un nuevo tipo de sociedad, la sociedad de la información y el conocimiento. La emergencia de la sociedad de la información (SI) no implica la desaparición de las formas sociales anteriores. La vida en las aldeas, pueblos, ciudades y países

proseguirá, pero, además de dichas sociedades agrarias, urbanas e industriales, en el espacio electrónico se irá organizando en las próximas décadas una nueva modalidad de sociedad, que requiere sistemas educativos y de formación muy distintos a los existentes hasta ahora. Ya no basta con educar a las personas para dotarlas de conocimientos, capacidades y aptitudes para vivir y desarrollarse en las sociedades agrarias, urbanas e industriales. Además de eso, es preciso educarlas para que sean capaces de participar activamente en la sociedad informacional. Ello requiere «ampliar el concepto de educación», incluyendo los conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan ser personas educadas y activas en la sociedad de la información y el conocimiento. Por tanto, es preciso superponer un nuevo sistema educativo electrónico al sistema educativo presencial y de proximidad ya existente. En lugar de pensar en las tecnologías de la información y la comunicación como nuevos instrumentos y herramientas docentes, hay que concebirlas como vías de acceso a un espacio social diferente.

3. Ello trae consigo múltiples consecuencias, entre las cuales subrayaré una muy importante: la Declaración de la ONU de los Derechos Humanos (1948) y las ulteriores de diversos organismos internacionales sobre el derecho a la educación, aunque sigan siendo guías fundamentales para la acción política, social y educativa, han de extenderse al espacio electrónico. Por ello, además de reivindicar el derecho a la educación tal y como ha sido entendido a lo largo del siglo XX, en el siglo XXI es preciso afirmar el derecho adicional a la *e-educación*, es decir, «el derecho a ser educados en y para el espacio electrónico».

4. La *e-educación* es un requisito necesario para el desarrollo y el progreso de las personas, las comunidades, las sociedades y los países durante el siglo XXI. Por ello cabe hablar de «educación y desarrollo (E+D)», entendiendo por desarrollo no sólo el incremento de los bienes materiales

y del bienestar individual, familiar, colectivo y social, sino ante todo el aumento de las capacidades y aptitudes de las personas, los grupos, las comunidades y los países. La *e-educación* ha de generar nuevas capacidades, en particular de acción e interacción a distancia, que no están previstas en los procesos educativos tradicionales. Este es el principal desafío planteado por las TIC a los sistemas educativos. No afrontarlo equivaldría a condenar a grandes capas de población no sólo al analfabetismo digital, sino a algo más grave: «la discapacidad electrónica». Aquella persona que no posea los conocimientos, habilidades y destrezas que son precisas para actuar e intervenir en el espacio electrónico, estará discapacitado para ser miembro de la sociedad de la información y del conocimiento, porque no sabrá entrar, moverse, intervenir o protegerse en el tercer entorno.

5. El proceso de construcción del espacio electrónico no debe ser confundido con la globalización. Antes bien, es una hipótesis conceptual y un proyecto de acción «alternativo a la globalización». En el caso de los sistemas educativos, lo importante es diseñar el espacio electrónico educativo y dentro de él las diversas «redes educativas telemáticas» a través de las cuales han de producirse los procesos *e-educativos*. El diseño, construcción, funcionamiento, mantenimiento, actualización y renovación de dichas redes educativas telemáticas (RET's) requiere cooperación y colaboración entre los diversos países, instituciones y empresas que decidan crearlas. Es preciso generar sistemas de educación electrónica en red a nivel local, regional, nacional y transnacional. La comunidad de lengua y cultura es un criterio adecuado para diseñar RET's en el espacio electrónico, sin perjuicio de que algunas redes puedan ser multilingües y transculturales. En el caso de Europa, las

afinidades culturales son lo suficientemente sólidas como para que resulte viable la creación de redes *e-educativas* interconectadas, sin menoscabar la autonomía de cada una de ellas, según los países, los grupos culturales y los agentes educativos. En una palabra, el espacio electrónico no sólo transforma el sistema educativo en cada país, sino que plantea el reto de crear sistemas educativos transnacionales, como ocurre en el caso del plan *e-learning*, aunque sólo se estén dando los primeros pasos.

6. El espacio electrónico no sólo se superpone al planeta (mundialización, globalización), sino también a los países, las ciudades, los pueblos, las empresas, las instituciones, las universidades, las escuelas y las casas. La *e-escuela* ha de ser una escuela-red, una RET (red educativa telemática), donde los procesos educativos se desarrollarán a distancia, a través de redes telemáticas, electrónicas y digitalizadas³. Las *e-escuelas* han de estar conectadas entre sí, compartiendo recursos financieros, tecnológicos y humanos. Las RET's han de disponer de una infraestructura de banda ancha (imprescindible para el desarrollo de procesos educativos, al ser éstos interactivos), de profesores previamente formados en el uso educativo de las nuevas tecnologías y de materiales multimedia que sean de alta calidad y estén homologados en base a criterios educativos y tecnológicos. Las RET's han de estar conectadas incluso a las casas, puesto que también las familias han de estar implicadas en el desarrollo de la *e-educación*.

7. El crecimiento de las redes educativas telemáticas ha de producirse siguiendo el modelo de la expansión de Internet: por interconexión progresiva y voluntaria de redes previamente existentes. Ello implica que puede empezarse con redes-piloto, cuyas experiencias, dificultades y logros

(3) Ver ECHEVERRÍA, J.: «Quince propuestas para una política educativa en el tercer entorno», apéndice en *Los Señores del Aire* (1999).

han de ser atentamente analizados y evaluados. Progresivamente, dichas redes se irán interconectando e integrando, total o parcialmente, de modo que sea posible compartir recursos, transferir tecnología y conocimiento y desarrollar, en último término, procesos educativos transnacionales. En el caso de España, es obvio que han de potenciarse las redes educativas transatlánticas con diversos países y sistemas educativos de América Latina.

8. Es preciso tener en cuenta que el espacio electrónico es mucho más amplio que Internet, y desde luego que la *World Wide Web*. Las tecnologías que permiten la construcción y el funcionamiento del espacio electrónico son, como mínimo, siete: el teléfono, la radio-televisión, el dinero electrónico, las redes telemáticas tipo Internet, las tecnologías multimedia, los videojuegos (o infojuegos) y la realidad virtual. Para la *e-educación*, las más importantes son la radio-televisión, las redes telemáticas, las tecnologías multimedia, los videojuegos y la realidad virtual. Por tanto, no se trata únicamente de enseñar a los niños y niñas a navegar por Internet. Esto pueden aprenderlo por sí solos, y suelen hacerlo en cuanto se les proporcionan medios de acceso. Lo importante es que aprendan a hacer cosas en el espacio electrónico, y para ello hay que ser competente en las técnicas de digitalización, informatización, hipertextualización, telematización y memorización multimedia. La capacidad de navegar por Internet es una de las habilidades a promover en la *e-educación*, pero no la única, ni siquiera la más importante.

9. El objetivo principal de la *e-educación* consiste en enseñar a las personas a estar, moverse, intervenir, actuar e interrelacionarse en el espacio electrónico. Para ello se requiere dominar las artes de la

escritura, la imagen y el sonido electrónicos, es decir, saber intervenir en televisión, saber orientarse, buscar y protegerse en Internet, saber interrelacionarse con soltura en un espacio virtual, saber crear la propia imagen y la propia voz en medio digital (*Web-cams*, *CD-Rom*, *DVD*, realidad virtual), saber elaborar objetos electrónicos (páginas *Web*, multimedia, ...), saber guardar y ordenar lo que uno ha extraído del espacio electrónico, etc.

10. Las redes educativas telemáticas han de ser *Intranets* cerradas y protegidas, con acceso restringido, como lo son los centros escolares actuales. Han de disponer de diversos escenarios electrónicos, diferenciados según los distintos procesos educativos que se quieran desarrollar⁴. Por ejemplo, el patio de juegos electrónicos es tan importante o más que el aula virtual a efectos educativos. Por ello hay que prestar especial atención a los videojuegos (competitivos y cooperativos) que sean homologados por su valor educativo en las RET's. Promover concursos para la elaboración de este tipo de materiales educativos multimedia (juegos, libros de texto electrónicos, enciclopedias, museos virtuales, aulas de música electrónica, aulas de *e-danza*, etc.), como desde 1997 fomenta la Unión Europea, y formar profesores y tutores para dichos escenarios educativos son algunas de las iniciativas a emprender. Dichas iniciativas han de guiarse por los principios establecidos en los programas de educación en valores. El espacio electrónico educativo ha de ser diseñado para el desarrollo de una educación basada en valores. Uno de ellos es el respeto a la intimidad y la privacidad del estudiante. Por ello las RET's han de ser *Intranets* adecuadamente protegidas, aun estando conectadas a otras RET's y a Internet.

(4) Al respecto, ver ECHEVERRÍA, J.: «Educación y tecnologías telemáticas», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, (2000), pp. 17-36.

EL PLAN EUROPEO *E-LEARNING*

El Plan *e-learning* plantea tres tipos de objetivos, los relativos a:

- las infraestructuras,
- el nivel de conocimientos de la población,
- la adaptación de los sistemas de educación y formación a la sociedad del conocimiento.

INFRAESTRUCTURAS

Como objetivos infraestructurales se mencionan tres:⁵

- Dotar a todas las escuelas de la Unión Europea de un acceso a Internet antes de que acabe el año 2001.
- Favorecer la creación, antes de que acabe 2001, de una red transeuropea de muy alta capacidad para las comunicaciones científicas que interconectará los centros de investigación, las universidades, las bibliotecas científicas y, progresivamente, las escuelas.
- Conseguir que antes de que acabe 2002 todos los alumnos dispongan en las clases de un acceso rápido a Internet y a los recursos multimediales.

El segundo objetivo es plenamente aceptable y sólo hay que lamentar que la conexión de las escuelas a esa red transeuropea de comunicaciones científicas no tenga plazo fijo. Si no la Unión Europea, los Estados miembros sí deberían fijar plazos precisos para la construcción de esas redes de telecomunicaciones educativas, que constituyen la infraestructura necesaria para el funcionamiento de las RET's antes mencionadas. La conexión entre Universidades y Centros de Investigación resulta, sin duda, muy importante, pero la interconexión de los centros escolares con redes de banda ancha no lo es menos, aunque sólo sea a nivel local, regional o

nacional, aunque no a nivel europeo, lo cual puede esperar.

En el caso de España, habría que crear redes educativas de altas prestaciones técnicas en las Comunidades Autónomas, al haber sido transferidas las competencias educativas, así como interconectarlas en una red nacional (en su caso conectada a países iberoamericanos), como ya hacen las Bibliotecas, las Universidades y los Centros de Investigación a través de la Red Iris. Es importante subrayar que dicha red, o la que le suceda, no sólo ha de funcionar en la enseñanza superior, sino también en educación primaria y secundaria, así como en formación profesional. Por otra parte, parece sensato vincular ese sistema educativo electrónico con las múltiples iniciativas privadas y públicas en el campo de la formación continua nacional, haciendo converger el plan *e-learning* con los programas europeos de formación en el uso.

El primer y el tercer objetivo del plan *e-learning* de la UE, en cambio, resultan criticables por razones de fondo, y no simplemente de cadencia temporal o de prioridades según los niveles educativos. Desde mi punto de vista, en dichas propuestas subyace un error de concepto, a saber: se identifica a Internet con el espacio electrónico. Como ya dijimos en el apartado 1, el tercer entorno es mucho más amplio que Internet, y por ello la educación electrónica no debe restringirse al acceso a la red. Cuando un niño o niña utiliza un CD-Rom o un videojuego está haciendo cosas en el espacio electrónico, y sin embargo no está navegando por Internet. El aprendizaje del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no sólo se logra *on-line*, sino también utilizando los múltiples periféricos de los actuales ordenadores personales, desde el escáner al programa de diseño gráfico,

(5) Plan *e-learning*, disponible en la dirección web <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/cha/c11046.htm>.

pasando por la tarjeta de sonido de las TIC y la consola de videojuegos.

Por otra parte, el desarrollo de los procesos educativos en el espacio electrónico no debe producirse en Internet, sino en redes educativas electrónicas cerradas y protegidas. Esas *Intranets*, ciertamente, han de estar conectadas a Internet, pero ello no equivale a decir que los niños y niñas han de dedicarse a navegar por Internet a la búsqueda de información. Todo lo contrario. La información y el conocimiento que resulte adecuado a las personas en función de su edad, formación, cultura y desarrollo cognitivo ha de ser diseñado y elaborado previamente. La *e-educación* ha de ser reglada, no puede confundirse con la navegación por Internet. Cuando los niños y las niñas naveguen por la red lo harán llevados por sus teletutores en navegaciones (*e-excursiones*) guiadas y programadas. Para recibir una educación electrónica, los estudiantes habrán de conectarse *x* horas al mes a una RET adecuada a su edad, conocimientos y capacidades. Una vez en la *Intranet*, el niño y la niña habrán de llevar a cabo una serie de actividades en ella, previamente diseñadas y evaluadas por las autoridades *e-educativas*. El objetivo de conectar las escuelas a Internet ha de ser sustituido por la meta de conectar a todos los niños y niñas (y a los educadores, claro está) a esas redes educativas electrónicas. Para ello hay que diseñar, construir y dotar de contenidos y personal especializado a las RET's. Aquí radica el problema principal, que requiere acciones enérgicas.

Desde el punto de vista de las infraestructuras, las RET's han de ser de banda ancha, de modo que permitan a los agentes docentes actuar *on-line* sobre textos, sonidos, imágenes y datos. En lugar de pensar en Internet como un gran depósito de información, hay que concebir el espacio electrónico como un nuevo ámbito para la acción a distancia y en red. Buscar, seleccionar y recuperar información es una de las acciones a

emprender en el tercer entorno. Pero también hay que aprender a presentarse en dicho espacio (por ejemplo a través de una cámara *Web*), a gestualizar (en estudios escolares de televisión), a componer productos multimedia, a intervenir en un lugar virtual (chats, avatares, etc.), a organizar los objetos electrónicos que uno tenga en su *e-casa* o *e-habitación*, a barrer esa casa electrónica, a protegerla, a defenderse de acciones electrónicas no deseadas (virus, envíos masivos o personalizados de publicidad), a jugar en red, a cooperar y competir en el espacio electrónico, a prevenir riesgos de adicción y ensimismamiento persona-máquina, etc. En particular, hay que saber recrear en el espacio electrónico las relaciones emocionales y personales que se producen en las aulas presenciales. Para ello son imprescindibles las redes de banda ancha, puesto que buena parte de esas actividades educativas tendrán lugar en tiempo real. Dichas redes han de estar en los centros escolares y también entre los centros escolares, con el fin de compartir recursos y desarrollar experiencias conjuntas intercentros en el espacio electrónico. En último término, las RET's deberían tener puntos de acceso desde las casas, pero ello implica la construcción de una infraestructura mucho más compleja, por lo que esa interconexión entre la *e-casa* y la *e-escuela* puede ser abordada en una segunda fase.

Con el tercer objetivo del plan *e-learning* ocurre otro tanto. Al menos se mencionan los recursos multimedios, y no sólo la conexión a Internet, pero a mi modo de ver subyace la concepción de que estamos ante nuevos instrumentos y herramientas educativas, no ante un nuevo espacio social en el que se puede actuar e intervenir. Este es el punto principal de crítica a los planteamientos de la UE. Lejos de ser un beneficio educativo, lanzar a los niños y niñas europeos a «navegar por Internet» supondrá un prejuicio para su formación como personas capacitadas para intervenir en el espacio electrónico. Con casi seguridad

caerán en manos de los mercaderes electrónicos, para quienes son clientes potenciales de alto interés, a los que intentarán captar, fidelizar y controlar. En resumen: hay que disponer de un acceso rápido al espacio electrónico, pero no a Internet, sino a las RET's y a los recursos multimedia pedagógicamente diseñados, evaluados y homologados. El desarrollo de certificaciones de calidad educativa para las páginas *Web*, los programas de televisión, los videojuegos y los recursos multimedia es una iniciativa que hay que tomar, en lugar de dejar el sector de contenidos y recursos multimedia al libre juego del mercado, como ahora sucede. De seguir sin intervenir, el mercado educativo electrónico seguirá desarrollando productos multimedia violentos, pornográficos, adictivos, competitivos y compulsivos, como ahora sucede. La construcción de un sistema educativo pasa por disponer de infraestructuras relativas a los contenidos, y no sólo a las redes. Las *e-bibliotecas*, *e-ludotecas*, *e-museos*, etc. son otras tantas infraestructuras educativas en el tercer entorno, cuya creación y adecuación pedagógica ha de ser promovida por las autoridades educativas. Introducir cachaería electrónica en las escuelas (x ordenadores por alumno y por aula informática) no es un objetivo. Lo importante y lo previo es diseñar las RET's, crear los nuevos materiales educativos, formar al profesorado para las TIC y adaptar la administración educativa al nuevo espacio social.

NIVEL DE CONOCIMIENTOS DE LA POBLACIÓN

Pasemos a comentar el segundo tipo de objetivos del plan *e-learning*. Se refieren al incremento del nivel de conocimiento de la población y se indican tres:

- incrementar sustancialmente cada año la inversión por habitante en recursos humanos;

- dotar a cada ciudadano de las competencias necesarias para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información;
- hacer que toda la población pueda acceder a la cultura digital⁶.

Me limitaré a criticar el tercer objetivo, porque está basado en el mismo error conceptual antes mencionado. De nuevo parece que la cultura digital está ahí, en la red, en Internet, y hay que acceder a ella, en lugar de concebirla como una nueva forma de acción. Desde mi punto de vista, lo importante es desarrollar las «capacidades de acción» de los ciudadanos en el espacio electrónico, no solamente su capacidad de acceder a él. Ello implica formación de usuarios de las TIC, con los consiguientes Centros de Formación en nuevas tecnologías, que requerirían una planificación específica. Por ejemplo, para trabajar en el espacio electrónico (objetivo 2) de ninguna manera basta con navegar por Internet o con acceder a la información que hay en la red. Lo importante es saber elaborar productos electrónicos en la *e-casa* (el ordenador personal y sus periféricos), saber presentarlos en el espacio electrónico y saber interactuar con otras personas para trabajar cooperativamente o competitivamente. Por tanto, es preciso enseñar a «actuar cooperativamente» (y competitivamente) en la red, lo cual es algo muy distinto a acceder a la cultura digital o a la información.

ADAPTACIÓN DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Pasemos al tercer tipo de objetivos del plan *e-learning* de la UE. Se refieren a la adaptación de los sistemas de educación y formación a la sociedad del conocimiento y son los siguientes:

(6) Plan *e-learning*, p.2.

- «haber formado antes de 2002 un número suficiente de profesores para que puedan utilizar Internet y los recursos multimedia;»
- conseguir que las escuelas y los centros de formación se conviertan en centros locales de adquisición de conocimientos polivalentes y accesibles a todos, recurriendo a los métodos más adecuados en función de la gran diversidad de grupos destinatarios;
- adoptar un marco europeo que defina las nuevas competencias básicas que deberán adquirirse mediante la educación y la formación permanente: tecnologías de la información, lenguas extranjeras y cultura técnica, en particular la creación de un diploma europeo para las competencias básicas en tecnologías de la información;
- determinar, antes de que acabe el año 2000, los medios que permiten potenciar la movilidad de los estudiantes, los profesores, los formadores e investigadores, mediante una utilización óptima de los programas comunitarios, la eliminación de los obstáculos y una mayor transparencia en el reconocimiento de las cualificaciones y de los períodos de estudios y de formación.
- evitar que siga ensanchándose la brecha entre quienes tienen acceso a los nuevos conocimientos y quienes no lo tienen, determinando acciones prioritarias para grupos destinatarios específicos (minorías, personas de edad avanzada, personas con discapacidad o personas con bajos niveles de cualificación) y las mujeres, garantizando además una sólida educación básica;
- dotar a todos los alumnos de una «cultura digital» antes de que acabe 2003»⁷.

Por lo utópico, llama la atención el último objetivo. No se ha definido lo que es «cultura digital», no se ha adoptado un marco europeo que precise las competencias básicas a adquirir (objetivo 3, al que no se pone fecha), y se pretende que para el 2003 todos los alumnos estén digitalmente alfabetizados, sin mencionar edades ni niveles de aculturación digital. Da la impresión de que por el mero hecho de conectarse a Internet y navegar, o de saber abrir un producto multimedia, uno es digitalmente culto. ¿Cómo no definir lo que es «cultura digital» para adultos y para niños, y en el caso de éstos para cada edad? El mayor problema consiste en definir las competencias y capacidades que hay que tener para ser digitalmente culto, y esto es lo que no se ofrece en el informe de la UE, ni tampoco se plantea un plan concreto para definirlo. Pero lo más grave es que la misma concepción subyacente (conectarse a Internet y acceder a la información equivale a tener cultura digital) se muestra en el objetivo 1, cuando se habla de formar al profesorado.

En el caso de los profesores esta indefinición o concepción errónea de lo que es la cultura digital resulta alarmante, porque un profesorado así «formado» no iba más que a reproducir y multiplicar el malentendido de base. Lo importante para el profesorado no es saber utilizar Internet y los recursos multimedia (por supuesto que han de saberlo hacer), sino saber enseñar en el espacio electrónico. Ello pasa, ciertamente, por saber moverse por Internet y por el dominio de las tecnologías multimedia, pero también por saber jugar a infojuegos o actuar en los lugares virtuales, por mencionar dos técnicas clave en procesos *e-educativos*. Actuar significa aquí intervenir, ser profesor, es decir, enseñar, motivar, corregir, atender, promover las relaciones grupales, etc. No basta con saber utilizar Internet para ser un *e-maestro*. La experiencia

(7) *Ibid.*

de la Universitat Oberta de Catalunya muestra claramente que, al trasladar la enseñanza al espacio electrónico, en este caso la enseñanza universitaria, la organización de las actividades educativas y la metodología docente ha de cambiar⁸.

Habría muchas cosas más a comentar sobre el plan *e-learning* de la Unión Europea, pero las consideraciones anteriores pueden bastar por ahora. El desarrollo de la educación electrónica es mucho más complejo que la simple introducción de ordenadores conectados a Internet en las aulas y por ello es preciso reconsiderar los planteamientos básicos de dicho plan.

EL PLAN INFO XXI DEL GOBIERNO ESPAÑOL Y LA *E-EDUCACIÓN*

Para terminar, haré algunos breves comentarios sobre los apartados que el Plan INFO XXI del Gobierno español dedica a la educación y las TIC⁹.

El planteamiento es bastante similar al del plan europeo *e-learning*, aunque hay algunos aspectos prometedores que conviene señalar. Con respecto a los fines propuestos, se señalan dos:

- «enseñar a los jóvenes el uso de estas tecnologías, que les serán imprescindibles en su futuro, como modernos ciudadanos de la Sociedad de la Información, para acceder al conocimiento en el siglo XXI a través de las autopistas de la información, y
- utilizarlas como instrumento para el aprendizaje y estudio de los materiales curriculares»¹⁰.

Como puede verse, las TIC son concebidas como un nuevo instrumento, por

medio del cual se podrá acceder al conocimiento en el siglo XXI. Parece pensarse que el conocimiento está ahí, en la red, y que se trata de acceder a él. De hecho, los datos que se aportan siempre están referidos al papel del Ministerio de Educación como proveedor de acceso a Internet. Se pone énfasis en que a principios del año 2000, «el MEC gestiona más de 51.000 cuentas de Internet, constituyéndose en el mayor proveedor educativo del Estado»¹¹. Cuando se habla de otros países europeos, se menciona elogiosamente la Red Nacional para el Aprendizaje en Gran Bretaña (*National Grid for Learning Challenge*), que es definida como «una estructura de contenidos educativos que están accesibles en Internet y un programa para desarrollar los medios para acceder a dichos contenidos en las escuelas, bibliotecas, colegios universitarios, universidades, puestos de trabajo y cualquier otro lugar. Sus contenidos estarán disponibles a través de la televisión digital, en cuanto esta tecnología esté disponible»¹².

Esta concepción está muy generalizada, y por ello conviene analizarla y criticarla. Se tiende a pensar que en el espacio electrónico, previamente identificado con Internet, se ofertan contenidos, a los que se puede acceder a través de las redes. En una palabra, el espacio electrónico es pensado como una inmensa biblioteca (y hemeroteca, y videoteca, y base de datos) en la que está depositado el conocimiento. Lo esencial es garantizar el acceso a todos los ciudadanos a ese tesoro de la información y el conocimiento, por mucho que haya sitios *Web* con contenidos peligrosos.

La concepción que estamos exponiendo es muy distinta. El tercer entorno es un

(8) Ver DUART, J. M. y SAGRÀ, A. (comp.): *Aprender en la virtualidad*. Barcelona, Gedisa, 2000.

(9) Texto disponible en la página Web del Ministerio de Ciencia y Tecnología (<http://www.mcyt.es>).

(10) *O.c.*, p. 58.

(11) *Ibid.*, p. 59.

(12) *Ibid.*

nuevo espacio social en el que, además de acceder a información y conocimientos, se pueden hacer cosas. Dicho de otra manera, es un espacio para la acción (a distancia y en red), y por ello lo más importante son las actividades educativas que se llevan a cabo en el espacio electrónico, más que los conocimientos e informaciones a los que se puede acceder si uno tiene conexión. Al plan INFO XXI del Ministerio de Ciencia y Tecnología le subyace por doquier la primera concepción, que es la dominante en la actualidad. Conforme a ella, parecería que la cuestión del espacio electrónico se reduce a la creación de redes y contenidos. Por el contrario, pensamos que, en la medida en que los ciudadanos sepan intervenir activamente en el espacio electrónico, lo importante serán las actividades que se pueden desarrollar en él, mucho más que los contenidos a los que uno pueda acceder a través de la red.

Dicho esto, hay detalles en el plan INFO XXI que permiten ser algo optimistas. Por ejemplo, se habla de «unas autopistas de la educación», lo cual parece indicar que el objetivo es construirlas. Si así fuera, se dispondría al menos de la infraestructura tecnológica para la creación de las RET's como *Intranets* conectadas a Internet. Ello supondría un paso importante y positivo. Por otra parte, el proyecto «Aldea Digital» del plan INFO XXI insiste en la «formación de profesores en el uso educativo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones»¹³. Esto es preferible con mucho a lo que se enuncia en el plan europeo *e-learning*, porque al menos se subraya que lo importante es el uso educativo de las TIC, y no simplemente

saber usar Internet y los recursos multimedia. Un tercer aspecto positivo radica en el plan «Mentor», en el que se prevé formar a «adultos en aulas especialmente dotadas de ordenadores con conexión a Internet o desde sus domicilios»¹⁴. Ello parece preluir la conexión entre las casas y los centros educativos, punto éste importante para la implantación de un sistema de educación electrónica en el que puedan intervenir los diversos agentes educativos. El plan está pensado para todos los niveles educativos, incluidas las enseñanzas no regladas, lo cual es elogiable. Asimismo hay que destacar que el Gobierno español se propone «desarrollar modelos pedagógicos para lograr una eficaz utilización de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, y para una mejor relación entre los miembros de las diversas comunidades de intereses afines relacionados con la educación y la formación»¹⁵. Este paso sería uno de los primeros a dar.

En resumen, el plan INFO XXI adolece de un defecto similar al anteriormente criticado en el caso del plan europeo, pero ofrece matices interesantes y propone iniciativas loables. El inconveniente estriba en la inconcreción de casi todas sus propuestas, que quedan como declaraciones de intenciones, a diferencia del plan europeo, que propone objetivos e indicadores muy concretos para medir el avance hacia la *e-educación*. A la espera de su ulterior concreción y desarrollo, hay que concederle el beneficio de la duda, sin olvidar, no obstante, que un giro conceptual en los planteamientos de base permitiría una planificación mucho más sistemática de la educación electrónica en España.

(13) *Ibid.*, p. 59.

(14) *Ibid.*

(15) *Ibid.*, p. 63.



PROS Y CONTRAS DE LA E-EDUCACIÓN

VICENTE ROMANO (*)

RESUMEN. El discurso dominante propugna un sistema de educación a la carta conforme a los deseos y necesidades de cada educando, basado en el ordenador. Sí, internet puede ser eficaz para la democratización del conocimiento, de la creatividad y de la diversidad cultural. Pero el ordenador no lo es todo. Hay experiencias que no se pueden hacer en él. La subordinación de la educación a la tecnología tiene también sus trampas. La velocidad, la competitividad y la rentabilidad financiera se contradicen con la reflexión, la solidaridad y la rentabilidad social. De donde se reduce que la educación electrónica a través del ordenador requiere la ayuda presencial del maestro y la maestra que eduquen en los valores humanistas, en la participación del bien común.

El discurso dominante proclama que se ha acabado la imprenta (el libro) y ha empezado la era electrónica (el ordenador). La era industrial ha cedido el paso a la del conocimiento, basada en los recursos inmateriales (saberes, información, digitalización, etc.). La disposición de datos, conocimientos, se habría convertido en el principal recurso de la *nueva economía* (Petrella), basada en las Nuevas Tecnologías (NT) y sus aplicaciones: el *e-comercio*, el *e-transporte*, la *e-empresa*, el *e-trabajo*, la *e-educación*, etc., donde la «e» está por *electrónica*, por *electronic based*. La música electrónica, la *e-música*, ameniza el tiempo libre de los *países desarrollados*. El procesamiento y la protección de datos son temas político-económicos.

La elevación de la economía de señales y, con ello, el ascenso de los empresarios de los multimedios a clase selecta encuentra

poca resistencia porque todo el mundo ve las ventajas económicas de llegar en menos tiempo a más personas en espacios más amplios. El fetiche *multimedia* sería así un símbolo del mercado y estaría en interés de los capitales (Pross; Romano, 1999).

Esta línea de pensamiento propugna un sistema de educación organizado de forma individual, realizado a distancia, variable en el tiempo y «a la carta», conforme a los deseos y necesidades de cada cual. El instrumento fundamental de esta educación sería el ordenador y su conexión a los servicios y posibilidades que ofrece Internet.

De ahí el Plan de Acción asumido por la UE en junio de 2000 para crear la «e-Europa» y competir con los EEUU, que llevan 10 años de ventaja.

La fe en la potencialidad educativa de las NT ha llevado al gobierno a emprender

(*) Universidad de Sevilla.

un ambicioso plan para que los niños y jóvenes españoles aprendan a utilizar Internet. Ante la presencia cada vez más extendida del ordenador en los domicilios y su proyección en un futuro inmediato (su previsible abaratamiento), es lógico que gobiernos e instituciones docentes se planteen el aprovechamiento de estas tecnologías para fomentar y mejorar la educación de los educandos.

Con la inversión de medio billón de pesetas en el plan Info XXI, que recuerda el plan Atenea del primer gobierno socialista, el actual gobierno español parece seguir los pasos del alemán. En Alemania, la acción «Escuelas en la red», iniciada por la Deutsche Telekom, debe culminar en este año de 2001. Con la Iniciativa D21, las empresas privadas y el Estado promueven la digitalización de la sociedad.

Aquí, el Príncipe inauguró el 18 de enero de 2001 el I Congreso Internacional de Educared, organizado por la Fundación Encuentro y la Fundación Telefonica (así, sin acento, pues desde que se ha hecho internacional lo ha perdido). En su intervención resaltó el valor de Internet para el avance de la educación. Por su parte, la ministra de Ciencia y Tecnología destacó el compromiso del Gobierno de que en el 2002 haya un ordenador para cada 18 alumnos en secundaria y para cada 8 en primaria, lo que supondrá duplicar el equipamiento actual (*El País*, 19 enero 2001).

En teoría, Internet puede ser un instrumento eficaz para la democratización del conocimiento, de la creatividad y de la diversidad cultural. Aunque los europeos debieran tener en cuenta que el país más *desarrollado* en NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación), los multimedia, Internet, etc., los Estados Unidos de América, tiene un nivel de instrucción deplorable, según la OCDE (Petrella).

El modelo que se suele proponer es el de Alemania, donde el ordenador está ya presente en la vida cotidiana de muchos

hogares. Allí, la revista FOCUS publicó en septiembre de 2000 los resultados de una encuesta sobre las posibilidades educativas y de Internet. La encuesta recoge la actitud de los niños y la de los padres ante el ordenador. Según los datos obtenidos, lo que los niños esperan de su juguete electrónico es, sobre todo, saberes, conversación y entretenimiento. El 73% de ellos declara que sus padres le permiten siempre el uso del PC, el 79% reconoce que el empleo del PC-Online es un buen medio para matar el aburrimiento, el 75% que les aporta más saber, el 70% que les es útil para establecer más contacto con los amigos. El 51% que les facilita la realización de los deberes en casa. El 48% que les hace más divertido el aprendizaje y sólo el 15% que les ayuda a concentrarse mejor. A la pregunta de para qué usa preferentemente el ordenador, el 86% responde que para *navegar*, el 76% para enviar y recibir correo electrónico, el 74% para los juegos electrónicos, el 44% para escribir textos y el 26% para programas educativos.

En cuanto a los padres, el 19% de ellos considera razonable que los niños empiecen a manejar el ratón a partir de los 3 años, el 61% cree que a la edad de 5-6 años, cuando entran en la escuela, el ordenador puede ser un juguete adecuado, y el 96% de los encuestados opina, de todos modos, que el empleo del PC y de Internet puede influir positivamente en el desarrollo de sus vástagos. Su argumento principal es que el dominio de este medio se ha hecho imprescindible en la escuela y en el trabajo.

Psicólogos, pedagogos, neurofisiólogos, estudiosos de los medios, etc., empiezan a tomar postura ante la presencia de estos nuevos medios de comunicación. Las distintas posturas se reflejan en una bibliografía que va tomando cuerpo.

Cierto, muchos niños conviven ya con el ordenador. Este artilugio les ofrece nuevas posibilidades de percepción y comunicación. Ni los padres ni los compañeros de

juego pueden sustituir los programas multicolores que ofrecen los ordenadores. Estos pueden fomentar las capacidades cognitivas de los niños, afirman algunos pedagogos. Con la salvedad, claro está, de que dispongan de asistencia pedagógica y de los programas idóneos.

Los niños aprenden a conocer las nuevas combinaciones de colores, símbolos y ruidos que ofrece el ordenador, y que no existen en la realidad. La principal objeción estriba, no obstante, en que no se sabe si la realidad virtual del ordenador hace a los niños más inteligentes.

Algunos neurofisiólogos presumen que el uso excesivo del ordenador debe dejar su huella en las neuronas. Quien pase demasiado tiempo ante la pantalla del monitor puede ver reducida la percepción del propio cuerpo y del mundo, la propiocepción. Hay experimentos que no se pueden hacer en el ordenador. Estos niños necesitan asimismo ayuda en la esfera social. La realidad social enseña que es mejor no hacerle daño a otro, pues se corre el riesgo de que le partan a uno la nariz. Este tipo de experiencias no se aprenden en el mundo virtual de Internet. La caída de las hojas en el otoño se ve mejor en la calle y en los parques. Pero está bien que un programa educativo enseñe a los niños de dónde viene el pan.

El ordenador puede ir más allá de las simulaciones. Cuando los niños de diferentes culturas y etnias se relacionan a través del PC, su origen ni clase social juegan ningún papel.

Para los niños superdotados, Internet puede ser una bendición. Puede dirigirse a ellos programas adecuados a las exigencias y déficits individuales. Incluso se pueden diseñar y utilizar programas específicos para terapias muy concretas, como la legastenia, la hiperactividad, etc. Existen experiencias clínicas para mejorar la calidad de vida de pacientes infantiles poniéndolos en contacto con otros niños enfermos a través de Internet.

Hay estudios, como el efectuado en 1997 por la Universidad de Georgia (EEUU),

que demuestran cómo los nuevos medios pueden incrementar el rendimiento escolar, en especial en el campo de las matemáticas y de la biología.

Los promotores de la enseñanza por Internet afirman que, con el uso de las NT, los niños son más activos y aprenden a trabajar en equipo.

Pero el ordenador no lo es todo. También se requieren maestros con las ideas docentes adecuadas. De acuerdo con la imagen clásica, el maestro lo sabe todo, y le transmite sus conocimientos a los alumnos. La escuela sigue siendo aún una institución que requiere saberes predigeridos. Hoy día todo esto resulta superfluo cuando el ordenador lo escupe todo a una simple pulsación de la tecla correcta. Lo que los educandos han de aprender, afirman, es a obtener, procesar y presentar informaciones.

En la interminable discusión sobre las carencias y defectos de la enseñanza, el ordenador no aparece ni como salvador ni como chivo expiatorio. Los PCs, afirma Roger Schankl, un destacado crítico estadounidense, tienen el potencial de transformar a los escolares apáticos en indagadores curiosos, siempre que dispongan de programas atractivos que los estimulen. Los buenos programas aportan más que la escucha pasiva en el aula. Es el comienzo de una nueva era de la enseñanza.

Por las experiencias efectuadas hasta ahora en algunos centros escolares, una vez que los niños se han desahogado con los juegos de sus consolas, se muestran más concentrados y diligentes. Más aún, los videojuegos integran a los *outsiders*, a los no integrados que van por libre.

Pero se ha observado que al entrar en Internet abandonan el mundo relativamente protegido de los videojuegos. A pesar de los peligros que encierra la red (páginas neonazis, películas porno, pedófilos, etc.) los padres manifiestan una gran confianza en la competencia de sus hijos para usar los medios. Según la encuesta mencionada anteriormente, el 48% de los padres está

convencido de que sus hijos utilizan correctamente el ordenador.

Los expertos opinan, sin embargo, que el acceso libre requiere cierto control. Los niños aprenden, gracias a Internet, que el ordenador es una fuente inagotable de posibilidades. Pero la ausencia de límites de Internet forma parte de la nueva cultura.

Lo que han de aprender los niños hoy es cómo orientarse en la diversidad. Para eso se requiere todavía la ayuda del maestro. El mejor programa no sirve de nada sin un concepto adecuado de la enseñanza.

Cantidad y calidad son cualidades socialmente distintas y cada una se activa en el contraste. Los europeos deberían aprender del mal ejemplo de los norteamericanos, cuyos niños en edad preescolar han estado expuesto ante la pequeña pantalla 5.000 horas antes de entrar en la primera clase. Como se sabe, el desarrollo de los niños requiere lazos personales profundos con sus mayores. Y en Estados Unidos, las madres dedican, por término medio 4 minutos diarios a hablar con los hijos. No es de extrañar, por tanto, que una parte considerable de los niños tenga más desarrollada la relación con el monitor que con sus padres.

La subordinación de la educación a la tecnología tiene sus trampas. Para la inmensa mayoría de los dirigentes políticos la actual globalización de la economía y de las conciencias es hija del progreso tecnológico. Oponerse a esta globalización es algo insensato, equivale a ser tachado de enemigo del progreso (Romano). «El papel de la educación sería, por tanto, dar a las nuevas generaciones la capacidad de comprender los cambios en curso y los instrumentos para adaptarse a ellos» (Petrella). Este mismo autor teme que el sistema educativo se utilice como legitimación de las formas emergentes de división y discriminación social entre los pocos ricos que tienen acceso a los nuevos medios y los muchos pobres que en el mundo carecen de ellos y de lo más elemental para vivir. Pues a pesar de la e-economía y de la e-educación, apenas

el 6% de la población mundial (360 millones de los 6.000 que pueblan la tierra) tiene acceso a Internet (*El País* 28-I-2001).

Globalización significa, sobre todo, mundialización de los mercados, libertad absoluta de los capitales para moverse por el mundo e invertir donde les resulte más rentable. Esto conlleva, naturalmente, la mundialización de la conciencia, de un conocimiento uniforme.

El pensamiento dominante propaga la idea de que el desarrollo tecnológico equivale al progreso, entendido como velocidad, aceleración y acomodo rápido a lo nuevo. Esta línea de pensamiento se rige por criterios de competitividad, de cantidad, de rentabilidad económica y financiera. Deja en un segundo plano los criterios de rentabilidad social, los valores y sentimientos humanistas, como la solidaridad, la amistad o la emulación, en suma, de calidad de vida (Romano, 1998).

En esta *sociedad de la información, de los medios, del conocimiento*, etc., pues todos esos nombres recibe, la promoción de las NT puede estar reemplazando las funciones del pensamiento, que exige tiempo. La velocidad se contradice con la reflexión. La educación corre el peligro de convertirse en instrumento de legitimación de las desigualdades. En Estados Unidos se habla ya del *digital divide*, de una especie de *apartheid* tecnológico a nivel mundial entre quienes tienen acceso a los nuevos e-conocimientos, los que saben, y los que carecen de Internet y no saben. O sea, que la nueva desigualdad se basa en la discriminación de formación y conocimiento, que conlleva, claro está, la desigualdad en el disfrute de los bienes materiales, empezando por el acceso a la electricidad misma, motor de toda la e-educación.

Queda por saber, asimismo, cómo se va a adaptar a Internet la ciencia, que siempre ha pertenecido al libro, a la lentitud y a la reflexión, cómo se van a adaptar los libros a Internet, etc. El enorme precio de la velocidad está llevando al redescubrimiento

de la lentitud y a la reivindicación de su aprendizaje. Con Internet 1 o con Abilene (Internet 2), alguien tendrá que enseñar la productividad de la lentitud, del pensamiento, del ocio, como decía algo más de un siglo Paul Lafargue. Así, por ejemplo, G. Grass propone introducir en todas las escuelas un curso sobre este aprendizaje. Nada sería más útil en la inundación actual de informaciones que una introducción a la reflexión sin ruidos, sin la rápida sucesión de imágenes, sin accionismo, y zambullirse en la aventura del silencio, en donde sólo pueden vivirse los propios ruidos. Se trata, claro está, de una propuesta para la que no hay tiempo de llevarla a cabo. Pero G. Grass ruega que se tome en serio, y se hace estas preguntas:

«¿Quién va a enseñar y aprender en el futuro acerca de lo no provechoso, de lo no rentable económicamente? ¿Queremos la aceleración constante, la continua pérdida de sentido, el abandono de la inmediatez, multa en vez de multum? ¿Queremos la retificación digital con más y más desconocidos en vez de la vinculación y la discusión con quienes nos importan y a quienes importamos? ¿Queremos la desaparición de la atención en el gran ruido y en la ofuscación? ¿Queremos el aumento de la apariencia, el desplazamiento de la realidad experimentable por la virtual, de lo precioso y duradero por lo desechable y fugaz?»

Con estas preguntas no sólo se denuncian los nuevos medios, sino también la abulia, el orgullo de aprendiz de brujo, el oportunismo y la incapacidad para educar en él.

La velocidad está reñida también con la comprensión. Estudios efectuados con 10.000 universitarios de California demuestran que las nuevas generaciones son incapaces de adquirir información de forma eficaz leyendo un párrafo, debido a que están acostumbrados a leer solamente las palabras y frases cortas (titulares y flashes) propias de los medios electrónicos (Internet). Tan sólo el 17% de los hombres y el 35% de las mujeres son

capaces de aprender leyendo un texto (*El País*, 16 enero 2000).

Pero, por su naturaleza, información es comunicación que reduce la ignorancia. Lo que se transmite como información y como conocimiento puede pasar inadvertido ante el receptor, bien porque ya lo sabe bien porque no esté interesado. Tal vez no quiera *saber* porque no quiere compensar sus carencias cognitivas, sino sus carencias emocionales y busque entretenimiento en vez de conocimientos. Eso es lo que parecen indicar los niños en la encuesta mencionada más arriba.

La interacción del ser humano con su entorno no se efectúa, por lo general, con instrumentos de precisión que transmiten datos e imágenes sin perturbaciones, sin ruidos, como se diría en la teoría matemática de la información. Esa interacción se lleva a cabo a través de muchas y muy diversas preguntas y respuestas imprecisas, indeterminadas, contradictorias, en el juego entre dicción y contradicción. En reacciones a unas señales y estímulos que no siempre puede interpretar, ni mucho menos comprender en sus nexos simbólicos o en sus combinaciones lógicas.

Internet es comunicación mediada y mediatizada. Se efectúa fuera de la inmediatez del contacto elemental humano, de la dicción y contradicción, de la riqueza del intercambio directo, primario. Por su naturaleza, el ser humano necesita la relación con el otro, el diálogo, el intercambio de pareceres y sentimientos, o simplemente que lo escuchen. Es aquí donde únicamente puede confirmar si está en lo cierto o equivocado. Pues, como decía B. Brecht con su mordaz ironía, «de qué sirve tener razón si nadie me la da».

En la sociedad de la comunicación mediática, o *sociedad del conocimiento*, como se prefiere decir ahora, esta necesidad humana de relación con el otro se ve cada vez menos satisfecha. De ahí que intente compensar ficticiamente, o virtualmente según el argot de Internet, su soledad, su

incomunicación, a través de los medios que el desarrollo actual de la industria pone a su disposición. La enorme demanda de *chat-rooms* en Internet, y el uso mayoritario que se hace de ellos, revela la insatisfacción de una necesidad elemental humana: la necesidad de espacios y tiempos públicos para la relación social, de lugares del tiempo, para el encuentro y la conversación relajada.

Cierto, en Internet desaparecen todas las barreras que pueden obstaculizar una conversación cara a cara. Nada tiene que ver con el color de la piel, la posición social ni siquiera el sexo de los participantes (*chateadores*). Sí, la charla en Internet mata los prejuicios. Las personas conversan con la palabra escrita. Los charlatanes se comunican a lo largo y a lo ancho del mundo hasta que el módem los separe. Pero en inglés, claro está. Como crisol de culturas, esta *web-chat* dura muy poco. Los jóvenes se retiran pronto a sus nichos habituales. Vengan de donde vengan, tienden a organizarse de acuerdo con quienes comparten las mismas aficiones, los mismos problemas, las mismas carencias y angustias. Y esa comunicación sólo se puede dar en el contacto elemental humano, en el cara a cara.

Por consiguiente, Internet sí, pero con el maestro al lado para que contribuya a la asimilación y la comprensión. Internet sí, como instrumento de ayuda para la obtención de datos, para conocimiento de otras culturas. Pero no exclusivo, sino acompañado del contraste de pareceres y opiniones de otros.

En una verdadera democracia, la libertad se define como la participación en la construcción del bien común, y no como participación en un mercado sin trabas, con el sistema educativo integrado en él (Apple, 1998). De ese modo, los niños y estudiantes, como el resto de los ciudadanos, pasan a ser objetos de mercado, consumidores.

De ahí que la política alternativa de educación se proponga como tarea fundamental, no sólo el acceso de todo niño y joven a Internet, sino enseñarle también a reconocer la

existencia del otro como necesidad de su propio desarrollo individual y social.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W.: «Selling our Children: Channel One and the Politics of Education», en MCCHESENEY, R. W.; WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (eds.), *Capitalism and the Information Age. The Political Economy of the Global Communication Revolution*. New York, MR Press, 1998.
- BRAUN, D.: *Lasst die Kinder an die Maus*. Herder Verlag, 2000.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA Y COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *e-Europa. Una sociedad de la información para todos*, Plan de Acción. Bruselas, junio 2000. FOCUS, Nº 39, 25 septiembre 2000.
- KIENTZ, G.; GRABIS, B.: *Internet Guide für Schüler*. Moses Verlag, 1999.
- PETRELLA, R.: «Mundialización y tecnología», en *El País*, 30 de agosto (2000).
- «Cinco trampas tendidas a la educación», en *Le Monde Diplomatique*, octubre (2000).
- PROSS, H.: «Signalökonomie und Kulturwandel», en LANDSCH, M.; HEIKO, K.; BYSTRINA, I.: *Kulturevolution. Fallstudien und Synthese*. Frankfurt, Peter Lang Verlag, 1992.
- PROSS, H.; ROMANO, V.: *Atrapados en la red mediática. Orientación en la diversidad*. Argitaletxe HIRU, Hondarribia (Guipúzcoa), 1999.
- ROMANO, V.: *Desarrollo y progreso. Por una ecología de la comunicación*. Barcelona, Teide, 1993.
- *La formación de la mentalidad sumisa*. Madrid, Endymion, 1998.
- *Ecología de la comunicación*, en prensa. Sao Paulo, Ana Blume, 2001.
- SCHANK, R. C.: *Coloring Outside the Lines*. Harper-Collins, 2000.
- WATKINS, K.: *L'Education pour tous: brisons le cycle de la pauvreté*. Londres, Oxfam International, 1999.



TECNOLOGÍA DIGITAL Y SISTEMA EDUCATIVO: EL RETO DE LA GLOBALIZACIÓN

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ (*)

RESUMEN. Digitalismo, mundialización, sociedades del conocimiento y civilización científico-técnica son conceptos que inciden, sin lugar a dudas, en la educación en el marco general de la globalización. Los efectos de la nueva economía están sometidos a análisis, actualmente, pero es indudable que la innovación y la competitividad en un mundo globalizado, así como el uso de las nuevas tecnologías, están afectando a los procesos educativos. La tecnología digital plantea nuevos retos a la educación desde la perspectiva de la globalización. En este artículo se hace una aproximación a ese reto, atendiendo a los siguientes apartados: Sociedad mundializada y sociedades del conocimiento; Respuesta global y formación; Competencia técnica y organización; Condicionantes del éxito en la nueva situación de aprendizaje; y Estrategias tecnológicas y formación continua.

GLOBALIDAD Y SOCIEDAD MUNDIALIZADA: LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

La ciencia, la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización hacen que las palabras desarrollo, progreso y occidentalización se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar propuestas de desarrollo que impongan las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es –como ha definido la Sociedad internacional para el desarrollo en su Congreso mundial celebrado en Santiago de Compostela en 1997– qué tipo de globalización queremos, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico

a favor de las identidades culturales regionales (SID, 1997).

El tópico de la *occidentalización* resumiría el conjunto de las cualidades propias de la actitud globalista homogeneizante. Por el contrario, la orientación hacia el desarrollo consolida la tesis de la construcción solidaria de los derechos, pues en la consolidación de los derechos sociales, no es el otro quien nos impone los límites a nuestro desarrollo, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de progresar (Varios, 1999; Touriñán, 1998).

A diferencia del término *mundialización* y de sus diversas formas en las lenguas latinas, que siempre significan la dimensión geográfico-espacial de un acontecimiento, el término «global» mantiene un significado

(*) Universidad de Santiago de Compostela. Director-Gerente Fundación Caixa Galicia.

sinónimo de holístico en el mundo anglosajón, de donde procede. Global expresa la idea de unidad totalizadora y sistémica. Una empresa global es una estructura orgánica en la que cada parte sirve al todo, de manera que cualquier fallo de interoperabilidad u obstáculo al libre cambio de los flujos, tiene como resultado el riesgo de colapsar el sistema. En los acontecimientos globales la comunicación ha de mantenerse omnipresente (SID, 1999).

La *SOCIEDAD GLOBAL* genera un conjunto de oportunidades de acción y de poder para las empresas en el ámbito de la *SOCIEDAD MUNDIAL* que van más allá del gobierno, el parlamento, la opinión pública y los jueces. En la *PRODUCCIÓN GLOBAL* hoy ya es posible separar territorialmente lugar de inversión, lugar de producción, lugar de declaración fiscal y lugar de residencia. Se pueden exportar puestos de trabajo donde son más bajos los costes laborales y las cargas fiscales. Se pueden desmenuzar los productos y las prestaciones de servicios, repartiendo la fabricación de los componentes entre diversos lugares del mundo. En esta sociedad global la educación, la investigación, el desarrollo tecnológico, la innovación y las redes de información y comunicación juegan un papel especialmente significativo (Matelart, 1998; Dehesa, 2000; Browning y otros, 2000).

Globalidad, globalización y globalismo son tres términos asociados al debate de la sociedad mundial soportada por las tecnologías de la información y las comunicaciones en sus diversos planos cultural, político, económico y socio-educativo (Beck, 1998; Roma, 2001; Gray, 2000).

En la estela del debate anglosajón, globalidad significa que vivimos en una sociedad mundial, en la que los espacios cerrados están alejados de los intereses reales y no tienen cabida. Ningún país, ni grupo, puede vivir al margen de los demás. Las distintas formas culturales, económicas, socio-educativas y políticas se entremezclan, a través de las redes, generando un conjunto de relaciones

que no están integradas dentro de la política del estado nacional, ni determinadas a través de esa política. Precisamente por eso sociedad mundial significa integración de una pluralidad sin unidad y no megasociedad nacional que contenga y resuelva en sí a todas las sociedades nacionales; sociedad mundial es, más bien, un horizonte mundial caracterizado por la multiplicidad.

La globalización es el término con el que se hace referencia a los procesos en virtud de los cuales los estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales (Organizaciones no gubernamentales, multinacionales, Naciones Unidas) en la sociedad mundial con sus respectivas probabilidades de poder, de orientación, de autoidentificación y también de cooperación al desarrollo.

El globalismo es la denominación que se ha aceptado para referirse a la concepción ideológica neoliberal del dominio del mercado mundial, según la cual el mercado mundial desaloja o substituye al poder, al quehacer político territorial de los estados.

Es un sentir común que existe una afinidad entre las distintas globalizaciones (económica, política, cultural y socioeducativa). Pero existe también la convicción de que esa pluralidad sin unidad de las globalizaciones hace que no sean reductibles unas a las otras, ni explicables unas por las otras. Todas ellas deben entenderse y resolverse a la vez en sí mismas y en mutua interdependencia, de tal manera que, en el entorno de las tecnologías de la información y las comunicaciones, cada vez cobra más fuerza la propuesta de defender la existencia de «sociedades del conocimiento» en el mundo globalizado, frente a la existencia de «la sociedad del conocimiento» en ese mundo (SID, 2000).

FORMACIÓN Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: LA PROPUESTA GLOBAL

El futuro inmediato del panorama educativo actual está condicionado de manera

significativa por tres acontecimientos: la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica. Atendiendo a ellos, la Unión Europea ha propuesto dos objetivos generales para el horizonte próximo de la educación: la revalorización de la cultura general para cualquier tipo de formación y el desarrollo de la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación (Unesco, 1995; Heilbroner, 1998; Colom, 2000).

Sociedad digital, biotecnología, ecotecnología, imagen electrónica, acceso electrónico a la información, correo electrónico, teletrabajo, teleformación, telemedicina, teleadministración, son neologismos que afectan al entorno socio-educativo. En algunos casos, los neologismos responden a hibridaciones sectoriales, como es el caso de las palabras: *glocalización* (unión de global y local), *edutainment* (educación y entretenimiento), e *infotainment* (información y entretenimiento) (Comisión Europea, 1995; Morín, 2000; Silvio, 2000; Faure, 1973; Dyaz, 1998; Trillas, 1998; Terceiro, 2001)

Ahora bien, en el mundo de la globalización, no sólo son nuevas la vida cotidiana y las transacciones comerciales, más allá de las fronteras del estado nacional, sino que también es nuevo, debido al denso entramado de la sociedad mundial, el modo en que los medios de comunicación, el consumo o el turismo, favorecen la translocalización de la cultura, la comunidad, la dinámica social y de población, el trabajo y el capital. Así mismo también son nuevas las translocalizaciones correspondientes a los conceptos de euro-región, comunidades de trabajo supra-regionales, seguridad global, acontecimiento global, escenarios propios de la actividad laboral y la libre circulación de los productos de las industrias culturales globales.

Los dispositivos de comunicación, en la misma medida que han ampliado el ámbito de circulación de las personas, bienes materiales y símbolos, han acelerado el proceso de desplazamiento de fronteras

físicas, mentales y culturales. Las carreteras, en un primer momento, el ferrocarril y las autovías, en un momento posterior, y las autopistas de la información, en nuestros días, simbolizan, como propuesta, el acceso a un mundo mejor de carácter solidario que puede ser construido como resultado de la acción orientada del hombre. La realidad es que, en cada caso, ese ideal de progreso tecnológico no ha podido evitar la distorsión entre la tendencia a la homogeneidad tecno-económica internacional y el deseo de afirmación de la identidad, incluso siendo ciudadanos del mundo en la sociedad global. Esta distorsión marca el resultado del camino emprendido hacia la integración en los programas de tendencia hacia la descentralización. Cualquier estrategia de desarrollo en este mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados (Matelart, 1998; Touriñán, 2000; Borja y Castells, 1999).

La propuesta *glocal*, en el caso de las enseñanzas, alcanza dimensiones estratégicas por las posibilidades que tienen de abrir nuevos mercados para nuevas áreas sectoriales de influencia por medio de títulos propios, títulos compartidos y respuestas de oferta de formación a la carta, bajo condiciones controladas de flexibilidad en la administración y gestión de las nuevas posibilidades de uso del espacio, del tiempo y del acceso a la información en el mercado virtual.

El reto para la formación, a pesar de la diversificación, es la innovación de calidad para atender, con fidelidad a sus metas y misiones, a las demandas de la nueva sociedad tecnológica. Los trabajos prospectivos, orientados a desarrollar los compromisos de formación del nuevo siglo, ponen de manifiesto con sus conclusiones la necesidad de trabajar en las siguientes áreas decisivas para la enseñanza: participación y acceso a la enseñanza, colaboración con el mundo empresarial, formación continua, educación a

distancia, movilidad de los estudiantes, cooperación entre instituciones, programas de estudios competitivos, importancia capital de los idiomas, formación del profesorado y del personal investigador, acceso y formación en las nuevas tecnologías, reconocimiento de cualificaciones y períodos de estudios, dimensión internacional de la enseñanza, análisis de la información y de las políticas, convergencia de programas y fortalecimiento de la enseñanza superior y del tercer ciclo (Comisión de las comunidades europeas, 1990, 1991, 1992 y 1994; Tabatoni, 1998).

Aumentar la calidad del servicio exige una relación estable e integrada entre las diferentes etapas del proceso de innovación: el nivel de conocimiento científico-tecnológico, el proceso de producción, el producto y las oportunidades de mercado. Esto es posible mediante el diseño y puesta en marcha de infraestructuras de base para compartir recursos y utilidades comunes y el uso de esas infraestructuras para construir relaciones dinámicas entre los grupos de usuarios y favorecer sinergias en un marco de financiación ajustado al gasto real desde unidades estables, incentivadoras de la calidad y del perfil de las instituciones docentes (Fast, 1991; Telford, 1990 y 1994; Cotec, 1997, Unesco, 1996).

Las redes de comunicación (como autopistas de la información y redes de ciencia y tecnología) se constituyen en soporte físico de las redes tecno-económicas, tecno-educativas y tecno-académicas de gestión que ya están determinando un contexto coherente de trabajo y de progreso en el ámbito de los grupos de investigación, de los campus universitarios virtuales y del aprendizaje en comunidades distribuidas (Silvio, 2000; Harasim y otros, 2000; Porta y Lladonosa, 1999).

Para hacer frente a las deficiencias se han activado en el ámbito nacional cuatro líneas de acción:

- La reorganización general de la enseñanza mediante la reforma de los planes de estudios.

- La evaluación de la calidad de las instituciones y del rendimiento del profesorado.
- La búsqueda de fórmulas de financiación en las Comunidades para mejorar la incentivación y la calidad.
- La reforma del distrito escolar, incorporando el concepto de extraterritorialidad y distrito común en la enseñanza universitaria.

El lenguaje habitual de la reforma se focaliza hacia propuestas constructivas de calidad, cuyos retos más inmediatos son:

- Optimizar las posibilidades de generación y captación de recursos.
- Fortalecer la gestión, la intervención, la fiscalización y el control interno de la institución formadora.
- Crear el espacio político-académico adecuado para la docencia y la investigación de calidad.
- Aplicar los principios de calidad total al proyecto educativo.
- Promover la competencia y el rendimiento social de la institución.

La enseñanza, como servicio público, se orienta, cada vez más, hacia el mundo exterior y asume una cuota de responsabilidad compartida en el desarrollo tecnológico, que exige planificación y gestión estratégica ajustada a la demanda. Teniendo en cuenta el papel de la formación en la Europa de las Regiones y el acceso a la sociedad del conocimiento se han acentuado en las políticas formativas tres rasgos distintivos:

- La incorporación y fortalecimiento de los sistemas regionales en el entorno de la enseñanza, desde el punto de vista de las administraciones.
- La definición de perfiles, para realizar posicionamientos estratégicos, desde el punto de vista de la eficacia y eficiencia de los recursos.
- La aproximación al Tercer Sector (sector no lucrativo de Fundaciones y ONGs) para contribuir, junto con

el Estado y el Mercado, al desarrollo social y cultural.

EL RETO DIGITAL EN LA EDUCACIÓN: COMPETENCIA TÉCNICA Y ORGANIZACIÓN

Desde el punto de vista de la educación, el «futuro se asienta en el conocimiento», que transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso. Procesos y productos se fundamentan más que nunca en la sociedad de la información, en el conocimiento y la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación (Colom, 1997; Peña Calvo, 1997; Touriñán, 1999a).

En este contexto la escuela y la educación tienen que patrocinar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. La formación tiene que transformarse y cambiar a fin de adaptarse a las nuevas necesidades y condiciones. La sociedad de la información genera un *reto distinto a la educación*; este reto viene derivado de las «características más acusadas de la nueva sociedad digitalizada», tales como: su representación virtual, su capacidad interactiva, su simultaneidad en tiempo real, su enfoque global, su perspectiva relacionante y participativa y, por último, su filosofía sistémica (Terceiro, 1996 y 2001; Negroponte, 1999; Dyson, 1998; Fernández, 1998; Dyaz, 1998; Levy, 1999).

La sociedad de la información obliga a modificaciones globales en la organización de la educación. Esta línea de tendencia está produciendo resultados positivos para fomentar sinergias que faciliten los reconocimientos interestatales en varios frentes distintos, bajo la promoción y patrocinio de las Comisiones competentes de la Unión Europea (Comisión de las comunidades europeas, 1993, 1995 y 1996)

- La creación de redes de información.
- La creación de redes académicas y profesionales.

- La adaptación consensuada de formaciones.
- La evaluación de la calidad de la formación.
- La potenciación y apoyo a las inversiones del ámbito de la educación.

El modo formal de actuar en las escuelas y su organización, no puede mantenerse al margen de los esquemas de percepción que la generación *Nintendo* que asiste a las aulas utiliza en buena parte de su vida diaria. La flexibilidad de espacio y tiempo que las redes de información propician en los modos de aprendizaje, obliga a pensar muy seriamente en las potencialidades de los modelos de aprendizaje que no requieren la coincidencia espacio-temporal de profesor y alumno en la sociedad digital.

Es preciso pensar en el sistema como un todo, pues las tecnologías digitales, no son solamente una nueva herramienta que debe ser usada en el viejo sistema, sino una forma potencial de producir aprendizaje y generar esquemas de organización que deben ser analizados y comprendidos por sí mismos para valorar sus efectos.

No se duda del lugar y valor de la escuela en la educación básica, pero precisamente porque se sabe su valor, estamos obligados a avanzar hacia cambios significativos de orientación del gasto en educación que atiendan a órganos, instrumentos y demandas exteriores del sistema escolar sin correr el peligro de deteriorar los resultados educativos.

La situación actual es de tal magnitud novedosa que cualquier mejora significativa debe enfrentarse a cambios «virtuales» beneficiosos para la estructura y organización del sistema, porque el *factum* de la tecnología digital justifica el desarrollo, subsidiado por la administración, de estructuras de enseñanza dentro de la comunidad que van más allá de la escuela y afectan en su conjunto a la calidad de la enseñanza, a la calidad de la educación y a la calidad de vida en la sociedad actual (Torre García, 1998; Touriñán, 1997).

Hoy por hoy, hemos llegado a un nivel grande de profesionalización en la educación, a una progresiva expansión de la idea de globalización de la sociedad en las redes de información y a tomar conciencia, tanto del valor económico de la educación, como del valor educativo de la inversión en capital humano. Precisamente por eso, estamos obligados a plantear los viejos problemas como nuevos retos con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque la escuela tiene que estar a la altura de los tiempos, ajustando el concepto de aula y de formación (Duart y Sangrá, 2000; Cread, 2000).

En mi opinión, hoy estamos obligados a afrontar el reto de la educación permanente en la sociedad de la información y estamos en condiciones de poner en tela de juicio algunas concepciones inveteradas de la enseñanza, porque el dominio de los recursos y procedimientos convencionales de la educación formal en las aulas, que desempeñan un papel inmenso en el horario de formación de los profesores, explican sólo una parte pequeña, aunque trascendental, de las diferencias en los resultados de la enseñanza entre alumnos de distintas clases y niveles sociales.

Los factores ambientales –la educación fuera de la escuela y los nuevos medios de comunicación– tienen un efecto consecuente sobre el rendimiento del estudiante y sobre sus hábitos, actitudes, destrezas y valores. El crecimiento de la educación en una sociedad global debe atender necesariamente a las demandas sociales de propuestas de educación no formal y a la creación de redes de servicios comunes. El profesor está afectado por esta situación directa e indirectamente en su profesión, pues no se ha preparado para el uso integrado en el aula de las nuevas tecnologías y no está considerando que ese nuevo entorno forma parte vivencial del ambiente del estudiante (Ortega y Martínez, 1994; Varios, 2000).

El potencial pedagógico de las posibilidades de interacción a través de la Red, en tanto que distinto cualitativamente del potencial de intervención del profesor auxiliado sólo por la forma convencional de transmisión, necesita ser mejor conocido y puede ser bien aprovechado para afrontar el reto de la educación de calidad y de la formación permanente del profesorado (Vázquez, 1993 y 1994a; Amat, 1990; Solomon, 1987).

Es posible, en la actualidad, trabajar alternativas más flexibles acerca del uso de las variables espacio-tiempo-información en el período formativo y analizar las modificaciones que se producen en la intervención pedagógica como consecuencia de la no-necesidad de coincidencia espacio-temporal de profesor y alumno en los sistemas interactivos de intervención pedagógica informatizada con objeto de rentabilizar la utilización de las Nuevas Tecnologías (Tourrián, 2001).

Si nuestras reflexiones anteriores son correctas, parece que los cambios de perspectiva en el marco institucional han de pensarse también desde la perspectiva de los efectos que se siguen dentro del marco global de la sociedad de la información. «La construcción compartida de la cultura educativa a través de las redes en la sociedad de la información es un problema que tenemos sin resolver».

El advenimiento de la sociedad de la información, con todas las innovaciones y cambios que conlleva, genera un espacio de acción profesional distinto. Hay un salto cualitativo entre una buena educación fuera de la sociedad de la información y la educación de calidad derivada de la sociedad de la información en la que las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del profesor cuyo papel fundamental es el de actuar como guía e instrumento del aprendizaje significativo a través de la red.

Dado que la calidad de la educación depende de la calidad de los profesionales

de la educación, y, ésta, en buena medida, del conocimiento que han adquirido aquellos, no cabe duda de que, ante la Sociedad de la Información, se plantean problemas específicos que han sido categorizados en tres grandes grupos (Tourinán, 1999 y 1999a):

1. **ACCESIBILIDAD** a los nuevos medios (existencia de infraestructura material adecuada, cantidad de infraestructura pertinente, generación de las redes físicas, posibilidad de conexión desde los centros, disponibilidad de correo electrónico a los profesores y alumnos). Todas estas cuestiones de accesibilidad tienen que estar sometidas a una política planificada de implantación de la infraestructura material de nuevas tecnologías. Para esa política, la cuestión fundamental no es simplemente nuevos medios y más medios, sino más precisamente nuevas formas de gestión y organización derivadas de los nuevos medios.
2. **RECEPTIVIDAD** derivada de la implantación y uso de los medios (formación del profesorado, desarrollo profesional adecuado a las nuevas tecnologías, modificaciones en el rol del profesor en tanto que instrumento de acceso a la sociedad de la información para conseguir aprendizaje significativo, problemas derivados de la actitud del profesor ante el cambio que supone asumir el compromiso profesional de las Nuevas Tecnologías en la Educación). Todo esto supone una actuación planificada de la administración en favor del desarrollo profesional y la formación.
3. **RESULTADOS - FLEXIBILIDAD** derivada de las nuevas condiciones de uso del tiempo, espacio e información. Podemos decir que, por el momento, las experiencias sobre la integración de espacio-tiempo-información en

contenidos educativos a través de la red son escasas; hay, por supuesto, iniciativas a favor de, pero no existen por el momento estudios terminados sobre la consecución de aprendizajes significativos en el aula a través de la red; más aun, las experiencias que se están realizando, y que tienen carácter marcadamente individual y particular, apuntan preferentemente a la adquisición de información a través de la red o al desarrollo de alguna destreza de manera no formal a través del juego en el ordenador. La integración de contenidos educativos en las redes es un problema real todavía no bien planteado en el ámbito de investigación que puede contribuir de manera significativa a mejorar la calidad.

Ahora bien, dada la premiosidad de la Sociedad de la Información, estamos viendo una circunstancia en la que no se puede esperar a completar un proceso ordinario de I+D de modo tal que los resultados del desarrollo sean aplicados a las aulas. Tenemos que ir a la actividad ordinaria del aula y fomentar, desde la actitud positiva de los profesores, experiencias controladas que favorezcan la tendencia hacia los beneficios de las Nuevas Tecnologías.

La Sociedad de la Información genera unos cambios cuyas consecuencias no han sido suficientemente evaluadas dentro del ámbito escolar; pero es obvio que la Sociedad de la Información afecta al sistema educativo de tal manera que el aprendizaje flexible y a distancia en entorno virtual se convierte en objetivo de desarrollo estratégico.

Con este planteamiento, los procesos de heteroeducación no formales e informales adquieren un protagonismo en el entorno del sistema educativo y de la mejora de la calidad de vida, que tiene que traducirse necesariamente en un incremento sustantivo de la descentralización en el ámbito de administración local; sobre todo en temas tales como la educación de

adultos, tercera edad, educación sanitaria y vial, servicios de transporte y comedor escolar, mantenimiento de edificios escolares, educación compensatoria, suelo y espacio educativo en el municipio, órganos de gobierno y planificación educativa en el ámbito local.

Conviene aclarar, en este caso, que los indicadores de descentralización no son aquellos que simplemente permiten destacar las diferencias, sino aquellos que desde la diversidad y la heterogeneidad intersistémica permiten establecer de manera uniforme, las equivalencias académicas. La jornada escolar, la duración de los estudios, el carácter común y diferenciado del contenido de los ciclos y etapas y las estructuras escolares, se convierten, desde esta perspectiva, en indicadores de descentralización, no porque la decisión sea local, autonómica o estatal, sino porque esos elementos identifican la equivalencia académica entre sistemas descentralizados con flexibilidad de organización para hacer frente a los retos educativos desde las posibilidades que ofrecen las redes digitalizadas en la sociedad de la información (Tourinán, 1999c).

Precisamente por eso, toma cada vez más fuerza, en el marco de la encrucijada que venimos analizando, la idea de que junto al refuerzo digitalizado del sistema educativo formal, las nuevas oportunidades apuntan también de manera inequívoca a marcos educativos no escolares. La educación no escolar y la educación familiar se convierten en objetivo estratégico ampliado de las políticas educativas nacionales, regionales y locales. Las alternativas para la educación continua y los procesos no formales e informales de educación, implican también a la administración local en el desarrollo de las redes educativas digitalizadas.

TECNOLOGÍA DIGITAL Y CONDICIONANTES DEL ÉXITO EN PERSPECTIVA

El éxito en la nueva situación de aprendizaje está condicionado por varios elementos identificados con:

- La disponibilidad de los nuevos medios.
- El incremento de la seguridad en el manejo de los mismos, que va acompañada de la tendencia hacia la simplificación de su manejo.
- El desarrollo profesional a favor de las Nuevas Tecnologías en la Sociedad de la Información para la educación.

En estos momentos, el reto de la integración de las nuevas Tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, como herramienta de trabajo y recurso pedagógico, se enfrenta a cinco problemas claramente delimitados (MEC, 1998; Tourinán, 1999b):

- La limitación en el acceso a las tecnologías.
- La rapidez de los avances tecnológicos en ese ámbito.
- La ausencia de una efectiva coordinación de actuaciones a favor de la receptividad en el terreno de las NNIT.
- La escasa inversión en investigación pedagógica para hacer frente de manera segura a los retos del aprendizaje en la nueva situación.
- La necesidad de una planificación efectiva desde la Administración Educativa respecto de la *accesibilidad, receptividad y flexibilidad* en la nueva demanda de la educación.

Llegados a este punto, y en relación con la cuestión de los déficits del mercado de TICs, alcanzan un valor singular las experiencias pedagógicas puntuales. Para nosotros, el análisis de necesidades, atendiendo a los déficits, pone de manifiesto la importancia de hacer esas experiencias puntuales como una vía inicial y provechosa.

Llama poderosamente la atención comprobar que, en torno a los déficits, se han generado un conjunto de formulaciones que inciden de manera negativa en el nuevo marco. Estas formulaciones hacen referencia a proposiciones del siguiente tipo (Jiménez y otros, 1996; Tourinán, 1999c):

- Las innovaciones «son una lata», crean problemas y son difíciles de poner en práctica, generan mucho trabajo, y provocan incertidumbre y no necesariamente resuelven problemas educativos de manera eficaz.
- Las propuestas que vienen de la superioridad provocan desconfianza, a veces son incomprensibles en el propio marco de trabajo, suelen crear efectos colaterales y *rebotes* en el personal encargado de ejecutarlos y no siempre son oportunos desde el punto de vista de la autonomía del centro.
- Los procesos de cambio generan recelo, exigen creer en ellos, precisan de motivación específica en el profesorado y de una buena disposición por parte de la administración para la preparación, apoyo a la ejecución y desarrollo e investigación para el diseño de las actividades.

Tan generalizado es este tipo de respuestas que empiezan a existir repertorios de lemas negativos en torno a la alfabetización informática de la escuela. Ya son desgraciadamente frecuentes los siguientes lemas:

- Los ordenadores son caros e inaccesibles para los recortados presupuestos educativos.
- Invertir en infraestructura informática no elimina el fracaso educativo ni garantiza la calidad porque el cambio tecnológico es tan rápido que deja obsoletos los equipos y las aplicaciones.
- En el ámbito informático no hay programas educativos de auténtico interés para los profesionales de la educación.
- Las computadoras solamente son útiles para los adultos, para jugar o para investigar.
- Las computadoras generan una situación ambigua respecto del papel del profesor.
- Las nuevas tecnologías no son rentables, atendiendo al tiempo de formación, así como a la preparación de las clases para su uso.

- Las nuevas tecnologías son fuente de frustración, si no se garantiza la accesibilidad a la infraestructura, o no se cuenta con asistencia técnica y asesoría pedagógica, o se ve obligado el usuario a leer y responder muchos *e-mails*.

Resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de resolución de la encrucijada de un país a otro. Cada alternativa de política educativa nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición adecuada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Pero en cualquier caso, en mi opinión el resultado equilibrado no está definitivamente logrado y no se logrará buscando la confrontación, sino favoreciendo el pacto académico que haga posible, como mantiene la Unesco, el desarrollo humano sostenible a través de la educación. Y desde este postulado, la evidencia de que la construcción de la cultura compartida a través de las redes está por hacer se hace más significativa y urgente (Varios, 1998; Touriñán y Rodríguez, 2000; SID, 2000a).

ENCRUCIJADA DE ESTRATEGIAS: TECNOLOGÍAS DIGITALES Y FORMACIÓN CONTINUA

En relación con esta corriente de opinión se ha generado, también, una actitud de mayor compromiso por parte de los profesionales. Es obvio que se entra en una nueva era, porque la tecnología basada en la computadora y las telecomunicaciones afecta virtualmente a cada institución en nuestra cultura y con otras culturas a través del globo.

Abandonar a los jóvenes en la cultura global de la comunicación sin formarlos acerca de cuándo, cómo y por qué usar las tecnologías emergentes, es impensable. A los efectos de las experiencias a realizar hay un consenso fuertemente generalizado

en la importancia de enseñar utilizando la tecnología en las materias y no enseñar sobre tecnología como una materia separada. Y, respecto de las experiencias pedagógicas, hay que distinguir con nitidez entre:

- aprender acerca de las nuevas tecnologías y
- aprender con las nuevas tecnologías.

A su vez, cuando hablamos de aprender con las nuevas tecnologías, hay que distinguir claramente entre:

- Experiencias orientadas para aprender sobre o a partir del ordenador.
- Experiencias orientadas para aprender desde o por medio del ordenador.

En ambos casos se aprende con el ordenador y, si el software está bien diseñado y construido, el resultado pedagógico está al alcance del programa en los dos casos. Pero en el primero de ellos, el énfasis se pone en la consideración del ordenador como una herramienta auxiliar de consulta, de tal manera que el resultado educativo se vincularía más a la forma en que el educando va a usar la información que al hecho de trabajar con el computador o al modo pedagógico en que se han construido los contenidos volcados en el computador. En el segundo caso, el ordenador es una herramienta pedagógica mediante la que es posible alcanzar aprendizaje significativo; el ordenador es un tutor que se incardina en el proceso de heteroeducación. En este caso, el énfasis se pone en la virtualidad formativa de trabajar con la forma de procesar propia del ordenador y en la potencialidad educativa de los programas construidos con información pedagógica adecuada (Tourinán, 1999c).

De esta sutil distinción surgen los problemas más serios a los que hay que hacer frente para plantear las experiencias que podríamos resumir, dentro del contexto, en tres (Vázquez, 1994):

- El proceso de transformación mediante el ordenador de la información

en conocimiento y la correspondiente transformación del conocimiento en educación por medio del aprendizaje desde la computadora.

- El proceso de adaptación del espacio docente como organización a una situación más flexible respecto del espacio, del tiempo y de la información.
- La construcción de la cultura educativa compartida a través de las redes por parte de los profesionales de la enseñanza a partir de sus cualificaciones en tecnologías.

Esta tercera cuestión es vertebradora general del problema porque (Hawkins y otros, 1998; Trubek, 1998):

- Las tecnologías que no ha experimentado el profesional en su formación o no cuentan con una eficacia demostrada, tienen pocas oportunidades de ser integradas en el aula voluntariamente por los profesores.
- Los cambios tecnológicos deben transformarse en cambios curriculares, pero los cambios curriculares no pueden tener lugar mientras que los profesores no estén preparados para actuar con las nuevas tecnologías como herramientas pedagógicas. Tan real es esta situación que todos estamos en condiciones de comprobar cómo el mismo profesor es capaz de utilizar las NNTT para investigar y, por el contrario, la potencialidad de las NNTT queda fuera de la docencia diaria de ese profesor, tal como si la actividad docente sólo fuera compatible con la tecnología convencional.

El aula tiene que desregularizarse para favorecer la flexibilidad que corresponde al aprendizaje a través de las redes en cuanto a la organización del espacio, del tiempo y de la información. Llama poderosamente la atención, en este sentido, comprobar que, de tres funciones básicas de la

universidad –la docencia, la investigación y la formación de profesionales–, sólo la investigación se está tratando de forma tecnológicamente avanzada. Es paradójico, pero es verdad, que en el mismo centro universitario se puede estar investigando con los últimos procesos y herramientas científicas y tecnológicas y, al mismo tiempo, los mismos profesores siguen generando aprendizaje con la tecnología convencional. Con todo, nada de eso impide reconocer que el reto de la tecnología digital en los procesos de intervención pedagógica no obliga a olvidarse de la interacción profesor y alumno en el mismo espacio y tiempo físico, sino a construir la intervención en el mismo espacio y tiempo virtual, que ha sido previamente programado de manera pedagógica (Tourriñán, 2001).

El valor potencial de las nuevas tecnologías es incalculable, si pensamos que, hasta el momento, el software actúa y concentra su desarrollo sobre el tacto y la imagen (asociada al texto de lecto-escritura en pantalla, al teclado y al ratón), que sólo constituyen el 10% del contenido de la comunicación humana. Si aceptamos que estamos a las puertas del software orientado a la imagen y a la comunicación verbal y no verbal, las posibilidades que se vislumbran son muy amplias y distintas a las que permiten las aplicaciones actuales, pues, no en vano, la vista y el oído constituyen, dentro de los sentidos y en términos de proceso de aprendizaje, el instrumento fundamental en porcentaje de contenido de la comunicación humana.

En el estado actual de desarrollo de las infraestructuras en telecomunicaciones los problemas referidos a la accesibilidad, receptividad y flexibilidad están provocando un cierto retraimiento en las planificaciones porque la rentabilidad de las inversiones no es inmediata y la implantación genera muchos problemas colaterales.

En todo caso, resulta de especial interés no olvidarse de la posible obsolescencia de los equipos y de las incompatibilidades que, junto con la formación de profesores, la

asistencia técnica y el asesoramiento pedagógico se conviertan en los elementos que hay que potenciar, pero también son los elementos que deben ser tenidos en cuenta como condicionantes de la ralentización de la implantación de las nuevas tecnologías en la educación.

La necesidad reconocida por todos es la de integrar la tecnología de la computadora en las aulas de clase, en la universidad y en las prácticas de enseñanza y clínica, pues en esos ámbitos se dan oportunidades para usar los multimedia y las tecnologías de la comunicación que existen.

Para los analistas del cambio tecnológico es muy real el peligro que corremos en la planificación del acceso a la sociedad de la información, hasta el extremo de que mayoritariamente se reconoce que no será efectiva la implementación de la tecnología basada en computadoras en la educación, si no se producen cambios fundamentales en el paradigma instructivo predominante actualmente en las aulas. Y, para cambiar el paradigma, al menos, deben producirse dos cosas:

- La práctica común de la educación debe cambiar, incluyendo la tecnología basada en computadoras en el aula.
- Los profesores y el personal implicado en el proceso educativo deben adquirir el conocimiento y las habilidades necesarias para participar plenamente del entorno de la sociedad de la información.

Si nuestras reflexiones son correctas, es coherente admitir que las políticas de expansión educativa no pueden continuar vertebrando indefinidamente la mejora de la escuela en el incremento lineal de inversión y tiempo escolar, no sólo por el desiderata de que el crecimiento de la educación en una sociedad global deba atender necesariamente a las demandas de asociaciones no formales de educación y a la creación de redes de servicios comunitarios, sino

también porque la necesidad de explotar y aprovechar mejor los recursos pedagógicos exige tender puentes entre los procesos formales, no formales e informales de educación por medio de diseños de infraestructuras digitales de enseñanza-aprendizaje comunes o compartidas (Tourinán, 2000a).

En la sociedad digital, es posible trabajar la formación a través de las Redes por medio de alternativas desvinculadas de la coincidencia física de profesor y alumno en las variables espacio-tiempo. El reto fundamental es el diseño de infraestructuras que permitan rentabilizar los recursos aplicados de forma cualitativa, pues, así las cosas, las reformas estructurales de niveles y centros, o de su titularidad, ya no constituyen el recurso por excelencia para el logro de la educación de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- AMAT, N.: *De la información al saber*. Madrid, Fundesco, 1990.
- BECK, U.: *¿Qué es la globalización?. Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- BORJA, J. y CASTELLS, M.: *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. 3ª ed. Madrid, Taurus, 1999.
- BROWNING, J. y otros: *Claves de la nueva economía*. Madrid, Asociación para el progreso de la dirección (APD), 2000.
- COLÓM, A. J.: «La regionalización de la educación como tecnología cognitiva virtual», en *Revista de Teoría de la Educación*, 9 (1997), pp. 7-19.
- *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona, Octaedro, 2000.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Colloque sur l'enseignement supérieur et 1991. Préparons l'àn 2000*. Université de Sienne, 1990.
- *Memorandum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea. Informe final*. COM (91), 349. 1991.
- *Report of the high performance Computing and Networking Advisory Committee*. Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas DG XIII, 1992.
- *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*. Informe final. COM (93), 183 final. Bruselas, 5 de mayo, 1993.
- *La política social europea. Un paso adelante para la Unión*. Santiago de Compostela, Fundación Galicia-Europa, 1994.
- *Einseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruselas, 1995.
- *Inventar el mañana. La investigación europea al servicio del ciudadano*. Bruselas. COM (96), 332. 1996.
- COTEC: *Tecnología e innovación en España*. Madrid, 1997.
- *Documento para el debate sobre el sistema español de innovación*. Madrid, 1997a.
- CREAD: *Cooperación en educación a distancia*. Conferencia conmemorativa del X aniversario del Cread. Caracas, Unesco, 2000.
- DEHESA, G. de la: *Comprender la globalización*. Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- DUART, J. M. y SANGRÁ, A.: *Aprender en la virtualidad*. Barcelona, Gedisa, 2000.
- DYAZ, A.: *Mundo artificial*. Madrid, Temas de Hoy, 1998.
- DYSON, E.: *Release 2.0*. Barcelona, Ediciones B, 1998.
- FAST: *Science, Research and Development*. Fast Programme (Forecasting and Assessment in Science and technology). Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas. DG XII, 1991.
- FAURE, E.: *Aprender a ser*. Madrid, Alianza, 1973.
- FERNÁNDEZ HERMANA, L. A.: *En red. ando*. Barcelona, Zeta ediciones, 1998.
- GRAY, J.: *Falso amanecer. Los engaños del capitalismo global*. Barcelona, Paidós, 2000.

- HARASIM, L. y otros: *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Madrid, Gedisa, 2000.
- HAWKINS, J. N. y otros: *International Education in the New Global Era*. Los Angeles, University of California, 1998.
- HEILBRONER, R.: *La crisis de visión en el pensamiento económico moderno*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- LEVY, P.: *¿Qué es lo virtual?* Barcelona, Paidós, 1999.
- JIMÉNEZ, B. y otros: «Actitudes del profesorado ante la innovación y el cambio» XI Congreso nacional de Pedagogía. *Innovación pedagógica y políticas educativas*. San Sebastián, SEP, 1996.
- MATTELART, A.: *La mundialización de la comunicación*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- MORÍN, E.: *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Venezuela, Unesco/Iesalc, 2000.
- NEGROPONTE, N.: *El mundo digital. Un futuro que ya ha llegado*. 4ª ed. Barcelona, Ediciones Zeta, 1999.
- ORTEGA, P. y MARTÍNEZ, F.: *Educación y nuevas tecnologías*. Murcia, Cajamurcia, 1994.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R.: *Educación, cooperación y desarrollo*. Murcia, Cajamurcia, 1998.
- PORTA, J. y LLADONOSA, M. (Coords.): *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- PEÑA CALVO, J. V.: «Transformaciones estructurales y nuevas tecnologías», en *Aula abierta*, 70 (1997).
- ROMA, J.: *Jaque a la globalización*. Barcelona, Grijalbo, 2001.
- SID: *¿Qué globalización?*. Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1997.
- *ICT's. On the Agenda for Social Development*. Documento policopiado. Reunión internacional La Sociedad del conocimiento y la comunicación. Marzo de 2000. Santiago de Compostela, Fundación Caixa Galicia e Igaci, 1999.
- *Globalization and Knowledge Society. Expert Meeting*. Santiago de Compostela, Fundación Caixa Galicia e Igaci, 2000.
- *Challenges for a Responsible European Union in a Global Society. Initial Report for the Initiative «Towards a Responsible European Union»*. AMALRIC, F. y STOCCHETTI, M. (eds.). Roma, 2000a.
- SILVIO, J.: *La virtualización de la universidad*. Venezuela, Unesco/Iesalc, 2000.
- SOLOMON, C.: *Entornos de aprendizaje con ordenadores. Una reflexión sobre las teorías del aprendizaje y la educación*. Madrid, Paidós, 1987.
- TABATONI, P.: *Principes et pratique du management stratégique dans l'université*. Guide nº 2. Junio. CRE (Conferencia de Rectores Europeos), 1998.
- TELFORD, R.: *Escuela e industria*. Grupo XI. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, Dictamen Irdac, 1990.
- *Quality and relevance: the challenge to european education*. Bruselas, Dictamen Irdac, 1994.
- TERCEIRO, J. B.: *Sociedad Digit@l. Del Homo Sapiens al Homo Digitalis*. Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- *Digitalismo. Un nuevo horizonte socioeconómico*. Madrid, Taurus, 2001.
- TORRE GARCÍA, A. DE LA; CONDE VIÉITEZ, J.: *El desafío del cambio tecnológico. Hacia una nueva organización del trabajo*. Madrid, Tecnos, 1998.
- TOURINÁN, J. M.: «University Education after the Maastricht Treaty», en SANTOS REGO, M. (Coord.): *Educational policy in the european union after Maastricht*. Santiago de Compostela, EGAP, 1997.
- «Educación y derecho al desarrollo», en *Revista Española de Pedagogía* LVI, 211 (1998).
- *Sistema educativo en Galicia. Análisis de necesidades orientado a la definición de una experiencia de intervención pedagógica a través de la red en ámbito rural*. Proyecto A Ponte de la Unión Europea. Santiago de Compostela, Cesga (Publicación del ICE de la

- Universidad de Santiago de Compostela), 1999.
- «Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de diversidad desde la perspectiva de la sociedad de la información». En VV.AA.: *Interculturalidad y educación para el desarrollo*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1999c, pp. 39-69.
 - «Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia» en *Revista de ciencias de la educación*, 180 (1999b), pp. 432-453.
 - *Informe sobre el valor de las nuevas tecnologías para la mejora de la calidad de la docencia universitaria. Proyecto USC 2002*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago, 1999a.
 - *Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT*. Documentos de Economía, 8. Santiago de Compostela, Fundación Caixa Galicia-Cief, 2000.
 - «Globalidad y educación. Nuevas perspectivas para el debate «enseñanza pública-enseñanza privada» en el marco de la sociedad de la información» en *Revista de educación*, 322 (2000a) pp. 189-210.
 - *Sistemas interactivos de intervención pedagógica. Modificaciones de la intervención derivadas de la no necesidad de coincidencia física espacio-temporal de profesor y alumno*. Informe proyecto de investigación. Xunta de Galicia, 2001.
- TOURINÁN, J. M. y RODRÍGUEZ, A.: «Sociedad de la información y cooperación al desarrollo. Una posición de valor en los sistemas educativos.» En SANTOS, M. (ed.) *A pedagogía dos valores en Galicia*. Santiago, ICE Universidade de Santiago de Compostela, 2000.
- TRILLAS, E.: *La inteligencia artificial. Máquinas y personas*. Madrid, Debate, 1998.
- TRUBEK, D. M.: *The Future of International Education*. Madison, University of Wisconsin-Madison, 1998.
- UNESCO: *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París, Unesco, 1995.
- *World Science report*. París, Howard Moore (ed.), 1996.
- VV.AA.: «Telecommunications and Teacher Education. A Social Constructivist Review» en *Review of Research in Education*. AERA. 23 (1998).
- *Cooperación al desarrollo*. Encuentro internacional de redes y centros de la sociedad civil iberoamericana. Santiago de Compostela, Fundación Caixa Galicia e Igaci, 1999.
 - *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Congreso Edutec. Sevilla, Kronos, 2000.
- VÁZQUEZ, G.: «Inteligencia, tecnología y escuela en la sociedad postindustrial», en VV.AA.: *Comunicación, tecnología y diseños de Instrucción. La construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*. Madrid, Ministerio de Educación. CIDE, 1993.
- «El profesor del futuro y las nuevas tecnologías», en VV.AA.: *Educación y nuevas tecnologías*. Murcia, Cajamurcia, 1994.
- VIZCARRO, C. y LEÓN, J. A.: *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid, Pirámide, 1998.



GLOBALIZACIÓN Y METAPOLÍTICAS EN EDUCACIÓN (*)

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ (**)

RESUMEN. La globalización constituye el rasgo más general del tiempo histórico que, en el presente siglo, le corresponderá vivir a la educación. Por su propia naturaleza, el fenómeno de la globalización se puede ubicar en los dominios del paradigma de la complejidad. La proliferación de los bucles causales, el carácter abierto del tiempo y el nuevo diálogo que parece instalarse entre el todo y las partes avalan esa aproximación intelectual. Asimismo, la globalización avanza de la mano de la sociedad del conocimiento que se convierte en una dimensión fundamental de aquélla, en uno de sus principales motores. Precisamente por ello, la globalización ha hecho más sensible el sistema social a los errores y a los aciertos del sistema educativo. Habida cuenta del importante papel que desempeñan las políticas y las metapolíticas en la mejora de la realidad educativa, la referencia a ellas resulta obligada en cualquier reflexión sobre el futuro.

INTRODUCCIÓN

El rasgo más general del tiempo histórico que, en el presente siglo, le corresponderá vivir a la educación es el de la globalización. La reflexión política e intelectual sobre este inextricable conjunto de fenómenos sociales, tecnológicos, económicos y culturales que la definen, ha experimentado una aceleración singular. Se ha situado, súbitamente, en la palestra del análisis, casi al mismo tiempo que Internet dejaba de ser, en pocos años, un juguete de iniciados excéntricos para convertirse en un pilar fundamental de la nueva economía y de la nueva sociedad.

A punto de superar –aparentemente– esa fase inicial de la colisión entre el pasado y el futuro, estamos empezando a asumir que nos encontramos ante un fenómeno planetario altamente irreversible. Como proceso o conjunto de procesos integrados, la globalización está marcando la flecha del tiempo en la evolución de las sociedades del siglo XXI. La configuración de sus motores y la naturaleza de los mecanismos subyacentes permiten predecir, salvo catástrofes, su irreversibilidad.

Estamos, pues, ante un rasgo intrínseco y general del contexto, ante un cambio histórico, ante una mutación de civilización.

(*) El presente texto ha sido, en lo esencial, extraído de la obra del autor *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Madrid, La Muralla, 2001.

(**) Consejero de Educación en las Delegaciones Permanentes de España ante la OCDE y la UNESCO.

que la *Revista de Educación* en este número extraordinario revaloriza la importancia de la acción política —en los niveles macro, micro e intermedio— y muestra, al mismo tiempo, sus límites de validez. Cabe, no obstante, aclarar que esa revalorización no se materializa de un modo espontáneo; está definida, tan solo, en un plano teórico y como potencialidad. El poder transformador contenido en sus mecanismos integrados nos advierte de la necesidad de adecuar el diseño y la implementación de las políticas públicas, de modo que éstas permitan conciliar las exigencias de un intenso dinamismo del contexto con el mantenimiento de ciertos equilibrios básicos que reducen las incertidumbres y facilitan la gestión del futuro.

La globalización, pues, nos interpela y, como en un juego mayúsculo, exige de los individuos y de las instituciones una respuesta proactiva, un comportamiento inteligente. En tales circunstancias, la educación se convierte en un instrumento fundamental para reducir los riesgos, aminorar las amenazas y aprovechar las oportunidades.

En el presente artículo, efectuaremos, en primer lugar, un análisis de determinados aspectos relevantes de la globalización que facilitan una caracterización del contexto en el que han de operar las políticas educativas. Finalmente, nos centraremos en algunas orientaciones metapolíticas en materia educativa que resultan pertinentes en este nuevo tiempo histórico.

GLOBALIZACIÓN Y COMPLEJIDAD

Entendida en su sentido más amplio, la globalización está integrada por un conjunto de procesos mediante los cuales los acontecimientos, decisiones y actividades que suceden en un determinado lugar del planeta repercuten de un modo relevante en otros lugares, en otros individuos y en otras colectividades (Groupe de Lisbonne, 1995).

La globalización reposa en una red de interconexiones, interacciones e

interdependencias entre actores remotos que la hacen posible y en cuyo seno se propagan, de forma *cuasi* instantánea, acciones causales, información, conocimientos e influencias. Por su propia naturaleza, afecta a las nociones de espacio y de tiempo y a su contenido práctico, lo que explica que teóricos de las ciencias sociales hayan reformulado el significado de estos conceptos desde la óptica de la globalización (Castells, 1997). Esta primera caracterización de la globalización la sitúa, irremisiblemente, en el ámbito conceptual de la complejidad.

La noción de complejidad admite múltiples aproximaciones; quizás por ello se ha llegado a afirmar que el concepto de complejidad es un buen ejemplo de complejidad. No obstante lo anterior, caracterizaremos la complejidad, en una primera aproximación, como el rasgo fundamental de los sistemas complejos en tanto que sistemas formados por una gran cantidad de agentes independientes de distintos tipos, interaccionando entre sí de múltiples maneras, a diferentes niveles organizativos y de acuerdo con leyes más o menos complicadas.

Para Levy-Leblond (1991) los sistemas complejos conjugan una *heterogeneidad estructural*, en el sentido de que se manifiesta en ellos la existencia de una estructura jerarquizada en niveles de organización, con una *reciprocidad funcional* que alude a la existencia de acciones recíprocas entre elementos y entre niveles, a circuitos de retroalimentación y, en general, a conexiones causales de carácter circular. Es, precisamente, la presencia de estas formas de causalidad circular el elemento responsable de la aparición de procesos no lineales que aceleran el tiempo propio y contribuyen a generar complejidad en el interior del sistema.

Esta descripción de los sistemas complejos —que se ve ejemplificada, particularmente, en los fenómenos biológicos y en los sociales— no puede reducirse a una mera cuestión cuantitativa; como señala Edgar Morin (1990): «la complejidad no

comprende solamente cantidad de unidades y de interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comporta, asimismo, incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios» (p. 48).

Existen tres fenómenos, propios del paradigma de la complejidad, que resultan especialmente pertinentes a la hora de pensar la globalización y en los que nos detendremos a continuación: la causalidad se cierra, el tiempo se abre y un nuevo diálogo se instaura entre el todo y las partes.

GLOBALIZACIÓN Y CAUSALIDAD CIRCULAR

El análisis de la globalización, como fenómeno social integrado, y de sus mecanismos subyacentes sitúa a aquélla, por derecho propio, en lo que se ha dado en llamar *complejidad dinámica* (Senge, 1998), esto es, en los dominios de la causalidad circular.

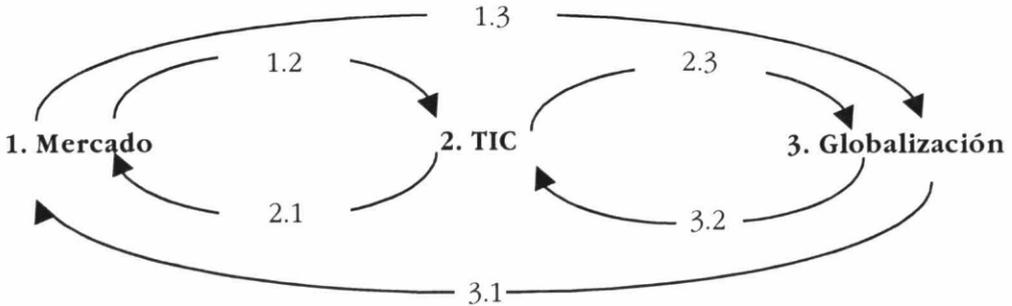
La propia realidad de la globalización ofrece multitud de situaciones en las que

fundar empíricamente el anterior aserto (López Rupérez, 2001). Entre ellas optaremos, no obstante, por la más fundamental, es decir, por la que concierne a la naturaleza de sus motores y de sus mecanismos básicos.

Existe un amplio consenso entre los estudiosos del fenómeno de la globalización a la hora de identificar, por un lado, el mercado y su dinámica y, por otro, las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) como los dos motores primordiales de dicho fenómeno. Pero, posiblemente los mecanismos más potentes que subyacen a la globalización consistan en el acoplamiento entre esos dos motores genéricos anteriormente descritos y en la existencia de un conjunto completo de bucles causales que refuerzan sucesivamente las causas y los efectos mediante una serie de procesos circulares interdependientes. La figura I ilustra, de forma esquemática, ese ovillo de relaciones causales entrelazadas.

FIGURA I

Representación esquemática de los principales mecanismos causales que subyacen a la globalización



Así, el desarrollo de la dinámica del mercado ha contribuido, decisivamente, a generar un escenario global para los flujos de capitales, de bienes y de servicios (ver el grafo 1.3 en la figura I); pero, a su vez, el avance de la globalización está facilitando la incorporación a dicho escenario de nuevos agentes económicos, está acentuando los mecanismos de la competencia y de la competitividad (grafo 3.1), en un plano tanto nacional como internacional, y está estimulando el crecimiento de la productividad.

El avance de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones ha facilitado una transmisión enormemente rápida, ha permitido la interconexión entre agentes sociales y económicos situados en lugares remotos, ha estimulado la deslocalización del capital y del trabajo y ha hecho posible, en fin, la mundialización de la economía y, en cierta medida, de la sociedad (grafo 2.3). Pero, además, la toma de conciencia de dicho fenómeno y del papel central que en él desempeñan las nuevas tecnologías ha estimulado el desarrollo de éstas (grafo 3.2).

Finalmente, los avances producidos en materia de desregulación y de competencia –particularmente entre operadores de telecomunicaciones– han reducido los precios, han ampliado los mercados y están estimulando el desarrollo de las TIC y provocando la aparición de nuevos productos, de nuevos servicios y de nuevas aplicaciones tecnológicas (grafo 1.2) que contribuyen, a su vez, a ampliar los mercados y a incrementar su potencia de acuerdo con un mecanismo de retroalimentación positiva (grafo 2.1).

Al considerar, de un modo integral, este conjunto de procesos interconectados se comprende el enorme poderío de esta complicada maquinaria de acciones y reacciones acopladas y se hace posible explicar su incidencia en esa aceleración del tiempo histórico que está protagonizando la humanidad.

La multiplicidad de relaciones causales circulares es la esencia de la *no-linealidad* propia del fenómeno de la globalización y, en general, del comportamiento de las sociedades modernas, en las cuales las aportaciones de individuos o de grupos se amplifican por efecto de diversas modalidades de actuación del contexto social y cultural, se difunden con relativa rapidez y estimulan la generación de nuevas estructuras y de nuevos flujos. La intensificación de los intercambios, de las interconexiones y de las interdependencias, que es característica de la globalización, está contribuyendo, pues, a incrementar su propia complejidad.

EL TIEMPO ABIERTO DE LA GLOBALIZACIÓN

La conocida frase del poeta francés Paul Valéry (1960): *Durée est construction, vie est construction* expresa, de un modo sintético, la concepción del tiempo que subyace a las teorías de la complejidad. Henri Bergson anticipaba en 1907 el significado del tiempo en el pensamiento complejo en los siguientes términos (Bergson, 1970): «Cuanto más profundamente penetramos en el análisis de la estructura del tiempo, mejor comprendemos que duración significa invención, creación de formas, elaboración continua de lo que es absolutamente nuevo» (p. 784).

Ilya Prigogine (1996) efectúa una reflexión atinada sobre la unidad conceptual del tiempo de la materia, de la vida y del hombre en los siguientes términos:

La cuestión del tiempo y del determinismo no se limita tan sólo a las ciencias; está en el corazón mismo del pensamiento occidental desde el origen de lo que llamamos racionalidad y se sitúa en la época preocrática. ¿Cómo concebir la creatividad humana o cómo pensar la ética en un mundo determinista? Esta pregunta traduce una tensión profunda en el seno de nuestra tradición que se identifica, a la vez, con la que defiende la existencia de un saber objetivo y con la que afirma el ideal hu-

manista de responsabilidad y de libertad. La democracia y las ciencias modernas son ambas herederas de la misma historia, pero dicha historia conduciría a una contradicción si las ciencias hicieran triunfar una concepción determinista de la naturaleza mientras que la democracia encarna el ideal de una sociedad libre (p. 15).

El tiempo de la complejidad es, pues, el tiempo de la libertad. Es un tiempo de oportunidades, un tiempo abierto a la creación, a la evolución y a la novedad. Un tiempo que, en cierta medida, se construye y que permite, por ello, preparar el futuro aunque no determinarlo; un tiempo que conjuga la incertidumbre con la necesidad; un tiempo, en fin, que encierra en su propia concepción el gran desafío de los humanos: el ejercicio de la libertad atemperado por el contrapeso de la responsabilidad.

Éste es también el tiempo de la globalización que comporta una continua evolución creadora de novedad y está afectada por mecanismos que combinan lo macroscópico o social –regido de acuerdo con esquemas relativamente generales– con lo microscópico y lo individual y, por ello, con lo imprevisible y lo completamente nuevo. El tiempo de la globalización es, pues, un tiempo abierto; es el tiempo de la historia y el tiempo de la complejidad. Tiempo que fluye de un modo continuo pero no uniforme y cuyo ritmo no nos es dado externamente sino que depende de nosotros mismos, de la potencia creadora de los individuos y del soporte que les facilita el tejido social.

Por todo ello, el tiempo de la globalización no es un tiempo absoluto –y en ese sentido es «atemporal» (Castells, 1997)– pero es irreversible, dado que la probabilidad de inversión de su «flecha» es francamente pequeña. Es el tiempo de los desafíos y de las oportunidades, el tiempo de la libertad y de la responsabilidad, de la inteligencia y de la solidaridad. Un tiempo,

en fin, de posibilidades para el individuo y de retos nuevos para la acción política y para el desarrollo social.

UN NUEVO DIÁLOGO ENTRE EL TODO Y LAS PARTES

El pensamiento complejo, tal vez por su propia condición de pensamiento evolucionado, se caracteriza por su alejamiento de aquellas aproximaciones que privilegian, sea el todo a expensas de la parte, sea la parte a expensas del todo y se sitúa dentro de un marco epistemológico de conciliación de los opuestos –o entidades tradicionalmente antinómicas– y de su integración en un horizonte conceptual de complementariedad y de diálogo recíproco.

Afirmando, a un tiempo, la importancia del todo y la importancia de las partes, el pensamiento complejo asume tanto la unidad como la multiplicidad, pero se aleja igualmente de la abstracción del *holismo* que de la obsesión analítica del *reduccionismo*.

Ese diálogo conceptual entre el todo y la parte se manifiesta en un proceso causal de carácter circular –recursivo– en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de lo que les produce (Morin, 1990).

Un ejemplo de este diálogo causal, de tipo recursivo, entre el todo y la parte lo constituye las relaciones existentes entre la sociedad y el individuo. Esta aproximación que, en el plano sociológico es compartida por los defensores del llamado *individualismo metodológico complejo* (Dupuy, 1992), dista igualmente del individualismo radical que del holismo; niega tanto la disolución del individuo en el todo social como la reducción de lo social a lo puramente individual. No hay pues relación jerárquica entre individuo y sociedad sino «una causalidad circular, un esquema recursivo de codefinición mutua». En este contexto, «la libertad del individuo es lo que el individuo hace de lo que la sociedad hace de él» (Dupuy, 1992, p. 246).

La globalización, entendida en el sentido social, económico y cultural más común, no escapa a este enfoque intelectual dialógico entre el todo y las partes, característico de la complejidad, que resulta provechoso sea cual fuere la naturaleza del sistema considerado o su orden de magnitud. Realmente nos encontramos ante conceptos que nos recuerdan a esos objetos geométricos autosimilares o fractales, cuyas leyes constitutivas se benefician de una invariancia de escala, es decir, conservan su validez para escalas diferentes. Por ello, los esquemas generales que acompañan a la globalización, a la hora de describir y comprender el sistema mundial, son de la máxima utilidad para entender lo local y para gestionarlo. Lo global reside, pues, en lo local, en la medida en que, también a este nivel, la pluralidad de elementos intervinientes, la existencia de vínculos causales de carácter circular y de relaciones de dependencia entre factores de influencia aparentemente remotos, en el espacio o en el tiempo, se dan cita para moldear la realidad y, a la vez, para facilitar su comprensión.

GLOBALIZACIÓN Y CONOCIMIENTO

El incremento de la complejidad que generan los diferentes mecanismos de la globalización, en los ámbitos político, económico y social, produce, a su vez, una mayor demanda de saber y una mayor exigencia en el desarrollo de las competencias individuales e institucionales. El concepto de *sociedad del conocimiento*, de uso extendido en buena parte de la población ilustrada, emerge de la mano de la globalización y se convierte, a menudo, en un lugar común.

Sin embargo, cabe preguntarse ¿qué tiene de nuevo la sociedad del conocimiento? ¿Acaso las sociedades humanas no fueron siempre sociedades del conocimiento? ¿No ha sido la concentración y el desarrollo del conocimiento, tanto teórico como aplicado, el más importante factor

explicativo de la capacidad de progreso de una región determinada en todo tiempo histórico y en todo lugar geográfico?

Además de su conexión con la globalización, existen algunos rasgos característicos de las relaciones actuales entre conocimiento y sociedad que fundamentan esa denominación acuñada y nos hacen ver que estamos ante un tiempo nuevo, ante una mutación histórica, ante una auténtica revolución.

LA INTENSIFICACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD

La intensificación de las relaciones entre conocimiento y sociedad se ha manifestado, en las dos últimas décadas, de muy diferentes maneras. En primer lugar, ha aumentado la incidencia del conocimiento, vinculado a las tecnologías avanzadas, en el ámbito económico como queda reflejado en los siguientes hechos y cifras:

- Los omnipresentes *chips* electrónicos basados en la tecnología MOS reparten su costo de la siguiente manera: 1% materias primas, 99% conocimiento asociado a su concepción y desarrollo (Gilder, 1990).
- Tratándose de un producto puro de la inteligencia humana, el software informático constituye el elemento que mayor valor añadido aporta al comercio internacional (Gilder, 1990).
- Más de la mitad del Producto Interior Bruto de los grandes países de la OCDE está basado en la producción y en la distribución de conocimiento (Banco Mundial, 1999).
- El sector de la alta tecnología, cuya característica genérica es la de ser intensivo en conocimiento, creció durante los años 90 en Estados Unidos cuatro veces más que la economía en su conjunto, frente a sólo dos veces en los años ochenta (Devol, 1999).
- Las inversiones de capital en las tecnologías de la información y la

comunicación supusieron en EEUU en 1998 el 50% del total, frente a un 7% que representaban en 1970 (Devol, 1999).

- En el intervalo de tiempo comprendido entre 1976 y 1996 los productos con contenido tecnológico –o de conocimiento– alto o mediano han pasado de un 33% del comercio internacional a un 54%, mientras que los productos primarios y los obtenidos de la explotación de recursos naturales han reducido su contribución al total del comercio internacional de un 45% a un 24% en ese mismo intervalo de tiempo (Banco Mundial, 1999) lo que refleja un fuerte desplazamiento de las materias primas por la «materia gris».

En segundo lugar, se ha producido una revalorización de la gestión como conocimiento aplicado capaz de incidir, significativamente, sobre la realidad social y económica. La generalización del concepto de gestión, introducida por Peter F. Drucker (1993), como aplicación ordenada y sistemática del saber al saber, es igualmente relevante para el sector privado, para el sector público y para el tercer sector o sector social. «La gestión –nos recordará Drucker– es una función de todas las organizaciones sea cual sea su misión específica; es el órgano genérico de la sociedad del saber» (p. 52).

Esta visión ha tenido su desarrollo en la preocupación generalizada por la calidad en la gestión de las organizaciones como otro modo de incorporar conocimiento a los productos y a los servicios y de incrementar su valor. Se trata éste de un «conocimiento blando» distinto, pues, del que sirve de fundamento a las tecnologías avanzadas pero que, sin embargo, tiene una considerable importancia desde el punto de vista tanto económico como social. Junto con la *high-tech* se habla ahora de la *tecnología soft* para referirse a la gestión en tanto que tecnología.

Ese reconocimiento del impacto del saber en el ámbito de las organizaciones y de la revalorización de la gestión y de su función social se hacen explícitos en la reciente generación de un concepto nuevo, la *gestión del conocimiento*, y en su aplicación práctica. (Davenport et al., 1998; OCDE, 2000) Se pretende con ella ordenar y optimizar todos aquellos procesos mediante los cuales una organización genera, almacena, comparte, transmite, transforma o administra el saber en el que se fundamenta su actividad. Una empresa, una ONG, una escuela, un hospital o un gobierno son, desde esta perspectiva, organizaciones cuyo valor fundamental radica en lo que saben y en lo que saben hacer.

En tercer lugar, se han incrementado las expectativas respecto del sistema I+D+I (Investigación, Desarrollo e Innovación) y se ha producido, en los últimos cinco años, una inflexión hacia mayores niveles de inversión en la zona OCDE y un significativo aumento del protagonismo de la industria en la investigación aplicada (López-Bassols, 1998). El complejo ciencia-tecnología-innovación es considerado en la actualidad como uno de los principales motores del crecimiento y la clave fundamental del tránsito de la sociedad industrial a la sociedad del saber.

Finalmente, emerge el concepto de «sociedad de aprendizaje», se extienden las exigencias de la educación y la formación a lo largo de toda la vida y los gobiernos son cada vez más sensibles a la hora de encontrar un sentido práctico a estas nociones consideradas hasta hace poco tiempo como pretenciosas (CCE, 1995).

Todo ello denota la existencia de un proceso subyacente acelerado que justifica la identificación del presente tiempo histórico como el propio de una nueva revolución: la revolución del conocimiento.

LA FLUIDEZ DEL CONOCIMIENTO

Un segundo rasgo distintivo del nuevo comportamiento del conocimiento, y en particular

del tecnológico, es su fluidez. Nunca como hoy la metáfora del conocimiento como un fluido (López Rupérez, 1991; Davenport et al., 1998) ha resultado más apropiada.

Si bien es cierto que las revoluciones tecnológicas se han caracterizado siempre por su capacidad de penetración en todos los dominios de la actividad humana, la capacidad del conocimiento fundamental, del conocimiento tecnológico y de la innovación, para difundirse, alcanzar cualquier punto del planeta, penetrar todo el sistema económico e impregnar ampliamente la vida social logra, en este momento histórico, cotas de máxima altura, entre otras razones básicas, porque la propia revolución concierne no sólo a los contenidos sino muy singularmente a los canales y a los vehículos de propagación del conocimiento y de la información.

CONOCIMIENTO VS. ENERGÍA

No obstante lo anterior, cabe efectuar una segunda aproximación a los perfiles característicos de la revolución posindustrial en un plano más fundamental. Existe un amplio consenso a la hora de identificar la energía, su generación y su distribución, como el sustrato fundamental de la revolución industrial. Una sociedad industrial ha sido caracterizada como una enorme y complicada máquina que degrada energía de alta calidad hasta convertirla en calor residual. La cantidad de energía extraída del proceso se invierte en crear un enorme catálogo de bienes y servicios.

Las limitaciones globales del uso de la energía en las sociedades industriales vienen impuestas por las leyes fundamentales de la Física. La primera ley de la Termodinámica y su referencia a la conservación de la energía impiden que cualquier máquina o artefacto genere más energía de la que consume o produzca más trabajo útil que energía absorbida. La segunda ley añade a la primera la idea de degradación, de pérdida de calidad de la energía conforme ésta alimenta los procesos de

transformación de la materia; o, dicho de otra forma, existe en todo proceso de transformación una cuota de energía imposible de aprovechar en forma de trabajo útil. Descendiendo a ejemplos concretos puede decirse que las centrales nucleares sólo transforman en electricidad aproximadamente el 30% de la energía contenida en el combustible nuclear y que las del carbón no consiguen un rendimiento superior al 40%.

En esta nueva mutación histórica, el conocimiento está desplazado en importancia a la energía y se está convirtiendo en el recurso principal. Pero, además, el comportamiento básico de este recurso, fundamento de la revolución posindustrial, se rige conforme a reglas completamente diferentes –y en ciertos aspectos contrapuestas– a las que operan sobre el sustrato de la ya vieja revolución industrial. Así, el conocimiento:

- aumenta con su uso
- se multiplica cuando se comparte
- se enriquece cuando se hace circular en el seno de organizaciones humanas inteligentes (Davenport et al., 1998).

La idea de que el conocimiento se multiplica cuando se comparte, está en la base misma de los procesos de transferencia típicos de la educación y la formación. Un profesor no sufre merma alguna en su *stock* de saberes cuando los transmite a sus alumnos, antes bien, lo más probable es que se sitúe en el supuesto anterior, toda vez que la transmisión de conocimientos es, en realidad, una forma particular de uso. Thomas Jefferson describió esa circunstancia apelando a un símil en los siguientes términos: «Quien recibe de mi una idea adquiere mayor instrucción sin por ello hacerme más ignorante; es como quien enciende su vela en la mía: recibe luz sin dejarme a oscuras».

La generación de conocimiento nuevo –como modalidad radical del enriquecimiento– se produce a partir de un conocimiento anterior aunque sea, en el caso extremo, en contra del mismo. Todas las circunstancias políticas, sociales o tecnológicas

que facilitan la comunicación entre personas, entre organizaciones y entre comunidades estimulan la interacción *mente-mente* —directa o mediada— y promueven la difusión del saber, dando lugar, así, a un aumento cuantitativo del patrimonio común y a una mayor probabilidad de que se produzca una mejora cualitativa por efecto de bucles de interacción entre sujetos inteligentes.

La comparación metafórica del conocimiento con la energía reaviva, desde la analogía, la referencia a aquellos proyectos de máquinas —o «móviles perpetuos»— que tanto llamaron la atención de físicos, ingenieros e inventores en la primera mitad del siglo XVIII y que fueron, finalmente, rechazados por imposibles, por contrarios a las leyes fundamentales de la naturaleza.

El «móvil perpetuo de primera especie» sería capaz de producir más trabajo útil que energía consumiera, lo que comportaba la existencia de alguna forma de creación en su interior. El «móvil perpetuo de segunda especie» podría transformar toda la energía interna de un foco calorífico en trabajo útil, sin pérdidas ni disipaciones.

Pues, bien, las organizaciones humanas inteligentes se comportan, respecto del conocimiento, como esas máquinas imposibles lo harían respecto de la energía en las mentes de sus inventores, puesto que son capaces de generar más conocimiento del que consumen y, además, la circulación del conocimiento en su seno facilita el enriquecimiento del mismo, mejora su calidad y su capacidad para la innovación y para el desarrollo de aplicaciones con valor económico.

Las leyes que rigen la economía basada en el conocimiento son también completamente diferentes de las de una economía basada en los recursos, entre otras razones, porque éstos son limitados mientras que aquél es ilimitado.

Cuanto mayor es la producción de bienes o servicios intensivos en conocimiento tanto mayor es su valor y más bajo su costo. Su valor aumenta no sólo porque una mayor producción genera experiencia y

conocimientos que pueden reinvertirse en el propio proceso productivo sino porque, además, las ventajas de los productos de alta tecnología aumentan con su uso. Así, por ejemplo, el valor del primer *fax* era cero, toda vez que su empleo resultaba inútil; pero a medida que se multiplicaron los aparatos correspondientes, cada unidad adicional incrementó el valor de las precedentes. Lo mismo puede decirse del correo electrónico, de Internet, de los ordenadores o de los equipos de telecomunicación que requieren una cierta compatibilidad y, en general, de todos los nuevos productos tecnológicos vinculados a la información y a las telecomunicaciones (Arthur, 1989).

Por otra parte, los costos de estos bienes intensivos en conocimiento disminuyen porque las grandes inversiones iniciales en investigación, desarrollo, diseño y tecnología necesarias para su producción se reparten conforme se multiplican las unidades y aumenta su valor. Como ha destacado Kevin Kelly (1999) sucede que «con costes cada vez más bajos y un valor cada vez más alto, el valor ya no aparece vinculado a la escasez del producto sino a su abundancia. Cuanto más corriente es algo, tanto más útil se torna».

METAPOLÍTICAS EDUCATIVAS PARA UN TIEMPO NUEVO

El tiempo de la globalización, que es, en fin de cuentas, el tiempo de la historia y el tiempo de la complejidad, es un tiempo abierto y el contexto que se muestra ante nosotros no es ajeno a lo que hagamos de él. La globalización se convierte, por ello, en un estímulo para la acción; para una acción que conozca sus limitaciones con respecto a la modificación de semejante tendencia histórica, pero que, a la vez, confíe en sus propias posibilidades a la hora de situar a las nuevas generaciones en disposición de sacar de aquélla el máximo provecho posible, tanto en el plano individual como a escala social.

Las políticas educativas constituyen un tipo particular de políticas públicas, es decir, de directrices que orientan la acción de una institución hacia el futuro y permiten transformar la visión en resultados que benefician el interés general. De conformidad con la anterior conceptualización, las políticas educativas desempeñan, ante todo, un papel de guía; señalan metas a las que han de dirigirse los poderes públicos y los sectores implicados y anticipan cuáles son los caminos o las vías más adecuados para alcanzarlas. Las políticas educativas conciernen a instituciones, esto es, a aquellas organizaciones colectivas que operan en el ámbito educativo y atienden al interés público. Su dimensión de proyecto, de preparación del futuro, de ordenación de la acción, hace de ellas herramientas indispensables para el desarrollo de la *política* en lo que tiene de actividad orientada a promover el progreso de la sociedad y su bienestar.

Junto a las políticas, operan las *metapolíticas*, esto es, las visiones, de carácter sea instrumental sea esencial, en las que aquéllas se incardinan. En el primer caso, estamos simplemente ante *políticas de orden* toda vez que se trata de políticas, u orientaciones sistemáticas, para concebir y desarrollar políticas; en el segundo, nos encontramos, sin embargo, ante elementos sustantivos de la visión que trascienden lo instrumental y lo dotan de significado. De acuerdo con esta segunda acepción, las metapolíticas conforman lo que está más allá de las políticas —la parte, a veces, tácita de las mismas— y definen sus auténticos fundamentos; fundamentos que conciernen a la concepción del hombre y de la sociedad, a los valores y a las ideas morales que se profesen y a la naturaleza de las relaciones que se postulen entre conocimiento, acción y realidad social.

Por su estrecha vinculación con la sociedad del conocimiento, la globalización ha hecho más sensible el sistema social a los errores y a los aciertos del sistema educativo, pero, además, ha promovido la cultura

del *cero defectos* y de la *calidad total*. Por ello, los desafíos que la globalización traslada a la educación, en los albores de un nuevo siglo, afectan también a las políticas, al modo de concebirlas y de ejecutarlas y al marco de referencia intelectual y moral en el que aquéllas se sitúan. Habida cuenta del importante papel que desempeñan las políticas y las metapolíticas en la mejora de la realidad educativa y en la adaptación inteligente del sistema a las nuevas exigencias del contexto, la referencia a ellas resulta obligada en cualquier reflexión sobre el futuro.

CONDICIONANTES IDEOLÓGICOS Y CONDICIONANTES EPISTEMOLÓGICOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Probablemente sean los condicionantes ideológicos y los condicionantes epistemológicos los aspectos metapolíticos más influyentes en la concepción de las políticas educativas y en su modo de evolución. Aun cuando sus relaciones mutuas no son evidentes, de hecho existen y contribuyen a definir el núcleo sustantivo de las metapolíticas en educación.

LA IDEOLOGÍA Y SU FUNCIÓN ORIENTADORA

En los países desarrollados, la dimensión institucional de la educación se ha ido conformando a lo largo de siglos, articulándose progresivamente, en un sistema escolar —como red cada vez más tupida de centros educativos— y en un sistema de enseñanzas, ordenados ambos de conformidad con un conjunto de fines, de metas y de objetivos que marca la sociedad, sea de forma directa, sea de forma indirecta a través de los poderes públicos. Semejante complejidad formal, derivada de la realidad de esa organización colectiva, se manifiesta en la prestación del servicio educativo y en sus actividades anejas, en la gestión de los recursos materiales y humanos, en la regulación de lo académico y en la ordenación general del sistema mediante una, por lo

general, abundante normativa. Las exigencias técnicas que plantea la gestión de tan elevada complejidad y los problemas asociados desvían, con frecuencia, el discurso y desplazan la atención de las finalidades hacia los instrumentos.

Sin embargo, la determinación de los fines de la educación, su adaptación a las nuevas demandas de las sociedades modernas y la orientación de las pautas generales para la conducción del sistema educativo nos remiten, necesariamente, a un marco ideológico que otorgue sentido y coherencia a la acción política. Ese marco de referencia ilumina las visiones del mundo y del hombre, explícita los valores morales por los que se opta y extrae de la trastienda de la conciencia individual las convicciones éticas y políticas que sirven de fundamento y de guía para la acción. El referente ideológico es, pues, un elemento esencial en la concepción, el diseño y la implementación de las políticas en educación.

Quizás se encuentren las ideologías entre las construcciones del espíritu más típicamente humanas pues alcanzan, por igual, al pensamiento y al sentimiento, al mundo de la razón y a la esfera de los valores y, por ello, se desenvuelven de la mano tanto de los argumentos como de las opciones personales asentadas en principios *a o meta* racionales.

El sistema educativo es un subsistema social de capital importancia que ni moralmente debe, ni materialmente puede, permanecer al margen de la sociedad ni de su evolución. La escuela democrática no se agota en el valor que se otorgue a la participación en ella de los diferentes actores de la vida educativa, sino que encuentra su principal significado en la orientación permanente de sus metas y de sus procedimientos hacia las demandas y necesidades sociales que en cada tiempo histórico se planteen. La educación no puede, pues, ignorar su carácter abierto al mundo y a la sociedad: influye sobre ésta y es influida por ella a través de una multiplicidad de procesos de interacción altamente complejos en los cuales las personas

constituyen el sujeto, el objeto e incluso el vehículo de la interacción.

En el ámbito propio de las metapolíticas educativas surge, entonces, un conflicto entre la función orientadora del marco ideológico y las exigencias de adaptación que, en una sociedad democrática, el dinamismo social traslada a los poderes públicos. Si el paradigma ideológico, que inspira el conjunto de políticas educativas, no se adecua —y, junto con aquél, éstas— a los requerimientos del nuevo contexto, el sistema entra en una situación de crisis notoria, se produce una dislocación entre propósitos y resultados que termina por deteriorar el complejo y delicado orden social. En el polo opuesto, una flexibilidad extrema de los referentes ideológicos conducirá a la pérdida de su función orientadora y a la primacía absoluta de criterios circunstanciales de oportunidad.

La siguiente conceptualización de las ideologías, inspirada en el modelo de los *programas de investigación científica* de Lakatos (1983), permite salvar este conflicto. Toda ideología política dispone de un *centro firme* de principios de carácter moral que conforman su núcleo esencial y que evita el desplazamiento de la misma hacia un relativismo disgregador. Junto a ese núcleo sustantivo, existe un *cinturón protector* de valores auxiliares, compatibles con los principios del centro firme, que pueden ser afectados por procesos de cambio en términos de ajuste, o, incluso, de desaparición, preservando, no obstante, el centro firme de modificación alguna. Finalmente, un conjunto de *instrumentos intelectuales* facilita una gestión racional tanto del «centro» como del «cinturón», permiten a los individuos presentar ante sí mismos y ante los otros sus opciones morales y políticas y contribuyen a la cohesión del grupo que las profesa, por efecto de la consistencia que ofrece una adecuada justificación intelectual.

De conformidad con este modelo, la capacidad de una ideología política para mantener su vigencia y evolucionar sin desnaturalizarse dependerá de la flexibilidad de su «cinturón protector» y, particularmente,

de la idoneidad de ese conjunto de «instrumentos intelectuales» que permitan, con la coherencia necesaria, la adecuación de la ideología a la nueva situación.

EL PAPEL DE LA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Ese conjunto de instrumentos y de actitudes intelectuales, que permite, según el modelo antes descrito, una gestión racional de los principios y los valores, incluye la concepción que se tenga —la más de las veces espontánea— de las relaciones entre conocimiento y realidad social. Nos encontramos, entonces, con una vinculación fuerte entre ideología y epistemología toda vez que esa concepción de naturaleza epistemológica afectará directamente a la configuración del marco ideológico y a su evolución temporal.

F. A. Hayek asoció, explícitamente, su filosofía política con su teoría del conocimiento desde la convicción de que existen relaciones profundas entre las ideas políticas, sociales o económicas que se profesen y los enfoques que se adopten con respecto al poder de la razón. Como señala Palma de la Nuez, comentando a T. A. Hayek: «Existe una conexión directa entre las concepciones epistemológicas y las doctrinas políticas: los conflictos entre estas últimas revelan muchas veces conflictos epistemológicos» (de la Nuez, 1994).

Ante la posibilidad cierta de que una realidad siempre compleja contravenga nuestras posiciones teóricas con respecto de ella, se impone una actitud de modestia y humildad intelectual igualmente distante del dogmatismo arrogante que del escepticismo nihilista. La asunción de las limitaciones que presenta nuestro conocimiento para aprehender, por mediación de un marco teórico, la realidad natural o social da lugar a una posición falibilista con la consiguiente revalorización de la función intelectual y social de la crítica; y, junto a ella, de todos aquellos procedimientos o instituciones que faciliten el descubrimiento de errores y su eliminación (Schwartz, 1998).

El *falsacionismo metodológico* de Karl Popper (1962), como criterio de demarcación científica, y su *racionalismo crítico o evolutivo* incorporan lo esencial de esta tradición liberal, en materia epistemológica, que asume la provisionalidad de nuestro conocimiento, el principio del constante examen, la revisión y evolución de nuestras teorías y su coordinación con la experiencia (Perona, 1993; de la Nuez, 1994). Hay en ella un distanciamiento claro de los fundamentos del racionalismo cartesiano y de lo que algunos autores han considerado su herencia natural, a saber, el *racionalismo constructivista*. Se trata ésta de una posición epistemológica que sobrestima el poder del pensamiento racional a la hora de construir o reconstruir un orden social ideal, de tal modo que si la realidad no se acomoda a nuestros modelos teóricos o a nuestras doctrinas es preciso transformar aquélla porque nuestras buenas construcciones racionales están exentas de toda duda. El origen de tales desajustes hay que buscarlos del lado de una, casi siempre, indisciplinada realidad social.

Esa forma de hiperracionalismo, como tendencia del espíritu humano, está mal situada para enfrentarse a la creciente complejidad y dinamismo de una sociedad abierta y cambiante, en la que abundan los actores sociales, dotados de amplia autonomía, en donde se multiplican las interacciones, se acrecienta el número y la importancia de los bucles causales, se incrementan y distribuyen con rapidez la información y el conocimiento y proliferan el orden espontáneo y los fenómenos de autoorganización.

«La complejidad es la imprevisibilidad esencial» afirmaba Paul Valéry. Más allá de la visión intuitiva del poeta, lo cierto es que cuanto más complejo es el orden social, menores son las posibilidades de éxito de una planificación centralizada, de una regulación normativa detallada y de un intervencionismo vigilante; y menos idónea resulta, por tanto, esa posición epistemológica característica del llamado *racionalismo constructivista*.

La educación se halla directamente concernida por los procesos de cambio social; se impone por ello repensar sus finalidades, sus metas y los modos de aproximarse a ambas desde marcos de referencia suficientemente flexibles, capaces de identificar y de retener ese núcleo esencial de principios, de valores y de actitudes «absolutamente irrenunciable» que constituye la decantación de la mejor herencia moral de la tradición occidental; y, a un tiempo, dispuestos a modificar planteamientos, a abandonar viejos esquemas, a prescindir de prejuicios que, por su arraigo, se convierten en obstáculos para la búsqueda de soluciones; para la exploración de nuevos caminos; para la adaptación, en fin, inteligente a una sociedad dinámica y compleja que demanda con insistencia a la educación mayores dosis de acierto en el logro de los objetivos que le son propios.

En este sentido, el diálogo entre posiciones contrapuestas –con su carga intelectual de descentración del individuo, de desconfianza ante las verdades absolutas, de asunción de la falibilidad de nuestro conocimiento y del valor de la crítica, y con

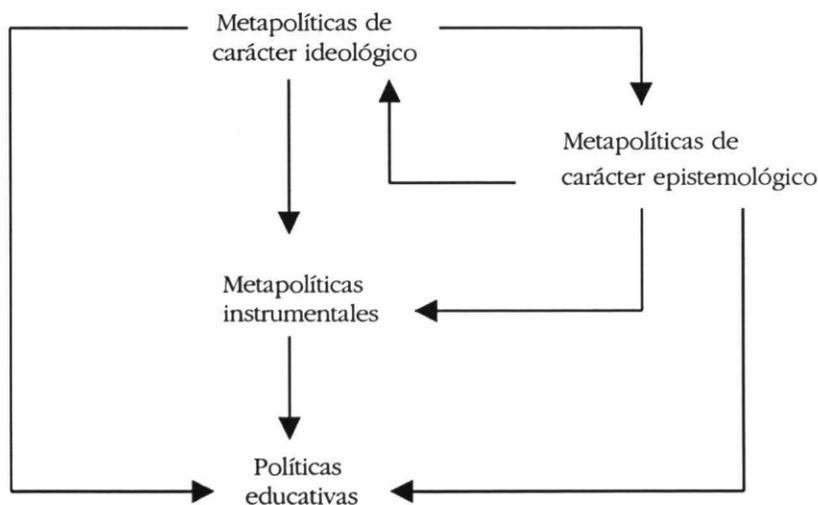
su carga moral, de consideración del otro–, sin lugar a dudas, una herramienta fundamental. Recurriendo a ese modelo de inspiración «Lakatosiana» antes descrito, quizás tan sólo se trate –al menos en algunos casos– de incidir sobre esa colección de valores auxiliares que conforman el cinturón protector; y, desde luego, sobre los instrumentos y las actitudes intelectuales con las que se gestiona el marco ideológico en su conjunto (López Rupérez, 2000b).

ALGUNAS ORIENTACIONES METAPOLÍTICAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA ACCIÓN

Las metapolíticas –entendidas en el sentido instrumental de políticas para concebir o desarrollar políticas educativas– son tributarias, al igual que las políticas, tanto de los condicionantes ideológicos como de los condicionantes epistemológicos. Aun cuando sus relaciones mutuas no sean evidentes de hecho existen y contribuyen a definir el núcleo sustantivo de las metapolíticas en educación. La figura II esquematiza y resume el sistema de relaciones apuntado anteriormente.

FIGURA II

Esquema de relaciones entre metapolíticas y políticas educativas



Hay que aceptar, pues, abiertamente, que pocas políticas educativas, mínimamente significativas, son neutras con relación a esos condicionantes metapolíticos. Pero más allá de la naturaleza de su inspiración, de lo que se trata en este punto es de sugerir algunas orientaciones para elaborar buenas políticas públicas en materia educativa mediante la mejora de sus procedimientos de definición.

ELABORAR POLÍTICAS EDUCATIVAS INTENSIVAS EN CONOCIMIENTO

La multiplicidad de factores que influyen en el fenómeno educativo y su nivel de interconexión hacen que el grado de acierto de las políticas educativas dependa, notablemente, de la carga de conocimiento elaborado que asiste a las instancias de decisión en la concepción y en la implementación de aquéllas. Ello no significa que las políticas educativas hayan de ignorar los criterios de oportunidad, que resultan indisociables de la acción pública; pero cuanto más fundamentadas estén las políticas tanto más probable será integrar, en una fórmula atinada de compromiso, los criterios que residen en una visión sobre el corto plazo con los que reposan en una visión más dilatada, propia de la naturaleza misma de la educación. Además, en un régimen maduro de opinión pública, una sólida fundamentación interna de las políticas educativas multiplica la disponibilidad de argumentos plausibles, facilita la justificación y la comunicación y favorece el imprescindible apoyo social.

Cabe preguntarse qué tipo de conocimiento debe servir de base para la elaboración de las políticas educativas. Existe una tendencia, relativamente reciente, a clasificar el conocimiento en cuatro categorías (Lundvall y Johnson, 1994; OCDE, 2000), algunas de las cuales hunden sus raíces en la taxonomía aristotélica:

- El *conocer-qué* alude al conocimiento de hechos y es sinónimo de información.

- El *conocer-por qué* implica el conocimiento de explicaciones que se derivan de principios, de leyes o de teorías; sus aplicaciones han dado lugar a los desarrollos tecnológicos a lo largo de la historia de la civilización. Esta forma de conocimiento teórico y de validez general se corresponde con el *Epistèmè* aristotélico.
- El *conocer-cómo* es una forma de conocimiento procedimental asociado a las competencias y habilidades para ejecutar una tarea. Se trata, realmente, de un *saber-hacer* pero no puede considerarse como un mero conocimiento práctico aunque, en ocasiones, lo parezca debido a que sus raíces tienen, las más de las veces, un carácter tácito –no explícito– y están vinculadas a la experiencia. Se aproxima a la noción aristotélica de *technè*.
- El *conocer-quié*n es una modalidad de información que se refiere a cómo está distribuido el conocimiento en sus diferentes formas –esto es, qué personas u organizaciones lo poseen– y adquiere una importancia capital en los procesos de gestión del conocimiento.

A pesar de esta riqueza del *conocer*, a veces, se ha pretendido trasladar a la concepción de las políticas educativas un esquema de relaciones similar al que existe en las ciencias de la naturaleza entre el conocimiento fundamental y su aplicación tecnológica. Esa traslación de las relaciones entre ciencia y tecnología al ámbito de las políticas educativas resulta inadecuada, no sólo por la relativa inconsistencia de las correspondientes construcciones teóricas sino, también, por la dificultad de aislar los diferentes aspectos de los fenómenos educativos. Por ejemplo, la validez de una aproximación cognoscitiva al fenómeno del aprendizaje escolar estará condicionada por un imprescindible y artificial «a igualdad de todo lo demás», es decir, de los

factores afectivos, de los factores relacionales, de las variables contextuales, etc.

Por ello, el conocimiento que debe servir de soporte a la elaboración de políticas educativas ha de ser el resultado de una combinación ponderada de esas cuatro formas generales de conocer antes descritas, con un peso suficiente del *conocer-cómo*, es decir, del saber sobre las políticas educativas que han funcionado en su contexto correspondiente; y del *conocer-quié*n, esto es, qué personas o grupos son las depositarias, dentro y fuera de la correspondiente institución, del conocimiento experto relevante. El importante movimiento organizacional sobre la identificación y difusión de las mejores prácticas converge con una de las principales líneas de trabajo, en materia educativa, de la OCDE –que se formula bajo el epígrafe *What Works in Education*– y se ha extendido, igualmente, a otros organismos internacionales. Tales iniciativas suponen una revalorización del *conocer-cómo* en la elaboración de políticas.

La necesidad de desarrollar un proceso de organización sistemática del conocimiento, que facilite la definición de políticas y la correspondiente toma de decisiones, nos remite a la *gestión del conocimiento* como instrumento fundamental; a ello volveremos más adelante al considerar otras recomendaciones para la elaboración de políticas educativas.

ADOPTAR ENFOQUES SISTÉMICOS

El enfoque sistémico constituye una forma de modelizar situaciones o sistemas complejos. El conocido *dictum* aristotélico, que establece que el todo es superior a la suma de las partes, tiene cabida en este enfoque, no sólo en términos cuantitativos sino, también, en términos cualitativos y se manifiesta en la presencia en los sistemas complejos organizados de propiedades emergentes no contenidas en cada uno de sus elementos sino producidas por efecto de sus interacciones.

La importancia que los enfoques sistémicos otorgan a las relaciones causales de carácter circular –y, en general, a las interrelaciones– a la hora de comprender la realidad permite ir más allá de las consecuencias inmediatas de las acciones y sitúa éstas en una perspectiva más amplia (Senge, 1998). Pero, probablemente, el rasgo más general del enfoque sistémico sea la atención que presta a lo relacional, a la conceptualización de la realidad en términos de relaciones entre entidades que son afectadas por otras. Ello conlleva una revalorización de lo contextual, esto es, de las relaciones que el sistema considerado establece con su entorno y que condicionan su comportamiento y su evolución.

La adopción de enfoques sistémicos en la elaboración de políticas educativas supone una visión global de las diferentes actuaciones que interesan al objetivo que se pretende y de sus relaciones mutuas. No obstante, y como ha señalado con acierto Tedesco, reconocer el carácter sistémico de la educación y, por tanto, de sus políticas y de sus estrategias de mejora, no significa que sea necesario, o conveniente, modificar todo al mismo tiempo. «Significa, en cambio, que en determinado momento es preciso hacerse cargo de las consecuencias de la modificación de un elemento específico sobre el resto de los factores» (Tedesco, 1995, p. 190).

Cuando en un sistema complejo se opera sobre la mayor parte de sus variables, simultáneamente, el resultado final se hace incontrolable e impredecible. Una confianza excesiva en el poder de la razón lleva a los ingenieros sociales a ignorar el hecho de que cuanto más ambiciosos sean los cambios que se deseen introducir en la vida social y política, mayores son las posibilidades de que aparezcan consecuencias inesperadas y, por tanto, difíciles o imposibles de controlar. Esos efectos imprevistos pueden generar situaciones que alejen la realidad social de los fines y de los objetivos que orientaron su transformación.

Frente a ello, el gradualismo reformador, como metodología de *ingeniería social fragmentaria* (Popper, 1973), es capaz de definir objetivos de reforma parciales, de establecer los correspondientes planes de actuación, de centrar el suficiente esfuerzo en la experimentación, de aprender de los errores y de corregir, a tiempo, lo que se advierta necesario mediante la comparación entre los resultados esperados y los obtenidos. La extensión de este procedimiento, dentro de un marco global de actuaciones, permite avanzar con seguridad, paso a paso, de acuerdo con un diseño flexible y, por tanto, abierto a aquellos cambios que la propia realidad aconseje.

APOYARSE EN PROYECTOS PILOTO

El proceso completo que concierne al desarrollo de políticas educativas puede sintetizarse en tres momentos principales, en principio, sucesivos (Legrand, 1988):

- la elaboración teórica
- la experimentación
- la generalización

Sin embargo, con frecuencia, se produce un conflicto de tiempos: la urgencia que suele acompañar al tiempo político colisiona con la parsimonia que exige, por lo general, el rigor científico. Dicho conflicto se hace tanto más probable, o severo, cuanto más ambiciosas sean las políticas y cuanto menos consolidados estén los órganos encargados de su elaboración; y termina por simplificar, indebidamente, el proceso.

Por otra parte, los tres momentos clásicos a los que alude Legrand no pueden considerarse integrados en una cadena lineal de acontecimientos sino, más bien, son las etapas sucesivas que definen cada uno de los ciclos completos de una más larga espiral. Ello es así porque la elaboración teórica rara vez ofrece un modelo acabado que sea validado en todos sus extremos por la experimentación, sino, que en la práctica, consistirá en la primera versión de un modelo tentativo aunque suficientemente definido.

Un esquema útil de desarrollo consiste en seleccionar, cuando sea posible, como ámbito de aplicación del modelo teórico, una zona geográfica restringida, o *zona piloto*, desarrollarlo sobre ella, investigar los procesos y evaluar los resultados, con vistas a corregir el diseño inicial que podrá ser, entonces, generalizado, sin perjuicio del inicio en la referida zona piloto de posteriores fases de experimentación con objetivos reformadores más ambiciosos y con consecuencias diferidas para el sistema en su conjunto. La repetición del anterior ciclo permitirá simultanear, sin mezclarlos, los procesos de experimentación y los procesos de generalización de las reformas con un importante ahorro de tiempo y una notable ganancia de efectividad.

Además del logro de una solución de compromiso entre las exigencias de los tiempos políticos y las demandas de los tiempos científicos, esta fórmula facilita la movilización horizontal del conocimiento experto entre los centros participantes que genera la experimentación y permite beneficiarse de las ventajas que supone esa forma de *trabajo en red*.

La experimentación educativa, como todo proceso de cambio organizacional, equivale a una forma de aprendizaje colectivo en el cual, junto a los saberes teóricos, son los saberes prácticos –el *know-how* imprescindible para la implementación de aquéllos– los que se convierten en factores críticos para el éxito o el fracaso del proceso de cambio. La experiencia acumulada en otros sectores que manejan conocimiento ha puesto de manifiesto la importancia y la efectividad de la cooperación a la hora de transferir conocimiento experto entre personas y entre organizaciones y de promover la innovación mediante la compartición de saberes complementarios (Fukuyama, 2000; OCDE, 2000).

Las diferentes políticas desarrolladas por el Ministerio de Educación y Cultura durante el trienio 1996-99, orientadas, por un lado, a promover la mejora escolar a

través de la Gestión de Calidad (López Rupérez, 2000a) y, por otro, a acelerar la incorporación de la escuela rural en la sociedad de la información (López Rupérez, 1997) se beneficiaron, en ambos casos, de este enfoque metodológico que resultó ser particularmente eficaz.

Por las razones antes descritas, los tiempos de las grandes reformas en materia educativa han quedado atrás y hemos entrado en una etapa de ajustes permanentes en los sistemas educativos que requieren políticas ágiles, seguras y efectivas. El recurso a los proyectos piloto y el refuerzo cooperativo que supone el trabajo en red constituirán, en el futuro, valiosos instrumentos para mejorar una parte sustancial de las políticas públicas en educación.

DEFINIR, JUNTO CON CADA POLÍTICA, SUS MECANISMOS DE EVALUACIÓN

La característica genérica del comportamiento inteligente consiste en la capacidad de corregir los errores, de aprender de la experiencia y de desarrollar, sobre esa base, mecanismos de adaptación a las situaciones nuevas. Las modernas conceptualizaciones sobre las organizaciones tienden a identificar los procesos de mejora con ciclos de aprendizaje organizacional. Es imposible mejorar sin corregir de un modo ordenado y sistemático.

A pesar de ese esfuerzo –promovido por consultores y teóricos de la gestión– por transformar las organizaciones en entidades inteligentes, rara vez la elaboración de políticas públicas va acompañada de mecanismos que permitan aprender de la experiencia.

En los preámbulos de las normas, resulta frecuente apelar a los resultados de la experiencia para justificar las modificaciones legislativas contenidas en aquéllas. Sin embargo, pocas veces la referencia se apoya en una evaluación sistemática de los efectos de las normas precedentes. La experiencia a la que se alude se basa, con

frecuencia, en juicios gruesos o en evidencias accidentales o esporádicas.

Como regla de validez general, cabe afirmar que cuanto más complejos sean los contextos tanto más necesarios resultan los comportamientos inteligentes. Preparar el futuro significa, en materia de procedimientos, sentar hoy las bases para la mejora de mañana. Por todo lo anterior, en el contexto que define la globalización, las políticas educativas de calidad deberán contemplar, como elementos imprescindibles, los mecanismos que permitan la evaluación periódica de aquéllas y sirvan de fundamento para su corrección.

PROMOVER LA FORMACIÓN DE UNIDADES PARA LA CONCEPCIÓN Y EL SEGUIMIENTO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Una política sólida de concepción y desarrollo de políticas educativas requiere de unidades administrativas que dispongan de un suficiente nivel de consistencia y del necesario grado de especialización. Yehezkel Dror (1989), al analizar el conocimiento requerido para asegurar una elaboración óptima de políticas públicas, pone el acento en una amplia colección de componentes racionales tales como:

- el examen de la consistencia de los valores y de las metas
- la captación de la inteligencia
- la predicción de los resultados probables de los diferentes
- desarrollos de la acción
- la comparación de los beneficios y de los costos
- la construcción de criterios para las buenas y para las mejores alternativas
- la construcción de sistemas de *feedback*
- la programación de operaciones sistemáticas, etc.

Esta enumeración significativa de tareas, junto con la referencia a los distintos ámbitos genéricos de conocimiento antes

mencionados, pone de manifiesto la complejidad de gestionar un sistema de elaboración de políticas intensivas en conocimiento. A ello se añade las necesarias acciones de seguimiento de las políticas educativas y de su impacto sobre la realidad social que permitan aprender de la experiencia y detectar, a tiempo, tanto los errores como los aciertos.

Si la globalización demanda de los sistemas educativos una mayor agilidad en la identificación de los problemas y de las soluciones, una mayor atención a los hechos y a las causas y una mejora de su capacidad de respuesta, la constitución de esas unidades administrativas especializadas en la elaboración y seguimiento de las políticas educativas define una de las orientaciones metapolíticas clave para este nuevo tiempo.

No se trata de generar estructuras burocráticas de gran tamaño pero sí de articular auténticos centros gestores del conocimiento necesario para la concepción de políticas; potentes en su capacidad de actuación sobre el conocimiento disponible –en términos de captación, organización, procesamiento, transferencia, distribución, etc.– o sobre la generación de conocimiento nuevo; aptos, además, para movilizar, cuando sea preciso, aquellas personas, unidades, organismos o instituciones relevantes para la tarea que, en cada caso, se requiera.

LA EDUCACIÓN COMO UN COMPROMISO TRANSNACIONAL

En el nuevo orden global, la vieja utopía sobre el poder emancipador del conocimiento –que ha acompañado, desde sus orígenes y a lo largo de etapas intermedias, la tradición occidental– sigue conservando su vigencia; la educación mantiene su potencia como instrumento principal para caminar en pos de ese ideal y es hoy, más que nunca, el soporte básico, la garantía del desarrollo humano.

Como señala en su último informe el Banco Mundial –sobre la base de una abundante evidencia empírica–, en los países

en vías de desarrollo la educación fomenta la innovación y el progreso en el sector agrícola, toda vez que los agricultores mejor preparados son también los más productivos y los que más probabilidades tienen de beneficiarse de las nuevas tecnologías; la educación aumenta la capacidad de adaptarse a las fluctuaciones de los precios o a los altibajos normales de los ciclos económicos, porque las personas con mayor nivel de instrucción son más emprendedoras y son capaces de poner en práctica mecanismos adaptativos; la educación fomenta la utilización de los nuevos recursos de salud, nutrición, aprendizaje y planificación familiar. A este respecto los niveles de escolarización de los padres y, en particular, de las madres resulta esencial. Los niños cuyos padres tienen un mayor nivel de educación gozan de niveles de salud y nutrición más altos, independientemente de cuál sea el nivel de ingresos familiares. Pero, además, la educación genera unos efectos intergeneracionales de indiscutible valor porque el nivel educativo forma parte de la herencia cultural que los padres transmiten a sus hijos; la variable predictiva más fiable de los logros escolares de un niño es el nivel de educación de sus padres (Banco Mundial, 1999).

La cumbre de Dakar ha mostrado al mundo la magnitud de los números rojos que arroja, todavía, el balance mundial de la educación: más de 113 000 000 de niños no tienen acceso a la enseñanza primaria y más de 880 000 000 de adultos son analfabetos (UNESCO, 2000). La globalización contribuye a hacernos ver la magnitud del problema pero, también, nos aporta soluciones. La emergencia de la sociedad del saber ha llevado a gobiernos e instituciones internacionales al convencimiento de que el conocimiento es la clave de un desarrollo sostenible y equitativo, y la generación, la transferencia y la gestión del conocimiento se están situando en el centro de los programas de cooperación (Banco Mundial, 1999).

Por otra parte, la globalización tecnológica, por efecto del acoplamiento entre los mecanismos de innovación y los de mercado, conlleva el abaratamiento de los costes de la información y de su transmisión, la reducción del precio de los aparatos y el desarrollo exponencial de las nuevas tecnologías, y genera nuevas oportunidades para compensar los déficit educativos a escala mundial.

Las posibilidades de teleeducación que ofrecen los avances en la red y en el sistema de telecomunicaciones y la capacidad de reutilizar, a través de páginas *web* y portales de Internet, los materiales educativos –convenientemente adaptados– que se están generando y se generarán, a un ritmo acelerado, en el primer mundo abren la puerta a la esperanza de que la globalización al servicio del desarrollo permite corregir, sustancialmente, en una generación los déficit locales y masivos de conocimientos básicos.

Ante el desafío mundial de la educación y del conocimiento para el logro de un desarrollo equitativo, las instituciones internacionales han de desempeñar un importante papel no sólo en la captación de los recursos sino también en la coordinación de las actividades de múltiples países y en la gestión del capital de conocimiento que se puede poner a disposición de aquellas regiones del planeta más necesitadas (Banco Mundial, 1999; UNESCO, 2000).

Sin ignorar el valor de estas actuaciones multilaterales, los países avanzados pueden y deben incrementar su compromiso con el desarrollo, a través de la educación, mediante acciones integrales bilaterales que otorguen el máximo protagonismo a las partes, aún cuando su coordinación, en el ámbito planetario, pueda ser asumida por organizaciones internacionales. Estos «contratos de asociación» entre un país pobre y un país rico para la mejora de la educación entrañan obligaciones por ambos lados y comportan, asimismo, beneficios –aunque no de la misma naturaleza– para los

partenaires que se asocian en esta forma singular de *joint-venture*.

La aportación, por el correspondiente país rico, de una parte sustancial de los recursos económicos necesarios para desarrollar proyectos educativos de suficiente envergadura, la transferencia de conocimiento experto, tanto organizativo como de contenidos, y el saber hacer asociado a los procedimientos de evaluación tienen su contrapartida en la aceptación por el país pobre, o en vías de desarrollo, de los compromisos de colaboración y ejecución que se pacten. El *do-ut-des*, característico del contrato, integra, en este caso, lo material con lo inmaterial, los recursos con los valores, las compensaciones económicas con las satisfacciones morales, el capital humano con el capital social, aunque sitúe cada uno de estos extremos en países diferentes.

Más allá del soporte en recursos y medios que puedan facilitar las organizaciones privadas y el *tercer sector* –o sector social–, en el futuro, será recomendable integrar, en la medida de lo posible, las prioridades nacionales en materia educativa y las prioridades correspondientes de cooperación transnacional. Esa visión ampliada ayudaría a situar, en su justa posición, algunas de las acciones que se promueven, o se demandan, en el ámbito nacional de los países ricos y podría facilitar la adopción de grandes acuerdos de los gobiernos con los agentes sociales para aumentar, al mismo tiempo, la eficiencia y la solidaridad; para hacer, en fin, efectivo el compromiso transnacional con la educación, compromiso que la necesaria tarea de incrementar el sentido de la globalización requiere.

BIBLIOGRAFÍA

- ARTHUR, W. B.: «Competing Technologies Increasing Returns and Lock-in by Historical Events», en *The Economic Journal*, 99, 394 (1989), pp. 116-131.

- BANCO MUNDIAL: *El conocimiento al servicio del desarrollo. Informe sobre el desarrollo mundial*. Madrid, Mundi-Prensa, 1999.
- BERGSON, H.: «L'évolution créatrice», en *Oeuvres*, Paris, Editions du Centenaire, PUF, 1970.
- CASTELLS, M.: *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. Madrid, Alianza, 1997.
- OCCE: *Enseigner et apprendre. Vers la Société cognitive*. Livre blanc sur l'éducation et la formation. Bruselas, Commission des Communautés Européennes. 1995.
- DAVENPORT, T. H.; PRUSAC, L.: *Working Knowledge. How organizations manage what they know*. Boston, Harvard Business School Press, 1998.
- DEVOL, R. C.: *America's High-Tech Economy* Milken Institute Santa Monica, California, 1999. (<http://www.milken-inst.org>).
- DROR, Y.: *Public Policymaking Reexamined*. Transaction Publishers. New Brunswick (USA), 1989.
- DRUCKER, P.: *La sociedad postcapitalista*. Barcelona, Apóstrofe, 1993.
- DUPUY, J. P.: *Le sacrifice et l'envie*. Paris, Calmann-Lévy, 1992.
- FUKUYAMA, F.: *La gran ruptura. Naturaleza humana y reconstrucción del orden social*. Barcelona, Ediciones B, 2000.
- GILDER, G.: *Microcosme. La révolution quantique dans l'économie et la Technologie*. Paris, Inter, 1990.
- GROUPE DE LISBONNE: *Limites à la compétitivité. Pour un nouveau contrat mondial*. Bruxelles, Labor, 1995.
- KELLY, K.: «Bienvenido a un Mundo Conectado», en *Neuslink* 1^{er} trimestre, (1990), pp. 22-23.
- LAKATOS, I.: *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid, Alianza, 1983.
- LEGRAND, L.: *L'école unique: à quelles conditions?* Paris, Scarabée, Cemea, 1988.
- LÉVY-LEBROND, J. M.: «La physique, une science sans complexe?», en *Les théories de la complexité*. Paris, Fogelman, Seuil, 1991.
- LÓPEZ BASSOLS, V.: «Les nouvelles frontières de la R-D», en *L'Observateur de l'OCDE*, 213, (1998), pp. 16-18.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *Organización del conocimiento y resolución de problemas en Física*. Madrid, CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- «Presente y futuro de la escuela rural», en www.cnice.mecd.es/Aldea_Digital/noticias/aldea1.htm, 1997.
- «Gestión de Calidad y mejora escolar», en VV.AA.: *Hacia una educación de calidad*. Madrid, Narcea, 2000a.
- «Ideología y liberalismo», en *La Ilustración Liberal*, 6-7 (2000b), pp. 117-123.
- *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Madrid, La Muralla, 2001.
- LUNDEVALL; JONSON: «The Learning economy», en *Journal of Industry Studies*, 1, 2, (1994), pp. 23-42.
- MORINE, E.: *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF éditeur, 1990.
- OCDE: *Société du savoir et gestion des connaissances*. Paris, OCDE, 2000.
- NUEZ, P. DE LA: *La política de la libertad*. Madrid, Unión Editorial, 1994.
- PERONA, A. J.: *Entre el liberalismo y la socialdemocracia. Popper y la sociedad abierta*. Barcelona, Anthropos, 1993.
- POPPER, K. R.: *La lógica de la investigación científica*. Madrid, Tecnos, 1962.
- *La miseria del historicismo*. Madrid, Alianza, 1973.
- PRIGOGINE, I.: *La fin des certitudes*. Paris, Odile Jacob, 1996.
- SCHWARTZ, P.: *Nuevos Ensayos Liberales*. Madrid, Espasa, 1998.
- SENGE, P.: *La quinta disciplina*. Barcelona, Granica, 1998.
- TEDESCO, J. C.: *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya, 1995.
- UNESCO: *Foro Mundial sobre la educación*. Informe final. Paris, 2000.
- VALÉRY, P.: *Oeuvres II*. Paris. Bibliothèque de la Pléiade-Gallimard, 1960.



EL CAPITALISMO GLOBAL Y LA POLÍTICA DE LA ESPERANZA EDUCADA

HENRY A. GIROUX (*)

RESUMEN. Este trabajo argumenta que la globalización ha de entenderse dentro del marco más amplio del capitalismo neoliberal y cómo este último quita poder al Estado al separar la política del poder y de las obligaciones de las corporaciones transnacionales, al tiempo que va deshaciendo los servicios sociales auspiciados por el Estado y convierte el Estado en una fuerza para la militarización nacional. Además, da argumentos en favor de una comprensión renovada de cómo la fuerza de la cultura opera a escala global para producir las ideologías, posiciones individuales e inversiones afectivas necesarias para devaluar la política, las habilidades sociales y reducir la ciudadanía al acto de consumir. Por último, con objeto de hacer frente a la política mortífera de la globalización capitalista, aboga por un movimiento político democrático transnacional, que no sólo reconozca la naturaleza cambiante de la globalización bajo los imperativos del capitalismo, sino que además proporciona formas de esperanza educada en que se dispongan los fundamentos para crear intelectuales públicos capaces de vincular la educación con la acción social, y el aprendizaje con cuestiones sociales y consideraciones globales más amplias. El trabajo termina sugiriendo que el reto al que se enfrentan los educadores como intelectuales públicos, en una edad de saqueo global por un autoritarismo de mercado incontrolado, sólo tendrá éxito si se manifiesta en una pluralidad de intervenciones políticas y pedagógicas. Estos proyectos e intervenciones, aunque no ofrezcan una política de garantías, pueden desencadenar la energía necesaria para combinar una fuerte hostilidad hacia la existencia del sufrimiento humano y la explotación con «una visión de una sociedad global, informada por las libertades civiles y los derechos humanos, que conlleve las obligaciones y responsabilidades compartidas de la ciudadanía común y colaborada».

INTRODUCCIÓN

Hacia finales de los años setenta, muchos críticos teóricos y educadores ya tenían claro

que tanto las condiciones como las teorías sociales que funcionaban dentro de los principios teóricos de la modernidad tardía habían empezado a desenmarañarse¹.

(*) Universidad del Estado de Pensilvania (Penn State University).

(1) Puede consultarse una publicación que reúne muchos artículos sobre esta cuestión, FRANK J. LECHNER y editores: *The Globalization Reader* (Malden, Massachusetts: Brasil Blackwell, 2000); véase también la publicación de HENRY A. GIROUX y PETER MCLAREN, eds: *Between Borders* (Nueva York: Routledge, 1994).

Comenzaba a surgir un nuevo tipo de orden social y económico en los países industrializados avanzados, marcado por un viraje desde los viejos valores y fuerzas de la producción industrial hacia el énfasis en la producción «inmaterial» dentro de los sectores de la información, por un lado, y un hincapié mucho mayor sobre el consumismo en el plano ideológico, por otro. En el desplazamiento hacia nuevos tipos de producción simbólica con un énfasis considerable sobre el consumo, la ciudadanía, al menos en los países industrializados avanzados de Occidente, se definía en gran medida mediante una noción pasiva de elección en la que el significado y la esencia de la acción consistían en comprar y vender. Dentro de este desplazamiento, en el que la ética del trabajo fue sustituida por la ética del consumo, la estética reemplazó a la ética al subordinarse las necesidades humanas casi en su totalidad a los dictados del mercado². Bajo la embestida de las fuerzas de mercado desencadenadas globalmente por las nuevas tecnologías de la información, del poder del capital estadounidense y de las corporaciones transnacionales, los viejos contratos sociales entre la mano de obra y el capital se vieron sometidos a cada vez más ataques al adquirir las corporaciones una dimensión más global, «por moverse continuamente de un país a otro en busca de mercados nuevos y mano de obra barata sin explotar»³. La mano de obra devino temporal y contingente y la imagen del trabajo como algo duradero y seguro, ligada a la noción tradicional de la ética del trabajo, se veía ahora más como una carga que como un activo. La seguridad del empleo, algo frágil

en el mejor de los casos, se vio sometida a ataques crecientes dado que la desregulación, la reducción de plantillas y la flexibilidad reducían el trabajo en todas partes a empleos a tiempo parcial y con el salario mínimo, despidos y un futuro sin el menor vestigio de seguridad. *Flexibilidad* era el nuevo lema, una indicación de que en el *nuevo orden global* nada es fijo, permanente o seguro, y de que la naturaleza misma de la identidad y de la acción deben plegarse a cambios casi sin preaviso, a los dictados de la incertidumbre radical y a los caprichos de una economía de mercado que no estaban controlados por el poder político del estado nación. Pero la pérdida de confianza en el estado de bienestar hizo más que inyectar una inseguridad, un miedo y una incertidumbre radical en la vida de muchas personas: al tiempo que aumentaban las penurias y el sufrimiento que experimentaban, señalaba la separación del poder y la política y una redefinición de la naturaleza del Estado mismo⁴. Ahora el poder fluye, alejándose del alcance de los centros políticos tradicionales de base nacional y local. El espacio del poder aparece ahora como más allá del alcance de los estados y como resultado las naciones y los ciudadanos están cada vez más alejados, en calidad de actores políticos, del impacto que tienen las corporaciones multinacionales sobre su vida cotidiana. Al verse libres las decisiones políticas de las constricciones territoriales tradicionales, el capital se volvió más fluido y extendió sus tentáculos fuera de las lindes del estado nación. Como señala Walter LaFeber:

(2) ZYGMUNT BAUMAN: *Work, Consumerism and the New Poor* (Filadelfia: Open University Press, 1998), especialmente el capítulo 2, «From the Work Ethic to the Aesthetic of Consumption», págs. 23-41.

(3) WALTER LAFEBER: *Michael Jordan and the New Global Capitalism*. (Nueva York: W. W. Norton & Company, 1999), pág. 102.

(4) Una de las exposiciones más brillantes sobre este tema se encuentra en la obra de MANUEL CASTELLIS, especialmente *The information Age: Economy, Society and Culture, Volumen III: End of Millennium* (Malden, Massachusetts: Basil Blackwell, 1998).

Las nuevas [corporaciones] ... transnacionales llegaron a ser tan globales en los años ochenta que un solo Estado tenía poder solamente sobre una parte de las operaciones totales de la empresa... De las cien mayores unidades económicas en el mundo en los años ochenta, sólo la mitad eran naciones. La otra mitad eran corporaciones individuales⁵.

En consecuencia, la política como una cuestión de regulación estatal y control territorial, uno de los rasgos distintivos de la modernidad, se volvió significativamente más débil a la hora de controlar el poder de multinacionales globales que oportunamente habían desechado su lealtad para con el estado nación. Así, como señala Zygmunt Bauman, lo impensable llegó a ser pensable: el Estado que surge en esta coyuntura histórica relativamente reciente no es un estado de bienestar; más bien se trata de una economía capitalista carente de las redes de seguridad adecuadas⁶. Al adquirir el capital una dimensión global, el estado de bienestar, los servicios que prestaba y los trabajadores a los que servía demostraron ser demasiado caros en un entorno neoliberal. Los gobiernos de todo el mundo fueron ahuecados como parte del intento, que aún sigue, por parte de los nuevos guerreros neoliberales del mercado, de batallar contra cualquier resquicio del estado de bienestar y su promesa de una protección mínima y las redes de seguridad colectivas suministradas por medio de la prestación de servicios sociales básicos⁷.

La obsesión por las privatizaciones, acompañada por la celebración sin adular del individualismo excesivo y la elección del mercado «libre», aportaba una

razón fundamental para destruir brutalmente todas las formas de solidaridad que chocaban con las relaciones de mercado, así como las esferas públicas carentes de mercancías que ponían en cuestión los límites de la cultura mercantilista y las formas de democracia y ciudadanía políticamente impotentes que legitimaba. Lo que surge no es un Estado impotente, sino un Estado guarnición que protege cada vez más los intereses corporativos al tiempo que sube el nivel de represión y militarización en el ámbito nacional. Una de las consecuencias en los Estados Unidos es el creciente respaldo por parte del público de políticas, en todos los niveles del gobierno, que abandonan a los jóvenes, sobre todo a los de color, a los dictados de una sociedad que cada vez más tiende a atajar los problemas sociales por medio de la policía, los juzgados y el sistema penitenciario. Esto queda claro en el crecimiento de las políticas de militarización nacionales en las que las prácticas que están en uso en el sistema penal se aplican ahora en instituciones como las escuelas, es decir, detectores de metales, guardias que patrullan los pasillos, el uso de cámaras de vigilancia e implacables políticas de tolerancia cero. También hay pruebas de una creciente cultura del control en el hecho de que, en muchos de los 50 Estados de América, se está invirtiendo más dinero en ampliar las cárceles que en la educación superior⁸. En vez de estar sometidos a riesgo en una sociedad marcada por profundas desigualdades raciales, económicas y sociales, la juventud y las minorías de color y de clase baja se han convertido en el riesgo. Estas

(5) LAFEBER: *Ibíd.*, pág. 57.

(6) ZYGMUNT BAUMAN: *Work, Consumerism and the New Poor* (Filadelfia: Open University Press, 1998).

(7) Este tema se trata en demasiados lugares como para repetirlos aquí, pero conviene consultar ZYGMUNT BAUMAN: *Globalization: The Human Condition* (Nueva York: Columbia University Press, 1998); PIERRE BOURDIEU: *Acts of Resistance* (Nueva York: The New Press, 1998).

(8) Con relación a la cultura del control, véase DAVID GARLAND: *The Culture of Control: Crime and Social Order in Contemporary Society* (Chicago: University of Chicago Press, 2001).

percepciones señalan un creciente desplazamiento en la percepción por parte del público del Estado como fuente de castigo y contención, en lugar de verlo como una esfera política crucial para la provisión de importantes prestaciones sociales y redes de seguridad. Incluso cuando bajo el neoliberalismo se invoca lo social, sus llamadas más fuertes a la comunidad agrupan a la gente sobre la base de «temores compartidos, no responsabilidades compartidas»⁹. Como tal, la comunidad se reproduce a través de la necesidad de la defensa militar, la seguridad nacional y el orden civil, ahora con mayor legitimidad después de los trágicos y horribles ataques terroristas del 11 de septiembre contra el Pentágono y el *World Trade Center* en los Estados Unidos. Es más, hay un respaldo creciente a la ilusión neoliberal de que «individuos con el mismo talento y capacidades serían igual de productivos independientemente de los recursos sociales a su disposición y, de ese modo, deben poco a la sociedad que dispone el contexto para sus logros»¹⁰.

Una noción crítica de la globalización, en su mejor versión, llamaba la atención sobre las importantes transformaciones que se producían en el mundo y los nuevos peligros que surgían con toda su fuerza en los años noventa¹¹. Al desplegar el Estado cada vez más su capacidad de extender las fuerzas de la militarización, la vigilancia y el control nacionales, algunos críticos advirtieron que los viejos lenguajes críticos que conformaban el proyecto de la política moderna, con su hincapié en la igualdad, la libertad y la justicia, eran incapaces de comprender las nuevas condiciones de la modernidad tardía, conformadas

por las fuerzas de la globalización económica y cultural. Los discursos políticos tradicionales, como el marxismo, el nacionalismo y el liberalismo, aparecían como inadecuados para comprender la complejidad y la naturaleza cambiante de la economía global, la creciente fuerza de un aparato mediático mundial controlado por media docena de corporaciones y organizado por medio de tecnologías muy complejas que redefinían el significado de la educación política, el auge del complejo carcelario industrial o el surgimiento de diversos movimientos sociales sujetos a formas de dominación y opresión que simplemente no se dejaban asir por el discurso antiguo y exclusivo de la explotación de clase. Esto no pretende sugerir que debamos deshacernos del discurso del marxismo o considerar irrelevantes los discursos de los movimientos sociales basados en la identidad. De hecho, creo que los educadores críticos necesitan un discurso de explotación de clase que vincule los movimientos y el poder de clase y que un marxismo crítico, matizado desde luego, es más relevante para la creciente amenaza de globalización neoliberal que en ningún otro momento del último medio siglo. Pero un aspecto central del énfasis en la explotación económica, la clase y los movimientos sociales es la necesidad de fijarse igualmente en la fuerza pedagógica de la cultura como un aspecto central del capitalismo global. Volveré sobre este tema más adelante.

Las teorías críticas de la globalización nacieron, en parte, no sólo de la crisis de la modernidad, sino de la crisis de la democracia, de la acción social y de la política. En este caso, la globalización representa tanto

(9) ANATOLE ANTON: «Public Goods as Commonstock: Notes on the Receding Commons», en ANATOLE ANTON, MILTON FISK y NANCY HOLMSTROM, editores *Not for Sale: In Defense of Public Goods* (Boulder: Westview Press, 2000), pág. 29.

(10) ANATOLE ANTON: «Public Goods as Commonstock: Notes on the Receding Commons» *Ibid.*, pág. 24.

(11) Véanse los trabajos de MANUEL CASTELLS, ZYGMUNT BAUMAN, IMMANUEL WALLERSTEIN, ARIF DIRLIK, WILLIAM GRIEDER, ARJUN APADURAI, ULRICH BECK y otros.

una reacción crítica a las «elevadas modernidades que conquistaron la universidad, el museo, la red de galerías de arte y las fundaciones»¹² como un intento de proporcionar un lenguaje para la crítica y la posibilidad de entender, atraer mediante la crítica y transformar esas ideologías, valores, usos sociales y relaciones de poder que despojaron a la democracia de todo contenido sustantivo, al tiempo que diseminaban por el orbe las iniquidades y prácticas explotadoras de una sociedad de consumo alimentada por los peores excesos del neoliberalismo.

Frente a aquellos defensores de la globalización, como Thomas Friedman de *The New York Times*, que creen que, si a los mercados y a las tecnologías se les permite hacer su obra mágica, la especie humana entrará en una nueva edad de oro, los educadores críticos y otros han de ocuparse de la globalización como una forma particular de capitalismo en la que las cuestiones relativas a la democracia, el bien público, la participación pública o la ciudadanía crítica ya no conforman la corriente central de la política. Por el contrario, bajo los auspicios de una globalización neoliberal, la política tiene que ver con la privatización, el consumismo, la elección basada en el mercado, el espectáculo de la celebridad y el resurgimiento de la ética del darwinismo social. Abstraída del ideal del compromiso público, la globalización neoliberal representa una práctica política, económica e ideológica que afloja la conexión entre la democracia sustantiva, la acción social y la educación progresista. Pero esto lo hace no sólo al desconectar el poder de la política, «obteniendo el control de la expansión de los mercados, del expolio de los recursos naturales de la tierra o de

la sobreexplotación de las reservas de mano de obra».¹³ Lo nuevo del capitalismo global es que constituye una forma de pedagogía pública transnacional en la que el impulso educativo de la cultura dominante, con toda su diversidad, representa una condición primordial para difundir los valores, las ideologías y las posiciones individuales que definen la ciudadanía global como un asunto privado, un acto de consumo solitario, en lugar de la práctica de un compromiso social y político llevado a cabo por agentes críticos que actúan colectivamente para dar forma a las fuerzas sociales, políticas y económicas que influyen en sus vidas¹⁴.

Frente a las fuerzas dominantes de la globalización, los educadores críticos deben establecer su perspectiva de vincular el aprendizaje al cambio social, pluralizando el significado y los sitios globales en los que tiene lugar la educación pública y reconociendo que cada esfera de la vida social está abierta al cuestionamiento político. Una política de la globalización vinculada a las luchas y los valores democráticos debe reconocer también que aquellas esferas pedagógicas que convierten la cultura en mercantilismo, e importantes cuestiones sociales y políticas en espectáculos de mercado listos para su consumo inmediato, constituyen un foro crucial de la lucha política y cultural. El capitalismo global en su vertiente neoliberal trabaja duro para convencer a la gente en todo el mundo de que hay una convergencia natural entre el mercado y la democracia. Las ideologías y posiciones individuales que se ofrecen en esta modalidad de terrorismo pedagógico deben afrontarse mediante la producción de esferas democráticas que forjen el conocimiento, las identificaciones, inversiones

(12) FREDRIC JAMESON: *The Cultural Turn* (Londres: Verso, 1998), págs. 1-2.

(13) SAMIN AMIN: «Imperialism and Globalization», en *Monthly Review* 53:2 (junio de 2001), pág. 9.

(14) Esta cuestión la trato en HENRY A. GIROUX: *Public Spaces, Private Lives: Beyond the Culture of Cynicism* (Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, 2001).

afectivas y relaciones sociales necesarias para producir sujetos políticos y agentes sociales capaces de extender y hacer más profunda la base de una democracia radical global. Al contrario que muchos teóricos de la postmodernidad, creo que es una insensatez limitarse a desechar o invalidar completamente el legado del pensamiento occidental moderno y considerar que todas las apelaciones a la democracia no son más que una suerte de resaca de la modernidad. En cambio, tiene más sentido comprometer críticamente y apropiarse los elementos vitales de esas tradiciones modernistas democráticas al mismo tiempo que, como señala John Brenkman, «valoramos su carga histórica y criticamos los aspectos mellados de su actualización»¹⁵. Como parte de la lucha contra la reducción —por parte del capitalismo global— de la acción social a la práctica del consumo, los educadores críticos necesitan desarrollar una política y una pedagogía que combinen el legado modernista de la justicia social, la igualdad, la libertad y los derechos con la preocupación de la modernidad tardía por la diferencia, el espacio, la pluralidad, el poder, el discurso, las identidades y la micropolítica. Al mismo tiempo, una política cultural radical debe hacer algo más que apropiarse la diferencia como parte de un entendimiento amplio de cómo la dominación, la opresión y la lucha se están forjando localmente en diversos lugares en el marco de un nuevo capitalismo global. A la política de la identidad hay que librarla de su esencialismo y articularla dentro de un conjunto de relaciones más extensas que amplifiquen sus fuerzas y debilidades como parte de una lucha más amplia por

la transformación social, junto con la noción de una emancipación general que toma la democracia como su proyecto. La importancia de este proyecto político reside también en que permite a los educadores críticos y otros reconocer que los avances tecnológicos (un legado de la modernidad) no tienen por qué usarse de maneras que promuevan la concentración de poder económico asociada al capitalismo global. La globalización tecnológica se puede separar de la globalización de la concentración de poder y, al hacerlo, se hace posible resaltar las posibilidades de una noción de globalización alternativa a lo que Peter Marcuse ha llamado la globalización realmente existente¹⁶.

Los educadores críticos también deben rechazar la división modernista entre una presunta política «real» forjada en luchas materialistas y una política cultural que presuntamente no constituye más que un espectáculo al margen. La cultura es un terreno crucial de la política y la lucha, y creo que la fuerza pedagógica de la cultura en la edad del capitalismo global es una de las fuerzas primarias favorables a la creciente despolitización que es el signo distintivo del capitalismo monopolístico y que afecta a diversos elementos de la sociedad y del orden global. Siguiendo a Stuart Hall, quiero argumentar que «el cambio cultural es un constituyente del cambio político y de la *conciencia* moral de la *consciencia* humana»¹⁷. La cultura es el terreno en el que se forma la consciencia, se construyen las necesidades y se alimentan y producen la capacidad de autorreflexión y de cambio social. La cultura ha asumido una significación sin parangón a la hora de dar forma al

(15) JOHN BRENKMAN: «Extreme Criticism», en JUDITH BUTLER, JOHN GUILLARY y KENDAL THOMAS, editores: *What's Left of Theory* (Nueva York: Routledge, 2000), pág. 123.

(16) PETER MARCUSE: «The Language of Globalization», en *Monthly Review* 52:3 (<http://www.monthlyreview.org>: July-August 2000), pág. 2.

(17) STUART HALL: «Subjects in History: Making Diasporic Identities», en Wahneema Lubiano: *The House that Race Built* (Nueva York: Pantheon, 1997), pág. 295.

lenguaje, los valores y las ideologías que legitiman las estructuras y organizaciones que respaldan los imperativos del capitalismo global. En vez de ser simplemente un reflejo de fuerzas económicas y políticas más profundas, la cultura se ha erigido en un lugar crucial para la producción y lucha por las condiciones pedagógicas y políticas que ofrecen las posibilidades de que la gente crea que es posible desarrollar formas de acción que les habiliten para intervenir individual y colectivamente en los procesos mediante los cuales las relaciones de poder materiales dan forma al significado y a los usos de su vida cotidiana. Dentro del contexto histórico actual, las luchas por el poder adoptan una forma simbólica y discursiva, además de una forma material e institucional. En mi opinión, la lucha por la cultura tiene que ver con más cosas que la lucha por el sentido y la identidad. También tiene que ver con la manera en que las formas y los procesos culturales operan dentro de las relaciones de poder económicas y estructurales. La cultura no está enfrentada a la política; es un elemento importante y crucial en cualquier definición de lo político y aporta las herramientas teóricas no sólo para una crítica sistemática de las nuevas fuerzas del capitalismo global, sino que también ofrece un lenguaje que posibilita la creación de movimientos reales a favor del cambio social. Lo que hay en juego aquí es la combinación del interés por las formas y los procesos simbólicos con contextos sociales más amplios y la base institucional del poder misma. La clave aquí es comprender y comprometer las prácticas culturales desde la perspectiva de cómo están ligadas a relaciones de poder más amplias, apuntando no sólo a los textos y a la recepción de la cultura sino también a la titularidad y el control de la misma.

Los educadores críticos tienen que ser más claros con respecto a cómo el poder

trabaja a través y dentro de los textos, las representaciones y los discursos, reconociendo al mismo tiempo que el poder no se puede reducir al estudio de representaciones y discursos. Cambiar la consciencia no es lo mismo que alterar la base institucional de la opresión, pero al mismo tiempo la reforma institucional no puede producirse sin un cambio de consciencia capaz de reconocer la necesidad misma de ese cambio o la necesidad de reinventarlo. Además, es crucial que se planteen preguntas acerca de la relación entre la pedagogía y la cultura, por un lado, y lo que hace falta para que los individuos y los grupos creen que tienen alguna responsabilidad siquiera para hacerse cargo de las realidades de clase, raza y sexo, así como de las relaciones materiales de dominación existentes. Durante demasiado tiempo, los teóricos sociales críticos, especialmente los educadores críticos, han ignorado que la cuestión de la política como estrategia está conectada inextricablemente a la cuestión de la educación política y lo que significa hacer que lo pedagógico sea más político y que lo político sea más pedagógico.

La política cultural de la globalización del capital no sólo es evidente por la presencia de conglomerados mediáticos como AOL-Time-Warner, News Corporation, Viacom, Vivendi, Bertelsman y Disney, sino también por las campañas de publicidad masiva organizadas internacionalmente por corporaciones como Nike, McDonald's, y Reebok¹⁸. La cultura comercial aunada con la cultura popular se ha erigido en la nueva fuerza transnacional empleada por el capitalismo no sólo para captar y abrir mercados, sino además para redefinir la naturaleza misma de la identidad, las ideas, el deseo y la propia democracia en el espacio de lo global. Despojada de su orientación política, la democracia, bajo el

(18) ROBERT W. MCCHESENEY: «Global Media. Neoliberalism, and Imperialism», en *Monthly Review* (marzo de 2001), págs. 1-19.

embate del capitalismo global, se transforma en la obligación de consumir. Es más, al comercializarse más espacio público a escala global, las nuevas tecnologías de satélites de comunicación y cable de fibra óptica proporcionan espacios repletos de mercancía que no sólo bombardean comercialmente a la gente con incesantes imágenes de consumo y de un estilo de vida privatizado, sino que además limitan aquellos espacios en los que pueden producirse discursos críticos, relaciones sociales y políticas, no sometidos al dictado de la mercancía, que planteen preguntas acerca de los límites de los valores basados en el mercado, que interroguen cómo podría ser posible, fuera de la esfera de lo comercial, plantear preguntas sobre la miríada de fuerzas antidemocráticas que operan en el mundo, y qué significado tendría crear una visión de una sociedad global en la que el capitalismo y la democracia no se derrumbasen mutuamente. El antiguo ministro de Cultura francés, Jack Lang, tenía razón cuando argumentaba que los Estados Unidos, como modelo ejemplar para estudiar los efectos de la globalización, se ha convertido en un «imperialismo financiero e intelectual que ya no se apodera de territorio, o rara vez lo hace, sino que se apodera de la consciencia, de formas de pensar, de formas de vivir»¹⁹. Claro que por debajo de la superficie de la ideología neoliberal están tanto la amenaza omnipresente «de las fuerzas armadas estadounidenses como garantes de la vigencia del capitalismo global», la realidad de 1.500 millones de personas en todo el mundo que viven con menos de un dólar al día, como la biosfera, los bienes públicos y el espacio comunicativo²⁰.

En lo que sigue, quiero sugerir que los educadores críticos han de desarrollar un lenguaje crítico para poner en duda la presuposición, actualmente muy de moda, de que el capitalismo global representa un «imperio» fuera del cual no hay nada²¹. Con esto no insinúo que los críticos no aportan un lenguaje crítico a la hora de analizar el capitalismo global. Nada más lejos de la verdad, pero lo que muchas veces no ofrecen es un lenguaje de la posibilidad, que se ocupe de lo que significaría, en términos pedagógicos y políticos, facilitar las condiciones para repensar un nuevo tipo de actor social, que individual y colectivamente pudiera imaginar una sociedad global que combine la libertad y la justicia social modelada según los imperativos de una democracia radical y sustantiva.

Frente a un globalismo de base corporativa cada vez más opresivo, los progresistas han de resucitar un lenguaje de la resistencia y de la posibilidad, un lenguaje que abraza un utopismo militante al tiempo que permanece atento a aquellas fuerzas que buscan convertir esa esperanza en un nuevo eslogan o castigar o dejar de lado a quienes osen mirar más allá del horizonte de lo dado. La esperanza, en este caso, es la condición necesaria de la lucha individual y social, de la vigente práctica de la educación crítica en gran variedad de lugares por el orbe, la marca de valentía de los intelectuales, tanto los académicos como los que no lo son, que usan los recursos de la teoría para ocuparse de problemas sociales acuciantes. Pero la esperanza también sirve de referente para el coraje cívico y su capacidad de mediar entre la promesa de una democracia radical y la experiencia en

(19) JACK LANG, citado en WALTER LA FEBER: *Michael Jordan and the New Global Capitalism*. (Nueva York: W. W. Norton & Company, 1999), pág. 110.

(20) ROBERT W. MCCHESENEY: «Global Media, Neoliberalism, and Imperialism», en *Monthly Review* (marzo de 2001), pág. 18.

(21) Un ejemplo de esto se encuentra en MICHEL HARDT y ANTONIO NEGRI: *Empire* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2000).

todo el mundo de la injusticia, como parte de un intento más amplio de propiciar nuevos lugares de lucha, de enfrentarse a las maniobras del poder opresor y de socavar diferentes formas de dominación. En su mejor versión, el coraje cívico como práctica política comienza cuando uno ya no puede dar por hecho su propia vida. Al ponerse en marcha, da forma concreta a la posibilidad de transformar la esperanza y la política en un espacio ético y un acto público que confronta el flujo de la experiencia cotidiana y el peso del sufrimiento social a la fuerza de la resistencia individual y colectiva y el proyecto interminable de la transformación social democrática. Si los educadores críticos y otros trabajadores de la cultura aspiran a revitalizar el lenguaje de la educación cívica, como parte de un discurso más amplio de acción política y ciudadanía crítica en un mundo global, habrán de considerar la posibilidad de fundar esta vocación en la defensa de un pensamiento utopista militante en el que toda noción viable de lo político asuma la primacía de la pedagogía como parte de un intento más amplio de revitalizar las condiciones de la acción individual y social, al mismo tiempo que se ocupan de los problemas más básicos que se alzan en el camino de la justicia social y la democracia global. El utopismo militante se interesa por lo que Ernst Bloch llama la posibilidad del «todavía no». Bloch creía que el utopismo no se podía extirpar del mundo y que no era «algo así como un sinsentido o un simple capricho; más bien todavía no es en el sentido de posibilidad; pero podría ya

ser con tal de que pudiéramos hacer algo por él»²². Para los teóricos como Bloch, el pensamiento utópico era anticipador, no mesiánico, movilizador más que terapéutico. En el mejor de los casos, el pensamiento utópico, según Anson Rabinach, «señala más allá de lo dado al tiempo que permanece en él»²³. El anhelo de una sociedad más humana en este caso no se disuelve en una retirada del mundo, sino que surge de compromisos críticos y prácticos con comportamientos presentes, formaciones institucionales y prácticas cotidianas. En este contexto, la esperanza no se olvida de las peores dimensiones del sufrimiento humano, de la explotación y de las relaciones sociales; por el contrario, reconoce la necesidad de mantener la «capacidad de ver lo peor y ofrecer más que eso para someterlo a nuestra consideración»²⁴. El gran reto para el utopismo militante, con sus deseos de mantener vivo el pensamiento crítico, reside en un consenso creciente, entre una gran variedad de facciones políticas, de que la democracia neoliberal es lo mejor a que podemos aspirar. El empobrecimiento de los intelectuales, con su creciente negativa a hacer frente al sufrimiento humano o acabar con él, es secundado ahora por la pobreza de un orden social que no reconoce ninguna alternativa a sí²⁵.

El profundo antiutopismo espoleado por las previsiones del mercado, por un lado, y por las previsiones de desplazamiento por algunas versiones de los discursos postestructuralistas y postmodernos, por otro, o convierten el asunto en mercancía o eliminan siquiera la posibilidad de teorizar

(22) ERNST BLOCH: «Something's Missing: A Discussion Between Ernst Bloch and Theodor W. Adorno on the Contradictions of Utopia Longing», Ernst Bloch: *The Utopian Function of Art and Literature: Selected Essays* (Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1988), pág. 3.

(23) ANSON RABINACH, «Ernst Bloch's Heritage of Our Times and the Theory of Fascism», *New German Critique* 11 (primavera 1977), pág. 11.

(24) THOMAS L. DUNN: «Political Theory for Losers», en JASON A. FRANK y JOHN TAMBORNINO, editores: *Vocations of Political Theory* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000), pág. 160.

(25) ZYGMUNT BAUMAN: *The Individualized Society* (Londres: Polity Press, 2001).

una noción de acción a partir del discurso —muy de moda en la actualidad— de la subjetividad pluralizada. El ideal del socialismo radical de realizar el potencial del ser humano pleno ha dado paso a un pesimismo debilitante al que le cuesta imaginar una vida más allá del capitalismo global o, ya puestos, una vida más allá del fracaso del presente. Los límites de la imaginación utópica están relacionados en parte con el hecho de que los intelectuales y los trabajadores de la cultura en diversas esferas públicas no sólo no han concebido la posibilidad como capacidad e intervención, sino que tampoco han imaginado qué condiciones pedagógicas podrían ser necesarias para traer, al ser formas de acción política fundadas en el conocimiento, las habilidades y las capacidades que permiten a las personas gobernar democráticamente las principales instituciones que conforman la economía, el Estado, la sociedad civil, la cultura y la vida cotidiana. El comentario de Ruth Levitas, sobre la necesidad de localizar anhelos utópicos en un proceso de experiencia concreta y de cambio social, señala una noción de esperanza basada en el reconocimiento de que sólo a través de la educación pueden los seres humanos estar informados de los límites del presente y de las condiciones necesarias para «combinar un sentido resuelto de los límites con una visión ativa de la posibilidad»²⁶. Escribe lo siguiente:

La razón principal de que haya llegado a ser tan difícil localizar la utopía en una credibilidad futura vinculada al presente por una transformación viable es que nuestras imágenes del presente no identifican agentes o procesos del cambio. El resultado es que la utopía se adentra aún más en el ámbito de la fantasía. Aunque esto tenga la ventaja de liberar la imaginación de la constricción de lo que es posible imaginar como posible —y de

animar a la utopía a que exija lo imposible—, tiene la desventaja de separar la utopía del proceso de cambio social y de separar el cambio social del estímulo de imágenes competidoras procedentes de la utopía²⁷.

En este caso, la esperanza educada combina lo pedagógico y lo político de formas que subrayan la naturaleza contextual del aprendizaje, enfatizando que contextos diferentes dan lugar a preguntas, problemas y posibilidades diversas. Al hacerlo, esta esperanza trae al primer plano la apelación a los educadores críticos y a otros progresistas a prestar atención a las maneras en que el poder institucional y simbólico se entrelazan con la experiencia cotidiana, y cómo toda política de la esperanza tiene que extraer de experiencias individuales al tiempo que vincula la responsabilidad individual a un sentido progresista del destino social y a un sentido de conexiones al mundo que se extiendan más allá de lo local y de las lindes del estado nación. Haciendo hincapié en la política como un acto pedagógico y de representación, la esperanza educada acentúa que la política se juega no sólo en el terreno de la imaginación y el deseo, sino que además está fundada en relaciones de poder mediadas por el resultado de luchas localizadas dedicadas a crear las condiciones y capacidades para que las personas se conviertan en actores políticos comprometidos con la crítica. Como forma de utopismo, la esperanza educada compromete la política a través de las modalidades interconectadas del deseo, la intervención y la lucha. Como argumenta Houston Baker Jr. en un contexto diferente, la imaginación no se limita a apuntar al ámbito de la fantasía y del escape, sino a una forma de práctica social, un lugar marcado por la intersección de la política y la pedagogía, por un lado, y de la acción y la posibilidad, por otro.

(26) RON ARONSON: «Hope After Hope» en *Social Research* 66:2 (verano de 1999), pág. 489.

(27) RUTH LEVITAS: «The Future of Thinking About the Future», en JON BIRD, BARRY CURTIS, TIM PUTNAM y GEORGE ROBERTSON, editores: *Mapping Futures: Local Cultures, Global Change* (Nueva York: Routledge, 1993), pág. 265.

Ya no se trata de la mera fantasía (el opio para las masas cuyo verdadero trabajo se encuentra en otra parte), ya no es la simple escapada (de un mundo definido principalmente por estructuras y fines más concretos), ya no es el pasatiempo elitista (que por tanto no es relevante para las vidas de la gente corriente) y ya no es la mera contemplación (irrelevante para las nuevas formas de deseo y subjetividad). La imaginación se ha convertido en un campo organizado de prácticas sociales, una forma de trabajo ... y una forma de negociación entre los lugares de la acción («individuos») y los campos de posibilidad definidos globalmente²⁸.

La esperanza educada a la vez compromete la imaginación como práctica social y se toma en serio la importancia de la educación cívica, al tiempo que reconoce que dicha educación tiene lugar dentro de un vasto conjunto de esferas públicas y lugares pedagógicos que se encuentran en la cultura. Como forma de pensamiento utópico, la esperanza educada proporciona la conexión fundamental que ha de hacerse entre tres discursos que a menudo permanecen separados: la democracia, la acción política y la pedagogía.

El concepto de esperanza educada descansa sobre una noción expansiva de la pedagogía, al señalar consideraciones más amplias acerca del papel que ahora juega la educación en diversidad de lugares culturales a escala nacional y global, y cómo esta última se ha convertido en ingrediente de la producción de modelos de la naturaleza

humana a través de la fuerza pedagógica de un «imaginario capitalista» basado casi «exclusivamente en el intercambio económico»²⁹. Una política cultural comprometida con la democracia requiere que los progresistas a la vez entiendan y pongan en tela de juicio el modo en que el neoliberalismo y el capitalismo global socavan la democracia significativa en sus implacables intentos de valorar el espacio privado por encima del espacio público, los bienes comerciales por encima de los bienes públicos, y una noción de la ciudadanía personal y totalmente privatizada por encima de la ciudadanía pública y las prestaciones sociales. Los progresistas tendrán que oponerse con fuerza a la descripción del espacio público simplemente como una oportunidad de inversión, así como al creciente intento por parte de los neoliberales de representar el bien público como una metáfora del desorden público. Al hacerlo, tendrán que ocuparse del papel profundo que la fuerza pedagógica de la cultura más amplia juega en la actualidad a la hora de producir trasuntos públicos y modalidades de acción política que echan el cierre a las relaciones, identidades y visiones democráticas. Pero si los educadores críticos aspiran a desarrollar una política cultural de oposición, hará falta más que el simple lenguaje de la crítica³⁰. Por muy importante que pueda ser la crítica immanente, siempre corre el riesgo de representar el poder como algo que está absolutamente al servicio de la dominación y también de dejar de captar la

(28) HOUSTON A. BAKER, JR.: «Critical Memory and the Black Public Sphere», en *Public Culture* 7:1 (1994), págs. 3-33.

(29) CORNELIUS CASTORIADIS: «Culture in a Democratic Society», en DAVID AMES CURTIS, editor: *The Castoriadis Reader*. (Malden, Massachusetts: Blackwell, 1997), pág. 347.

(30) Aparece un ejemplo de cómo el lenguaje de la crítica, faltando todo sentido de la posibilidad, puede degenerar en un abandono totalizador, cuando no una indiferencia cínica, de las múltiples esferas en las que tiene lugar la lucha política y social en CAROL STABILE: «Pedagogues, Pedagogy, and Political Struggle», en AMITAVA KUMAR, editor: *Class Issues* (Nueva York: New York University Press, 1997), págs. 208-220. Se recoge una extensa crítica de este tipo de pedagogía en STANLEY ARONOWITZ y HENRY A. GIROUX: *Education Still Under Siege* (Westport, Connecticut: Bergin and Garvey Press, 1993); y en HENRY A. GIROUX: *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling* (Boulder: Westview Press, 1997).

dinámica de la resistencia que siempre está en marcha operando en modos de representación alternativos, en esferas de oposición pública y en modalidades de inversión afectiva que rechazan el empuje ideológico y el impulso institucional de los órdenes sociales dominantes³¹.

Combinar el discurso de la crítica y de la esperanza es crucial para poder afirmar que la actividad crítica propicia la posibilidad del cambio. Una de las opciones que podrían tomar los progresistas al servicio de la transformación social sería el desarrollo de una política cultural de oposición que asuma la tarea de comprometer consideraciones básicas de la ciudadanía social global con vistas a expandir los derechos democráticos, al tiempo que desarrolle movimientos colectivos que puedan poner en cuestión la subordinación de las necesidades sociales a los dictados del mercantilismo. Un aspecto central de una política tal sería una pedagogía pública que intentase hacer visibles, en una gran variedad de lugares del orbe, modelos alternativos de cultura democrática radical que planteen preguntas fundamentales acerca de la relación entre la acción política y la responsabilidad social, entre la tecnología y la globalización, y la reinscripción del Estado como una fuerza para la militarización nacional. Como mínimo, una pedagogía tal implica entender y comprometer críticamente los trasuntos y valores públicos dominantes dentro de un conjunto más amplio de contextos históricos e institucionales. Convertir lo político en algo más pedagógico en este caso sugiere producir modalidades de conocimiento y prácticas sociales que no sólo afirman el trabajo cultural de oposición sino que ofrecen oportunidades de movilizar instancias de ultraje colectivo, cuando no de acción colectiva,

contra las evidentes desigualdades materiales y la creencia cínica cada vez más extendida de que la cultura de inversiones y finanzas de hoy hace imposible ocuparse de muchos de los principales problemas sociales a los que tienen que hacer frente los Estados Unidos y el mundo en general. Más importante aún, esa labor apunta al vínculo entre la educación cívica y los modos de acción política de oposición que son decisivos para elucidar una política que promueva la autonomía y el cambio social. Desgraciadamente, muchos progresistas no han sabido tomarse en serio la percepción de Antonio Gramsci de que «toda relación de *hegemonía* es necesariamente una relación educativa», con la consiguiente implicación de que la educación como práctica pedagógica cultural se desarrolla en múltiples lugares al señalar cómo la educación, en diversos contextos, nos convierte en sujetos de las relaciones de poder sometidos a las mismas³².

Para hacer frente a la mortífera política de la globalización capitalista, hace falta que se desarrolle un movimiento político democrático transnacional que no sólo reconozca la naturaleza cambiante de la globalización bajo los imperativos del capitalismo, sino que además proporcione aquellas formas de esperanza educada en que se dispongan los fundamentos para crear intelectuales públicos capaces de vincular la educación con la acción social, y el aprendizaje con cuestiones sociales y consideraciones globales más amplias. Ojalá el reto al que se enfrentan los educadores como intelectuales públicos en una edad de saqueo global por un autoritarismo de mercado incontrolado se manifieste en una pluralidad de intervenciones políticas y pedagógicas. Estos proyectos e intervenciones, aunque no ofrezcan una política de

(31) CORNELIUS CASTORIADIS: «Flower, Politics, and Autonomy», en *Philosophy, Politics Autonomy: Essays in Political Philosophy* (Nueva York: Oxford University Press, 1991), págs. 143-176.

(32) ANTONIO GRAMSCI: *Selections from the Prison Notebooks* (New York International Press, 1971), pág. 350.

garantías, pueden desencadenar la energía necesaria para combinar una fuerte hostilidad hacia la existencia del sufrimiento humano y la explotación con «una visión de una sociedad global, informada por las

libertades civiles y los derechos humanos, que conlleve las obligaciones y responsabilidades compartidas de la ciudadanía común y colaboradora»³³.

(Traducción: Michel Angstadt)

(33) HOMI BHABHA: «A Narrative of Divided Civilizations», en *The Chronicle Review*, Sección 2, *The Chronicle of Higher Education* (28 de septiembre de 2001), pág. B12.



GLOBALIZACIÓN E IDENTIDADES: (DES)TERRITORIALIZACIÓN DE LA CULTURA

ANTONIO BOLÍVAR (*)

RESUMEN. Una paradoja central en el plano educativo de la globalización es que, al tiempo que la cultura se mundializa, resurgen con más fuerza las reivindicaciones de las identidades culturales primarias, la desterritorialización provoca nuevas territorializaciones culturales. Todo ello sitúa como problema central educativo, en esta segunda modernidad, conjugar estas dimensiones en la configuración identitaria de la ciudadanía, que ya no podrá ser de base nacional, como en el surgimiento de la escuela pública. El artículo explora y analiza las consecuencias educativas de esta disyuntura entre diversos órdenes, para su articulación en la configuración de una identidad ciudadana compleja. De acuerdo con el debate actual, se señalan líneas para resituar el papel de la escuela en la formación de la ciudadanía, como conjunción de múltiples identidades en este contexto complejo y pluricultural, sin renunciar (aunque sí reformular) al pluralismo de la escuela común para todos.

La transformación que sufren nuestras sociedades modernas en el ámbito de las relaciones económicas, sociales y culturales está motivando («modernización reflexiva») el paso de una primera modernidad (centrada en el Estado-nación) a una segunda de riesgo generalizado y de relaciones desfronterizadas, que relocaliza el papel de la escuela en la transmisión de la cultura y en la configuración identitaria de la ciudadanía de un país. Según Ulrich Beck (2000a, p. 30), en este contexto, la pregunta clave es la siguiente: *¿qué es lo que empieza cuando se borran y desaparecen los contornos, fundamentos y líneas conflictivas de la primera modernidad clásica?*

La paradoja que queremos tomar como núcleo de nuestra reflexión, aún cuando debamos hacer sucesivos desplazamientos, es cómo en un contexto progresivamente *desterritorializado*, con la globalización cultural creciente (bajo la «lógica de lo mismo»), se ha incrementado la *territorialización cultural* (en una «lógica de lo diverso»). Desde una filosofía de la sospecha cabría pensar si lo segundo no haya sido, una creación manufacturada por el primero que, dejando como inevitable la expansión del capitalismo en esta nueva fase, donde también los centros de poder se deslocalizan en un espacio extraterritorial, desplaza los problemas a diferencias culturales, tribalismo o etnocentrismo. Así,

(*) Universidad de Granada.

las discusiones intelectuales predominantes se centran ahora en los derechos de las minorías étnicas, en la reivindicación de una identidad cultural diferenciada, etc., mientras la globalización económica prosigue como un destino natural. La reterritorialización de las diferencias puede, así, llegar a tener efectos marginadores, si no fuera también la lógica defensa de lo propio frente al imperialismo cultural amenazante.

En la última década la llamada «globalización» («mundialización» en terminología latina, como reivindican los autores franceses) está quedando como nueva zona de juego intelectual o cliché de nuestro tiempo, donde —de modo difuso y residual— se mezclan los propios intereses intelectuales con los informes periodísticos que transmiten los medios. Identificada (con razón) con el G-8, el Fondo Monetario Internacional o la Organización Mundial de Comercio, por lo que nos importa a nosotros, el cambio va más allá, pudiéndose hablar de una «segunda edad» de la modernidad, como ha propuesto Beck. En efecto, dos perspectivas se entrecruzan: por una parte, está ineludiblemente unida al desarrollo de una nueva fase del capitalismo mundial y, en cuanto tal, desarrolla la lógica del imperialismo y de la dominación política y cultural (Appudurai, 1999; Amin, 1998, 2001). Para este último autor estaríamos en una tercera fase del imperialismo, tras la primera de la colonización y la segunda de la revolución industrial. La ideología de la sociedad de la información es la reconstrucción neoliberal del mundo a través del libre mercado (*global marketplace*). El creciente número de países y grupos culturales excluidos está disipando el sueño de la globalización, como pretenden poner de manifiesto los movimientos antiglobalización

(Seattle, Porto Alegre, Génova). Los últimos informes de Naciones Unidas sobre el Desarrollo (PNUD, 2001) muestran cómo el cambio tecnológico ha incrementado la desigualdad social y la pobreza de dos terceras partes del mundo; convirtiendo la globalización para estos pueblos y gentes en un «valle de lágrimas» (Habermas, 2001).

Desde otra perspectiva, en lugar de entender la sociedad actual como una fase posterior a la modernidad, «posmodernidad»¹ Ulrich Beck prefiere interpretarla como una «segunda edad de la modernidad», lo que supone también que la globalización no es simplemente un estadio superior del capitalismo (poscapitalismo, posindustrial, postradicional, etc.). De este modo, Beck (2000b) ha contrapuesto una simple interconexión globalizadora entre países, pensada —desde la primera edad de la modernidad— como intensificación de las interacciones internacionales, con una «cosmopolitanización reflexiva», propia de esta segunda modernidad. En esta modernización reflexiva, entre otros caracteres, se fractura la articulación de la sociedad sobre una ciudadanía de base nacional.

Priorizando la segunda perspectiva, dentro de tres aspectos claves de la globalización (libre comercio mundial, tensión entre economía mundial y Estados políticos-nacionales, y cultural), nos vamos a centrar en el tercero (Touraine, 1999), visto como la difusión en el mundo de una cultura que amenaza a las propias. La dimensión cultural y simbólica se presenta disociada de la técnica-económica, no sólo en el plano teórico sino en el práctico: la integración vía educativa o política está desacoplada de la redistribución del crecimiento económico. En este sentido, defiende Alain Touraine (1998), la globalización no existe, siendo una construcción

(1) En el plano cultural, lo que en otros momentos era teorizado bajo el término «posmodernidad», conscientes de que estamos ante una nueva configuración social y no un final o desestructuración de la modernidad, se identificaría con la «segunda modernidad» propia esta etapa globalizadora. Un buen tratamiento del tema en Featherstone (1995), y en la recopilación de ponencias de Jameson y Miyoshi (1999).

ideológica que pretende hacer creer que todos los ámbitos de la vida están unificados, cuando «actualmente no estamos viviendo el proceso de globalización, sino la disyunción de la modernización instrumental y del mundo de las consciencias que se convierte en un mundo de identidades». Así, la sociedad de la información en principio es algo diferente de la globalización, por lo que la mundialización cultural no sería más que la ilusión creada por el actual dominio de los mercados financieros y, en especial, el entrecruzamiento producido entre el capitalismo financiero y las nuevas tecnologías de la comunicación.

No obstante, es una tarea complicada intentar mínimamente diseñar los contornos de la cartografía de esta nueva Babel que se divisa en nuestro mapa del mundo inmediato y lejano. En lugar de una entrega acrítica a la ineludibilidad de la globalización y a sus promesas, como nueva «vulgata planetaria» que recorre el discurso actual en nombre de una *real politik*, contribuyendo –en una «apología» inconsciente– a la «colonización mental» dominante; vamos a adoptar aquí una mirada más lejana que, sin eludir los cambios puestos en marcha, contemple también sus negaciones y exclusiones. Tomando las distancias necesarias para no quedar atrapado en sus flujos, lo haré en diálogo con las principales tradiciones y posiciones que se presentan en el panorama, cuestionando que la lógica de la racionalidad económica suplante el lugar que la ética y política han tenido en la modernidad. Como denota el título, dejaremos de lado estas otras dimensiones de la globalización, para concentrarnos en la esfera sociocultural por sus implicaciones en la configuración (o disolución) identitaria, como misión esencial de la escuela pública en la modernidad. En definitiva, exploraremos algunas pinceladas de la tensión entre la ciudadanía, entendida en la tradición liberal, y el peligro de «recaída en las identidades particularistas» como la otra cara de la moneda (única) de la globalización.

La globalización tiene también sus efectos en otras dimensiones de la política

educativa y curricular. El libro recopilado por Burbules y Torres (2000, p. 15) recoge diversas contribuciones en esta dimensión. Como dicen en la introducción: «La versión neoliberal de la globalización (...) se refleja en educación privilegiando cuando no imponiendo políticas particulares sobre la evaluación, la financiación, las normas, la formación del profesorado, el currículum, la instrucción o los exámenes». Con todo, para clarificar la cuestión, me parece oportuna la observación de Martin Carnoy (1999, p. 15) de diferenciar entre los efectos directos de la mundialización en la educación y aquellas ideologías ligadas pero que no forman parte estrictamente de la globalización. Así, la descentralización educativa puede ser una manifestación de la globalización, pero más específicamente es producto de la nueva ideología de gestión, como crítica a la inefectividad de las burocracias estatales. Lo que sucede es que no siempre es fácil la distinción. En nuestro ejemplo, la ideología neoliberal conjunta ideología y globalización.

Dentro de los desacuerdos existentes en la conceptualización de la globalización, de modo clarificador David Held et al. (1999) agrupan la literatura en tres posiciones:

- Los *hiperglobalizadores* que entienden la globalización como una nueva época y un fenómeno esencialmente económico. Estos autores (neoliberales o, desde el otro bando, críticos marxistas) privilegian en sus análisis la lógica económica en versión neoliberal, el libre mercado y competencia.
- Los *escépticos* ven la globalización como un nivel superior de internacionalización, pero no un fenómeno nuevo, puesto que tiene sus precedentes y desarrollo histórico. Rechazan como un mito que el poder de los gobiernos nacionales haya quedado disminuido, siendo más una construcción de la ortodoxia neoliberal en economía.
- Los *transformacionistas* (Giddens, Beck o Castells), para quienes la globalización representa un cambio sin

precedentes en nuestras sociedades, dibujando una poderosa fuerza transformadora, repleta –no obstante– de contradicciones.

En línea con los últimos, con una buena analogía, decía Bauman (2001), «no se trata de cómo remontar el río de la historia, sino de cómo luchar contra su contaminación y canalizar sus aguas para lograr una distribución más equitativa de los beneficios que comporta». Ni apocalípticos ni integrados frente a la globalización serían buenas salidas para el análisis. Frente a la épica de la globalización, en un mundo deslocalizado, también hay que contraponerle los dramas vividos por las gentes en contextos locales específicos.

GLOBALIZACIÓN COMO (DES)TERRITORIALIZACIÓN DE LO SOCIAL-CULTURAL

La globalización supone una *extensión* de las actividades sociales, políticas y económicas más allá de las fronteras, de modo que los sucesos, decisiones y actividades en una región del mundo pueden llegar a tener significado, consecuencias y «riesgos» para los individuos y comunidades en regiones distantes del globo. De acuerdo con esto, puede ser definida como: «un proceso (o conjunto de procesos) que implica una transformación en la organización espacial de las relaciones sociales y transacciones –vistas en términos de su extensividad, intensidad, velocidad e impacto– generando flujos transnacionales o interregionales y redes de actividad, interacción y ejercicio de poder» (Held et al., 1999, p. 16).

Como proceso no es una condición singular ni una secuencia lógica de desarrollo que se prefigure una integración global. Esta interconexión transnacional comprende

redes entre comunidades, estados, instituciones internacionales, quedando pocas áreas de la vida social y cultural que escapen a este proceso de globalización. Más allá de la obvia creciente interconexión mundial de fuerzas económicas y tecnológicas, la globalización –como *zeitgeist* (espíritu de tiempo)– también tiene sus repercusiones en las vidas de las gentes y comunidades. Por ello, la globalización no puede ser vista sólo en términos económicos o políticos, sino culturales. Esta otra dimensión es aún más penetrante, como muestra que los propios movimientos antiglobalización económica se vean obligados a utilizar medios culturales globalizados.

En lugar de una perspectiva centrada en la nación-estado y las relaciones entre las distintas naciones-estados, una perspectiva de un mundo cosmopolita cambia el paradigma de pensamiento reimaginando un orden de comunidades políticas postnacionales. La clave de este cambio estaría en una *desterritorialización de lo social*, desvaneciéndose la imagen territorial fija que ha guiado el ordenamiento social y económico, el saber cultural y la organización política. Por eso, desde este marco desterritorializado, donde no hay pertenencia única a una comunidad delimitada, no se debiera entender sólo que la globalización ha derrumbado las comunidades locales o qué habría que hacer para recuperarlas o vitalizarlas. La proximidad geográfica ya no es la condición de la comunidad social, pues las personas con las que tratamos no se sitúan exclusivamente en dicha comunidad local.

Por tomar un buen ejemplo en educación de este cambio de paradigma, cabe analizar la internacionalización desde un enfoque de la «primera modernidad» o «simple globalización»: los efectos mundiales son pensados como incremento de factores que son indiferentes a los límites nacionales. Así, el grupo de Stanford² ha analizado

(2) Cfr. F. O. RAMÍREZ; M. J. VENTRESCA: «Institucionalización de la escolarización masiva: Isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno», en *Revista de Educación*, 298 (1992); J. W. MEYER; J. BOLI; G. M. THOMAS; F. O. RAMÍREZ: «World society and the nation-state», en *American Journal of Sociology*, 103 (1997), pp. 144-81.

la *cultura educativa mundial común* mostrando comparativamente cómo el desarrollo de sistemas educativos nacionales y de las correspondientes categorías curriculares puede ser explicado por modelos *universales* de educación, en lugar de factores nacionales específicos. Los sistemas e instituciones educativas estarían progresivamente siendo gobernados por pautas mundiales, más que por factores propiamente nacionales, compartiendo –por ello– normas, reglas y cultura universales. Estos modelos o ideologías estandarizadas tienen unos efectos de homogeneización cultural que sobredeterminan el posible impacto que pueden tener en la composición del currículum las decisiones políticas nacionales. El supuesto de sus análisis (Dale, 2000) es que los sistemas educativos nacionales son descritos en función de la penetración de categorías culturales externas (particularmente occidentales y especialmente americanas). Así, toda su tarea es describir los sistemas educativos en términos de homologías, isomorfismos, convergencia u homogeneidad. Pero, desde una perspectiva cosmopolita o desterritorializada, la mirada cambia viendo cómo la globalización resitúa el papel del Estado en otro escenario de fuerzas supranacionales, y qué función de mediación ejercen los factores locales.

En *Modernity at large*, Arjun Appudurai desarrolla la tesis de que, frente a la posición habitual de que lo global amenaza a lo local, éste último no es una realidad primaria, inmóvil o un dato preexistente a lo que proviene del exterior. Por el contrario, es siempre un resultado construido, y –como tal– no un hecho sino un proyecto. No obstante, en nuestra época de migraciones y medios de comunicación de masas, es un producto particularmente frágil, lo que torna difícil la producción de «lo local». Máxime cuando la propia globalización engendra fenómenos de «localización» nuevos, donde coloca sus capitales, crea campos de refugiados o provoca migraciones masivas. Estos nuevos desterrados viven una identidad dividida entre

la de origen y la de acogida, en una ciudadanía dual. A su vez, cuando la identidad cultural no coincide con la identidad política provoca fenómenos nacionalistas. En estos casos, la propia reterritorialización es –como un efecto más del poder– manufacturada por la homogeneización globalizadora.

Se ha dado en llamar *glocalización* a la mezcla que, en términos culturales, se da entre los elementos locales y particulares con los mundializados. De hecho, el mercado capitalista no excluye su adaptación a las peculiaridades, diferenciando sus producciones en función de las demandas locales. Es objeto de las ciencias sociales ver cómo las fuerzas globales interactúan con las culturas locales, al tiempo que son mediadas/filtradas por ellas, produciendo –en determinados contextos– configuraciones particulares, en una especie de *glocalismo* (según el nuevo vocablo de origen japonés).

El terreno al que queremos llevar esta relación entre global/local se sitúa sobre qué tipo de identidad cabe en unas estructuras sociales globalizadas, que –a primera vista– parecen disolverla. No se trata de hacer una narrativa de autoafirmación identitaria, sino de explorar la tensión entre la sociedad red y el yo-nosotros identitario, entre el universalismo (valores cívicos) y el particularismo (diferencias culturales), desde la perspectiva de la educación pública. Este es un problema clave de nuestra actual coyuntura: cómo ligar ambos mundos, cuando ya la acción política no lo hace. En efecto, fue una función esencial de la política moderna vincular ambos ámbitos en función de lo universal (Derechos Humanos o soberanía popular); con la reivindicación y reconocimiento en la segunda modernidad de los derechos culturales de cada grupo, el modo de integración se desvanece.

ENTRE EL IMAGINARIO SOCIAL Y LAS EXCLUSIONES

La globalización es también el *horizonte imaginado* por los sujetos, en la medida

en que suscitan, con diversas narrativas (epopeyas y dramas), imaginarios sociales sobre el futuro. Appudurai (1996) ha desarrollado la tesis de que el nuevo papel que juega la imaginación en los diversos ámbitos de la vida social sería una de las características definitorias de esta nueva forma del capitalismo. Nuevos alimentos (divisar la emigración, hábitos de consumo, estilos de vida, formas de resistencia o colaboración) nutren su funcionamiento, que puede someterse a las reglas de dominación cuanto dar lugar a formas de oposición colectiva o resistencia. Como «imaginario social» suscita, según la posición de partida, distintas formas de verla:

La amplitud o estrechez de los imaginarios sobre lo global muestra las desigualdades de acceso a lo que suele llamarse economía y cultura globales. En esa competencia inequitativa entre imaginarios se percibe que la globalización es y no es lo que promete. Muchos globalizadores andan por el mundo fingiendo la globalización (García Canclini, 1999, p. 12).

En este caso el imaginario cumple una función ideológica³: ver la globalización como una fuerza natural, un fatalismo económico inevitable, regido por reglas mercantiles y flujos financieros. De hecho la «ciudad global» no existe, más bien tenemos un archipiélago donde hay polos que dominan, e islas marginadas y convertidas en guetos. En este caso, si bien la «globalización» es un hecho, también disimula u oculta la complejidad de nuestro mundo, y especialmente la exclusión de amplias zonas del mundo, es decir, que realmente no es global. No hay culturas puras, sino híbridas, en gran medida producto de divisiones sociales más que de conflictos interétnicos.

CULTURA GLOBAL E HIBRIDACIÓN CULTURAL

La cultura puede ser entendida como una construcción social de significados, articulados y asumidos. El proceso de globalización sugiere simultáneamente dos imágenes de cultura (Featherstone, 1995). Una supone la extensión de la cultura a escala planetaria, donde culturas heterogéneas son integradas e incorporadas dentro de la cultura dominante o común. Esta imagen, heredera de la modernidad, prioriza el tiempo en términos de desarrollo cultural. Una segunda imagen nos lleva a comprender cómo interactúan las culturas, se juxtaponen o luchan por defender su singularidad. En este caso, más posmodernamente, caída la idea de progreso y desarrollo, se prima el espacio, viendo las culturas como distintas espacialmente, en temporalidades coexistentes. Esta doble imagen se presenta actualmente: por un lado, un proceso de integración y homogenización cultural, que desestructura las culturas endógenas; por otro, una fragmentación en una especie de nueva Babel politeísta, donde las distintas culturas luchan por sobrevivir y reafirmarse. En este caso existe el grave peligro real de que la nostalgia por lo propio o local reavive el nacionalismo y la exclusión de los otros.

De acuerdo con las tres posiciones referidas, mientras los *biperglobalizadores* ven el proceso como una homogeneización del mundo bajo la cultura anglosajona, los escépticos lo observan como un proceso que implica serios conflictos en la defensa de las culturas nacionales. Por su parte, los *transformacionistas*, más críticamente, ven el proceso como una hibridación y creación de redes culturales, cuyo

(3) Armand Mattelart (2000), de forma magistral, ha inscrito históricamente la utopía de la sociedad de la información en la larga historia milenarista (quimera de una lengua universal) de lograr una unidad de la Humanidad (cual nueva ágora ateniense, ahora en versión de «tecnoutopía ecuménica»), a través de la comunicación y el mercado mundial. Esto le permite poner de manifiesto los discutibles fundamentos de la actual utopía mundialista liberal, donde el hombre queda excluido. Un resumen de sus tesis se puede ver en castellano (Mattelart, 1998b; también 1998a).

impacto específico es difícil de descifrar, dependiendo de factores locales y mundiales. David Held et al. (1999) creen que hay que delimitar y ver el impacto de la globalización en la cultura en una perspectiva histórica, lo que no obsta para observar que las nuevas tecnologías de comunicación hayan intensificado la difusión de un modo que altera cualitativamente (espacio-tiempo) lo sucedido en épocas anteriores. En último extremo, ha sido el desarrollo de una infraestructura e instituciones para la producción, transmisión y recepción de productos culturales lo que ha provocado la globalización cultural actual.

La mundialización de la cultura transforma tanto el contexto como los significados que producen y reproducen las culturas nacionales. La imagen moderna de un conjunto integrado de normas y prácticas que configuran un modo de vida establecido, en la segunda modernidad se ha eclipsado definitivamente. En su lugar, hay un proceso creciente de fragmentación cultural y un colapso de las jerarquías heredadas. Las culturas no están limitadas espacialmente, transgrediendo dichos límites en flujos fragmentados, dispersos e impredecibles. En este sentido, además de una uniformidad cultural, provoca nuevos niveles de diversidad no integrados. Si se habla de cultura global, ésta no ha de ser vista como «cultura común», sino como un campo en que predominan las diferencias o las luchas de poder culturales, donde el sincretismo y la hibridación son la regla más que la excepción.

Si se puede hablar de «cultura global» lo sería en un doble sentido (Featherstone, 1990). En primer lugar, como conjunto de prácticas, cuerpos de conocimiento, convenciones y formas de vida que se han desarrollado en modos que han llegado a ser independientes de naciones-estados concretos («terceras culturas»). También en el sentido «forma cultural»: dado que el globo es finito y los conocimientos limitados espacialmente, la cultura global representa el campo común en que las colectividades de los distintos países interactúan, haciéndose

progresivamente más estrecho. Si el primero da lugar a una progresiva homogeneización; en el segundo sentido, provoca sentimientos encontrados ante la globalización intensiva, dando lugar a redescubrir la particularidad, el localismo y la diferencia.

Frente a la tesis de que hay una mundialización en todos los ámbitos, Appadurai (1990) argumentó cómo existía una falta de conexión –disyuntura– entre las diversas esferas. No hay una integración de orden global, de hecho se presenta como un orden «complejo, solapado, disyuntivo». Debe concebirse como un conjunto no isomórfico de tecnología, gentes, finanzas, medios, imágenes e ideas. De ahí la lógica binaria de términos mutuamente exclusivos (homogeneidad/heterogeneidad, integración/desintegración, unidad/diversidad, etc.) con los que se nos presenta el tema. La «worldwide americanización de la cultura», dice Jameson (1999), paralelamente conlleva la destrucción de las diferencias locales; pero también –al tiempo que supone dominación y uniformidad– es una fuente liberadora de las tradiciones y culturales locales, normalmente restrictivas. El asunto sería calibrar si nos dirigimos a una homogeneización o cabe un mestizaje cultural enriquecedor.

MCDONALDIZACIÓN DEL MUNDO O HIBRIDACIÓN INTERCULTURAL

El proceso de globalización puede ser visto como productor de una cultura común unificada que, de este modo, va aniquilando las identidades culturales. Las teorías del imperialismo cultural y de los medios asumen, de hecho, que las culturas locales van siendo absorbidas/asimiladas por una cultura global emergente que, expresada irónicamente como símbolo, sería la «McDonaldización del mundo», en el sentido de que un modo de vida (norteamericano) llega a extenderse y dominar el mundo. Después de la occidentalización mundial en la época de la revolución industrial, estaríamos pasando

a la *americanización* de la sociedad, por el liderazgo que EE.UU. tiene en el control de la industria cultural. La desregulación de la comunicación (Mattelart, 1998a), con la consiguiente puesta en cuestión de su subordinación al servicio público, está provocando la penetración en todos los intersticios de la sociedad, impidiendo la expresión de la ciudadanía, configuradora del espacio público. Con las tesis conservadoras del fin de las ideologías o de la historia, y por la propiedad de ubicuidad que tienen los productos y signos en la cultura de masas, sólo quedarían las redes de un *global democratic marketplace*.

Algo similar, e incluso con mayor poder de impacto, sucede con los productos televisivos, donde la propia globalización televisiva se ha convertido en uno de los recursos más eficaces para la deconstrucción y reconstrucción de las identidades culturales (Baker, 1999). Además, dicha McDonaldización —como ha visto bien Ritzer (1993)— no sólo implica una forma de comida eficiente o estandarizada, representa un mensaje cultural y ejerce una forma sutil de imperialismo cultural. Al consumirlo, los clientes se identifican con un modo particular de vida (americano).

Frente a la uniformización o americanización, se debe oponer la hibridación y mestizaje de las culturas, de la que ha hablado el antropólogo indio Arjun Appadurai (1990, p. 307):

El problema central de las actuales interacciones globales es la tensión entre la homogeneización cultural y la heterogeneidad cultural. (...) La globalización de la cultura no es lo mismo que su homogeneización, pero la globalización supone el uso de una variedad de instrumentos, que son absorbidos dentro de la política local y economías culturales, que sólo pueden ser repatriados como diálogos heterogéneos de soberanía nacional, libre empresa, fundamentalismo, etc.

Actualmente las interacciones entre mercado cultural/cultura local están mediadas por la acción de la nación-estado

que, a través del sistema educativo, pretende crear una identidad nacional. Como resalta Featherstone (1995, p. 116), dependiendo de la prioridad dada al proyecto de formar una nación y de los recursos que posea, puede reinventar memorias comunes, tradiciones y prácticas, que puedan resistir, canalizar o controlar la penetración de la cultura globalizadora. El Estado se convierte, así, en árbitro en la «repatriación de la diferencia», en una función que o bien exacerba la homogeneización o bien provoca más frecuentemente la herencia nacional.

GLOBALIZACIÓN E IDENTIDADES CULTURALES: EL REFUGIO EN LA IDENTIDAD

La globalización es la razón del resurgimiento de identidades culturales locales en diferentes partes del mundo. (...) Los nacionalismos locales brotan como respuesta a tendencias globalizadoras, a medida que el peso de los Estados-nación más antiguos disminuye. (...) Cuando la tradición se deteriora y prevalece la elección de estilo de vida, el yo no es inmune. La identidad personal tiene que ser creada y recreada más activamente que antes (Giddens, 2000, pp. 252-256 y p. 60).

La disolución de las identidades compartidas, que equivale a la disolución de la sociedad como sistema social significativo, muy bien pudiera ser el estado de cosas de nuestro tiempo (Castells, vol. 2, p. 394).

Uno de los efectos inducidos (en cualquier caso, paralelo a) por la globalización ha sido la creciente reivindicación de reconocimiento de la diversidad cultural o la vuelta a la reivindicación de lo local, como defensa lógica frente a la creciente homogeneización o uniformización que amenaza con barrerla. Así, como reverso de la desestructuración de las culturas endógenas, rotas por la lógica del mercado, y en un contexto de crisis del estado-nación y de la familia patriarcal, resurge con fuerza la defensa de la identidad cultural, desafiando a la mundialización en nombre de la singularidad cultural. Se ha generado una

resistencia social a la lógica de la globalización, provocando comunidades defensivas. Por nuestra parte queremos explorar la disociación que se está produciendo entre la globalización de relaciones económicas y de la información, y el ámbito cultural de los territorios existenciales personales, que condiciona la acción educativa en nuestro presente y futuro inmediato.

Una de las más vigorosas descripción y explicación del florecimiento de las identidades colectivas la ha formulado Manuel Castells en el segundo volumen *–El poder de la identidad–* de su conocida trilogía; ya en la introducción («Nuestro mundo, nuestras vidas») señala:

Pero esta no es toda la historia. Junto con la revolución tecnológica, la transformación del capitalismo y la desaparición del estatismo, en el último cuarto de siglo hemos experimentado una marejada de vigorosas expresiones de identidad colectiva que desafían la globalización y el cosmopolitismo en nombre de la singularidad cultural y el control de la gente sobre sus vidas y entornos. Estas expresiones son múltiples, están muy diversificadas y siguen los contornos de cada cultura y de las fuentes históricas de la formación de cada identidad (Castells, 1998, p. 24).

La tesis de Castells, como sintetiza Ramón Ramos (1999), es que la sociedad red, por su específica conformación cultural y, especialmente, por la desestructuración a que somete el espacio y el tiempo, es incapaz de producir por sí misma identidades plausibles, al desubicar a los actores sociales, por lo que éstos «reaccionan en busca de un ser que el poder de los flujos es incapaz de proporcionarles. Y ese ser lo encuentran en las tradiciones que los vertebran en el tiempo, en las culturas locales o regionales del nuevo nacionalismo o en las

culturas emergentes del cuerpo o la naturaleza». En la medida en que la globalización supone una homogeneización de las diferencias, los grupos defienden su diferencia e identidad. De este modo, frente a otros momentos, en que la identidad es algo histórico y una herencia a preservar, hoy es algo que se busca reafirmar voluntariamente. Se busca en el pasado las claves identitarias del presente y vías de proyección en el futuro.

Estas dos tendencias opuestas (sociedad red que globaliza anulando las singularidades y diferencias, y –como reacción– la defensa de la peculiaridad cultural, individualidad y control de la vida propia) dan lugar a un mundo doble o «desbocado», que dice Giddens. El asunto será, para superar la actual esquizofrenia, si la salida es la reafirmación de cada identidad cultural o étnica, si ese camino nos lleva a una convivencia incierta o, finalmente –como piensan Giddens, Beck o Touraine–, sólo cabe que sujeto individualmente tenga que combinar ambos mundos mediante un proyecto de identidad personal. Con todo, persiste o se agudiza el problema –clave en educación– de cómo las identidades individuales puedan conjuntarse en una visión y proyecto social conjunto.

Sin hacer un estudio analítico de la identidad⁴, Manuel Castells describe –de modo clarificador y productivo– tres formas históricas de construcción de identidad:

- *Identidad legitimadora*, propia de los estados modernos que, a través de un conjunto de instituciones (la escuela ocupa un lugar central), crean una sociedad civil cohesionada en torno a unos valores y tradiciones compartidas.
- *Identidad de resistencia*: como oposición a la globalización, recurre a

(4) Estoy de acuerdo con la crítica de Ramón Ramos (1999, p. 17) que, pretendiendo huir de hacer un estudio teórico, un concepto central como el de «identidad» –excepto sus variantes– no recibe el tratamiento adecuado, quedando «demasiado tosco, limitado a significar una autoconciencia de base cultural, plana, homogénea y holística que proporciona sentido».

la tradición cultural o a sus raíces locales (creencias, nacionalismos), que proporcione un refugio y lugar de solidaridad.

- *Identidad proyecto*: los actores sociales construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad, proponiendo la transformación de la estructura social (ecologismo, feminismo).

Una vez que la identidad *legitimadora* entró definitivamente en crisis con la desintegración de la sociedad civil y la crisis del estado-nación, una forma de construir identidad es la *identidad de resistencia*: «las comunas culturales de base religiosa, nacional o territorial parecen proporcionar la principal alternativa para la construcción de sentido en nuestra sociedad» (p. 88). Por ello mismo, excepto aquellos (ecologismo, feminismo) que son proactivos presentando proyectos de transformación de las relaciones humanas, resalta Castells, los que pretenden generar nuevas identidades en la era de la información son reactivos y defensivos en nombre de la religión, nación, etnia, familia o localidad.

Como resultado de estos procesos convergentes, se drenan las *fuentes* de lo que denomino en el capítulo primero *identidades legitimadoras*. Las instituciones y organizaciones de la sociedad civil, que se construyeron en torno al estado democrático y al contrato social entre capital y trabajo, se han convertido, en general, en caparazones vacíos, cada vez menos capaces de relacionarse con las vidas y los valores de la gente en la mayoría de las sociedades.(...) En este fin de milenio, el rey y la reina, el estado y la sociedad civil, están ambos desnudos, y sus hijos ciudadanos vagan a través de diversos hogares adoptivos (p. 394).

Dado que la sociedad red implica una disyunción sistemática de lo local por lo global, desarticulando las sociedades civiles; por reacción, comunitariamente, se forman *identidades a la defensiva*, que funcionan como refugio y lugar de solidaridad, que se

protegen de un mundo exterior hostil y se organizan en torno a un conjunto de valores que les sirven de autoidentificación (étnica, territorial, religiosa) y trincheras de resistencia. Es en nombre de la defensa de estas raíces sociales o culturales identitarias, que consideran cuestionadas, desde donde desafían el sometimiento al nuevo orden mundial. Si el Estado-nación moderno se construyó sobre una identidad legitimadora, señala Castells, con su crisis (de la familia patriarcal) y desintegración de la sociedad civil, «la gente se ancla en los lugares y recuerda su memoria histórica». El reto futuro es que estas identidades de resistencia se puedan transformar por los actores sociales en *identidades de proyecto*, en una nueva identidad no excluyente, que redefine su posición en la sociedad, al tiempo que buscan la transformación de la estructura social. De hecho, señala Castells, dada la crisis estructural de la sociedad civil y el estado-nación, quizás la identidad proyecto sea la principal fuente potencial de cambio social en la sociedad red.

JIHAD VERSUS MCWORLD

En una feliz expresión, Benjamin Barber (1992, 1995) formuló de forma dilemática y extrema (*Jihad versus McWorld*) dos tendencias visibles en algunos países al mismo tiempo, al igual que lo podría representar Disney y el ayatolat Jomeini o los talibanes de Afganistán. Nos encontraríamos, en dicha formulación radical, ante dos grandes fuerzas operando en distintas direcciones (centrífuga *vs.* centrípeta), ninguna deseable como salida democrática. La fuerza proactiva de *McWorld* supone la uniformidad, homogeneización y negación de las culturas propias, dominando unas formas occidentales americanizadas, que transforman al ciudadano en consumidor anónimo de productos estandarizados de este gran mercado. Tiene el poder de presentarse como transnacional y transideológica: sus imperativos pueden ser aplicados por católicos o hindúes, capitalistas o socialistas.

Parecería que el sueño («fin de la historia») de una sociedad universal ha alcanzado un alto grado de realización. Pero, es evidente, se presenta en un formato inaceptable: comercializado, homogeneizado, despolitizado, burocratizado. De ahí que también, en el ámbito mundial, haya surgido una profunda oposición y defensa de lo propio. A estas fuerzas reactivas se le pueden llamar el *Jihad*, que representarían el recurso al fundamentalismo, libanización o balcanización, en una defensa de culturas étnicas o parroquiales propias, lo que amenaza con una retribalización del mundo.

Si bien, señala que se podría pensar que el *Mundo Mc* pueda ser un rival contra el *Jihad*, atenuando la fuerza de los tribalismos resurgentes (fundamentalistas o nacionalistas); más bien está provocando dichas pasiones étnicas. La imagen del miliciano croata, como hemos visto en reportajes televisivos, puede fumar cigarros rubios, tener calzado *Adidas* y unos *jeans* americanos, y acabar de matar a civiles inocentes. Tribalismo y mercado se encuentran conjuntados sin problemas. E incluso, si llega a integrar comercialmente el mundo, esto no garantiza que lo torne democrático o respetuoso de los derechos humanos y sociales.

Estas dos tendencias culturales y políticas, que pueden divisarse en el escenario mundial, no son salidas democráticas ni deseables. Las gentes buscan sentidos e identidades que les proporcionan las subculturas de origen y las comunidades. Una tribalización social, en comunidades construidas en torno a las identidades primarias, nos conduce a un mundo indeseable. Por tanto, su exposición quiere inducir a luchar contra sus formas y posible configuración.

No hay, ni cabe esperar a corto plazo, un gobierno global efectivo que atempere los excesos del mercado global, aún cuando las acciones de grupos no gubernamentales y antiglobalización estén revitalizando la conciencia cívica en orden a globalizar las virtudes cívicas, dejadas de lado por los gobiernos en la globalización económica. Si

hay algo por lo que merezca la pena luchar, es por globalizar la democracia (Barber, 2000), que otorga carta de naturaleza a la identidad cívica. Por ahora, viene a concluir Benjamín Barber (1995), no contamos con otro medio para integrar las diferencias culturales que una «ideología cívica en la que la diferencia misma sea reconocida y respetada». Diversos movimientos sociales en todo el mundo están en permanente rebelión contra la uniformidad y la integración que representa la globalización.

Nuestro problema (y debilidad) para enfrentarnos con la homogeneización cultural es, como dice García Canclini (1999), que «hoy David no sabe dónde está Goliat». Si en la época del imperialismo se sabía quién era y dónde estaba, las redes actuales del Goliat comunicativo se extienden de modo difuso, sin rostro, en un mercado polimorfo y ubicuo. A esto se une el desencanto de nuestra condición posmoderna que ha acrecentado la desmovilización ciudadana. La propuesta francesa de realizar una cierta «excepción cultural» no lleva muy lejos, aun cuando algo de ella debieran practicar los gobiernos para «repatriar las diferencias». Mientras tanto, como vamos a defender aquí, las tendencias centrífugas del multiculturalismo han de ser compensadas (y conjugadas) con la tradición centrípeta de la ciudadanía en la tradición republicana.

DEFENDER LA IDENTIDAD O GLOBALIZARNOS: ¿ES ESA LA OPCIÓN?

No pienso que la opción central sea hoy defender la identidad o globalizarnos. Los estudios más esclarecedores del proceso globalizador no son los que conducen a revisar cuestiones identitarias aisladas, sino a entender las oportunidades de saber qué podemos hacer y ser con los otros, cómo encarrar la heterogeneidad, la diferencia y la desigualdad (García Canclini, 1999, p. 30).

Ni la inevitabilidad de la globalización, ni defender la propia identidad son opciones

alternativas, deseables teórica y prácticamente. Como señala desde Hispanoamérica García Canclini el asunto se presenta más entrecruzado, si no queremos convertirlas en lemas vacíos. La tarea es cómo articular hoy los diversos componentes en la configuración de una identidad ciudadana compleja.

La explosión discursiva y ascenso del concepto de «identidad» en los últimos años por el discurso posmoderno se debe, en gran medida, a la nostalgia de parte de los científicos sociales por un mundo ordenado de límites claros y asociado a categorías sociales (Beck, 2000b). De ahí que crecientemente se califique de crisis de identidad (nacional, étnica, cultural, familiar o sexual) al amplio proceso de *redefinición de las identidades colectivas* a que estamos asistiendo. Sin embargo, en una reflexión actual, más bien debiéramos cuestionar los límites y el concepto cultural como dependiente de la identidad que da la nación estado. El simbolismo del crisol de culturas –*melting pot*–, propio de la primera modernidad, empieza a ser reemplazado por la imagen de la «ensaladera» –*salad bowl*–, que supone un concepto desterritorializado de la sociedad.

Esta preocupación teórica responde, sin duda también, a desasosiegos vivenciales de las gentes: sin otras apoyaturas, las personas organizan su vida en torno a la búsqueda desesperada de una identidad, que le pueda proporcionar, como en la novela de José María Guelbenzu⁵, *Un peso en el mundo*. Para bien o mal, la identidad (personal y cultural) ha quedado desestabilizada.

La identidad de los actores sociales se configura, primariamente, como un proceso de construcción de sentido a partir de uno o varios atributos culturales, en los que los sujetos van organizando y jerarquizando su experiencia. Construida a través de una identificación simbólica, es –por ello– fuente de

sentido para los propios actores. Justo en un momento histórico de descentración cultural, cuando estas identidades se desestabilizan, se ven obligadas a reconstruirse.

Si bien la identidad personal se refiere al proceso de llegar a sentirse subjetivamente como una persona, se configura dentro de los significados y prácticas compartidas en el seno de comunidades culturales. Además, como argumentó con su dialéctica del amo y el esclavo Hegel, y ha repetido Taylor (1997), la identidad (personal o grupal) no es sólo asunto de reafirmación, paralelamente exige su reconocimiento por otros. En este enfoque culturalista, la pertenencia a un grupo contribuye a la identidad individual y, al tiempo, el grupo puede adquirir una identidad colectiva diferenciada. De ahí, el esfuerzo de los individuos por ser reconocidos por sus iguales y de los grupos diferenciados a que les deba ser otorgada políticamente una identidad. Correlativamente, las descripciones que hacemos de nosotros mismos y con las que nos identificamos forman la identidad narrativa.

SUS EFECTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL

Giddens (1995, p. 48), de modo similar a Castells pero cifrado en el plano personal, ha sostenido la tesis de que «las transformaciones en la identidad del yo y la mundialización son los dos polos de la dialéctica de lo local y lo universal en las condiciones de modernidad reciente. En otras palabras, los cambios en aspectos íntimos de la vida personal están directamente ligados al establecimiento de vínculos sociales de alcance muy amplio».

La reflexividad de la modernidad alcanza, de este modo, también al corazón del yo que tiene que constituirse por el individuo como un proyecto *reflejo*, en función de su propia biografía. Al contrario que en la modernidad clásica, la identidad

(5) En su novela *Un peso en el mundo* (Madrid, Alfaguara, 1999), una profesora de inglés declara: «Mi única convicción es que quiero ser alguien, quiero saber que tengo un peso en el mundo».

personal ya no viene impuesta por el lugar social, ni es una sustancia permanente o inmutable. En nuestro orden posmoderno, el yo se convierte entonces en un proyecto reflexivo por construir sobre las trayectorias recorridas, su identidad tendrá que ser asumida por el propio sujeto. Dado que la institución social no asegura el curso estable de un ciclo de vida, será el resultado de identificaciones contingentes (atribuidas por los otros o reivindicadas por el propio sujeto). En cualquier caso, variables según los contextos sociales y trayectorias individuales, susceptibles –por tanto– de diversas configuraciones identitarias. Así, el niño carece ahora de los apoyos y la seguridad que le proporcionaban la comunidad pequeña y la tradición, por lo que la identidad no podrá ser construida por la sola acción de las instituciones socializadas, tendrá que formarlas –con los oportunos apoyos– por sí mismo.

En este nivel estamos también ante una «crisis de identidad», que se siente como estigmatizado con una condición desvalorizada. Como señala Claude Dubar (2000, p. 170): «la crisis resulta de choques biográficos ligados a unos procesos sociales y supone un cuestionamiento, más o menos radical, de un "modelo identitario", de un sistema de creencias (sobre sí, los otros, el mundo) socialmente construido». Esto provoca, en nuestra configuración social actual, una crisis de identidad sentida en diferentes ámbitos (familiar, sexual, profesional, religiosa, política y simbólica, y personal).

En un buen trabajo dirigido al gran público, Kennet Gergen (1992, p. 27) documenta cómo nuestra condición actual ha puesto en tela de juicio el concepto mismo de esencia personal: «en las condiciones vigentes en el postmodernismo, las personas existen en un estado de construcción y reconstrucción permanente, ya no hay ningún eje que nos sostenga». Si no hay un eje interno que sostenga y de estabilidad, el yo se encuentra fragmentado, descentrado, con una identidad plural o múltiple. La

identidad como entidad fija es un modo modernista en proceso de desmoronamiento: «a medida que se va erosionando la idea del yo personal, aumenta el apercebimiento de las distintas maneras en que se crea y se recrea la identidad personal en las relaciones» (p. 191). La identidad ya no se define como una esencia en sí, sino como un producto de las relaciones. Además, un rasgo esencial de esta nueva fase de la modernidad es la falta de distinción entre lo privado y lo exterior. Las secuencias biográficas particulares se ven afectadas indistintamente por las secuencias televisivas, comunicaciones, múltiples mensajes, etc.

En este sentido, individualización significa que la biografía personal queda al margen de pautas previas y queda abierta a situaciones en que cada cual ha de elegir cómo actuar. Disminuye el aspecto de opciones de vida realmente alternativas y aumenta el aspecto de biografías autoproducidas, al margen de alternativas. Individualización de las condiciones de vida significa, pues, que las biografías se hacen autoreflejas; lo que está dado socialmente se transforma en biografía producida por uno mismo y que continuará produciéndola (Beck, 1998, p. 171).

Castells, comentando la conceptualización de Giddens sobre la identidad personal, mantiene que si bien puede ser válida en la modernidad tardía, en la medida que este período está tocando a su fin, también debía ser reformulada. Dada la disyunción sistemática de lo local y lo global en la sociedad red, el proyecto de una planificación reflexiva de la vida en una identidad personal consistente se torna imposible para la mayoría de la población, excepto para elites privilegiadas, que habitan en el espacio intemporal de los flujos de redes mundiales. De ahí que la mayoría, en la búsqueda de sentido, tengan que recurrir a identidades defensivas comunitarias. La política de la identidad en la sociedad red ya no es un proyecto a realizar y, de serlo, surge como proyecto comunitario de resistencia. Son, entonces, las comunidades de

vida (religión, nacionalismo, etnia o comunidad de barrio) la base de construcción de una identidad colectiva a la defensiva, como forma de resistencia de los excluidos, contra cualquier forma de exclusión.

LA ESCUELA Y LAS IDENTIDADES CULTURALES

En esta época de flujos (circulación de personas, bienes, ideas, tecnologías), que –además– no son convergentes en un espacio, sino que funcionan con orientaciones y velocidades diferentes, la escuela tiene que ir resituando su papel para no quedar fuera de juego, cuando no atrapada. La transformación radical que han supuesto las innovaciones tecnológicas, altera los modos habituales de transmisión cultural. La cultura se desacopla de su territorio de base, en unas formas culturales híbridas. A su vez, la propia cultura está descentrada, por lo que –habiendo perdido la unidad y coherencia– ya no provee de una adecuada ordenación del mundo con la que los sujetos puedan construir sus vidas (Featherstone, 1995).

La sociedad de la información que se presenta sin mediaciones y leyes, la escuela tiene un papel irremplazable para inducir a establecer las necesarias mediaciones ciudadanas. Por otra parte, en la era de la información, el ciudadano debe disponer de las competencias necesarias para procesar con conocimiento en los flujos de información y poder participar en los propios procesos de gestión de dicha información (Bolívar, 2000); máxime cuando los procesos de exclusión social de amplias capas de la población lo impiden.

De lo que nos importa ahora, dos cuestiones se entrecruzan: el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y, por otro, la propia crisis de la soberanía de los estados-nación que supone la globalización. La escuela pública –basada en una lógica cívica de cultura compartida–, cuando los Estados están perdiendo la homogeneidad cultural, entra en grave crisis. Con la segunda

modernidad «las sociedades actuales están experimentando, a nivel mundial, un cambio fundamental que pone en tela de juicio la comprensión de la modernidad nacida en la Ilustración europea y abre un abanico de opciones equívocas de las que surgen nuevas e inesperadas variedades de lo social y lo político» (Beck, 2000a, p. 29).

Si el proyecto moderno fue subordinar la cultura individual en lo colectivo (por ejemplo, a través de la moral cívica de la escuela), donde las identidades y creencias individuales quedan relegadas al ámbito privado, antes de entrar en la escuela, ya no se puede plantear así. Si bien los análisis críticos y poscríticos pusieron en evidencia que dicha lógica (no neutral en la práctica) se subordinaba a la reproducción de la cultura dominante; también, como entrevió bien –entre otros– Durkheim, sin cohesión social no cabe sociedad. Hoy otras lógicas colocan a la escuela en una variedad de mundos: lógica multicultural, mercantil o industrial de eficacia (Derouet, 2000). Si lo individual tiene que transformarse en colectivo, y sin esto no hay acción educativa, actualmente sólo se puede hacer a través del reconocimiento de las diferencias. Será objeto de nuestra discusión si dicho reconocimiento ha de entenderse desde el pluralismo identitario (tradición europea del currículum común como espacio de identidad) o desde la reafirmación de cada cultura en currículos diferenciados (multiculturalismo posmoderno americano).

Un *enfoque cultural* de las identidades –predominante en el multiculturalismo– tiende a verlas como algo natural, ya dado o permanente (en el fondo, esencialista o ahistórico), como elementos constitutivos de la personalidad individual e identidad colectiva. La cultura es el medio por el que los individuos y grupos organizan y construyen su identidad espaciotemporal. Esto conduce, por un lado, a conceptuar las comunidades culturales como realidades fundamentales sociopolíticamente; por otro, dado que la cultura es la referencia primaria

de autoidentificación, a que cada individuo se identifique con una, excluyendo que pueda compartir varias. La identidad es algo autónomo, ya constituido. Desde esta perspectiva, que aboca a un multiculturalismo *liberal* (por recurrir a la conocida distinción de Anthony Appiah), la función de la escuela es reafirmar dicha identidad cultural, dado el supuesto (discutible) de que cada individuo queda inmerso en su propia identidad cultural de origen.

Pero las manifestaciones de las identidades culturales han tenido un carácter contextual e histórico. Por eso, más productivamente, cabe oponer un enfoque *historico-institucional*: las instituciones políticas no se limitan a reflejar y articular las identidades culturales, contribuyen activamente —con las relaciones sociales predominantes en cada momento— a configurarlas (Lecours, 2000). Se puede, entonces, explicar el proceso de formación, de transformación o movilización política; viendo ahora dichas identidades como algo contingente y fluctuante, dependientes de su construcción histórica, como un producto de determinadas relaciones de poder. Esta perspectiva, congruente con un multiculturalismo de corte *liberal*, apoya una función de la escuela en la articulación de la propia identidad cultural con otras identidades culturales, respetando la diversidad de culturas y modos de vida. Conciliar la dialéctica entre identidad cultural y diversidad es, pues, nuestro problema, sin abocar a contextualismos extremos que, a la larga, puedan resultar cercanos al etnocentrismo.

LA IDENTIDAD DE LA ESCUELA (PÚBLICA) Y LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA

La escuela pública es hija de la primera modernidad y, con ello, de la creación del estado-nación. En la mejor tradición liberal-republicana, el Estado es neutro culturalmente, para favorecer el pluralismo. Cuando Dewey escribe *Democracia y educación* o Durkheim *La educación moral*, por tomar dos ejemplos dispares en la

fundamentación de la escuela pública, están dando por supuesto la homogeneidad dentro del espacio comunitario del estado-nación, a cuya creación la escuela debe servir. Si en la perspectiva de Durkheim las diferencias individuales y culturales han de quedar fuera de la escuela, y la cohesión social se basa en la socialización de un único modelo cultural; hoy es preciso reconocer las diferencias en el interior de los centros, entrando en grave crisis el modelo republicano de entender la escuela (como lo mostró el debate suscitado en Francia a partir de 1989 sobre el asunto del «chador»). Y es que, en sus orígenes, la acción educativa en la escuela se basa en la igualdad estructural de la ciudadanía, no en el reconocimiento de las diferencias culturales, por lo que debe permanecer «ciego» ante ellas.

Las grandes narrativas y las respectivas bases ideológicas, en gran medida dependientes de «las Luces», que daban identidad y sustentaban el proyecto educativo de la modernidad, se encuentran claramente debilitadas. En esta «segunda edad de la modernidad», para unos, posmodernidad para otros, se quiere sustraer la educación de la esfera pública moderna para situarla como un bien de consumo privado. Al igual que otras instituciones modernas (familia, Estado, etc.), la escuela tiene problemas para cumplir adecuadamente su originario papel de articular e integrar a la ciudadanía nacional. Pensar la función educativa, desde una perspectiva cosmopolita posnacional, supone reformular lo que ha sido la escuela pública en la creación y reproducción de la ciudadanía.

Los viejos modernistas creen (positiva o negativamente) que sólo un proyecto nacional de largo alcance (...) hace posible la integración de las modernas sociedades y la garantía. Por el contrario, la cosmopolitanización significa que las identidades étnicas dentro de una nación llegan a ser plurales y relacionadas de un modo plural y leal a diferentes naciones-estados (Beck, 2000b, p. 91).

La mixtura resultante no es vista ahora como falta de integración, sino como el

modo específico en que se determina la identidad y la integración en una sociedad global. Las identidades transnacionales superan y amplían las fronteras del Estado-nación, como intersección de las distintas lealtades transnacionales donde se neutralizan.

Si la modernidad surgió vinculada a los estados nacionales y a la construcción, mediante los sistemas educativos respectivos, de la identidad ciudadana; con la globalización se zarandea este supuesto. La escuela pública es hija de una *identidad legitimatoria*. De ahí los esfuerzos de los estados modernos por producir culturas homogéneas, eliminando diferencias étnicas o regionales, que dieran lugar a una ciudadanía⁶. La escuela pública, como hemos señalado, se configuró sobre la base de subordinar las identidades históricas y culturales particulares al proyecto de creación de la ciudadanía nacional. Como dice Castells, el Estado hacía la nación, y no a la inversa. La crisis de los estados-nación, de la familia patriarcal (que transmitía eficazmente los códigos culturales) y de la propia era industrial, hacen difícil (cuando no lo torna imposible) volver a reafirmar dicho papel. De ahí la necesidad sentida de su reconstrucción, sin saber —empero— claramente por dónde hay que ir. Como resalta Ghalioun (1998-99, p. 107): «La emergencia de una cultura global que transgrede las fronteras culturales tradicionales se opone a la afirmación del Estado-nación y reduce visiblemente el control del Estado en la formación de los ciudadanos».

El Estado, al menos en el sentido *weberiano* de poseer, ejercer y organizar de modo exclusivo la autoridad en un determinado territorio y proteger la libertad de sus ciudadanos, con la mundialización, en muchas decisiones importantes (económicas,

control de la información), queda claramente debilitado. Pero esto no supone —por ahora— cuestionar que la educación (al igual que otros derechos sociales) sea responsabilidad primaria de los distintos Estados nacionales. Al fin y al cabo, los servicios públicos están y seguirán estando fuera de la competencia internacional. La creciente globalización no impide o inmoviliza la acción de los respectivos gobiernos para conducir la política económica y social, desarrollando políticas socialdemócratas en los servicios públicos (Navarro, 1999), que promuevan decididas *políticas de identidad* con acciones de «discriminación positiva». De hecho, como es evidente, no existe en este nivel tal uniformidad globalizadora. Por eso, cabe pensar que la educación seguirá siendo una prioridad del Estado, con una responsabilidad por garantizarla, lo que no excluye —teniendo en cuenta el interés público— aprovechar el propio dinamismo del mercado o sociedad civil, en un equilibrio entre regulación y desregulación (Carnoy, 1999).

CONJUGAR LAS MÚLTIPLES IDENTIDADES EN UNA CIUDADANÍA COMPLEJA

Mientras tanto, la identidad ciudadana moderna, construida en torno a una homogeneización, está quedando fuertemente erosionada, siendo imposible articularla de modo integrado (Urry, 1998). El sueño de una comunidad política unificada por una moral cívica compartida, tipo Durkheim, está ya fuera del horizonte. Pero sería una salida por la puerta falsa, como acriticamente propaga un cierto multiculturalismo posmoderno, pretender basarla en una etnicidad, raza, comunidad local, lenguaje y otras formas culturales premodernas, en un modelo de «ciudadanía diferenciada». Yo también pienso, como han denunciado

(6) Un buen planteamiento histórico y actual, con el que coincido, es el de Dominique SCHNAPPER: *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Paris, Gallimard, 1994. Por us parte, su formulación clásica en la escuela puede ser *La educación moral* de Emile DURKHEIM (Introd. y trad. de Antonio Bolívar y J. Taberner). Madrid, Trotta (en prensa).

—un tanto radicalmente— Giovanni Sartori (2001) o Neil Postman (1999), que el nuevo dios del multiculturalismo, si no se enfoca adecuadamente, adorándolo de un modo descreído o impío, nos encamina al punto final de la escuela pública: «el objetivo de la escuela pública no es volver negros a los negros, coreanos a los coreanos, o italianos a los italianos; sino forjar ciudadanas y ciudadanos estadounidenses. La alternativa multiculturalista conduce, de forma bastante evidente, a la "balcanización" de la escuela pública o, lo que es lo mismo, a su fin» (Postman, 1999, p. 73).

En su origen moderno, para poder establecer un espacio público común (objetivo de la escuela pública), una «ciudadanía integrada» no está basada en la identidad cultural. Hoy sabemos que ha excluido la identidad propia de pueblos y culturas. Pero también el derecho a la diferencia debe seguir siendo reequilibrado con el imperativo de la igualdad⁷. De ahí la necesidad de reformular la concepción de ciudadanía, en una formulación «compleja», que conjugue diferentes identidades en la ciudadanía. Como propone Rubio Carracedo

(2000, pp. 22 y 26), «se hace preciso un concepto de ciudadanía que permita la integración diferenciada de tales minorías no sólo como individuos sino también —y especialmente— como grupos específicos». Esta ciudadanía compleja, señala, debía conjugar la construcción de una identidad común fundamental con la legítima diferenciación étnico-cultural como individuos y como grupo con identidad propia e irrenunciable⁸.

Multiculturalismo y otros movimientos sociales la quieren convertir en una *legitimidad de resistencia*. A este respecto, la importación teórica a Europa del «multiculturalismo» estadounidense⁹ tiene unos efectos discutibles, como han denunciado, entre otros, Bourdieu y Wacquant (2000). Mientras en la tradición europea se designaba como el necesario pluralismo cultural en la esfera cívica; EE.UU. enmascara las desigualdades económicas y sociales como la exclusión sistemática de los negros. De hecho, es una salida para la crisis del sueño americano de oportunidades para todos, bajo el reconocimiento fáctico de los grupos étnicos marginalizados. En este

(7) Carlos Alberto TORRES reconoce, a pesar de la creciente literatura sobre el multiculturalismo, la falta de análisis sobre su conexión con la ciudadanía en las sociedades democráticas complejas. Un buen análisis de las tensiones en su libro: *Democracy, education, and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world*. Lanham, MD, Rowman&Littlefield, 1998. Un resumen de las tesis defendidas se puede ver en castellano en su ponencia: «Educación, ciudadanía y multiculturalismo: Los dilemas de la ciudadanía en las sociedades multiculturales», en F. J. GARCÍA SELGAS y J.B. MONLEÓN (eds.): *Retos de la postmodernidad. Ciencias sociales y humanas*. Madrid, Trotta, 1999, pp. 251-270. Por lo demás, un análisis excelente, que comparto, realizó Francisco COLOM: *II Razones de identidad (pluralismo cultural e integración política)*. Barcelona, Anthropos, 1998.

(8) Una formulación similar se puede ver en Chantal MOUFFE: *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona, Paidós, 1999. En su vertiente jurídica (fundamental) ha efectuado un buen análisis Nicolás LÓPEZ CALERA: *Hay derechos colectivos? Individualidad y sociabilidad en la teoría de los derechos*. Barcelona, Ariel, 2000. Por último, esta necesidad de reformular la ciudadanía, entre otros, la analiza Ricard ZAPATA: *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona, Anthropos, 2001; así como en el monográfico «Ciudadanía e interculturalidad», en *Anthropos*, 191, (2001).

(9) Cfr. N. GLAZER: «Multiculturalismo y excepcionalismo estadounidense», en S. GARCÍA y S. LUKES (eds.): *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación*. Madrid, Siglo XXI, 1999, pp. 195-214. Nathan Glazer se pregunta «qué podría significar multiculturalismo en los países europeos, sin una historia de profunda división racial, ni la inmigración como un tema central de identidad». La excepción en la constitución de Norteamérica impediría una traslación crítica a Europa. No obstante, siendo en un primer momento un debate importado, cabe pensar (tras la inmigración creciente y baja natalidad) que esté dejando de serlo. Más ampliamente Glazer ha planteado la cuestión en *We are all multiculturalists now*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1997.

sentido, llegan a afirmar tajantemente que el «multiculturalismo americano no es ni un concepto, ni una teoría, ni un movimiento social o político, aunque pretenda serlo conjuntamente». Es una especie de «alodoxia» (tomar una cosa por otra): fabricar diferencias, en lugar de analizar los mecanismos de exclusión y luchar por su emancipación. Con un cierto moralismo de nueva progresía viene a celebrar ahora la cultura de los dominados, regresando a las identificaciones identitarias¹⁰. Desde esta perspectiva, se inscribe en la lógica del capitalismo multinacional (Zizeck, 1997). A este respecto, la defensa del multiculturalismo, como dice Paolo Flores d'Arcais (1995, 96), «constituye de hecho el sucedáneo consolador de una revolución aplazada: la de los derechos cívicos y de una ciudadanía para todos».

La herencia moderna e ilustrada es que la vida en sociedad no es posible a menos que existan un conjunto de conocimientos, destrezas y valores compartidos por los ciudadanos. De ahí la necesidad, por un lado, de la educación como «socialización política» en una forma de «reproducción social *consciente*» que dice Amy Gutmann (2001, p. 30). Por esto también, «la educación democrática no es neutral entre concepciones de vida buena, (...) la educación democrática sostiene elecciones entre aquellos estilos de vida que son compatibles con la reproducción social *consciente*» (*Ibid.*, p. 67). Respetar a otros no supone aceptar acríticamente toda creencia o convicción que tenga su cultura, aun cuando formen parte de su identidad. La identidad democrática tiene una vocación de universalidad, opuesta a las identidades comunitarias, lo que supone considerar al otro como un *alter ego* (Mesure y Renaut, 1999).

El tema en nuestra modernidad tardía es que dicha tradición liberal, por su individualismo, no ha reconocido las identidades culturales de grupo, lo que exigiría un cambio de política (Taylor, 1997). Habermas (1999, p. 195), por el contrario, defiende que una tradición ilustrada, correctamente entendida, «reclama precisamente una política del reconocimiento que protege la integridad del individuo en los contextos de vida que configuran su identidad». Y esto, estima, no exige una ruptura con la tradición individualista de los derechos, «sino tan solo su realización consecuente». La universalización de los derechos civiles y sociales, desde una amplia interpretación, incluye un «estricto tratamiento igual —dirigido por los propios ciudadanos— de los contextos de vida que aseguran su identidad» (p. 197). Habermas ha defendido que la noción de ciudadanía no se asocia a una identidad nacional o a un conjunto de rasgos culturales o étnicos, sino —en la mejor tradición ilustrada— a una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación.

En fin, por no poder proseguir en este territorio reñido de difusas fronteras, entre un multiculturalismo «separacionista o iliberal, que atribuye identidad y derechos a los grupos más que a los individuos»; y un «asimilacionismo», que ve las diferencias culturales como una anatema contra la identidad nacional; en una posición intermedia, abogamos con Amy Gutmann (2001, pp. 373-374) por un multiculturalismo «integrador», que conjugue el respeto a las diferencias culturales con la conquista de libertad y justicia para todos:

La educación democrática —señala— apoya una «política de reconocimiento» basada en

(10) No obstante, es preciso reconocer que cabe tomarlo como un dispositivo crítico (una vez abandonados otros como clase social o sujeto revolucionario) para cuestionar las relaciones de poder-saber entre las diferentes tradiciones culturales. De ahí también su conexión con postulados postmodernistas. En esta dirección se inscriben los escritos de H. Giroux, P. McLaren o C. McCarthy; entre nosotros, Javier de Lucas o Jurjo Torres.

el respeto a las individualidades iguales derechos como ciudadanos, no en la diferencia de la tradición, representación proporcional de grupos o derechos de supervivencia de las culturas (...). Una historia multicultural no debería implicar –y mucho menos afirmar– que las diversas creencias y prácticas culturales puedan tener el mismo valor.

La cuestión, central en educación, es cómo la ciudadanía, debidamente reformulada hoy, recogiendo la tradición (modelo laico de origen jacobino), pueda ser un modo de conciliar el pluralismo de la escuela común y la condición multicultural (Feinberg, 1999). En este contexto, también es evidente que el mismo concepto de ciudadanía ha de ser reformulado, pues si en la modernidad fue un proceso de inclusión en la construcción de identidades sobre la base de una solidaridad y cultura común, también era excluyente para los grupos que no compartían cultura o nacionalidad, o por razón de género. A su vez, si la ciudadanía, desde su configuración teórica (Marshall) y práctica, ha estado ligada a los derechos civiles dentro de cada nación-estado; en una constelación posnacional, se tiene que ampliar para conectarse con los derechos humanos.

Mediando entre el liberalismo (tipo Rawls) y el comunitarismo (tipo Taylor), la actual reivindicación del *republicanismo* cívico puede proporcionar una buena base de partida para dicha reformulación. El ideal republicano de libertad como no-dominación (en lugar del liberal de no-interferencia), plasmado en un ordenamiento jurídico, en efecto, precisa «el sostén de las normas cívicas, de una virtud ciudadana (o civilidad) ampliamente difundida», si es que se quiere que sean mínimamente efectivas, donde la república legal se convierta en una realidad cívica (Petit, 1999, p. 361). A su vez, la no-dominación afecta a los miembros de las culturas minoritarias, que deben ser reconocidos en modos que abolen cualquier discriminación, promoviendo igual libertad para todos. Además, la globalización,

exige entender la ciudadanía no sólo limitada a un país, aunque primariamente haya que partir de ella, sino al conjunto de países. Esto puede llevar a acciones de contestación ante el no respeto de los poderes globalizadores y, como acción a más largo plazo, exigir el ejercicio deliberativo de la ciudadanía en dicha esfera.

IDENTIDAD LOCAL Y EDUCACIÓN COSMOPOLITA

La tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo constante de información, sino ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar también nuestras identidades locales. El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como *ciudadanos del mundo* y, simultáneamente, conservar nuestra identidad *local* como mexicanos, zapotecos, españoles o catalanes. Posiblemente tal desafío representa para las escuelas, y la educación en general, una carga como nunca en la historia (Bruner, 1997, prólogo a la edición española).

En el contexto descrito, fuertemente marcado por la diversidad cultural, se acrecienta la necesidad de reforzar la función educativa de la escuela de enseñar a vivir juntos. Como sitúa bien Jerome Bruner, el reto de la educación será ser capaz de conjugar la construcción de una identidad propia (anclada en las propias tradiciones comunitarias), abierta –sin embargo– a las otras culturas. En fin, en la tensión entre la cultura propia y la mundial, construir el lado cosmopolita a partir de lo propio, en modos que preserven la diversidad creadora. Como sostiene Adela Cortina (1997, p. 42), «cualquier noción de ciudadanía que desee responder a la realidad del mundo moderno tiene que unir desde la raíz la ciudadanía nacional y la cosmopolita en una «identidad integrativa», más que disgregadora».

La globalización está planteando la necesidad de una democracia global cosmopolita y, en el plano educativo que nos

ocupa, la «ciudadanía cosmopolita», como contrapunto a la tribalización. En un célebre ensayo *Patriotismo y cosmopolitismo*, Martha Nussbaum defendió la tesis de que, frente a los fenómenos nacionalistas o étnicos, convendría recuperar la tesis antigua de «ciudadanos del mundo» y enseñarla a los niños:

Si un niño o una niña empieza su vida como un ser que ama y confía en sus padres, siente la tentación de reconstruir la ciudadanía siguiendo los mismos patrones, encontrando en una imagen idealizada de una nación una especie de sucedáneo familiar que hará por nosotros lo que esperaríamos de ella. El cosmopolitismo no ofrece este tipo de refugio; únicamente ofrece la razón y el amor a la humanidad que, en ocasiones, puede resultar menos cálido que otras fuentes de pertenencia. (...) El patriotismo está lleno de colorido, intensidad y pasión, mientras que el cosmopolitismo parece tener que enfrentarse a la ardua tarea de excitar la imaginación (Nussbaum, 1999, p. 27).

La reacción general de diversos autores que aparecen en el libro a que ha dado lugar, es que no se puede enseñar a ser ciudadanos de un modo abstracto. Precisamente la noción de ciudadanía va unida a una realidad política determinada. Por eso el mejor modo de ser cosmopolitas es dar una educación ciudadana democrática. Así Gutmann (1999, p. 85) señala que, en principio, no podemos ser ciudadanos del mundo, pues para serlo se precisaría una única política mundial, en primer lugar somos ciudadanos de un país, de alguna política:

Para ser libres e iguales necesitamos ser ciudadanos de alguna política y, por tanto, necesitamos también ser educados en aquellas destrezas, conocimientos y valores (tanto particulares como universales) que aseguran la plena participación y la igual consideración en nuestra política. El ser reconocido como ciudadanos libres e iguales de alguna política democrática debería ser una oportunidad abierta a todos los individuos.

La educación se debe dirigir a enseñar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática, y su reconocimiento a todos los humanos de cualquier comunidad. La educación moral comienza con relaciones afectivas en los círculos inmediatos, que progresivamente se van ampliando. El cosmopolitismo no es el primer paso, sino un resultado tardío o posterior. Por su parte, Benjamin Barber en su contribución a dicho libro, resalta que, en lugar de huir a un cosmopolitismo abstracto y universal, necesitamos formas de comunidad local y patriotismo cívico saludables y democráticas. Dado que nuestros compromisos y virtudes comienzan a arraigar en nuestro entorno inmediato, y sólo entonces pueden crecer e ir más allá, «prescindir de ellos a favor de un cosmopolitismo inmediato es arriesgarse a acabar en ningún lugar, a no sentirnos ni en casa ni en el mundo». Sentirse e identificarse con un país o etnia, de forma cívica, es el paso previo y necesario para llegar a ser ciudadano del mundo; que pueda abocar a nacionalismos o rechazos étnicos es dependiente de formas no democráticas en que ha tomado cuerpo históricamente.

Como lecciones aprendidas de este debate es que, si bien el cosmopolitismo podría ser un bello ideal educativo en este contexto de globalización; en la práctica, sólo cabe valorar las restantes culturas cuando se valora –en primer lugar– la propia. La identificación con lo local es la primera base para llegar a lo cosmopolita. Los escolares construyen su identidad personal en relación con la comunidad de origen y vida, lo que debe abocar –en un segundo momento– a una apertura a los otros diferentes y sus culturas. A este respecto, como bien ha expresado Juan Carlos Tedesco (2000, p. 86):

El desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local,

nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir precisamente de esta pluralidad, y no de un solo eje dominante y excluyente.

A la vez, frente a las tendencias descritas de tribalización social, la escuela –volviendo a sus orígenes, aunque necesariamente de otro modo– debe promover la cohesión social y el reconocimiento y solidaridad con el otro como diferente. La escuela tiene una función irrenunciable para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen y conjuguen mutuamente. Conjugar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos de vida culturales es, pues, nuestro problema moral y político (Apel, 1999).

Si es importante educar en la cultura propia, como paradoja de la globalización existe el peligro de resucitar los currículos tradicionales de carácter etnocéntrico y xenofóbico, con el riesgo de formar «guetos» culturales y sociales. Uno de los fines esenciales de la tradición educativa ha sido educar para una comprensión global del mundo.

El anonimato, la complejidad y la incertidumbre forjadas por la globalización anuncian la paradójica búsqueda de significado y de certeza en identidades definidas en un plano más local. (...) Las identidades nacionales, puestas en peligro por la globalización económica, se están reconstruyendo frenéticamente (Harreaves, 1996, p. 81).

La respuesta educativa ante esta crisis social, señala, ha consistido en resucitar antiguas certezas culturales o en imponer otras nuevas mediante el control centralizado del currículum y las exigencias de la evaluación: «Estas mentalidades de asedio están haciendo que muchos sistemas educativos se retiren tras los parapetos del localismo en defensa de sus identidades culturales» (p. 82).

Sin «cultura pública común» no hay educación para la ciudadanía y se esfuma el sentido mismo de la escuela pública. El asunto es que haya de constituir dicha «cultura», de forma que no niegue las identidades culturales primarias ni queden relegadas al espacio privado, pero tampoco que su reafirmación impida dicha cultura. Una estrategia actual (nuevo modo de «gobernación») es que, dado que dicho «bien público común» no puede ya ser definido por el Estado, transferir dicha responsabilidad a cada centro, para que –según la comunidad en que se inserta– lo determine en el diseño institucional de su proyecto educativo. Pero, entonces, si bien puede incrementar el compromiso educativo, subrepticamente, nos situamos cerca de una lógica mercantil, al servicio de los clientes más cercanos o mayoritarios.

No es fácil implementar en la práctica, cuando no está resuelto teóricamente, el reconocimiento dinámico de las diferencias, en un respeto activo de las identidades culturales propias y su conjunción con principios democráticos. Apelar, mientras tanto, en un tono ingenuo pedagógico, a una «educación intercultural», cuando no se han puesto bases firmes políticas y sociales, no deja de pertenecer a la habitual retórica educativa, con los efectos (negativos) de transferir responsabilidades de imposible resolución. Más críticamente, debemos ser conscientes de los asuntos en juego y de sus posibilidades futuras. En la tensión entre el moderno ideal (inalcanzado, pero irrenunciable) de la igualdad (identidad universal) y el posmoderno de la diferencia (identidad distintiva) coincidente con (o provocada por) la globalización, la ciudadanía tiene que construirse entre múltiples fronteras, ya no sobre un terreno firme; pero eso sí en modos que contribuyan a ampliar el espacio público, en lugar de posibles tentaciones de acotarlo.

BIBLIOGRAFÍA

- AMIN, S.: *El capitalismo en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós, 1998.
- «Imperialism and globalization», en *Monthly Review*, 2, 53 (2001).
- APEL, K. O.: «Globalización y necesidad de una ética universal», en *Debats*, 66 (1999), pp. 48-67.
- APPUDARAI, A.: «Disjuncture and difference in the global cultural economy», en M. FEATHERSTONE (ed.), 1990, pp. 295-310.
- *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1996.
- «Mondialisation, recherche, imagination», en *Recherche Internationale des Sciences Sociales*, 160, (1999), pp. 257-267.
- BARBER, B. R.: «Jihad vs. McWorld», en *The Atlantic Monthly*, 3, 269 (1992), pp. 53-65.
- *Jihad Vs. McWorld: How globalism and tribalism are re-shaping the world*. Nueva York, Ballantine Books, 1995.
- «Globalizing Democracy», en *The American Prospect*, 11, 20(2000).
- BARKER, C.: *Television, globalization and cultural identities*. Buckingham, Open University Press, 1999.
- BAUMAN, Z.: «El desafío ético de la globalización», en *El País*, 20 de julio de 2001.
- BECK, U.: *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós, 1998.
- *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós, 2000(a).
- «The cosmopolitan perspective: sociology of the second age of modernity», en *British Journal of Sociology*, 51, 1 (2000b), pp. 79-105.
- BOHMAN, J.: «Cosmopolitan republicanism: citizenship, freedom and global political authority», en *The Monist*, 1, 84 (2001), pp. 3-21.
- BOLÍVAR, A.: «Globalización y cambio educativo: La sociedad del conocimiento y las claves del cambio», en A. ESTEBARANZ (coord.): *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, 2000, pp. 17-36.
- BOURDIER, P. y WACQUANT, L.: «La nouvelle vulgate planétaire», en *Le Monde Diplomatique*, mai (2000), pp. 6-7.
- BURBULES, N. C. ; TORRES, C. A. (eds.): *Globalization and education: critical perspectives*. New York-Londres, Routledge, 2000.
- CARNOY, M.: *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir* (versión orig.: *Globalization and educational reform: what planners need to know*). Paris, Unesco, Institut International de Planification de l'Éducation, 1999.
- CASTELLS, M.: *La era de la información*. Vol 1: *La sociedad red*. Vol. 2: *El poder de la identidad*. Vol. 3: *El fin del milenio*. Madrid, Alianza, 1997-98.
- CORTINA, A.: *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza, 1997.
- DALE, R.: «Globalization and education: Demonstrating a "common world educational culture": or locating a "globally structured educational agenda"», en *Educational Theory*, 4, 50 (2000), pp. 427-448.
- DEROUET, J. L. (dir.): *L'école dans plusieurs mondes*. Bruselas, De Boeck Université, 2000.
- DUBAR, C.: *La crise des identités: L'interprétation d'une mutation*. Paris, PUF, 2000.
- FEATHERSTONE, M.: *Undoing culture: globalization, postmodernism and identity*. Londres, Sage, 1995.
- (ed.): *Global culture: nationalism, globalization and modernity: a theory, culture & society special issue*. Beverly Hills, CA, Sage, 1990.
- FLORES d'ARCAIS, P.: «El individuo libertario», en *Claves de la Razón Práctica*, 51, abril (1995). Recogido y ampliado en *El individuo libertario*. Barcelona, Seix Barral, 2001.

- FEINBERG, W.: *Common schools/uncommon identities. National unity and cultural difference*. New Haven-Londres, Yale University Press, 1999.
- GARCÍA CANCLINI, N.: *La globalización imaginada*. Barcelona, Paidós, 1999.
- GERGEN, K. J.: *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona, Paidós, 1992.
- GHALIOUN, G.: «Globalización, deculturación y crisis de identidad», en *Revista Cibob d'Afers Internacionals*, 1, 43-44 (1998-99), pp. 107-118.
- GIDDENS, A.: *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península, 1995.
- *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus, 2000.
- GUTTMAN, A.: «Ciudadanía democrática», en M. C. NUSSBAUM (ed.): *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial»*. Barcelona, Paidós, 1999, pp. 83-89.
- *La educación democrática: una teoría política de la educación* (edición revisada con epílogo). Barcelona, Paidós, 2001.
- HABERMAS, J.: *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós, 1999.
- «El valle de lágrimas de la globalización», en *Claves de la Razón práctica*, 109(2001), pp. 4-10.
- HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Madrid, Morata, 1996.
- HELD, D.; MCGREW, A.; GOLDBLATT, D.; PERRATON, J.: *Global transformations*. Cambridge, Polity Press, 1999.
- JAMENSON, F.: «Notes on globalization as a philosophical issue» en F. JAMENSON y M. MIYOSHI (eds.): *The cultures of globalization*. Durham, NC Duke University Press, 1999, pp. 54-74.
- JAMENSON, F.; MIYOSHI, M. (eds.): *The cultures of globalization*. Durham, NC Duke University Press, 1999.
- LECOURS, A.: «Theorizing cultural identities: historical institutionalism as a challenge to the culturalists», en *Canadian Journal of Political Science*, 3, 33 (2000).
- MATTELART, A.: *La mundialización de la comunicación*. Barcelona: Paidós, 1998(a).
- «Lo que está en juego en la globalización de las redes», en I. RAMONET (ed.): *Internet, el mundo que llega. Los nuevos caminos de la comunicación*. Madrid, Alianza, 1998(b), pp. 19-31.
- *Histoire de l'utopie planétaire: de la cité prophétique à la société globale*. Paris, La Découverte, 2000.
- MESURE, S.; RENAUT, A.: *Alter ego, les paradoxes de l'identité démocratique*. Paris, Aubier, 1999.
- NAVARRO, V.: «¿Son las políticas socialdemócratas posibles en un país sumergido en la supuesta globalización de la economía mundial?», en *Sistema*, 150, mayo (1999).
- NUSSBAUM, M. C.(ed.): *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial»*. Barcelona, Paidós, 1999.
- PETTIT, PH.: *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona, Paidós, 1999.
- POTSMAN, N.: *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Octaedro, 1999.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD): *Informe sobre el desarrollo humano, 2001: Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. Madrid-Barcelona, Mundi-Prensa, 2001.
- RAMOS TORRE, R.: «Red global, información e identidad» (Recensión de M. Castells), en *Revista de Libros*, 27(1999), pp. 15-17.
- RITZER, G.: *The Mcdonaldization of society*. Londres, Sage, 1993.
- RUBIO CARRACEDO, J.: «Ciudadanía compleja y democracia», en J. RUBIO CARRACEDO; J. M. ROSALES; M. TOSCANO: *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid, Trotta, 2000, pp. 21-46.

- SARTORI, G.: *La Sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, Taurus, 2001.
- TAYLOR, C.: «La política del reconocimiento», en C. TAYLOR: *Argumentos filosóficos*. Barcelona, Paidós, 1997, pp. 293-334.
- TAYLOR C. (ed.): *El multiculturalismo y la Apolítica del reconocimiento*. México, FCE, 1993, pp. 43-107.
- TEDESCO, J. C.: «Educación y sociedad del conocimiento», en *Cuadernos de Pedagogía*, 288 (2000), pp. 82-86.
- TOURAINÉ, A.: «Sociedad política, democracia y responsabilidad individual». Intervención en el encuentro en Rabat (3-4, abril, 1998) sobre globalización.
- «¿Globalización?», en *Debats*, 67(1999), pp. 30-37.
- URRY, J.: «Globalisation and citizenship». Paper presentado en el Congreso Mundial de Sociología (Montreal, July, 1998).
- ZIZEK, S.: «Multiculturalisme, or, the cultural logic of multinational capitalism», en *New Left Review*, 225(1997), pp. 28-41.



EDUCACIÓN ÉTICA Y NUEVA SOCIEDAD MUNDIAL

JUAN MANUEL COBO SUERO (*)

RESUMEN. Estamos en el inicio de una sociedad mundial, cuya realidad reclama cambios profundos con urgencia. En lo que respecta a la educación, el análisis de esta realidad y de los cambios necesarios no sólo permite formular ya los objetivos últimos y los operativos que la educación debe proponerse, sino también comprender que la educación ética (titular de gran parte de esos objetivos) puede y debe actuar como factor de cambio para la construcción de una nueva sociedad mundial. Una educación ética que es responsabilidad primera de los sistemas educativos de los países y en la que están llamados a jugar un papel importante también los prescriptores sociales de opinión, tanto nacionales como mundiales. Ambos tipos de aportaciones son objeto de estudio en sendos apartados de este artículo.

INICIO Y NECESIDAD DE CAMBIOS EN LA SOCIEDAD MUNDIAL

Hablar hoy día del *inicio de una sociedad mundial* parece justificado, si se considera que existe un conjunto de procesos y hechos, de los que unos relacionan o pueden relacionar a todos los hombres y otros afectan o pueden incumbir a todo el colectivo humano. Así parecen entenderlo los organismos y organizaciones internacionales más importantes (ONU, UNESCO, PNUD, Banco Mundial...) en las reuniones que convocan, los programas que proponen y los informes que hacen.

A jugar por estos informes, se trata de una sociedad mundial cuyas como características principales al comienzo del siglo XXI son las siguientes:

1. El hecho de que aproximadamente el 80% de su población es *pobre o muy pobre*.
2. Poseer una capacidad generadora de *riqueza* que es suficiente, en teoría, para satisfacer las necesidades básicas de todos los seres humanos.
3. Asentar su organización y funcionamiento sobre un sistema económico (neoliberalismo) que favorece en el reparto de la riqueza emergente a los que más tienen, ahondando y perpetuando en consecuencia las desigualdades y la pobreza.
4. Estar inmersa cada vez más rápidamente en hechos y en procesos de interacción e interrelaciones reales y virtuales a nivel mundial (globalización).

(*) Universidad Pontificia Comillas.

Y hablar de la *necesidad de cambios* en esta sociedad, de promover ya desde ahora *una nueva sociedad mundial*, parece igualmente justificado por lo *absurdo e injusto* de una realidad social mundial con estas características y por los procesos históricos que integran la globalización. Razones que intentaremos clarificar algo más (centrándonos únicamente aquí en las características 1 y 4), en orden a elucidar el papel que está llamada a desempeñar la

educación en la construcción de esa nueva sociedad mundial.

Así, en lo que respecta a las *desigualdades*, en el cuadro I se ofrece una visión de conjunto de las mismas que – pese a su brevedad y carácter sintético – pone de manifiesto hechos como la necesidad de una mejor distribución de la riqueza existente y emergente en el mundo, o encontrar unos cauces adecuados para los movimientos migratorios y para la convivencia multirracial y multicultural.

CUADRO I
Desigualdades en el inicio de la sociedad mundial¹

Zonas prósperas 420.000.000 personas	Zonas en transición 900.000.000 personas	Zonas pobres 4.680.000.000 personas
<ul style="list-style-type: none"> Zonas prósperas: Estados estructurados, democráticos y generalmente en paz, algunos con crisis de estacionación y fenómenos de corrupción o terrorismo. Tendencia en algunas zonas a las uniones supranacionales 		
<p>Zonas pobres: Estados con frecuencia desestructurados y con corrupción y guerrillas o guerras (hay 35 guerras vivas en el mundo).</p>		
<ul style="list-style-type: none"> Zonas prósperas: Participación en la renta mundial: 60%. En estas zonas radica la mayor parte (y desde ellas se controla el resto) del entramado mundial capitalista: 53.000 empresas multinacionales dedicadas a la producción de bienes y servicios, con 415.000 empresas auxiliares, que generan el 30% del producto bruto global y 2/3 del comercio mundial. Asimismo, desde ellas se efectúa o controla la mayor parte del movimiento financiero: 2.000.000.000.000 dólares diarios, de los que el 95% es especulativo. 		
<p>Zonas pobres: Participación de 3.500.000.000 personas en la renta mundial: 20% (y mal distribuido por corrupción o guerras). Surten de materias primas a los países de las zonas prósperas, y el interés de la deuda que el Tercer Mundo paga a los países industrializados ha llegado a ser más del doble de la ayuda que recibe.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> Zonas prósperas: La renta media por habitante/año supera los 21.500 dólares en los países más ricos, con distribución muy irregular. Por ejemplo, persiste el desempleo como elemento social estructural y las empresas mencionadas dan trabajo a 200.000.000 trabajadores (de los 3.000.000.000 que trabajan para vivir en el planeta). Asimismo, el número de multimillonarios pasó de 57 a 447 en 6 años y la riqueza de las 10 mayores fortunas personales del mundo equivale a 1,5 veces los ingresos de todos los países menos desarrollados juntos. 		
<p>Zonas pobres: La renta media por habitante/año de 2.800.000.000 personas es inferior a 2 dólares diarios y la de 1.200.000.000 a 1 dólar. En 1990 la renta per cápita en 70 países era inferior a la de 1980 y en 43 a la de 1970. 24.000 personas mueren diariamente de hambre, 1.200.000.000 padecen hambre crónica, 1.000.000.000 carecen de agua potable, 2.000.000.000 tienen una asistencia médica precaria, hay cerca de 1.000.000.000 adultos analfabetos (el 75% mujeres), cientos de miles de niños explotados laboralmente y 130.000.000 sin escolarizar (el 60% niñas).</p>		

(1) La división del mundo en «zonas prósperas», «zonas en transición» y «zonas pobres» y sus proporciones de población están tomadas del ejemplo de «aldea global» propuesto por Kofi A. Annan (Secretario General) en el informe a la Asamblea del Milenio de las Naciones Unidas: *Nosotros los pueblos. La función de las Naciones Unidas en el siglo XXI* (55 Período de Sesiones, 05-09-2000). Texto en www.un.org/spanish/milenio.

CUADRO I (continuación)
Desigualdades en el inicio de la sociedad mundial¹

Zonas prósperas 420.000.000 personas	Zonas en transición 900.000.000 personas	Zonas pobres 4.680.000.000 personas
<ul style="list-style-type: none"> • Zonas prósperas: Por cada 1.000 habitantes hay 414 teléfonos principales, 156 ordenadores personales, 17,9 usuarios de Internet. Disponen de la mayor parte de los productores de servicios y contenidos. 		
<p>Zonas pobres: Por cada 1.000 habitantes hay 39 teléfonos principales, 7 ordenadores personales, y 0,5 usuarios de Internet.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Zonas prósperas: La esperanza de vida es de 78 años y la natalidad baja, lo que produce un envejecimiento demográfico y la necesidad de tener inmigrantes que trabajen y coticen para que la población autóctona pueda mantener su nivel de vida². En consecuencia, estas sociedades son progresivamente multiculturales y multirraciales, si bien por lo general sin integración social real de los inmigrantes a una escala importante. <p>Zonas pobres: La esperanza de vida oscila entre los 64 y los 52 años y la natalidad es alta. El incremento de la población se ve equilibrado por la alta tasa de mortalidad y la emigración. Tendencia creciente y muy fuerte a la emigración, huyendo del hambre o de la guerra o en busca de una vida mejor. Con todo, la mayor parte de las 3.000.000.000 personas en que se incrementará la población para el año 2025 nacerán y residirán en zonas pobres.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Zonas prósperas: Participan decisivamente en el tráfico de armas (que alcanza los 820.000.000.000 dólares) y en el blanqueo del dinero del narcotráfico, que supera los 400.000.000.000 dólares anuales. No logran controlar las mafias de tráfico de prostitución y de emigrantes. <p>Zonas pobres: Se empobrecen aún más comprando armas. En ellos se surten las mafias de mercancía humana o droga, con un mínimo beneficio económico para estos países.</p>		

Y en lo que se refiere a la *globalización*, en el cuadro II se presenta una panorámica del conjunto de hechos y procesos que tienden a convertir el mundo en una «aldea global» para la humanidad; es decir, en un lugar en el que todos pueden relacionarse y participar en los logros, problemas y soluciones de dicha aldea.

Pasando ahora al tema de la *globalización*, en el cuadro II se presenta un conjunto de hechos y procesos de muy diversos tipos, si bien todos ellos pueden agruparse en dos principales: los procesos que poseen ya una historia gestada y

desarrollada con anterioridad a las *nuevas tecnologías de la información y de la comunicación* (TIC), y los *procesos constituidos o basados en estas nuevas tecnologías* y que en algunos momentos y ambientes llegaron a acaparar toda la atención sobre la globalización.

Por otra parte, se trata de un conjunto de hechos y procesos que contribuyen a configurar sociedades en cambio permanente y en las que la participación en la información y la comunicación pasa a erigirse en uno de los principales indicadores del desarrollo personal y colectivo.

(2) «La población en el Norte está decayendo: los países más industrializados tendrán que recibir más de 300.000.000 nuevos inmigrantes en sus territorios si quieren que sus economías eviten los efectos del envejecimiento de su población. En el Sur, el rápido crecimiento demográfico en muchos países se estabilizará debido al veloz aumento de la tasa de mortalidad» (*Guía del Mundo. El Mundo visto desde el Sur 2001/2002*. Fundación Santa María-I Te M- IEPALA, pág. 20).

CUADRO II

La globalización en el inicio de la sociedad mundial

Definición de «globalización»: Conjunto de hechos y procesos objetivos y multidireccionales, que o bien relacionan o pueden relacionar a todos los seres humanos, o bien les afectan o incumben real o potencialmente. Generalmente conllevan o tienden a superar las fronteras de los Estados en su modelo actual. Se han potenciado exponencialmente en intensidad y rapidez con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)³. Unos son positivos para la especie humana, en la medida en que refuerzan su progreso y se orientan a su bien, y otros negativos por serlo la utilización que se hace de ellos.

PROCESOS CON HISTORIA ANTERIOR A LAS NUEVAS TIC

- *Procesos económicos:* comercio internacional creciente hasta la creación de mercados mundiales, constitución y desarrollo de empresas multinacionales y supranacionales, macrofusiones empresariales, internacionalización financiera...
- *Procesos y hechos científicos y técnicos:* información y comunicación a distancia por medios tecnológicos (teléfono, radio, cine y televisión), creación de los primeros grandes computadores, desarrollo de los medios de locomoción, descubrimiento y utilización de la energía atómica, investigación espacial, manipulación genética, uso industrial de microorganismos...
- *Procesos sociales y culturales:* procesos migratorios, movimientos sociales clásicos y nuevos movimientos sociales y culturales (ecologistas, pacifistas, feministas, artísticos...), expansión de las organizaciones no gubernamentales con proyección internacional, iniciativas educativas mundiales, internacionalización de los deportes y del ocio, expansión del turismo... A ello hay que añadir hechos negativos de alcance global, como son la destrucción de la ecosfera, la desertización, los residuos nucleares, las nuevas enfermedades (sida, etc.), la acción de las organizaciones mafiosas de narcotráfico, la prostitución de mujeres e infantil, el tráfico de emigrantes, el tráfico de armas...
- *Procesos de confluencia ética:* expresados en los acuerdos sobre derechos humanos⁴. Los únicos procesos de globalización, quizá, en el orden del pensamiento, ya que los grandes relatos unitarios tanto filosóficos (Comte, Hegel, Marx...) como religiosos han visto anulada o reducida su importancia social por la crítica postmoderna, y los sistemas económicos de pretensión universal (socialismo y liberalismo tal como han sido experimentados) por su fracaso para erradicar la pobreza y reducir las desigualdades.
- *Procesos políticos:* Organización de las Naciones Unidas y organismos dependientes de ella, constitución de instituciones supranacionales (Unión Europea, Grupo de los ocho, Fondo Monetario Internacional...).

PROCESOS DE IMPLANTACIÓN Y DESARROLLO DE LAS NUEVAS TIC

- Resultantes de la confluencia de tres tipos de técnicas:
 - *Informática*, capaz de procesar, almacenar y manipular una cantidad ingente de información: grandes computadores, microordenadores, ordenadores tontos, teléfonos móviles de propósito y utilización universales...
 - *Sector audiovisual*, que enriquece y potencia esa información: radio, televisión, cine, multimedia, videojuegos...

(3) «Lo novedoso de la globalización en nuestros días no es, en efecto, su característica de intercambio internacional, que de una u otra manera ya se producía en los siglos pasados; lo verdaderamente nuevo es la rapidez sorprendente con que se producen esos intercambios» (COMELIAU, en J. M. FERNÁNDEZ: *Manual de política y legislación educativas*. 2. Globalidad y educación. Madrid, Síntesis, 2000, pág. 32).

(4) De esta *confluencia ética* dan testimonio las *Convenciones y Declaraciones generales universales de la ONU sobre derechos humanos fundamentales* (1948) y otros pactos internacionales sobre derechos civiles y políticos y sobre derechos económicos, sociales y culturales (1966). Cf. J. M. COBO: *Navegar el tiempo nuevo*. Madrid, UPCO, 2000, pp. 53-76. Estos documentos y otros emitidos por la *Conferencia (Organización) para la Seguridad y Cooperación en Europa* (CSCE/OSCE), la Unión Europea (UE), la Organización para la Unidad Africana (OUA) y la Organización de Estados Americanos (OEA), y que completan otras muchas convenciones y declaraciones de derechos humanos específicos, pueden consultarse en C. CORRAL y J. J. GONZÁLEZ RIVAS: *Código Internacional de Derechos Humanos*. Madrid, Colex (Mapfre), 1997.

CUADRO II (continuación)
La globalización en el inicio de la sociedad mundial

- *Telecomunicaciones*, que conectan los computadores por teléfono, ondas, cable, satélite y, cada vez más, mediante Internet (la red de redes). Técnicas que superan las barreras de espacio y tiempo y permiten adquirir un saber inmenso y diferenciado y una información de cualquier lugar del mundo en tiempo real. Unas telecomunicaciones que facilitan y potencian las redes digitales de banda ancha, más rápidas y con mayor capacidad para transmitir información (autopistas de la información).
- Con desarrollo muy rápido en los países de las zonas prósperas y sólo en minorías de las zonas pobres (el 40% de la población mundial carece de energía eléctrica, el 65% no ha hecho nunca una llamada telefónica). En cualquier caso, la participación en la sociedad de la información tiene una limitada extensión social real: a comienzos del siglo XXI alcanza a un 15% de la población mundial en lo que se refiere a la utilización de ordenadores y a un 8% en el uso de Internet.
- Fusiones y macrofusiones en estos tres grupos de técnicas. De hecho, los medios de comunicación se concentran en torno a siete grandes grupos multimedia conectados por alianzas a unos pocos grupos dominantes en cada país⁵. También cierres de empresas y despidos de trabajadores por insuficiente experiencia en la nueva economía o la rapidez de los cambios tecnológicos.

PROCESOS EN EL «HABITAT VIRTUAL» CREADO POR LA GLOBALIZACIÓN TECNOLÓGICA

- Un *hábitat virtual* propio de las sociedades del saber o del conocimiento, en las que la capacidad de acceso y de utilización del conocimiento y de los servicios informáticos en el trabajo y la vida en general marca unas nuevas desigualdades sociales entre personas y grupos.
- *Procesos de globalización económica*, en plena expansión ya y que comprenden la libertad de movimiento de capitales y la interdependencia global de los mercados financieros; la cotización global y con tipos de cambio flexibles de las monedas; la progresiva coordinación de las políticas económicas y monetarias; la internacionalización del sistema productivo y, consiguientemente, del comercio; la importancia de los recursos humanos, conocimientos, software y servicios para la competitividad y el crecimiento económico...
- *Procesos de globalización científica*: investigación sobre las mismas TIC, en las nuevas tecnologías de la vida, en investigación espacial, en nanotecnologías (moleculares, químicas, electrónicas)...
- *Procesos de globalización informativa y cultural*, muy desarrollados y con efectos problemáticos por el influjo de los países tecnológicamente más poderosos en modos de vida, valores y pautas de consumo de otros países, y por los peligros para las lenguas o las identidades culturales de los países más débiles.
- *Procesos de globalización educativa*, iniciada con planteamientos de negocio y búsqueda de mercados educativos a nivel regional o planetario.
- Procesos de globalización política, por el momento en los pasos preliminares de la toma de conciencia de su necesidad y de algunas primeras iniciativas. Así, se siente la necesidad de contar con organismos internacionales de tipo político capaces de establecer las pautas para una mejor distribución de la riqueza, un marco estable para los mercados financieros y comerciales, unos planteamientos realistas y solidarios de las migraciones, una política educativa para toda la humanidad, las regulaciones necesarias en Internet, y otras acciones que compensen la pérdida de márgenes de maniobra política y económica que están experimentando los Estados. De organismos y organizaciones con capacidad y respaldo políticos también para afrontar problemas como los ya citados de la manipulación genética, el uso industrial de microorganismos, la destrucción de la ecosfera, la desertización de residuos nucleares o las nuevas enfermedades (sida, etc.), y para combatir las mafias internacionales (de prostitución, tráfico de emigrantes, narcotráfico, tráfico de armas)⁶. Ahora bien, estos procesos de globalización política tienen como peculiaridad el que, si por una parte representan una superación de los Estados, por otra los requieren, ya que, al menos por el momento, en la medida en que existan Estados fuertes que los respalden y que ejecuten sus disposiciones podrán existir organismos políticos globales eficaces.

(5) Estos datos y los del segundo punto del cuadro I están tomados de M. CASTELLS: «Globalización y antiglobalización», en *El País*, Opinión (24-07-2001).

(6) Cf. J. CONILL: «Globalización y ética», en *Razón y Fe*, 243 (2001), pág.156. *Guía del Mundo*, «La gestación de una policía global», Opus. Cit., pág. 69. F. BRUNA: *La encrucijada del desarrollo humano*. Madrid, Los Libros de la Catarata-IUDC/UCM, 1997, pp. 147-154. J. F. MARIA I SERRANO: *La globalización. Ah sí... una maravillosa excusa para muchas cosas*. Barcelona, Cuadernos CJ, 103 (2000), pp. 15-ss.

Así pues, la sociedad mundial que se inicia en el siglo XXI presenta unas lacerantes y crecientes desigualdades económicas y de otros tipos (por ejemplo, en el acceso y utilización de las nuevas tecnologías) entre una minoría de ricos y una mayoría de pobres. Además de encarnar «el triunfo del capitalismo más extremo que se haya dado nunca», mientras «la capacidad del Estado para incorporar a los pobres es muy poca» y se impone la necesidad de volver a una visión política, de recuperar la educación como elemento fundamental del desarrollo, de redistribuir la riqueza de otro modo y de reintroducir los factores sociales⁷.

Es una situación que no parece vaya a corregir la globalización, pues «los economistas ya saben que la globalización nunca resolverá los problemas de desempleo en el Norte, de la pobreza en el Sur o de la división económica entre Norte y Sur «si no es incluso responsable de agravarlo»⁸.

El pesimismo de esta respuesta se acentúa al tomar conciencia de que la política económica con que se inicia la sociedad mundial es una política *megacapitalista*, en la que se gana más con las finanzas que con la industria, con la que poco más de 200 personas han llegado a acumular el 47% de la riqueza mundial —ante la cual, por el momento, no existen alternativas económicas eficaces ni poderes políticos capaces de gestionarlas— o *cuando se contemplan los retrocesos sociales* (por lo mismo, humanos e históricos) que se dan en el mundo en temas como el reparto de los beneficios y en otros derechos de los trabajadores.

Así, en cuanto a lo primero, en el megacapitalismo neoliberal el capital ha dado el paso al apropiarse de todos los beneficios de las empresas, eliminando cualquier atisbo de

la idea de participación en los beneficios por parte del trabajo o de la sociedad, como si este proceder fuera algo normal y no un atentado contra la justicia distributiva aplicada a los bienes del mundo y un acto de cínico y absoluto desprecio de la vida y los derechos de miles de millones de personas que sufren carencias básicas. Apropiación ésta que, para mayor vergüenza social, va acompañada por la ostentación del éxito de los «resultados» empresariales (los beneficios) y de la generosidad (interesada, por otra parte) de sus «fundaciones».

En cuanto a los derechos de los trabajadores, son patéticos los datos sobre la pérdida del derecho de sindicación en empresas como Mc Donald (en todo el mundo) e Intel, Motorola, Texas Instruments y Hewlett Packard en Malasia; o sobre el régimen de trabajo y sueldo de miseria de los trabajadores de Nike en Indonesia o IBM en Filipinas; o sobre cómo «nueve de cada diez nuevos empleos en toda América Latina corresponden al *sector informal*, eufemismo para decir que los trabajadores están dejados de la mano de Dios»⁹.

LA EDUCACIÓN ÉTICA COMO FACTOR DE CAMBIO PARA UNA NUEVA SOCIEDAD MUNDIAL

En el inicio de la sociedad mundial nos encontramos, pues, una con una realidad social desquiciada en muchos órdenes. Una realidad, por tanto, que es necesario cambiar, con la vista y la esperanza puestas en una nueva sociedad en la que se distribuya mejor la riqueza y todos los hombres puedan convivir pacíficamente y participar del progreso.

Esto obliga a pensar alternativas a los planteamientos actuales en los diversos

(7) Propuestas de Alain Touraine en el curso de verano 2001 sobre *Globalofobia y globalofilia*, organizado por la Universidad Complutense en El Escorial. Cf. *El País* (14-07-2001), pág. 6.

(8) *Guía del mundo*, Opus cit., pág. 29.

(9) E. GALEANO: Extracto en *Papeles Cristianisme i justicia*, 148 (Mayo 2001), pág. 12.

órdenes de convivencia y actuación humana. Y alternativas realistas, que puedan ser asumidas y gestionadas por los Estados¹⁰, las instituciones políticas supranacionales (por ejemplo, la Unión Europea) y las organizaciones internacionales correspondientes.

Pues bien, uno de los órdenes en que es preciso pensar y ejecutar alternativas a los planteamientos actuales es el de la educación. Eso sí, no una educación reproductora de los sistemas actuales, sino una educación mundial cuyos objetivos pueden o deben ser los propuestos en el cuadro III, elaborado a partir de los análisis realizados hasta el momento y los estudios y libros citados a lo largo del artículo, que sitúan a la educación en el corazón de la política mundial, ya que pretende el bien común de toda la humanidad.

Una educación mundial, por otra parte, profundamente social, ya que ha de motivar y capacitar a las personas para colaborar en el cambio a una nueva sociedad, constituyendo además el caldo de cultivo en que broten agentes sociales sensibilizados y creativos, capaces de pensar alternativas en los demás órdenes de actuación humana (económico, social, político...) ¹¹.

Una educación, asimismo, profundamente humanista, por la riqueza, armonía, actualidad

y realismo que aportan a las personas y a las sociedades los objetivos propuestos¹².

En fin, una educación que puede ser calificada con todo derecho como *educación ética*, ya que *la mayor parte de sus objetivos pueden ser calificados como objetivos de la educación ética*¹³. Lo que equivale a reconocer que la educación ética constituye, comprende y califica el bloque más importante de objetivos a conseguir en la educación para una nueva sociedad mundial, en la educación del futuro. Es el bloque más importante de objetivos a conseguir, por tanto, con un sistema educativo o, más en general, con la educación de las personas en y para la sociedad mundial.

Una conclusión que puede resultar sorprendente para algunos educadores, pero plenamente coherente con hechos como la confluencia ética de la humanidad (ya mencionada al hablar de los procesos de globalización) y la consiguiente existencia ya de un patrimonio ético común (reflejado por los mismos objetivos del cuadro III), o como algunas proclamaciones mundiales sobre la necesidad de una ética global¹⁴. Y una conclusión que explica el recurso y la utilización del concepto de educación ética tanto en el título como en los apartados siguientes de este artículo.

(10) Cf. *Navegar el tiempo nuevo*, Opus cit., pp. 128-136. Las dificultades son obviamente mucho mayores en los Estados desestructurados de zonas pobres del mundo, y más aún si sufren guerras.

(11) Los cambios necesarios son de tal magnitud, que requieren un respaldo social mayoritario y éste precisa una educación capaz de motivar y preparar a las personas para afrontarlos (como se indica en el párrafo primero del cuadro III).

(12) En realidad, desde hace más de medio siglo la *pedagogía* —con su interés por el hombre a formar y por los fines de la educación— y más en concreto, algunos documentos de los *organismos internacionales* vinculados a la educación constituyen el principal prescriptor del humanismo que precisa el hombre actual.

(13) El carácter de objetivos de la educación *ética* corresponde directamente al primero de los *objetivos últimos* y, de los *objetivos operativos*, a todos los comprendidos en los siete primeros puntos. Y corresponde indirectamente a los tres restantes, en cuanto que es una obligación moral de las personas y de las sociedades aspirar a alcanzarlos. Esto explica también que en el cuadro se hable de aportar *principios/valores*, una terminología muy propia (aunque no exclusiva) de la educación ética. La razón de usar ambos términos es que *principios* pone el acento en lo cognoscitivo (hacen saber cómo se debe proceder) y *valores* pone el acento en la estima y la motivación (la persona estima y desea —valora— comportarse así) y ambas dimensiones están presentes en estos objetivos.

(14) Por ejemplo, la realizada por el Parlamento de las Religiones del Mundo en su reunión de Cape Town, Sudáfrica (diciembre 1999): «Hemos aprendido (...) que los derechos carentes de una moralidad no pueden durar mucho, y que no habrá un mejor orden moral sin una ética global» (*Guía del Mundo*, Opus cit., pág. 71).

CUADRO III

Objetivos de la educación para una nueva sociedad mundial

OBJETIVOS ÚLTIMOS

Aportar a las personas y a las sociedades:

- Los principios/valores, las claves de ética social y política y la motivación que les capacitan para trabajar por el cambio a una sociedad más justa que la actual, en la que todos los hombres y mujeres puedan vivir con dignidad y ejercer sus derechos y deberes humanos.
- Los conocimientos y habilidades que se precisan para vivir en una sociedad de información y comunicación, en cambio permanente, multirracial y multicultural, y con transfondo mundial.

OBJETIVOS OPERATIVOS

- Educar en el respeto a la dignidad, la libertad y la igualdad de todos los hombres y mujeres, y en el ejercicio de los deberes y los derechos humanos.
- Educar para la justicia, la solidaridad y el compartir. Y consiguientemente, para la búsqueda también de cauces, para un reparto más justo de la riqueza emergente y para las redistribuciones pertinentes de la riqueza existente.
- Educar para la convivencia: Para la democracia; para la resolución pacífica de los conflictos; para la adquisición de competencias sociales; para la convivencia étnica y cultural: la tolerancia, el descubrimiento del otro, la colaboración en proyectos comunes y la convivencia familiar.
- Educar para la aceptación, apoyo y compromiso con organizaciones internacionales de gobierno mundial, que se creen democráticamente.
- Educar para la corresponsabilidad frente a los problemas internacionales de esclavitud, narcotráfico, prostitución de mujeres e infantil y tráfico de emigrantes.
- Educar para la corresponsabilidad en el cuidado de la salud del mundo.
- Educar para el consumo, las inversiones éticas, el comercio justo y la creación de empleo (más propio de las zonas prósperas).
- Educar en las necesidades más básicas del aprendizaje, para la salud y en la autoestima personal, social y cultural (más propio de las zonas y medios pobres).
- Educar para una sociedad en cambio permanente. Para ello es preciso: aprender a aprender para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida; aprender a tener iniciativa laboral personal y comunitaria y adquirir las habilidades necesarias para la adaptabilidad a nuevas situaciones y a nuevas ocupaciones laborales.
- Educar para la sociedad de la información y la comunicación. Para ello, es necesario aprender a usar y servirse de las nuevas TIC; a procesar y seleccionar la información; a saber pensar; a conciliar cultura general con especialización; a conciliar pensar globalmente con actuar localmente y a conciliar ciudadanía mundial con identidad cultural.

HACIA UNA POLÍTICA MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN ÉTICA

El planteamiento político y la puesta en práctica mundial de una educación ética con los objetivos propuestos es algo que concierne no sólo a los *responsables políticos* de la educación, como pueden ser los

Estados y entidades políticas supranacionales (la Unión Europea, por ejemplo), sino también a las organizaciones sociales sensibles a una realidad mundial marcada por la cerantes y crecientes desigualdades económicas y socioculturales e inmersa en cuestionantes procesos de globalización. Estas instancias sociales, en la medida en

que son prescriptoras de opinión en el mundo, deberán apoyar esa educación ejerciendo funciones de grandes *prescriptores sociales de opinión ética* y, en su caso, desarrollando también acciones de educación ética no formal¹⁵.

En realidad, ante la necesidad de preparar a todos los hombres y pueblos del mundo para afrontar las tareas y desafíos

que supone la construcción de una nueva sociedad mundial, es importante que todos los *agentes sociales de la educación ética* (cuadro IV) constituyan conjuntamente un *sistema de educación ética global*, que promueva opinión y educación ética a nivel mundial, regional, estatal y local, con los objetivos propuestos en el cuadro III.

CUADRO IV
Agentes sociales institucionales de educación ética

PRESCRIPTORES SOCIALES DE OPINIÓN ÉTICA	AGENTES DE EDUCACIÓN ÉTICA EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Organizaciones internacionales • Medios de comunicación social • Organizaciones no gubernamentales • Nuevos movimientos sociales • Comunidades virtuales • Organismos nacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • En el subsistema de Educación Escolar • En el subsistema de Educación no formal <p><i>Presupuestos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Educación a lo largo de toda la vida – Flexibilidad y realismo: acomodación a la realidad concreta de cada país

PRESCRIPTORES SOCIALES DE OPINIÓN ÉTICA

ORGANIZACIONES INTERNACIONALES

Entre los prescriptores sociales de opinión ética destacan, en primer lugar, las *organizaciones internacionales* más importantes, como son las *Naciones Unidas* (ONU) y sus diversos órganos y organismos. Organizaciones que realizan una prescripción de opinión social muy importante por medio de los informes que emiten y los estudios que lanzan a la opinión pública mundial, y que en su caso también promueven, financian o apoyan con recursos humanos y materiales acciones de educación no formal.

En cuanto a los primeros, recuérdese, por ejemplo, el *Informe para la cumbre del milenio del Secretario General de las Naciones Unidas*, en el que plantea como temas a tratar y retos del nuevo siglo a las Naciones Unidas la mundialización y la gestión de los asuntos públicos, un mundo sin miseria, un mundo sin temor, un futuro sostenible, la renovación de las Naciones Unidas y otros temas concretos (libertad, equidad y solidaridad, tolerancia, no violencia, respeto a la naturaleza, y paz y seguridad internacionales)¹⁶.

Y entre las acciones de educación no formal, pueden servir de ejemplo las promovidas por la Organización de las Naciones

(15) *Educación no formal* es toda actividad organizada, sistemática, *educativa*, realizada fuera del marco de los sistemas nacionales de educación. Véase G. VÁZQUEZ: «La educación no formal y otros conceptos próximos», en J. SARRAMONA; G. VÁZQUEZ y A. J. COLOM: *Educación no formal*. Barcelona, Ariel, 1998, pp. 9-25.

(16) Cf. KOFI A. ANNAN: *Nosotros los pueblos. La función de las Naciones Unidas en el siglo XXI* (Opus cit.).

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)¹⁷, o las acciones que en el marco de las propuestas del documento *Satisfacción de las Necesidades Básicas del Aprendizaje*¹⁸ auspiciaron durante el decenio 1990-2000 la UNESCO, UNICEF, el *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD) y el Banco Mundial.

Así pues, entre los órganos y organismos de las Naciones Unidas hay algunos universalmente conocidos y que a través de sus informes, publicaciones y actividades varias realizan una importante labor de prescriptores de opinión ética, además de fomentar una nada desdeñable educación no formal, como son la UNESCO, el PNUD, UNICEF, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Ahora bien, las Naciones Unidas sostienen otros programas menos conocidos y disponen de organismos de rango inferior, cuyas actuaciones resultan habitualmente prescriptoras de opinión ética. Por ejemplo, los Programas promovidos por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), los *Programas de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA* (ONUSIDA), *para el Medio Ambiente* (PNUMA) y *para la Fiscalización Interna-*

cional de Drogas (PNUFID), el *Programa Mundial de Alimentos* (PMA), el Centro de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (Hábitat), las Comisiones Económicas para África (CEPA), para América Latina y el Caribe (CEPAL) y para Europa (CEPE), las Comisiones Económica y Social para Asia Occidental (CESPAO) y para Asia y el Pacífico (CESAP), la Convención de las Naciones Unidas para la lucha contra la Desertificación (UNCCD), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP), el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA), el Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social (UNRISD), el Instituto de las Naciones Unidas de Investigación sobre el Desarme (UNIDIR), el Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW) y el Instituto Interregional de las Naciones Unidas para Investigaciones sobre la Delincuencia y la Justicia¹⁹.

Con todo, las actuaciones de organismos de las Naciones Unidas no siempre resultan prescriptoras sociales de opinión ética. Dentro del «incipiente sistema político global (...) la gobernabilidad económica», por otro lado, encontraría su respaldo en la incipiente gestión y regulación económica global a través de instituciones como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio²⁰. Y ¿cómo han actuado estas organizaciones? Aplicando

(17) Véanse www.unesco.org > Programas (*Cultura de la Paz, Foro sobre Educación para Todos, Educación para un futuro sostenible, Ética, Objetivo: los Pequeños Estados, Programa PEACE: Palestino-Europeo-Americano de Cooperación en Educación, Sociedad Planetaria, La Mujer*, etc.). Y www.unicef.org > Estrategias y Áreas del Programa Clave (*Programación de Derechos básicos, Desarrollo adolescente, Protección de la Infancia, Desarrollo precoz, Género-Compañerismo-Participación*, etc.).

(18) Versión final del documento de referencia para la *Conferencia mundial sobre la educación para todos*. Jomtien (Tailandia), 5 a 9 de marzo de 1990.

(19) Un *Índice alfabético* completo de los órganos y organismos de las Naciones Unidas, incluidas las actividades conjuntas y los proyectos especiales que se ocupan de temas sustantivos y específicos, puede verse en www.un.org/spanish: > Localizador oficial de los sitios de los organismos del sistema de las Naciones Unidas en la Web.

(20) F. ALDECOA LUZÁRRAGA: «El sistema político internacional ante la globalización», en A. BLANCH (ed.): *Luces y sombras de la globalización*. Madrid, ASINJA-Public. de la Univ.Pont.Comillas, 2000, pág. 208.

la ideología del mercado. El mercado y sus leyes como solución total a los problemas de la sociedad (...). En el seno de estos cuatro «ministerios» se elaboran los marcos políticos (el «ajuste estructural») que luego los gobiernos locales tienen que imponer a sus sociedades, pervirtiéndose así el sentido de la democracia y el contrato social. Con estupor descubrimos además que la aplicación sistemática en la mayoría de las regiones del planeta de estas políticas neoliberales había agravado las desigualdades. Que si en 1960 el 20% de la población rica tenía unos recursos 30 veces superiores a los del 20% de los más pobres, en 1995 los recursos de los ricos ¡eran 82 veces superiores! Que en más de 70 países la renta per cápita era inferior a la de hace 20 años...²¹

No siempre han sido y son, por tanto, prescriptores sociales de opinión ética los órganos y organismos de las Naciones Unidas. En realidad, dejan de serlo en la medida en que son controlados o utilizados por los países más poderosos. Pero cuando se contemplan tantos informes, publicaciones y actividades del conjunto de órganos y organismos de las Naciones Unidas encaminados a la solución de las grandes tareas y desafíos que emplazan a la humanidad de nuestro tiempo, se debe pensar, desear y proponer el que las Naciones Unidas aborden la tarea de *diseñar una potenciación y coordinación de las actuaciones de todos ellos, individualmente y en conjunto, como prescriptores sociales de opinión ética.*

El objetivo concreto pudiera ser que todo lo que hace cada órgano u organismo de las Naciones Unidas, además del bien que se persigue con cada actividad, se dé a conocer lo máximo posible, de forma que represente una siembra de educación u opinión ética a nivel mundial.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL

El impacto de los medios de comunicación social (MCS) en las personas y en las sociedades es enorme. El impacto en las opiniones, valores y costumbres que alcanza de pleno a los habitantes de los países industrializados y a sectores cada vez más amplios de los países en vías de desarrollo, e incluso también en grado no pequeño a amplios sectores de poblaciones marginadas, dado el alcance, la diversidad y la penetración de los MCS: libros, revistas y periódicos, televisión y radio, películas y vídeos, grabaciones y comunicaciones electrónicas transmitidas por radio, cable, satélite e Internet. Por eso, no es de extrañar el que propongamos también aquí a los MCS *como prescriptores sociales de opinión ética y recursos que se deben utilizar para la educación ética.*

Es una función que desempeñarán tanto mejor cuanto más claramente estén *al servicio de la persona humana*, impulsando a los hombres y mujeres a ser conscientes de su dignidad y a crecer en libertad personal, en el respeto a la libertad de los demás y en la capacidad de diálogo. Y cuanto más y mejor se ponen *al servicio también de los grupos humanos y evitan lo que les perjudica*²². Así, por ejemplo, en economía los MCS sostienen los negocios y el comercio y deben estimular el progreso económico, el empleo, la calidad de bienes y servicios y la competencia responsable; *y no deben ser usados*

para construir y apoyar sistemas económicos que sirven a la codicia y a la avaricia. El neoliberalismo es un caso típico: «Haciendo referencia a una concepción economicista del hombre, considera las ganancias y las leyes del mercado como parámetros absolutos, en detrimento de la dignidad y del respeto de las personas y de los pueblos» (Juan Pablo II:

(21) I. RAMONET: «El Consenso de Porto Alegre», en *El País, Opinión* (12-02-2001), pág.11. El cuarto «ministerio» es la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

(22) Cf. Pontificio Consejo para las Comunicaciones Sociales (04-06-2000): *Ética de las Comunicaciones Sociales*, II. *La Comunicación Social al servicio de la persona: números 6-12*, y III. *La Comunicación Social que viola el bien de la persona: números 13 a 19*. Puede encontrarse en <http://zenit.org/spanish/archivo> (30-03-2000).

Ecclesia in America, pág. 56). En dichas circunstancias, los medios de comunicación, que deben beneficiar a todos, son explotados en provecho de unos pocos²³.

De modo semejante, los MCS deben facilitar en política, por ejemplo, la participación informada de los ciudadanos en los procesos políticos; y deberán evitar la demagogia, el engaño, las políticas socialmente injustas y los regímenes opresivos. E igualmente deben utilizarse al servicio de los ciudadanos y de las sociedades en todo lo concerniente a los derechos humanos (cultura, educación, etc.).

Tras este paso, los *responsables* de que estos agentes sociales (los MCS) cumplan su función de *prescriptores sociales de opinión ética* y aporten su colaboración como recursos e instrumentos en la educación ética (desde la escuela al lugar de trabajo, en todas las edades, superando barreras y distancias) son, por una parte, *quienes controlan* los MCS y determinan sus estructuras, sus políticas y contenidos; y por otra, los profesionales que trabajan en los MCS o se sirven de ellos en su trabajo.

Comenzando por los segundos, es importante que ambos grupos de profesionales tomen conciencia de la *importancia de esta función de educación y de creación de opinión ética* en su ejercicio profesional, tarea fácil para muchos profesionales que se sirven de los MCS en su trabajo, como son los educadores (pedagogos, maestros, educadores sociales, psicopedagogos, etc.) y otros profesionales que trabajan en campos sociales (trabajadores sociales, sociólogos, psicólogos sociales, etc.) porque los *objetivos de la educación ética* presentados en el cuadro III se recogen explícita o implícitamente en la ética profesional de algunos de ellos y están muy vinculados a la de los demás grupos de profesionales mencionados²⁴.

Esto quizá no es tan fácil para los profesionales que trabajan en los MCS, como son los *profesionales del periodismo*, por ejemplo, cuyo *principio* de la «defensa de una prensa libre, plural, crítica y abierta a la sociedad a la que sirve», unido a criterios como «observar siempre una clara distinción entre los hechos y opiniones o interpretaciones» y «difundir únicamente informaciones fundamentales»²⁵, puede conducir a la actitud de defender el hecho de que, frente a las graves injusticias, su trabajo consiste únicamente en referir las cosas tal como son.

En realidad, parece importante y necesario que estos y otros profesionales que trabajan en puestos relevantes o colaboran con los MCS (editores, directores, jefes de redacción, productores, escritores, corresponsales, colaboradores...) tomen conciencia de que apoyarse, difundir, educar o crear opinión sobre los *objetivos de la educación ética* propuestos más arriba no es entrar en el terreno de las «opiniones» o «interpretaciones», porque ya *son algo aceptado por todos*.

Deben tomar conciencia de que, entre de los procesos de globalización en curso en el mundo, el más trascendente por su importancia para la convivencia y el desarrollo humano es el proceso de *confluencia ética de la humanidad*, que hemos vivido y estamos viviendo, el cual ha conducido a la conformación y existencia ya de un patrimonio ético común, cuyas bases establece la *Declaración Universal de Derechos Humanos* aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 y que se enriquece desde entonces con una mejor comprensión o el desarrollo de lo que en ella se dice, con nuevas aportaciones y actualizaciones. Así,

(23) *Ib.*, núm. 14.

(24) Cf. J. M. COBO: *Ética Profesional en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid, Huerga y Fierro, 2001.

(25) *Declaración de Principios de la Profesión Periodística en Cataluña*, Código Deontológico aprobado por la Junta del Colegio de Periodistas de Cataluña el 22 de octubre de 1992.

por ejemplo, la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* proclamada solemnemente en Niza el 7 de diciembre de 2000, basa la decisión de compartir un porvenir pacífico en el reconocimiento de la existencia de unos *valores comunes*:

Los pueblos de Europa, al crear entre sí una unión cada vez más estrecha, han decidido compartir un porvenir pacífico basado en valores comunes. Consciente de su patrimonio espiritual y moral, la Unión está fundada sobre los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad, y se basa en los principios de la democracia y del Estado de Derecho (...). La Unión contribuye a la preservación y al fomento de estos valores comunes dentro del respeto a la diversidad de culturas y tradiciones en los pueblos de Europa, así como de la identidad nacional de los Estados miembros y de la organización de sus poderes públicos en el plano nacional, regional y local; (...) Para ello es necesario, dotándolos de mayor presencia en una Carta, reforzar la protección de los derechos fundamentales a tenor de la evolución de la sociedad, del progreso social y de los avances científicos y tecnológicos.

(Preámbulo)

De tal patrimonio proponemos una síntesis actualizada en la declaración de objetivos de la educación ética del cuadro III de este artículo.

La palabra y la decisión definitivas para que los MCS cumplan mejor, peor o nada su tarea y responsabilidad de crear opinión ética y de fomentar o apoyar a la educación ética como elementos necesarios para la solución de los problemas del mundo y para el cambio a un futuro mejor, la tienen *quienes controlan los MCS* y determinan sus estructuras, sus políticas y sus contenidos. ¿Y quiénes detentan estos poderes fácticos? Es una pregunta cuya respuesta requiere distinguir al menos tres «grupos» de poderes fácticos en los MCS, con intereses y estrategias distintas en la cuestión que nos ocupa.

El primero y más influyente es el constituido por los *grupos mediáticos de los países más poderosos* (TV, radio, agencias, prensa...) que buscan sinergias entre la información y las nuevas TIC, comparten intereses con otras acciones empresariales o financieras del gran capital y establecen alianzas internacionales (véase el cuadro II). Estos grupos procuran mantener el control y erigirse en prescriptores de la opinión mundial en temas de política económica y social con la selección o el veto de noticias y personas que las presentan o critican y los comentaristas. Por sus vinculaciones con el gran capital, son grupos de los que *no cabe esperar* que contribuyan a la creación de una opinión ética para el cambio hacia un futuro mejor para todos. Aunque sí pueden esperarse acciones concretas, ya que suelen apoyar la creación de opinión y la educación ética en temas o con planteamientos de temas que no cuestionan seriamente la estructura económica de la situación presente, en la que ellos basan su poder. Así, es frecuente encontrar programas en sus producciones de radio o televisión y suplementos *formativos* en su prensa escrita sobre temas de medio ambiente, salud, ciencia, cultura, culturas exóticas y países del Sur, o dando cancha a algunas ONG.

Un segundo grupo es el formado por los *grupos mediáticos nacionales* de otros países desarrollados o en vías de desarrollo, más o menos relacionados con otros poderes fácticos del país (económicos, políticos...) y que (con excepciones) tienen una forma de operar similar a la de los anteriores.

Finalmente, un tercer grupo es el formado por *políticos y funcionarios* que controlan o dirigen las empresas de información públicas de algunos países desarrollados y de bastantes países en vías de desarrollo. Son grupos y personas cuya actuación en relación al tema de la creación de opinión ética en el sentido indicado depende de su propia orientación ideológica o de sus relaciones con los poderes económicos, en el caso de los países desarrollados; y de su dependencia de los poderes fácticos militares,

religiosos o económicos, en el caso de los países en vías de desarrollo. Dentro de este último grupo político, sería deseable el que los *partidos políticos federados internacionales*, que propugnan los valores de libertad, justicia social y solidaridad y que comparten la idea de la necesidad de la colaboración entre estados para afrontar problemas que requieren soluciones globales, *aunaran sus esfuerzos para lograr unos MCS al servicio de ese proyecto*²⁶, MCS capaces de difundir con eficacia, universalidad y penetración una opinión ética acorde con los principios contenidos en la declaración de objetivos de la educación ética propuesta aquí; además de prevenir y evitar, por otra parte, que la sociedad de la información «se imponga al mundo y se desarrolle según su propia lógica, y lograr, por el contrario, que se convierta en un verdadero instrumento de desarrollo al servicio de toda la humanidad»²⁷.

ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES

Un tercer bloque de prescriptores sociales de opinión ética, que en muchos casos son entidades capaces de procurar educación ética no formal, es el compuesto por las Organizaciones No Gubernamentales internacionales, las redes de ONG y las ONG nacionales del Norte y del Sur. Se trata de organizaciones sin afán de lucro dedicadas al desarrollo económico y social, al desarrollo sustentable, a emergencias humanitarias, a la defensa de los derechos humanos (democráticos, de la mujer, de los niños, de los refugiados, de los emigrantes...) a la promoción

de la salud, de la cultura, de la educación, a la defensa de la salud del mundo, etc²⁸.

Es un conjunto de organizaciones de las que un porcentaje muy elevado son prescriptores sociales de opinión ética nacional o internacional y de educación ética con la proclamación pública de sus *objetivos*, con el *testimonio* de sus actuaciones, con el reclutamiento y la formación de voluntarios para esas actuaciones, con sus *campanas educativas o de concienciación* de la opinión pública y con *aportaciones* significativas también a los *organismos oficiales*.

En lo que se refiere a este último tema, el Consejo de Europa ya había concedido en 1990 estatuto consultivo a más de 300 Organizaciones Internacionales no Gubernamentales en atención a su experiencia y conocimientos: Cáritas Internacional, Movimiento Internacional ATD-Quart Monde, Consejo Internacional de Acción Social, Unión Internacional de Organismos Familiares, Asociación Internacional para el Progreso Social, Asociación Mundial de Amigos de la Infancia, Asociación para el Voluntariado en Europa, etc. Dicho estatuto les faculta para participar en calidad de expertos en determinadas actuaciones del Consejo y para presentar ponencias ante las comisiones especializadas de la Asamblea Parlamentaria²⁹.

Tales organizaciones pueden ser ejecutoras de actuaciones (las ONG) o promotoras de iniciativas y acciones, como es el caso de las Fundaciones culturales, docentes, sociales de diversos tipos, de investigación, deportivas, etc.³⁰, entre las que con frecuencia se incluye también a gran parte de las Asociaciones.

(26) Cf. R. COOK: «La socialdemocracia en una era global», en *El País, Opinión* (15-03-2001), pág. 13.

(27) L. MAHERZI: *Informe mundial sobre la comunicación. Los medios frente al desafío de las nuevas tecnologías*. París, UNESCO, 1998. (trad. del CINDOC): UNESCO/Acento/Fundación Santa María. Madrid, 1999, pág.281.

(28) Relaciones alfabéticas e información sobre ONG españolas puede encontrarse en los *Directorios* editados por la Coordinadora de ONG para el Desarrollo. Y de España y otros países en diversos portales en Internet.

(29) Cf. S. QUESADA POLO: «Función de las organizaciones privadas de interés social en el campo de las políticas sociales: Enfoque del Consejo de Europa», en *Documentación Social*, 80 (1991), pp. 220-ss.

(30) El *Directorio de Fundaciones 2000*, publicado por el Protectorado de Fundaciones del MEC aporta información sobre 450 fundaciones españolas docentes, culturales de investigación y deportivas y el índice cronológico de las fechas en que fueron creadas.

Otros posibles e importantes prescriptores sociales de opinión ética son los Nuevos Movimientos Sociales (NMS) de derechos humanos, pacifistas, feministas, ecologistas, de comercio justo, de inversiones éticas³¹, antiglobalización...

Si se les compara con las ONG –con las que a veces coinciden temáticamente– se observa en ellos una menor y a veces *frágil estructura organizativa*; una mayor extensión social, debido a que se está dentro de estos movimientos simplemente y porque se hace algo acorde con sus planteamientos; y una *mayor amplitud* de las actividades que tienen cabida en ellos: concentraciones de masas, presencia en las artes y en la cultura en general, paralización o reforma de proyectos (políticos, urbanos...), influencias, presiones y reivindicaciones a través de los MCS, etc.

Por otra parte, se debe recalcar el hecho de que los NMS constituyen *fenómenos típicos de globalización* (por más que en algunos casos se opongan a ésta), al establecer relaciones entre personas y grupos al margen de los «Estados», constituyendo además potencialmente *comunidades virtuales* que se hacen realidad a medida que utilizan *Internet*.

En este sentido, los NMS actúan de forma análoga a las empresas multinacionales o a las redes de actividades ilegales: los tres nuevos agentes de la escena mundial establecen relaciones al margen de los Estados. Por eso, podemos distinguir entre

globalización e internacionalización. El segundo término nos sugiere relaciones «entre naciones» (o «entre Estados»). La globalización, por el contrario, ha suscitado relaciones entre personas y grupos de diversos países sin pasar por la mediación de los Estados³².

Sendos hechos convierten a los NMS en un terreno óptimo para la creación y transmisión transnacional de opinión ética.

COMUNIDADES VIRTUALES

Con esto llegamos al último de los prescriptores sociales de opinión ética que presentamos aquí: las *comunidades virtuales nacionales* y las *transnacionales*, hechas posibles por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación mediante foros, listas de distribución, chats, videoconferencias³³...

Pues así como se constituyen comunidades virtuales en torno a otras temáticas, también se deberán aprovechar las posibilidades abiertas por el ciberespacio para que habitantes del planeta provenientes de todos los continentes y países y de diversos ámbitos de la sociedad civil, apoyados por NMS, ONG u otras asociaciones participen en diálogos y actividades que fomenten los valores de la paz, los derechos humanos, la justicia social, la solidaridad, el compartir, el desarrollo, los derechos de las minorías, el medio ambiente y en general todos los temas contenidos en la declaración de objetivos de la educación y la opinión ética propuestos en el cuadro III.

(31) Sobre inversiones éticas y comercio justo consultar M^a DE LA CUESTA GONZÁLEZ y J. A. GIMENO: «La globalización económica: consecuencias y respuestas», en J. A. GARDE (ed.): *Informe 2000. Políticas sociales y Estado de bienestar en España*. Madrid, Fundación Hogar del Empleado, 2000, pp. 385-406. También «Rating de fondos, Inversiones éticas y rentables», en *Nueva Economía/El Mundo (01-04-2001)*, pág. 23.

(32) Opus cit.: *La globalización, ab sí... una maravillosa excusa para muchas cosas*, pág. 21. En el cuadro II (*Procesos políticos y Procesos de globalización política*) hemos expuesto nuestra opinión, distinta en parte a la del autor. Pensamos que los procesos de *internacionalización*, es decir, el conjunto de fuerzas que *actúan en los procesos de colaboración internacional entre Estados*, constituye también un elemento de la globalización. Elemento por otra parte muy importante, ya que es el llamado a asegurar el *control humano* de los demás procesos de globalización.

(33) Los Organismos Nacionales que pueden ejercer funciones de prescriptores sociales de opinión ética o promover acciones de educación ética no formal, se comentan en el apartado siguiente.

La organización social en redes creadas por los distintos grupos de población (organizaciones no gubernamentales, comunidades culturales, grupos de intereses diversos, etc.) puede hacer de contrapeso frente a las amenazas y desviaciones en el campo de la información y la comunicación, al centralismo de los gobiernos, a los abusos de poder, o a cualquier otra forma de tiranía³⁴. (...) Este debate, rico en matices, aporta una nueva perspectiva del ciberespacio, en cuanto que permite una comunicación interactiva, no jerarquizada y a gran escala. (...) Esta movilización de la sociedad civil mundial supone una verdadera ruptura en la imagen tradicional del ciberespacio. Las redes telemáticas no representan ya una nueva tecnología, sino un replanteamiento en profundidad de las relaciones entre los ciudadanos del mundo. Los actores principales no son únicamente las grandes empresas multinacionales o los grupos financieros, sino también los individuos y las asociaciones nacionales o locales, que tienen ambiciones internacionales. Por último, los mensajes que se intercambian ya no son sólo transacciones comerciales u operaciones financieras, sino también nuevas formas de comunicación ciudadana, profesional, cultural o educativa. Estos nuevos operadores o «comunidades virtuales» están dando lugar, según Pierre Lévy, a «nuevas formas de opinión pública»³⁵.

AGENTES DE EDUCACIÓN ÉTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

CONCEPTOS, MARCO Y CARACTERES DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Una vez considerados los grandes prescriptores sociales de opinión (y en su caso de la educación ética no formal) pasamos a presentar en este apartado los *agentes sociales de la educación ética en los sistemas educativos de los países*, que son los responsables políticos más inmediatos de ella y los principales soportes del sistema de ética global que el mundo necesita.

Estos agentes sociales son los *organismos* que determinan las políticas educativas a seguir y los sistemas educativos (fines de la educación, principios y criterios educativos, organización, objetivos y contenidos)³⁶ y, más concretamente, las instituciones y personas que han de poner en práctica la educación ética en el sistema educativo de cada país; algo que requiere un conjunto de funciones y tareas que se discierne, sitúa y comprende mejor al conocer los elementos y la estructura educativa de los países. Por eso, será por aquí por donde comencemos esta exposición.

Así pues, ¿qué entendemos por «sistema educativo» de un país? Por de pronto, remi-

(34) Por ejemplo, la APC (Association for Progressive Communication) nacida en 1990 de la fusión de una decena de redes nacionales, puede definirse ya como un «movimiento» o «red mundial de la comunicación», que proporciona instrumentos para compartir información sobre la paz, justicia social y protección del medio ambiente a varios miles de organizaciones distribuidas en 130 países.

(35) Opus cit.: *Informe mundial sobre la comunicación*, pp. 280-ss.

(36) Sobre *fines de la educación*, pueden verse los propuestos en el Título Preliminar de la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE, 1985) y enunciados de nuevo en el Título Preliminar de la *Ley Orgánica Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990): el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, etc. Sobre *principios y criterios educativos* y de *organización*, los propuestos por la LOGSE en el «Artículo 2: 1.-El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas. 2.-El sistema educativo se organizará en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza de tal forma que se asegure la transición entre ellos mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: a) la formación personalizada... (hasta 11 principios)». Y sobre *objetivos y contenidos*, LOGSE: «Artículo 4. 1. A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente».

tiéndonos al contenido más amplio del concepto, incluimos en él todo lo que Trilla considera componente del *universo educativo* de un país, es decir, «el conjunto total de hechos, sucesos, fenómenos o efectos educativos –formativos y/o instructivos– y, por extensión, el conjunto de instituciones, medios, ámbitos, situaciones, relaciones, procesos, agentes y factores susceptibles de generarlos»³⁷. Supuesto lo cual, aplicando aquí elementos básicos de la noción de «sistema» y tomando como ejemplo de referencia un país de desarrollo medio-alto como es España, puede concluirse que consideramos por *sistema educativo a una organización estructural y funcional muy compleja*, compuesta por el conjunto:

- De *finés últimos* (personales y sociales) que se pretende alcanzar con la educación en el subsistema escolar oficial del país, de *principios y criterios* educativos del sistema, y de *objetivos y contenidos* curriculares en los diversos niveles u órdenes de formación y modalidades de enseñanza (presencial, a distancia) del mismo.

- De *organismos, instituciones y entidades* que organizan o imparten *educación formal* –es decir, educación acorde con lo indicado en el punto anterior, la cual provee de títulos académicos oficiales– que constituyen el *subsistema escolar oficial*.
- De *instituciones y otros medios* con objetivos educativos definidos pero que imparten educación no formal, es decir, que no se acomoda necesariamente a lo indicado en el primer punto y que, por lo mismo, no forma parte del sistema escolar oficial del país³⁸. Estas entidades pueden pertenecer también al *tramo básico e inicial del sistema educativo* (porque suplen carencias o completan la oferta del sistema escolar) o bien al *tramo de la educación continua* de adultos, y pueden darse también en las modalidades de educación presencial, semipresencial y a distancia.
- De los *factores de calidad de los centros educativos y del sistema*, que dinamizan positivamente todo lo anterior y de factores negativos que lo entorpecen³⁹.

(37) J. TRILLA: *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Anthropos, 1993, pág.13.

(38) «Educación no formal (...) es toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de población, tanto adultos como niños» (G. VÁZQUEZ: «La educación no formal y otros conceptos próximos», en J. SARRAMONA; G. VÁZQUEZ y A. J. COLOM: *Educación no formal*. Barcelona, Ariel Educación, 1998, pág. 12). La modalidad de *educación a distancia* puede tener como soporte las tecnologías tradicionales (cursos por correspondencia, enseñanzas por radio) o las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (enseñanza por Internet). Sobre el tema, consultar L. GARCÍA ARETIO: *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel, 2001.

(39) En la clasificación propuesta por J. M. COBO [«El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico», en *Revista de Educación*, 308 (septiembre-noviembre 1995), pp. 353-373], los *factores de calidad de los centros educativos* pueden agruparse bajo dos epígrafes, *a) dirección y gestión* y *b) enseñanza*, correspondientes a los ámbitos de *a) dirección y gestión* y *b) producción*, clásicos en los planteamientos sobre la calidad en las empresas. A ellos hay que añadir los «factores moduladores» tanto internos (tipo de centro: público, privado...) como externos (servicios de apoyo, inspección, financiación...). En cuanto a los *factores de calidad del sistema*, los principales conciernen al acierto en la definición de los fines de la educación, la ordenación del sistema educativo, la autonomía y calidad de los centros, las funciones de apoyo a los mismos, el sistema de financiación, las relaciones con el contexto (otros sistemas y subsistemas sociales, instituciones) y la evaluación del conjunto.

- Y de *interacciones entre todos esos elementos* (entre niveles en el subsistema escolar, entre educación formal y educación no formal, entre educación presencial y a distancia) y *entre instituciones educativas o el sistema educativo* y otras organizaciones y contextos o sistemas sociales. Todo lo cual configura una *estructura educativa* determinada, en la que pueden distinguirse *subsistemas* y a cuyo universo educativo se añaden acciones múltiples generadas en las sociedades que, sin pretenderlo, resultan ser educativas de hecho (*educación informal*).

Las *interacciones*, tanto internas en el sistema educativo como por relación a otros sistemas sociales, se dan en todas las direcciones. Así, por ejemplo, hay interacciones de los niveles educativos anteriores en los posteriores (por ejemplo, por lagunas en la formación previa, o cuando unos insuficientes cauces diversificadores de formación profesional de grado medio dan pie a una masificación universitaria, o porque deficiencias de ésta deben ser suplidas desde la formación continua); y también de los estadios posteriores en los anteriores, como cuando el sistema escolar ha de atender a carencias o necesidades formativas de los adultos (alfabetización, titulaciones básicas, medias o superiores...).

Hay también interacciones *transversales*, como cuando actividades de educación no formal tienen que compensar carencias de educación formal en algunos países o

complementarla en otros (por ejemplo, ante el fracaso escolar).

Y hay también, obviamente, interacciones entre el sistema educativo y otros sistemas (en el ámbito de la financiación de la educación, por ejemplo) y entre instituciones educativas y otras organizaciones (por ejemplo, entre las facultades de medicina y los hospitales, o entre la educación no formal y sus contextos)⁴⁰.

Finalmente, pasando a la *estructura* del sistema educativo –los tramos y subsistemas que la constituyen y la educación informal que completa el sistema–, el cuadro V puede ayudar a situar y comprender cada uno de estos elementos. En él incluimos la *educación informal* (es decir, el conjunto de conocimientos teóricos y prácticos, valores, actitudes y hábitos que las personas adquieren a través de sus experiencias diarias con los demás y con el medio, sin que nadie, ni ella misma, pretenda «educar» o «educarse»), por dos razones principales. En primer lugar, porque la educación informal tiene una «personalidad nacional», ya que tras ella, sosteniendo y promoviendo está la cultura del país⁴¹.

En segundo lugar, porque en ella hay realidades que, aunque generalmente no lo pretenden, tienen un marcado *carácter educativo* en su manera de organizarse y proceder; por ejemplo, muchas *asociaciones* «educan» de hecho a sus miembros cuando se organizan democráticamente, integran un pluralismo cultural y étnico, emprenden proyectos que requieren participación y colaboración, etc.

(40) «Por otra parte, la educación no formal exige una vinculación directa a los contextos (políticos, sociales, culturales, laborales...) en los que se incluyen los individuos» (VÁZQUEZ, Opus cit, pág. 19).

(41) «Cultura es la manera en que un grupo humano vive, piensa, siente, organiza, celebra y comparte la vida. En toda cultura subyace un sistema de valores, de significados y de visiones del mundo que se expresan al exterior en el lenguaje, los gestos, los símbolos, los ritos y los estilos de vida» [Congregación General 34 de la Compañía de Jesús (1995): Decreto 4, *Nuestra misión y la cultura*, 1. nota 3].

CUADRO V
Sistema educativo de un país de desarrollo medio-alto

	MODALIDADES	TIPOS DE ENSEÑANZA	
TRAMO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA E INICIAL (Niños, jóvenes)	Presencial (habitual en niveles 1 y 2)	Educación formal: Subsistema escolar oficial (habitual)	Educación informal
	Semipresencial	Educación no formal (complementaria)	
	A distancia		
TRAMO DE LA EDUCACIÓN CONTINUA (Adultos)	Educación no formal (habitual)	Presencial	Educación informal
	Educación formal (complementaria)	Semipresencial	
		A distancia	

TRAMOS Y SUBSISTEMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

En cuanto a los elementos más propios de la estructura del sistema educativo, los *tramos y subsistemas* que lo constituyen, el cuadro destaca, en primer lugar, la existencia de dos tramos a los que ha de atender el sistema educativo: *el tramo de la educación básica e inicial*—preparatorio e introductorio a la vida familiar, sociocultural, cívica y laboral adulta— y *el tramo de la educación continua* que necesitan los adultos.

Se trata de un planteamiento actual cuyo marco evidente es el hecho de que *las personas necesitan educación a lo largo de toda su vida*. Este hecho implica, concluye y presupone no sólo el que las personas deban procurarse la educación que necesitan, sino también que cada persona tiene derecho a esperar de los demás y de la sociedad, la ayuda educativa que precisa. O lo que es lo mismo, que la educación a lo largo de toda la vida es un *derecho humano*.

Son aspectos reconocidos y proclamados ya por la más alta instancia y autoridad cultural y educativa mundial, la UNESCO, en base a que la humanidad ya ha comprendido que el derecho a la educación no limita su vigencia a los primeros estadios de la vida humana, pues por unas u otras razones y en unos u otros órdenes *todos los hombres necesitan* «aprendizaje permanente» y una «educación a lo largo de la vida», aunque estos criterios «se remontan a los primeros intentos de promover la educación universal, es probable que estas ideas no ocuparan el lugar que han alcanzado en las políticas educativas si las recientes tendencias de los contextos político, económico, social y cultural no les hubieran sido favorables»⁴².

La UNESCO no propone que esa educación que necesitan los adultos deba ser costeadada por los Estados, como sucede con la educación básica y obligatoria; pero sí dio un paso adelante en esa dirección en su *12ª Conferencia General* (1962):

(42) *Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*. Madrid, Grupo Santillana/Ediciones UNESCO, pág. 59. El criterio de la educación como necesaria a lo largo de la vida había sido propuesta ya anteriormente por la UNESCO. Por ejemplo, por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: *La educación encierra un tesoro*, Madrid:

(...) invitando a los Estados Miembros a considerar como parte integrante de todo sistema de educación las diversas formas de educación extraescolar y de educación de adultos, a fin de que todos los hombres y mujeres dispongan durante toda su vida de los medios de cultura que les permitan lograr su pleno desenvolvimiento y participar activamente en la vida cívica y en el desarrollo social y económico de su país⁴³.

Ahora bien, estos planteamientos de la UNESCO no significan que la implantación de la educación a lo largo de la vida sea tarea fácil. Y se comprende que no lo es cuando se conocen datos sobre la realidad de la educación infantil y primaria en el mundo, del analfabetismo, etc. Datos que la misma UNESCO facilita en el informe citado, después de una evaluación mundial sobre los objetivos y metas establecidos en la *Conferencia mundial sobre Educación para todos* de Jomtien (Tailandia, 1990) realizada en base a 183 informes nacionales sintetizados en informes regionales, 14 estudios temáticos y encuestas en más de 30 países. Incluso resulta altamente significativo que el texto *Educación para Todos*, aprobado por el *Foro mundial sobre la Educación* celebrado los días 26-28 de abril de 2000 en Dakar (Senegal) que culmina ese proceso de evaluación, proponga básicamente los mismos objetivos y metas para el próximo decenio.

Por eso, los sistemas educativos deben tener como «caracteres» necesarios –y así se recuerda en el cuadro IV– el *realismo*, ya que tanto las necesidades y situaciones concretas a que debe responder en cada país el sistema educativo como las posibilidades económicas, políticas y culturales de respuesta a ellas son profundamente diferentes según se trate de países pobres, ricos o en transición; y la *flexibilidad* para encontrar respuestas o adaptar las existentes

a las necesidades desde la realidad y las posibilidades de cada país, en un mundo en continuo proceso de mutación y cambio.

En cuanto a los *subsistemas* del sistema educativo, en el cuadro se proponen dos planteamientos, con subsistemas que tienen presencia en los dos tramos del sistema educativo.

El primero centra su atención en los *tipos de enseñanza* y comprende el *subsistema de educación formal*, educación habitual en el tramo de la educación básica e inicial (de hecho, coincide prácticamente con el *subsistema de educación escolar*), y complementaria en el tramo de educación continua. Y el *subsistema de educación no formal*, habitual en el tramo de educación continua y complementaria en el de educación básica e inicial.

El segundo se centra en las *modalidades* y comprende los *subsistemas presencial, semipresencial y a distancia*, que se dan o pueden darse en ambos tramos y tipos de enseñanza. En dicho planteamiento debe tenerse en cuenta que el subsistema de educación *presencial* actualmente conserva la primacía en los sistemas escolares, que el *subsistema a distancia* ha tenido una rápida y creciente implantación en la mayor parte de los países (desarrollados y en vías de desarrollo) tanto en la educación inicial oficial (universitaria sobre todo) como en la formación profesional no formal, y experimenta un incipiente *boom* con la incorporación de las nuevas TIC; y que el *subsistema semipresencial* está todavía en sus inicios, aunque se prevé muy útil como complemento de la educación presencial en algunas actividades de enseñanza formal y no formal; por ejemplo, en actividades de enseñanza asistida por ordenador en el sistema escolar, o para la formación continua de profesionales en ejercicio (cursos con asistencia presencial semanal o mensual, con apoyo de foros, materiales, correo y listas de

(43) *Informe sobre la educación en el mundo 2000*. Opus cit., pág. 60.

distribución por Internet entre los períodos presenciales). Por ello, nos atrevemos a proponerla ya aquí como un subsistema posible entre las modalidades educativas.

LA EDUCACIÓN ÉTICA EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN ESCOLAR

El conocimiento de la estructura de los sistemas educativos alcanzado en el apartado anterior nos permite ponderar ya *qué elementos de esa estructura parecen más idóneos para que los agentes sociales de educación ética puedan programar y proponer* su oferta.

Así, parece evidente que en lo que respecta al tramo de la educación básica e inicial (desde la educación infantil hasta la universitaria y terciaria en general), *el subsistema escolar oficial constituye el lugar educativo más propio de esta educación* (sus «objetivos» conforman el bloque principal de objetivos del subsistema escolar) que por otra parte puede alcanzar por su medio a la mayor parte de los niños y jóvenes del país⁴⁴. Esto no es óbice para que se planteen también acciones importantes de educación ética *no formal* dirigidas a estos públicos, como son por ejemplo, muchas acciones formativas de las ONG.

Pues bien, ya que el subsistema escolar es el lugar idóneo para programar y llevar a buen término la educación ética de niños y jóvenes en una sociedad, la *motivación* para hacerlo se ve muy reforzada cuando se comprende que la *educación*

*ética y la igualdad de oportunidades constituyen los dos indicadores principales de la calidad de un subsistema escolar*⁴⁵.

La igualdad de oportunidades o *equidad* en la educación no supone que todas las personas tengan «las mismas» oportunidades para acceder a todos los estudios posibles (por ejemplo, para estudiar una ingeniería muy compleja, algo inasequible a las cualidades de muchas personas) sino que cada persona tiene la oportunidad de acceder a los estudios que necesita, de estudiar aquello que quiere y para lo que vale. Es decir, supone en el acceso *atención a la diversidad*, algo que pertenece a la esencia de la equidad también en los pasos posteriores. Y supone que las personas que acceden a unos estudios similares van a tener oportunidades equiparables en lo referente al sistema de ayudas a los estudios (becas, etc.), a la *duración* de los mismos, a la orientación y atención psicopedagógicas, a las elecciones *curriculares* (de materias, itinerarios, especialidades...) y a la *calidad* de la enseñanza (profesorado, equipos de apoyo, recursos tecnológicos...).

Pues bien, esta *equidad* requiere la puesta en acción de tal cantidad de elementos positivos en un sistema escolar (en la ordenación del sistema, financiación, formación del profesorado, recursos tecnológicos, etc.) que evidentemente constituye un *indicador* de la mayor o menor *calidad* del sistema en su conjunto.

Algo semejante sucede con una educación ética con los *objetivos* señalados en el cuadro II, objetivos cuya consecución

(44) En España el número de personas de 0 a 29 años disminuyó 6,4 puntos porcentuales de 1986 a 1996, año en el que representaba el 40,5% de la población total, porcentaje de población escolarizable (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, INCE: *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, Opus cit., pág.14). De hecho, las tasas brutas de escolarización en el curso 1998-99 fueron del 91,5% en edades de 3 a 5 años, 109,2% de 6 a 13 años (se incluyen alumnos de 14 a 15 años) y del 91,7% de 14-18 años (*Magisterio. Periódico Profesional de la Enseñanza: Anuario de la Educación 2000*, pág. 68). Datos fiables de 18 a 29 años son difíciles de obtener por los abandonos de estudios iniciados y las diferentes formas de trabajo-estudio.

(45) En el Documento del MEC: *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación* (1994, pág. 21) se adopta acertadamente este planteamiento: «Así, pues, tanto la exposición como las propuestas del documento se organizan alrededor, primero, de dos ámbitos o indicadores principales de una enseñanza de calidad —la educación en valores y la igualdad de oportunidades—, y luego, de cuatro factores determinantes de esa calidad».

representa que las personas han adquirido en todo o en parte 41 principios/valores para su comportamiento y compromiso éticos, con el alto significado personal y social que cada uno de ellos contiene⁴⁶.

Aquí también puede concluirse que, en la medida en que las personas que se educan en el sistema escolar de un país alcanzan básicamente el conjunto de principios/valores propuestos como objetivos de la educación ética, este hecho requiere tal confluencia de factores positivos en el sistema (especialmente curriculares, metodológicos y de profesorado) que constituye también un indicador de la mayor o menor calidad del sistema en su conjunto.

Finalmente, en este tema se debe recalcar el que, mientras la igualdad de oportunidades o equidad en educación han ocupado tradicionalmente a los estudiosos y estadísticos oficiales de los sistemas educativos —como es lógico por su importancia política— la educación en principios/valores sólo ha interesado más recientemente y con estudios promovidos en su mayoría por la sociedad civil. Ahora bien, el tema comienza a ser también estudiado en los medios oficiales, al menos en España⁴⁷.

Entrando ya en lo más central del tema que nos ocupa, ¿cómo conviene plantear la educación ética en el subsistema escolar? Comenzando la respuesta por los niveles

de la educación infantil, primaria y secundaria (*basta el bachillerato y la formación profesional de este nivel inclusive*), parece claro que, si se aspira a lograr que los alumnos consigan todos los objetivos propuestos, el planteamiento de la educación ética ha de ser necesariamente complejo y debe extenderse transversalmente a lo largo de todo el subsistema escolar, dada la riqueza y amplitud de esos objetivos.

Esto puede lograrse sin demasiada dificultad con la programación, por una parte, de cursos suficientes para que los estudiantes puedan ordenar críticamente y dar un sentido personal y moral a los objetivos-contenidos de la educación ética. Y con la participación de todos los educadores, por otra; obviamente, ello requiere una programación transversal de la educación ética, es decir, una programación que impregne todo el currículo, de forma que todos los profesores se sientan interpelados y comprometidos en la formación de aquellos principios/valores éticos que interpelan o son más cercanos a las materias que imparten.

En cuanto a la educación ética en los niveles universitarios y de educación terciaria en general, parece que conjuntando actividades escolares y extraescolares (no formales) pueden sugerirse cinco líneas de acción:

(46) «La educación en valores es expresión de la inquietud del sistema educativo por cuestiones sociales de vital importancia» (Ibid., pág. 23).

(47) Destaca en Europa y en el mundo el *European Values System Study Group* —simplificado después en *European Values Study* (EVS)— que inicia sus estudios con una encuesta en varios países europeos en los años 1980-81. EEUU y Canadá se incorporan en 1990. De España, entra a formar parte inmediatamente la Universidad de Deusto, que empieza sus publicaciones con la aplicación de la *Encuesta Europea de Valores a España* en 1981 patrocinada por el CIS y continuada después con diversos patrocinadores. En España destacan también las *Encuestas de la Juventud* (modelo EVS) promovidas y patrocinadas por la Fundación Santa María de los años 1984, 1989, 1994 y 1999. El estudio más reciente, realizado por la Universidad de Deusto es *España 2000, entre el localismo y la globalidad. La Encuesta Europea de Valores en su tercera aplicación, 1981-1999*. Madrid, SM, Universidad de Deusto, Fundación Santa María. Entre las organizaciones oficiales, no incorpora estos indicadores, por ejemplo la UNESCO: *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación* (1998). Sí lo hace, en cambio, el INCE (MEC): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Este sistema estatal español se sirve de cinco indicadores principales de contexto, cinco de recursos, cinco de escolarización, siete de procesos educativos y siete de resultados educativos (el tres se ocupa de la adquisición de actitudes y valores, aun que sólo de seis).

- Un *planteamiento transversal* de los objetivos propuestos (similar al de los niveles anteriores), con especial atención en aquéllos que puede ser captados mejor desde esta edad y nivel educativos.
- Una información competente sobre la realidad actual del mundo y sobre la necesidad de construir entre todos una *nueva sociedad*, dentro de la programación lectiva ordinaria o con ocasión de cursos extraordinarios o de actividades de educación no formal.
- Educar en un *sentido ético* de la profesión, lo que comprende:
 - Ver la profesión como un servicio a los demás que hay que ejercer con *ética profesional*⁴⁸.
 - Ver la profesión como una oportunidad de *promocionar la justicia social y la solidaridad*: en los ámbitos de acción cercanos, creando opinión desde la profesión, colaborando desde ella con organizaciones nacionales o internacionales⁴⁹.
 - Ver la profesión como plataforma para ser *agente de cambio*, mejorando con el horizonte social las instituciones existentes o su funcionamiento, o creando y promoviendo

nuevas actividades sociales, económicas, empresariales, etc.

- «Adquirir una dimensión internacional e intercultural en el ejercicio de la propia profesión, de tal forma que cualquier grupo humano puede y deba ser considerado beneficiario del fomento de los valores referidos en los apartados anteriores»⁵⁰.

LA EDUCACIÓN ÉTICA EN EL SUBSISTEMA DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Un segundo espacio idóneo para la educación ética en las sociedades actuales es el que ofrece el *subsistema de educación no formal*, ya que por una parte, al constituir el tipo de enseñanza más universal en el *tramo de la educación continua* (adultos activos ocupados, activos parados y jubilados) es en él donde se deberá realizar la oferta de educación ética más interesante para estos sectores de población⁵¹, y porque, por otra parte, desde este subsistema se ofrece igualmente educación ética a niños y jóvenes, como ya se ha dicho.

Centrándonos ahora principalmente en los adultos, debe recalcar el que, en los ámbitos de la educación no formal, *hay que comenzar por encontrar el lugar adecuado para la educación ética*. Así, por

(48) Un proceder profesional *ético* comprende respetar la dignidad, la igualdad y los derechos humanos de todos los clientes o usuarios del servicio, de los compañeros, etc.; actuar siempre conforme a la justicia; poner los conocimientos y habilidades profesionales al servicio del bien de los clientes o usuarios, sin utilizar el «poder» que otorga la profesión para fines malos o espúreos; y proceder siempre con conciencia y responsabilidad profesionales (en cualificación, formación continua, calidad en el servicio, evaluación, etc.). Cf. *Educación Ética en Ciencias Humanas y Sociales*, pp.73-126.

(49) La *justicia social* es una modalidad de la *justicia distributiva* de los bienes correspondientes a los «derechos sociales» de las personas (educación, atención sanitaria, vivienda y trabajo o pensión) que extiende ésta también a aquellas personas que no tienen títulos convencionales para acceder a ellos (nacionalidad, asilo político...) sino únicamente el título fundamental de ser *seres humanos*. Es el caso, por ejemplo, de los inmigrantes «ilegales» o el de los países pobres que necesitan ayuda (Cf. *Navegar el tiempo nuevo*, pp. 65-69).

(50) *Proyecto Educativo* de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid (mayo, 1998). Sobre la enseñanza superior y la cooperación internacional consultar *La educación encierra un tesoro*, pág. 154.

(51) En España la población de 16 años y más ha permanecido estable por relación a la *actividad económica* en torno al 50% del total durante los años 1986-87. De ella, los *activos ocupados* eran en 1997 el 39,3% y los *activos parados* el 10,4%.

ejemplo, en los subsistemas de *formación profesional ocupacional y continua* de nivel inferior, medio y medio-alto es muy difícil que quede espacio para ella por la urgencia y necesidad de la formación y cualificación para el trabajo⁵². Sólo hay lugar para ello en la formación de empresarios y altos directivos y debe impartirse formación ética, tanto para *prevenir y evitar la corrupción*, como para fomentar en ellos los cuatro estadios del sentido ético en la vida profesional (expuestos más arriba), en el marco del proyecto necesario de una *ética empresarial para la globalización*⁵³.

Ahora bien, aunque las urgencias de la formación para el trabajo no dejen, por lo general, espacios para la educación ética en la formación profesional, esto no es óbice para que la sociedad ofrezca numerosas posibilidades de educación ética a los adultos, que abarcan una amplísima temática: los objetivos señalados en el cuadro III más otros temas y actividades confluyentes con la educación ética de las personas y de las sociedades. Actividades, por ejemplo, de educación

y cultura popular, de adquisición de competencias sociales, de educación rural, de educación intercultural, de educación de los mayores (tercera y cuarta edad), de prevención de la violencia o del maltrato, de educación para la promoción sociocultural penitenciaria, de educación para el ocio y tiempo libre, de educación urbana, de animación sociocultural, etc⁵⁴.

Tales posibilidades son respondidas, unas por la *vitalidad e iniciativa de la sociedad civil*: ONG, fundaciones, organizaciones sindicales, asociaciones sociales, culturales y religiosas, empresas, etc; por acciones promovidas por las *organizaciones internacionales*; por acciones promovidas, financiadas o ejecutadas por *organismos oficiales no directamente educativos* de cada país (asuntos sociales, mujer, juventud...); y otras, en fin, en el amplio marco de la actividad de las *ciudades educativas*⁵⁵.

Concluimos este artículo con la observación de que, a la vista de lo expuesto, es posible definir hoy los *objetivos* de una

(52) Es lo que sucede, por ejemplo, en España con la formación que se imparte en los «contratos para la formación» en los «contratos en prácticas», en las acciones del *Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP)*, revisado por última vez en 1993) y en las gestionadas por la Fundación para la Formación Continua (FORCEM) en el marco del *III Acuerdo Nacional de Formación Continua*. Véase CEDEFOP (C. OTERO; A. MUÑOZ y A. MARCOS: *El sistema de formación profesional en España*, 2000). El *III Acuerdo Nacional de Formación Continua* es posterior a este libro: se firmó el 19 de diciembre de 2000. Y esto sucede con independencia de quién imparte la formación: instituciones dependientes de las administraciones públicas, organizaciones de origen social o entidades privadas.

(53) Esta formación es muy necesaria en España, considerado como uno de los países más corruptos de la Unión Europea (Cf. «Cómo enfrentarse a la corrupción. Empresarios éticos», en *Tiempo* (febrero 2000), pp. 46-ss.) y que menos respetan las reglas del juego (Cf. «Las sociedades se saltan el código» -Código del Buen Gobierno de las Empresas, en *El País. Negocios* (23-01-2000), pág. 5.

(54) Cf. *Educación no formal*, Opuc cit. L. PANTOJA (ed.): *Nuevos Espacios de la Educación Social*. Bilbao, I.C.E.- Universidad de Deusto. J. M. COBO (coord.): *Actas del Congreso sobre la Educación Social en España*. Madrid, CIDE-MEC, 1989.

(55) Es digno de mención explícita el movimiento latinoamericano de *educación popular* por su extensión (sólo el movimiento *Fe y Alegría* cuenta con 30.000 profesores y 1.000.000 alumnos en 14 países) y por sus caracteres: valoración del saber del adulto, educación integral, valoración del saber del grupo -todo grupo contiene una gran riqueza de posibilidades para el aprendizaje y para la acción-, participación, soluciones desde y para la realidad inmediata, dimensión transformadora y política, etc. En cuanto a las *ciudades educativas o educadoras*, «La ruptura de los límites de la educación escolar y el énfasis en la educación permanente apunta a la reconstrucción del concepto de ciudad ampliándolo hasta el de ciudad educativa, expresión que ya se apunta en el informe de la UNESCO (*Aprender a ser*, 1973) y que hoy se utiliza en un sentido res-

educación ética que motive y prepare a las personas para trabajar por el cambio hacia una *nueva* sociedad, además de existir suficientes prescriptores sociales de opinión ética y agentes sociales de educación ética para llevarla a efecto, si son bien aprovechados.

Ello equivale a decir que un Estado con las dimensiones y fuerza suficientes y dirigido por representantes políticos con sentido social puede intentar instaurar esa educación ética en su propia sociedad, y un *conjunto de estados* de este tipo puede intentarlo también a nivel de la sociedad mundial. Y si lo logran, podrá decirse que ese Estado o la humanidad han alcanzado «una utopía sin utopía»⁵⁶ en su educación ética, porque la utopía se ha realizado.

Una utopía que pudiera ser el preludio de la conquista de una utopía sin utopía mayor: la utopía realizada de una *nueva sociedad mundial*.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDECOA, F.: «El sistema político internacional ante la globalización», en A. BLANCH (ed.): *Luces y sombras de la globalización*. Madrid, ASINJA-Public. de la Univ. Pont.Comillas, 2000.
- BANCO MUNDIAL: *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2000-2001. Lucha contra la pobreza*. Madrid, Banco Mundial/Mundi Prensa.
- BLANCO, R.: *La ciudad ausente. Utopía y utopismo en la sociedad occidental*. Madrid, Akal, 2000.
- BRUNA, F.: *La encrucijada del desarrollo humano*. Madrid, Los Libros de la Catarata-IUDC/UCM, 1997.
- OTERO, C.; MUÑOZ, A. y MARCOS, A.: *El sistema de formación profesional en España*. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), 2000.
- CASTELL, M.: *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. 3. *Fin de Milenio*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- «Globalización y antiglobalización», en *El País* (24-07-2001), pág. 11.
- COBO, J. M.: (Coord.): *Actas del Congreso sobre la Educación Social en España*. Madrid: CIDE-M.E.C, 1989.
- *Educación ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid, Endimión, 1993.
- *Contribución a la Crítica de la Política Social*. Madrid, Public. de la Univ. Pont. Comillas, 1993.
- (Dir. y red.): 7. *Educación*, en V *Informe Sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000*. Madrid, Fundación FOESSA, 1994.
- «El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico», en *Revista de Educación*, 308 (1995), pp. 353-373.

tringido que devuelve a las ciudades y comunidades el derecho y la obligación de educar (Requejo, 1994, pp. 67-68; Sureda y Trilla, 1995; Torres, 1990, pág. 13; Trilla, 1993, pág. 200), derecho y obligación derivados de que la ciudad es el lugar de asentamiento de la sociedad civil. Los municipios se constituyen hoy en «espacios educativos» con acciones continuas vinculadas bien al ocio y la cultura, bien a la formación orientada a la generación de empleo, de tal forma que educación y formación son sendos ejes del desarrollo comunitario en el ámbito municipal» (Muñoz, 1997) (G.Vázquez, Opus cit., pág. 19).

(56) R. BLANCO: *La ciudad ausente. Utopía y utopismo en el pensamiento occidental*. Madrid, Akal, 2000, pág.218. «La utopía es un modelo social global y alternativo, que pretende ser la metamorfosis de un *statu quo*. Plantea un nuevo orden social, propone una nueva organización social-política-económica, una nueva ética, nuevos sistemas educativos, etc., que posibiliten un «hombre nuevo». En general, la utopía es un modo ideal que pretende ser real. La mayoría pretenden ser una demostración de que la felicidad colectiva es un fin histórico perseguible y factible mediante la acción social. Desde esta dimensión, en los sistemas de los utópicos, lo importante no es el individuo sino la humanidad» (pág. 219).

- *Educación moral para todos en secundaria*. Madrid, Narcea, 1995.
- *Desde los mares del sur. Una alternativa política a la sinrazón neoliberal*. Madrid, Endimión, 1997.
- *Navegar el tiempo nuevo*. Madrid, Public. de la Univ. Pont. Comillas, 2000.
- *Ética Profesional en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid, Huerga y Fierro, 2001.
- CONNILL, J.: «Globalización y ética», en *Razón y Fe*, 243 (2001), pág. 156.
- COOK, R.: «La socialdemocracia en una era global», en *El País* (15-03-2001), *Opinión*.
- COLEGIO DE PERIODISTAS DE CATALUÑA: *Declaración de Principios de la Profesión Periodística en Cataluña* (22-10-1992).
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA TODOS: *Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje: una visión para el decenio de 1990 (Jomtien, Tailandia, 5 a 9 de marzo de 1990)*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1990.
- CONGREGACIÓN GENERAL 34 DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS: *Nuestra misión y la cultura. Decreto 4, 1995*.
- COORDINADORA DE ONG DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO: *Directorio ONGD*.
- FERNÁNDEZ, J. M.: *Manual de política y legislación educativas* (2. Globalidad y educación). Madrid, Síntesis, 2000.
- FORCEM-2000: *Convocatoria*, BOE núm. 193 (13-08-1999).
- GARCÍA ARETIO, L.: *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, Ariel, 2001.
- GONZÁLEZ, M. C. y GIMENO, J. A.: «La globalización económica: consecuencias y respuestas», en J. A. GARDE (ed.): *Informe 2000. Políticas sociales y Estado de bienestar en España*. Madrid, Fundación Hogar del Empleado.
- Guía del Mundo. El Mundo visto desde el Sur 2001/2002*. Fundación Santa María-Instituto del Tercer Mundo (ITEM)-IEPALA, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD y EVALUACIÓN (INCE): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*.
- KAPUSCINSKI, R.: «El mundo global en cada aldea», en *EL PAÍS* (28-01-2001), *Opinión*.
- KOFI A. ANNAN: «Nosotros los pueblos. La función de las Naciones Unidas en el siglo XXI», en *La Asamblea del Milenio de las Naciones Unidas* (2000). Texto en www.un.org/spanish/milenio.
- Magisterio: Periódico Profesional de la Enseñanza: *Anuario de la Educación 2000*.
- MÀRIA I SERRANO, J. F. (2000): «La globalización. Ab sí... una maravillosa excusa para muchas cosas».
- R. M. Solow-Nobel de Economía. Barcelona, Cuadernos CJ, 103 (2000).
- MEC: *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación* (1994).
- NACIONES UNIDAS: www.un.org/spanish, Localizador oficial de los sitios de los organismos del sistema.
- OCDE: *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE* (1995).
- PANTOJA, L. (ed.): *Nuevos espacios de la Educación Social*. Bilbao, ICE-Universidad de Deusto, 1998.
- PNUD: *Informe sobre Desarrollo Humano 1996*. Madrid, PNUD/Mundi-Prensa.
- *Informe sobre Desarrollo Humano 2001. Poner el Adelanto Tecnológico al Servicio del Desarrollo Humano*. Madrid, PNUD/Mundi Prensa.
- PONTIFICIO CONSEJO PARA LAS COMUNICACIONES SOCIALES: *Ética de las Comunicaciones Sociales (04-06-2000)*. <http://zenit.org/spanish/archivo>, (30-03-2000).
- PROTECTORADO DE FUNDACIONES DEL MEC: *Directorio de Fundaciones 2000*.
- QUESADA, S.: «Función de las organizaciones privadas de interés social en el campo de las políticas sociales: Enfoque del Consejo de Europa», en *Documentación Social*, 80 (1991).
- RAMONET, I.: «El Consenso de Porto Alegre», en *El País* (12-02-2001), *Opinión*.
- RATING DE FONDOS: «Inversiones éticas y rentables», en *Nueva Economía/El Mundo* (01-04-2001).

- «La educación en el siglo XXI (monográfico)», en *Revista Española de Educación Comparada*, 4 (1998).
- SARRAMONA J., VÁZQUEZ, G. y COLOM A. J.: Educación no formal. Barcelona-Ariel, 1998.
- Tercer (III) Acuerdo Nacional de Formación Continua. Madrid, 19-12-2000.
- TRILLA, J.: *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Anthropos, 1993.
- Unesco: *Aprender a ser*. Presid. de la Comisión: E. Faure. Madrid, Alianza Univ./UNESCO, 1973.
- *La educación encierra un tesoro*. Presid. de la Comisión: J. Delors. Madrid, Santillana/ UNESCO, 1996.
- *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación* (1998).
- *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Autor: Edgar Morin. París: UNESCO, 1999 (Trad. esp. M.Vallejo-Gómez).
- *Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*. Madrid, Santillana/UNESCO.
- *Informe mundial sobre la comunicación. Los medios frente al desafío de las nuevas tecnologías*. Autor: Lofti Maherzi. (Trad. esp. CINDOC, 1999), Madrid: UNESCO/ACENTO/FUNDACIÓN SANTA MARÍA, 1998.
- *Informe mundial sobre la cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: UNESCO/Mundi Prensa.
- UNESCO-UNED: *Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones políticas*. (Orig. en inglés). Coord. edic. esp.: L. García Aretio y R. Marín Ibáñez (1998).
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO: *España 2000, entre el localismo y la globalidad. La Encuesta Europea de Valores en su tercera aplicación, 1981-1999*. Madrid, Univ. de Deusto, Fundación Santa María.
- UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS: Proyecto Educativo (1998).



GLOBALIZACIÓN DIALÓGICA

RAMÓN FLECHA (*)
VICTORIA MIQUEL (**)

RESUMEN. La globalización es un hecho irrevocable. Pese a ello, se puede hacer frente a las desigualdades que genera mediante otro tipo de globalización, la dialógica. A través del diálogo los actores sociales están introduciendo cambios sociales y luchando por la transformación social, creando posibilidades hacia una sociedad más igualitaria e inclusiva. La educación se plantea como un factor clave para la transformación social, mediante la cual se puede hacer frente a las desigualdades sociales y educativas generadas con el tránsito a la Sociedad de la Información. En educación, la plasmación de la globalización dialógica son las comunidades de aprendizaje, que se definen como un proceso de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una globalización y una sociedad de la información para todas las personas.

DE LA GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL A LA GLOBALIZACIÓN DIALÓGICA

Entre las noticias de las bombas de Kabul y el ántrax de Florida, resulta tentador y cómodo describir un panorama pesimista del futuro de la humanidad. Las visiones catastrofistas tienen imagen de críticas, especialmente, si presentan a USA y a la globalización como las causantes de todos nuestros males. Mientras muchas columnas periodísticas y conversaciones de café de gente acomodada giran en torno a esas concepciones, las personas, colectivos e instituciones que trabajan por superar las desigualdades educativas y sociales están sabiendo encontrar y utilizar las nuevas posibilidades que la globalización ofrece para luchar por tales objetivos. Desde

la vinculación entre Internet y la lucha zapatista hasta los avances hacia una justicia internacional capaz de juzgar a dictadores como Pinochet; desde la comunicación entre colectivos de mujeres de todo el mundo hasta las nuevas iniciativas de la ONU y la UNESCO, nunca en la historia de la humanidad ha habido tantas posibilidades de mundializar nuestra lucha contra las desigualdades. Para potenciar esos esfuerzos, necesitamos análisis que describan al mismo tiempo las nuevas desigualdades generadas por el actual modelo dominante de globalización y las nuevas posibilidades de la mundialización que están siendo aprovechadas por múltiples proyectos igualitarios.

La globalización es un fenómeno irrevocable y no tiene sentido oponerse a ella —no lo hacen ni quienes dicen que lo están

(*) Universidad de Barcelona.

(**) Centro de Investigación Social, Educativa (CREA) de la Universidad de Barcelona.

haciendo-. Lo que sí tiene sentido y están haciendo muchas personas, colectivos e instituciones, es reorientarla hacia la igualdad y los derechos humanos. En la sociedad global, existen una serie de preocupaciones ciudadanas que se escapan del poder de decisión del Estado-nación. Las redes de comunicación están permitiendo el contacto y coordinación entre lugares bien distantes del planeta, entre ciudadanos y ciudadanas de todo el mundo que, ante las crecientes desigualdades económicas en el orden internacional o las violaciones masivas de los derechos humanos, están creando nuevas formas de intervención política, una política que supera las limitaciones institucionales de la sociedad industrial e introduce nuevas formas de participación ciudadana utilizando las herramientas de la propia globalización.

La sociedad actual plantea nuevos retos, tanto sociales como políticos, económicos y educativos. Esto nos obliga a *repensar* la sociedad en función de las nuevas necesidades políticas y sociales que se generan en este contexto. *Repensar* no significa cuestionar lo que hemos conseguido durante siglos de luchas sociales, sino partir de los logros históricos y transformarlos a partir, precisamente, de estas nuevas situaciones. En este sentido, no es que la democracia esté en crisis, sino que está en crisis el modelo industrial de democracia y cada vez es más necesaria una democracia que permita la participación activa de la ciudadanía global que se está organizando. La misma democracia y los derechos humanos se están convirtiendo en ejes de este proceso que podemos definir teóricamente, pero cuyo referente está en las actuaciones ciudadanas organizadas en todo el mundo exigiendo su derecho a participar en un proceso que nos afecta a todos y todas: la globalización.

GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL: NUEVAS DESIGUALDADES

La actual globalización está dominada por políticas neoliberales. Podríamos decir que

el neoliberalismo es la política que define el paradigma económico de nuestro tiempo: políticas y procedimientos mediante los cuales se permite que un número relativamente pequeño de intereses privados controlen en todo lo posible la vida social, con el objetivo de maximizar los beneficios (Chomsky, 2001). Las políticas de ajuste estructural monetaristas, neoliberales, impuestas por el Fondo Monetario Internacional sobre los países en desarrollo a lo largo de las últimas décadas han tenido un impacto brutal: el 20% más pobre de la población mundial ha reducido su participación en el ingreso mundial desde un 2,3% (en 1960) hasta un 1,1% (en 1997). Todos los países de ingresos medios y bajos juntos (un 85% de la población mundial) reciben hoy tan sólo un 20% del total de los ingresos mundiales. El patrimonio de las 15 personas con las mayores fortunas del mundo sobrepasa el PIB total del conjunto de países del África subsahariana y las 225 mayores fortunas del mundo equivalen a la renta anual del 47% de la población más pobre: 2.500.000.000 personas (Osset, 2001). Son, simplemente, algunos datos.

En el Informe 2001 de Amnistía Internacional sobre la situación de los derechos humanos titulado La globalización y los derechos humanos, Pierre Sané, Secretario General de esta organización afirmaba que «... la globalización ha ido acompañada de la deuda y la pobreza. Más de 80 países tenían en el año 2000 una renta per cápita inferior a la de 1990. Al menos 1.300.000.000 personas luchan por sobrevivir con menos de 1 dólar al día». Estos datos se dan ahora en un mundo mucho más rico de lo que lo ha sido nunca y donde la tecnología avanza con enorme rapidez. Añade Pierre Sané que «existe un potencial sin precedentes para erradicar la pobreza y para hacer realidad la aspiración de los derechos humanos».

En este punto está la clave para las iniciativas sociales, políticas y educativas en la sociedad de la información y en el

contexto de la globalización: no enfrentarnos a la globalización, sino hacer frente a las desigualdades que genera a partir de las posibilidades que ofrece este proceso; no intentar acabar con un proceso irrevocable, sino apostar por otra globalización, la dialógica; partir de los logros igualitarios y democráticos conseguidos a lo largo de la historia y no abandonarlos, sino extenderlos. En este proceso, la educación se convierte, más que nunca, en una herramienta clave para la transformación social.

GLOBALIZACIÓN DIALÓGICA: NUEVAS POSIBILIDADES

Aunque una de las características de la globalización neoliberal es la libre circulación de capital, tal libertad de movimientos no se ha producido en el mercado laboral global. Son una minoría de personas cualificadas, científicos/as y profesionales, las que se mueven libremente alrededor del mundo. Mientras tanto, un número considerable de población de las áreas más pobres del mundo se ve obligada a emigrar, topando con las barreras y controles de los países a los que intentan emigrar, cuando no encuentran la muerte en una patera. De todas maneras, tal situación está intensificando los espacios multiculturales, creando lugares donde cada vez más se están relacionando personas de diferentes culturas. La multiculturalidad es un fenómeno ligado a la globalización social y cultural, e introduce nuevas cuestiones para la superación de la exclusión que sufren la mayoría de personas que emigran desde países pobres.

El gran reto de la sociedad actual se concreta en el desarrollo de la globalización dialógica conducente a que cada vez más ámbitos de decisión colectiva tengan que ser abordados a través del diálogo. Globalización dialógica significa la extensión de la democracia, de las conquistas para la libertad y la igualdad, la creación de redes de movimientos sociales globales con repercusiones locales. Significa, también, la

creación de una esfera pública donde todas las personas del mundo, a través de una organización democrática, puedan participar en la toma de decisiones que afectan a todo el mundo a través de un diálogo igualitario.

¿Es posible llevar a cabo este proceso? Ante todo, para el desarrollo de la globalización dialógica, debemos partir de que, además del dinero y el poder de la administración pública, existe una tercera fuente de integración social, la solidaridad (Habermas, 1998). Existen numerosas iniciativas que demuestran que este principio, aunque no sustituye a los demás, está cada vez más presente en nuestra sociedad.

En el mes de enero del 2001, se celebró en Porto Alegre, Brasil, el *Forum Social Mundial*. Reunió a más de 12.000 personas de todos los rincones del mundo, desde intelectuales transformadores a movimientos sociales alternativos. No se trataba de elaborar un programa detallado, un programa de gobierno a nivel mundial, sino un conjunto de ideas-fuerza, de valores y propuestas articuladas capaces de reflejar demandas sociales y culturales y de articular sujetos y movimientos, con posibilidades de auto-construirse en actores políticos capaces de intervenir a escala local, regional y mundial. En la publicación de este encuentro, Noam Chomsky comentaba que el *Foro Social Mundial* proporciona una oportunidad sin precedentes para la unión de fuerzas populares de los más diversos sectores, de los países ricos y de los países pobres, en el desarrollo de alternativas constructivas en defensa de la aplastante mayoría de la población mundial que sufre constantes agresiones a los derechos humanos fundamentales (Chomsky, 2001, pág. 15).

Iniciativas similares al *Foro Social Mundial* son posibles actualmente. La globalización, entendida como la intensificación de las relaciones sociales mundiales (Giddens, 1997) se desarrolla en el contexto de la sociedad de la información impulsada por su dimensión tecnológica. Los

cambios actuales no se quedan tan sólo en la esfera económica. James Slevin, en su análisis sobre Internet y la sociedad (Slevin, 2000) plantea una serie de cuestiones que nos ayudan a reflexionar sobre cómo y por qué se da esta vinculación entre tecnologías de la información y comunicación (TIC) –Internet en este caso– y sociedad. El uso de las TIC, como Internet, está creando oportunidades para las nuevas formas de asociación humana. Hoy, la producción y reproducción de la realidad social se está transformando y se dan unas formas de vida a nivel local impensables con los parámetros de la primera modernidad. Hoy, la esfera pública¹ puede construirse sobre diferentes bases. La globalización está posibilitando una esfera pública global, que se configura a partir de la interacción de diferentes entidades e instituciones ante temas de interés global².

INCLINAR LA BALANZA

La asimetría del acceso a la información y su producción, a través de los medios de comunicación tecnológicos específicos, ha provocado unas desigualdades que podrían describirse con el lenguaje del darwinismo social: unos grupos sociales tienen un contacto privilegiado con el conocimiento y se mueven con más facilidad por el terreno social, político y económico. Las justificaciones de esta situación desigual se legitiman frecuentemente por las diferentes capacidades y el interés de las personas por adaptarse a los nuevos

medios, como si todos participáramos en una carrera desde el mismo punto de salida. Esta tendencia no es inherente a las tecnologías ni a la globalización cultural, sino a las desigualdades sociales que se trasladan al uso que de ellas hacemos.

Para inclinar la balanza tenemos dos opciones: la del «darwinismo social», potenciando una sociedad cada vez más dual en la que el más fuerte cada vez será más fuerte y el más débil cada vez más débil; o bien apostando por la extensión de la democracia y los derechos humanos, por una sociedad de la información para todas y todos. Hasta el momento, el desarrollo de la sociedad de la información pone de manifiesto que estamos pasando de una fase inicial centrada en el desarrollo de la innovación tecnológica a otra fase en la que se analizan y desarrollan propuestas basadas no sólo en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sino en la necesidad de democratización de las herramientas tecnológicas, de los procesos que las acompañan y de los recursos educativos necesarios para potenciar una sociedad de la información para todas las personas. La sociedad de la información es un proceso global, político, social y económico vinculado a la revolución tecnológica, pero con implicaciones en todos los ámbitos de la sociedad.

Puede considerarse que la primera fase de la sociedad de la información dura desde la guerra del petróleo de 1973 hasta mediados de la década de los noventa en que diversos organismos como la Unión

(1) Entendemos la esfera pública como una red para la comunicación de contenidos y tomas de postura, es decir, de opiniones donde los flujos de comunicación quedan filtrados y sintetizados de modo que se condensan en opiniones públicas agavilladas en torno a temas específicos (Habermas, 1998).

(2) Existen numerosos ejemplos de redes de movimientos sociales que trabajan a través de Internet sobre cuestiones globales como la educación, los derechos de las mujeres o la democracia, creadas a partir de iniciativas locales en los diferentes continentes del planeta. Se puede consultar, a modo de ejemplo, la Digital Freedom Network (<http://www.dfn.org>) que promueve los derechos humanos mediante nuevos métodos de activismo a través de Internet, el Learning Channel (<http://www.Learningchannel.org>) para la promoción de la educación y los derechos humanos o el movimiento de mujeres revolucionarias de Afganistán RAWA (<http://www.rawa.org>).

Europea asumen el objetivo de la sociedad de la información para todas las personas. En esa primera fase hay una carrera por acelerar la revolución de la información apoyándose en los países y sectores sociales más «preparados» para ello, excluyendo al resto. Es en esta fase de imperio del neoliberalismo de Reagan y Thatcher cuando se impone el modelo más anti-igualitario y se llega a definir la diversidad de itinerarios educativos llevando unos a la formación para la sociedad de la información y otros a la formación para la exclusión.

Se produce una brecha digital que divide no sólo a países, sino también a grupos dentro de una misma sociedad. El reparto desigual de la distribución de la tecnología es muy significativo. Si nos fijamos, por ejemplo, en el uso de Internet a escala mundial, observamos que mientras en Canadá y USA se registran un total de 164.400.000 usuarias y usuarios, en África sólo se registran 3.110.000. Por otra parte, en España vemos que en abril y mayo del 2001, del total de usuarias y usuarios de Internet, un 45% pertenecía a la clase social alta y media-alta, mientras que sólo un 15% se situaba en la media-baja y baja³. Se está consolidando en el mundo el sentimiento de que no es sostenible crear un planeta de Silicon Valleys, excluyendo de las redes de información y de riqueza a la mayoría de la humanidad. Aunque Internet no se come, muy pronto, sin una economía basada en Internet, no se podrá comer.

Por otra parte, se produce una polarización marcada por el acceso al mercado laboral. Los recursos intelectuales son cada vez más indispensables, lo que configura una estructura en la que los puestos estables y mejor remunerados están ocupados por las

personas con mejor preparación académica, mientras que las personas sin formación se ven relegadas a ocupar puestos de trabajo precarios, al paro o a la marginalidad.

Durante esa primera fase, los trabajos sobre la sociedad de la información no dan importancia al análisis de las desigualdades que se están generando. Los diferentes estudios de la sociedad se centraron, bien en el análisis de las desigualdades, sin reflexionar sobre la sociedad de la información (Gorz, 1986), bien en el análisis de la sociedad de la información sin incluir como reflexión clave las desigualdades. Es precisamente en ámbitos de trabajo por la igualdad educativa donde se producen algunos de los primeros análisis de las desigualdades que se estaban creando en la sociedad de la información (Flecha, 1990 y 1994). Sin embargo, a mediados de los noventa se asume la existencia de las mismas y se va definiendo una reorientación del modelo para plantearse el objetivo de sociedad de la información para todas las personas. En ese mismo período, aparecen obras sobre la sociedad de la información que incluyen importantes análisis de las desigualdades que están generando (Castells, 2001).

Se ha pasado de la focalización en la innovación tecnológica a la focalización en la innovación para el acceso y el uso a las TIC. Este importante paso se desarrolla no sólo como lema reivindicativo desde la sociedad civil, sino que se consolida en las iniciativas institucionales. Por ejemplo, uno de los programas de la Comisión Europea⁴ para la sociedad de la información, *e-Europe*, parte de este objetivo: una sociedad de la información para todas las personas. Este programa tiene un apartado específico sobre aprendizaje en la

(3) Tanto los datos relativos a España como al mundo se han tomado de la página web de la *Asociación de usuarios de Internet* (<http://www.avi.es>). Los datos de España se encuentran en el *Estudio General de Medios (EGM)* y los referentes al mundo en la *Nua Internet Surveys*. Consulta: 16 de agosto de 2001.

(4) <http://www.europa.eu.int>.

sociedad de la información, *e-learning*, abierto a nuevas propuestas educativas en este contexto. Por otra parte, el *V Programa Marco de Investigación de la Comisión* (1998-2002) creó un programa específico en este campo, el *IST⁵ (Information Society and Technologies)* que presenta numerosas acciones para la investigación y la aplicación destinadas a fomentar el aprendizaje y el uso de las nuevas tecnologías.

Aunque desde el ámbito institucional se están configurando, como hemos visto, actuaciones para la democratización de las nuevas tecnologías, son las experiencias comunitarias en torno a las nuevas tecnologías las que, hasta el momento, están teniendo más éxito en la consecución de este objetivo. Es más, muchas de estas experiencias han aumentado las posibilidades de grupos sociales susceptibles de exclusión de aprender y participar en sus estructuras sociales, políticas y económicas.

Estos son algunos ejemplos de la exclusión social derivada del uso de las TIC:

- *Plugged in*, un aula situada en East Palo Alto (barrio marginal cercano a Silicon Valley), que reúne a hispanos/as, afroamericanos/as, asiáticos/as y miembros de otras minorías que conviven y aprenden cooperativamente a utilizar las nuevas tecnologías.
- *Tele centros*, red de centros que proporciona acceso público a las TIC en América Latina y el Caribe para el desarrollo personal, económico y social de las usuarias y usuarios.
- *Comité para la Democratización de la Informática*, proyecto que se inicia en 1995 en zonas desfavorecidas de Brasil con la finalidad de ofrecer, a partir de escuelas de informática y ciudadanía, nuevas posibilidades de futuro con las que superar el «apartheid digital».

Estas experiencias son un ejemplo de cómo las TIC, al servicio de los sectores sociales más vulnerables a la exclusión socioeconómica en la sociedad de la información, pueden constituir puentes con los que esquivar la gran brecha digital. Además, son ejemplos de iniciativas que han apostado por el acceso y uso de las TIC en la contribución para la superación de la exclusión social. Es más, todas ellas tienen un importante factor de éxito, que plantea la posibilidad de una nueva concepción del aprendizaje ante los retos de la nueva sociedad. Podríamos afirmar que plantean actuaciones necesarias en un mundo cada vez más global y en el que el desarrollo que tome esta globalización estará vinculado al acceso y uso de las TIC para participar coordinadamente en iniciativas políticas, sociales y culturales globales.

La cuestión de la globalización y la educación, en el contexto de la sociedad de la información, no es simplemente una cuestión de acceso a las TIC. El *Informe Delors para la UNESCO* en 1996, ya afirmaba que debido a la aparición de la sociedad de la información ya no es posible pedir a los sistemas educativos que formen mano de obra para un empleo industrial estable sino que trata de formar para la innovación a personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio (Delors, 1996). Se trata, pues, de tomar una opción ante el desarrollo de la sociedad actual y proponer alternativas que respondan a los desafíos de este contexto.

TEORÍAS Y PRÁCTICAS PARA ACTUAR: EL ENFOQUE DIALÓGICO

El desarrollo de la globalización dialógica ha de llevarse a cabo con la participación de todas las personas, independientemente de su origen, etnia, género, edad, nivel económico

(5) <http://www.cordis.lu>.

o educativo. Pero lo que nos demuestra la historia hasta el momento es que las grandes transformaciones se han producido a expensas de importantes sectores de población, reproduciendo situaciones de desigualdad. La exclusión, en el contexto actual, tiene un importante componente cultural. En un contexto donde el procesamiento de la información determina la economía y cada vez más el conjunto de áreas de la vida social, donde los elementos culturales son mucho más decisivos que en épocas anteriores, los saberes y conocimientos que se priorizan, así como los mecanismos de participación de la globalización quedan, habitualmente, muy lejanos para una gran mayoría de la población.

Por otra parte, el proceso de reflexividad característico de la modernidad actual está impregnando y posibilitando el desarrollo de una nueva globalización. La reflexividad de la modernidad se refiere al hecho de que la mayoría de los aspectos de la esfera pública y privada, la actividad social, política y personal, están sometidos a revisiones continuas a la luz de nuevas informaciones o conocimientos (Giddens, 1997). El diálogo se ha introducido en el seno de los procesos públicos y privados, haciendo frente a los procedimientos de gestión y toma de decisiones basados en las relaciones de poder. Los análisis sociológicos demuestran que el diálogo tiene en la actualidad un papel mayor que en la sociedad industrial y es mediante el diálogo como los actores sociales están introduciendo cambios sociales y luchando por la transformación social. El giro dialógico que estamos viviendo y liderando crea nuevas posibilidades de avance hacia una sociedad más igualitaria e inclusiva, si bien hemos de superar los muros que dificultan las transformaciones dialógicas.

En las teorías y prácticas en ciencias sociales que han planteado perspectivas ante la nueva realidad global, encontramos diferentes enfoques que condicionan, de una manera u otra, las acciones sociales,

políticas y educativas hacia una vertiente más «darwinista» o más democrática. La teoría y práctica educativa se enfrenta a estas perspectivas, que definen el sistema educativo en base al etnocentrismo más tradicional, al relativismo diferenciador y desigualitario, o a la participación de la comunidad en ese sistema educativo y la igualdad de las diferencias. Las consecuencias: teorías y prácticas para la desigualdad o teorías y prácticas para la globalización dialógica.

Desde una perspectiva etnocéntrica, el sistema educativo se crea a partir de los parámetros de una cultura masculina, blanca y europea; una cultura dominante que no reconoce la diferencia cultural y, por tanto, aboca al fracaso escolar a la mayoría de personas que no pertenecen a esa cultura mayoritaria. Desde una perspectiva relativista, basada en los enfoques postmodernos (Lyotard, 1979), genealógicos (Foucault, 1966) y deconstruccionistas (Derrida, 1968) de orientación nietzschiana, se niega la posibilidad de una relación entre culturas porque parten de que cualquier mestizaje implica la dominación de una cultura sobre otra. La defensa de esta diversidad sin igualdad, de la existencia de diferentes currícula para diferentes colectivos o personas, obvia las desigualdades de nuestra sociedad, porque no contempla el derecho a la igualdad. Cuando se plantea permitir que cada grupo o persona siga su proceso, sin tener en cuenta las desigualdades sociales y las implicaciones que tienen en el éxito o fracaso escolar, no sólo se reproducen las desigualdades, sino que se incrementan.

En un contexto marcado cada vez más por el multiculturalismo y la necesidad de alternativas a las políticas educativas que reproducen las desigualdades culturales, el enfoque dialógico de la perspectiva comunicativa se desarrolla basándose en el diálogo como forma de relación entre culturas y como camino hacia la superación de las actuales desigualdades (Habermas, 1989; 1987; 1988 y 2001). Este enfoque plantea un objetivo

más global, ya que apuesta por una educación igualitaria que incluya el derecho de toda persona a ser educada de manera diferente. Desde la igualdad de diferencias se defiende y busca la igualdad de todas las personas y el mismo derecho a participar en el desarrollo de los procesos de globalización así como las mismas oportunidades en la sociedad de la información, y se respetan las diferencias identitarias y culturales.

Diferencias para basar la educación en la diversidad de culturas de las personas que asisten a las escuelas. Igualdad para asegurar que toda persona pueda adquirir las competencias necesarias dentro de la sociedad actual. Igualdad para desarrollar todas las culturas e identidades y así lograr el cambio de la actual realidad cultural y social.

(Flecha y Gómez, 1995 pp. 96-97).

La perspectiva relativista, basada en la exaltación de la diferencia, ha sido superada tanto desde la teoría como por la respuesta que ha recibido en la aplicación práctica. Es significativo resaltar que las iniciativas sociales que trabajan por la superación de la exclusión de culturas como la gitana, manifiestan la necesidad de que todas las personas gitanas tengan las mismas oportunidades educativas que cualquier niño o niña que dispone de las mejores oportunidades. Reclaman y trabajan para conseguir la igualdad y el derecho a mantener su identidad cultural, pero rechazan la diferencia que excluye de estas oportunidades⁶.

La globalización nos obliga a plantearnos la educación sobre unos nuevos parámetros. Esto es, un aprendizaje que, en la actual sociedad de la información cambia su relación con el entorno y cambia el entorno (Vygotsky, 1986) que se basa en la interacción y el diálogo para resolver los nuevos retos de una sociedad en constante cambio, que potencia la solidaridad frente

a otras formas de integración social y que tiene su centro en la pedagogía del diálogo y la esperanza (Freire, 1993). Las nuevas necesidades ponen de manifiesto que el aprendizaje no depende tanto de lo que está sucediendo en la escuela, como de la interrelación entre lo que sucede en el aula y lo que está sucediendo en el resto de lugares donde los niños y niñas, o las personas adultas, se desenvuelven. El contexto de aprendizaje en la globalización es la comunidad.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA UNA GLOBALIZACIÓN DIALÓGICA

Hemos entrado en el siglo XXI impulsando nuevas propuestas que ponen de manifiesto la conciencia general que se está desarrollando desde diferentes ámbitos frente a los retos de una sociedad marcada por la globalización. El giro dialógico de nuestras sociedades ha abierto las puertas del siglo y, cada vez más, son las propuestas basadas en el enfoque dialógico las que prevalecen en todos los ámbitos sociales (AAVV, 2001).

El año 2001 es el *Año de las Naciones Unidas para el diálogo entre civilizaciones* y en él esta organización ha recibido por primera vez un Premio Nobel de la Paz. Una de las metas que se ha planteado esta institución ha sido la constitución de un nuevo paradigma para las relaciones internacionales, basado en el diálogo⁷. Además, será en España donde se creará un espacio educativo y cultural con el objetivo de fomentar un diálogo intercultural y una cultura de la paz y los derechos humanos en la que participen culturas de todos los rincones del mundo. *El Forum Universal de las Culturas* (Barcelona, 2004)⁸ apuesta por conceder a la educación un espacio privilegiado a través del *Proyecto Educativo del Forum*, en el que las comunidades de aprendizaje serán la base para el trabajo tanto a escala local como global.

(6) Es interesante seguir iniciativas como las del Secretario General Gitano (<http://www.asgg.org>)

(7) <http://www.onu.es/dialogue>.

(8) <http://www.barcelona2004.org>.

Una comunidad de aprendizaje es un proceso de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una globalización y una sociedad de la información para todas las personas. La transformación de la escuela en una comunidad de aprendizaje se asienta en el aprendizaje dialógico e implica la participación activa de la comunidad como agente de la educación, abriéndose a ésta los espacios de toma de decisiones, de organización de la educación y de intervención educativa como el aula. Es posible observar el éxito en Euskadi, donde llevan ya cuatro años desarrollando transformaciones de escuelas en comunidades de aprendizaje.

El cambio organizativo de las comunidades de aprendizaje se consigue mediante la creación de una estructura complementaria a la del centro formada por comisiones de trabajo. Estas comisiones se crean después de la *fase del sueño*, en la que toda la comunidad sueña y plantea cuál es la escuela que quieren para sus hijos e hijas. Las comisiones recogen las prioridades del sueño y están abiertas a todos los agentes sociales de la comunidad. Pueden crearse diferentes comisiones en función de esas prioridades: recursos, voluntariado, nuevas tecnologías, etc. El cambio pedagógico implica partir de expectativas positivas para todas las personas, niños, niñas o personas adultas en cuanto al aprendizaje, consiguiendo que todas y todos desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas condicionen la igualdad de los resultados educativos. Para conseguir el objetivo de una educación de calidad que supere la exclusión social, participen en la comunidad de aprendizaje todos los agentes sociales posibles: profesorado, familias, voluntariado, instituciones y asociaciones. El cambio pedagógico, en definitiva, se da a partir del aprendizaje dialógico. Y de este proceso se deriva un cambio social.

El adjetivo «dialógico» aplicado al proceso de aprendizaje salva las implicaciones individualistas del aprendizaje significativo

e incide en la competencia comunicativa que según Habermas tienen todas las personas. El aprendizaje dialógico recoge los diferentes contextos de aprendizaje, y mantiene como principio del aprendizaje la interacción, superando tanto el individualismo como el colectivismo, y venciendo la segregación a la que no han podido hacer frente otro tipo de enseñanzas. La especificidad de esta capacidad de comunicación no reside solamente en las habilidades académicas y prácticas, sino que —de manera complementaria a éstas— radica en aquellas habilidades comunicativas que surgen en la interacción producida sin las constricciones del poder o el dinero. Este tipo de habilidad se basa en el diálogo para intercambiar, modificar, constatar, consensuar y crear significados.

El aprendizaje dialógico se sintetiza a partir de siete principios que recogen los retos educativos para una globalización dialógica: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. En los procesos comunicativos de aprendizaje, todas las personas (incluidos/as los/as educadores/as) se dedican a la misma finalidad: saber compartir y obtener nuevos saberes tanto teóricos como prácticos.

La respuesta educativa para la globalización dialógica ha de pasar por el debate sobre educación y globalización, por la transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje, por una globalización dialógica organizada como una comunidad de aprendizaje global. La globalización dialógica se configura mediante una nueva estructura y herramientas —Internet—, que ofrece por primera vez en la historia la posibilidad de un diálogo igualitario, una solidaridad y una transformación globales, generando conocimiento y potenciando la ciudadanía multicultural. Un proceso dialógico crea sentido, en este caso, cuando todas las personas se sienten partícipes de los cambios y actuaciones que se están llevando a cabo cuando participamos en lo

local y en lo global; cuando percibimos en el espacio real que el espacio virtual nos refuerza, realmente, la solidaridad, la democracia y los derechos humanos. En definitiva, cuando en vez de que la globalización y la tecnología nos colonicen, hagamos que todas las personas, toda la comunidad, participe de esta mundialización.

Imaginemos el futuro. Imaginemos una nueva globalización, la dialógica, en la que el diálogo igualitario y la igualdad de las diferencias sean una realidad posible en un contexto cada vez más marcado por las propuestas dialógicas, por la multiculturalidad, por la solidaridad y por la democratización de las herramientas de la globalización. Nunca antes en la historia habíamos tenido tantos referentes para pensar en tantas posibilidades para superar las desigualdades, la exclusión y luchar por los derechos humanos. Imaginemos el futuro como una comunidad de aprendizaje global.

BIBLIOGRAFÍA

- AADV: *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós, 2001.
- BECK, U.; Giddens, A. y Lash, S.: *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza Universidad, 1997.
- CASTELLS, M.: *La Era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid, Alianza, 2001.
- *La Era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 2: El poder de la Identidad*. Madrid, Alianza, 1997.
- *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 3: El fin del milenio*. Madrid, Alianza, 2001.
- CHOMSKY, N.: *El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y orden global*. Barcelona, Crítica, 2001.
- DERRIDA, J.: *De la Grammatologie*. París, Les Éditions de Minuit, 1968.
- DELORS, J.: *Learning: the Treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for de Twenty-first Century*. Paris, Unesco London, HMSO, 1996.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL: <http://www.edai.org>
Informe anual de Amnistía Internacional 2001. Fecha de consulta: septiembre 2001.
- FLECHA, R.: *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona, El Roure, 1990.
- «Las nuevas desigualdades educativas», en CASTELLS, M. y OTROS: *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, 1994, pp. 55-82.
- FLECHA, R. y GÓMEZ, J.: *Racismo no, gracias. Ni moderno ni postmoderno*. Barcelona, El Roure, 1995.
- FOUCAULT, M.: *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. París, Gallimard, 1966.
- FREIRE, P.: *Pedagogía de la esperanza*. México, Editorial Siglo XXI, 1993.
- GORZ, A.: *Los caminos del Paraíso*. Barcelona, Laia, 1986.
- HABERMAS, J.: *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus, 1987.
- *Teoría de la Acción Comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus, 1989.
- *Facticidad y validez*. Madrid, Trotta, 1998.
- *Israel o Atenas: ensayos sobre religión, teología y racionalidad*. Madrid, Trotta, 2001.
- LYOTARD, J. F.: *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. París, Les éditions de Minuit, 1979.
- OSSET, M.: *Más allá de los derechos humanos*. Barcelona, DVD ed., 2001.
- SLEVIN, J.: *The Internet and the Society*. Malden, Blackwell Publishers, 2000.
- VYGOSTKY, L. S.: *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós, 1986.



BIBLIOGRAFÍA SOBRE GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

RAMÓN FLECHA (*) Y M^a ÁNGELES CABEZA (**)

RESUMEN. Después de la presentación de diversas y plurales reflexiones sobre la globalización y la educación, se ofrece una bibliografía selecta y comentada sobre el tema.

Sólo en la librería virtual de Amazon, encontramos más de 1000 libros específicos sobre globalización. La pretensión de este artículo no es dar cuenta de toda la literatura existente, sino señalar algunas obras que pueden contribuir a que aquellas personas motivadas por este monográfico sigan profundizando en el tema.

¿QUÉ ES LA GLOBALIZACIÓN?

Para reflexionar sobre ¿qué es la globalización?, quien quiera leer en un análisis corto y de garantías tanto de la globalización como de las formas de superar las desigualdades en sus contextos, debe tener en cuenta el libro de Ulrich Beck *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, publicado en 1997 y editado por Paidós. Ulrich Beck es, después de Habermas, el sociólogo contemporáneo más citado en la actualidad. En esta obra, recoge definiciones clave relacionadas con la globalización, analiza sus dimensiones, así como sus controversias, conflictos y paradojas.

Algunos de los temas principales que se abordan son la pérdida de soberanía de los Estados-nación en los procesos de mundialización e individualización –dos caras de una misma moneda–, o el surgimiento de una sociedad civil transnacional. No obstante, una de las cuestiones que otorga mayor valor a este libro es que en él se aportan alternativas para hacer frente a las desigualdades sociales que han acompañado la globalización económica, abogando por la necesidad de justicia social en la era de la globalización. Beck, además de autor, es un activista de la globalización igualitaria que ha llegado a publicar en importantes periódicos europeos el manifiesto: «Glocalitas del mundo, uníos».

BECK, U.: (p.o. 1997), *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós, 1998.

Jürgen Habermas, es uno de los intelectuales con mayor influencia y proyección internacional. Su libro *La inclusión*

(*) Universidad de Barcelona.

(**) Centro de Investigación Social y Educativa, (CREA) de la Universidad de Barcelona.

del otro, constituye una de las contribuciones más importantes en teoría política. La apuesta de Habermas, en el marco de las actuales sociedades multiculturales, es a favor de unos derechos humanos universales basados en el respeto y reconocimiento de las diferentes identidades culturales, necesarios en el avance hacia sociedades más democráticas e igualitarias. La gobernabilidad y la ciudadanía son temas de creciente interés, ante el actual desencanto hacia las democracias representativas y los nuevos retos que la globalización plantea a las actuales democracias, constituidas en el seno de los Estados-nación. En este libro Habermas presenta la democracia deliberativa como alternativa, apuntando las condiciones necesarias para poder establecerla. La democracia deliberativa, basada en la toma de decisiones a través del diálogo igualitario intersubjetivo, hace frente a los nuevos retos que plantean las actuales sociedades supranacionales y multiculturales, apostando por una nueva forma de organización democrática más inclusiva y participativa.

HABERMAS, J.: (p.o. en 1996). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Barcelona. Paidós, 1999.

Otro importante sociólogo es Alain Touraine, de quien destacan sus estudios sobre los movimientos sociales, y cómo éstos son clave en las transformaciones sociales. En conexión a los nuevos retos que la creciente multiculturalidad plantea, y la estrecha conexión entre agencia e identidad, uno de los libros a los que nos podemos remitir es *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. En este libro Touraine analiza cómo la segregación y el racismo crecen en la actual sociedad de la información en la que se produce al mismo tiempo una globalización económica y una fragmentación de los referentes culturales identitarios. Estamos viviendo un proceso de desmodernización,

la falta de referentes culturales lleva a la vez a la emergencia de los más fatales fundamentalismos comunitaristas, y de posturas relativistas que impiden el diálogo intercultural al negar la existencia de cualquier valor común entre diferentes culturas. Por ello, Touraine plantea la necesidad de un orden social nuevo, hacia el cual avanzar a través de la acción social de los Sujetos. Un nuevo orden basado en el reconocimiento del Otro, que nos permita vivir juntos iguales y diferentes.

TOURAINÉ, A.: *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid, PPC, 1997.

En la definición y análisis de los efectos a nivel mundial del proceso de globalización que vivimos, un sociólogo de referencia a nivel internacional al que hacer mención es Anthony Giddens, director de la London School of Economics and Political Science. Una de sus obras clave sobre globalización es *Un mundo desbocado*, en ella expone y argumenta sus ideas sobre el impacto que la globalización está produciendo en todas las esferas de nuestras vidas, redefiniendo la tradición, la familia y la democracia; analiza cómo el riesgo entra a formar parte de nuestras vidas. Estudia las desigualdades que genera el proceso de globalización y, es más, las nuevas potencialidades de este proceso como son la mayor libertad, la democratización de la democracia o la posibilidad de crear una democracia global. En este libro Giddens recoge el debate abierto en *The 1999 BBC Reith Lectures*¹ en el que participó; creado a través de Internet como espacio de reflexión global sobre las implicaciones sociales de la globalización.

GIDDENS, A.: (p.o. en 1999), *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus Ediciones, 2001.

Otra obra de referencia a la que remitirse en el estudio de las consecuencias

(1) <http://www.lse.ac.uk/Giddens>.

sociales del proceso de globalización es *Globalization: the Human Consequences* de Zygmunt Bauman. En este libro Bauman, profesor de sociología de la Universidad de Leed y de Warsaw, realiza una definición aclaratoria del proceso de globalización, abordando los dobles procesos implícitos en las transformaciones sociales que estamos viviendo, como son la localización y globalización, las nuevas libertades y nuevos males, las nuevas posibilidades y nuevos riesgos.

BAUMAN, Z.: *Globalization: the Human Consequences*. London, Columbia University Press, 1998. BAUMAN, Z.: *Globalització: les conseqüències humanes*. Barcelona, Pòrtic- Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, 2001.

En Ciencias Políticas contamos con el análisis sobre globalización de David Held, profesor de la London School of Economics. El libro *Global transformations: Politics, Economics and Culture*, del cual es coautor, empieza retomando el amplio debate que se ha generado en torno a la globalización, y en él se tratan temas tan diversos como el estado territorial y políticas globales, la violencia organizada, el mercado global, el corporatismo y las redes de producción globales, las migraciones, la globalización cultural y el medio ambiente. Anticipar que las próximas obras que David Held tiene en mente versan, una sobre la globalización y los movimientos anti-globalización, y otra sobre cosmopolitismo.

HELD, D et al.: *Global transformations: Politics, Economics and Culture*. Stanford, California, Stanford University Press, 1999.

Gillian Youngs, política economista nos invita a reflexionar sobre la globalización política, económica y cultural en su libro *International Relations in a Global*

Age. Resaltar el interés especial de esta obra en temas de género, al introducir esta perspectiva en el análisis del proceso de globalización.

YOUNGS, G.: *International Relations in a Global Age: A conceptual challenge*. Cambridge, Polity, 1999.

Uno de los sociólogos pioneros en el estudio de la globalización es Roland Robertson quien ha publicado una extensa bibliografía sobre esta temática. Ulrich Beck recoge de Ronald Robertson el término «glocalización», que acuña para hacer referencia a la creciente influencia de lo local en un mundo globalizado. Quien quiera profundizar sobre ello puede remitirse a su obra:

ROBERTSON R.: *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London, Sage, 1992.

Las personas interesadas en un análisis de los efectos de la globalización en el ámbito iberoamericano, se han de remitir a Alicia Fraerman y Tito Drago, periodistas que han abordado el tema en numerosos artículos y dirigen la Editorial Nueva Utopía y la agencia de noticias Comunica². A raíz de la cumbre iberoamericana de 1998, en la que el tema central fue la globalización, se publicó en Comunic: *Globa-regulación*, en él se compila el análisis y opiniones de distintas personalidades de la comunidad iberoamericana. La cuestión central que se plantea es cómo llegar a una «globa-regulación» desde los países de habla hispana. Destacar entre otros las aportaciones de Rigoberta Menchú y Tito Drago que realiza la introducción al libro.

FRAERMAN, A.: *Globa-regulación*. Madrid, Comunica, 1998.

Para una visión de la globalización capitalista desde la mirada de los países que

(2) <http://www.comunica.es>.

han quedado al margen de este proceso de globalización económica, contamos con Samir Amin, economista egipcio director del Tercer Forum Mundial en el Senegal. Se trata de una aportación crítica, desde un análisis de cómo afecta la globalización a los países en desarrollo, Amin defiende la necesidad de una alternativa a la actual globalización desde la política, apostando por la confianza en estos países en desarrollo. Es por ello que la lectura de *El capitalismo en la era de la globalización* es doblemente recomendable; no sólo nos aporta una visión diferente a la europea del proceso de globalización, además ofrece alternativas a la crisis provocada por la actual acumulación del capital.

AMIN, S.: (p.o. en 1997), *El capitalismo en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós Ibérica, 2000.

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y SUS DESIGUALDADES

Para analizar la actual Sociedad de la Información y sus desigualdades en un contexto globalizador, nos hemos de remitir a la trilogía *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, de Manuel Castells. Sin duda, nos encontramos ante una obra que constituye uno de los análisis empíricos más detallado y completo de la actual sociedad red, y una de las obras más citada a nivel mundial. En el primer volumen, *La sociedad red*, Castells analiza la lógica de la nueva sociedad organizada en red incidiendo en la globalización económica y las nuevas desigualdades sociales que este proceso está produciendo. En el segundo volumen, *El poder de la Identidad*, se abordan temas relacionados con la identidad y como ésta lidera transformaciones sociales. En este estudio sobre identidad y movimientos sociales, Castells recoge las aportaciones de Alain Touraine. En el tercer volumen, *El fin del milenio*, se centra en las desigualdades haciendo un

recurso histórico de las tendencias sociales y cambios de la última década del siglo XX.

CASTELLS, M.: (p.o. en 1996), *La Era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*, Vol. 1: *La sociedad red*. Madrid, Alianza, 2001.

CASTELLS, M.: *La Era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*, Vol. 2: *El poder de la Identidad*. Madrid, Alianza, 1997.

CASTELLS, M.: (p.o. en 1998), *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*, Vol. 3: *El fin del milenio*. Madrid, Alianza, 2001.

Un libro en el que se compila las contribuciones de diferentes autores (Castells, Flecha, Freire, Giroux, Macedo y Willis) en torno al importante papel que la teoría y práctica educativa tienen en la Sociedad de la Información es *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Bajo el título *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*, Castells realiza un análisis de los cambios sociales que han marcado el tránsito a la Sociedad de la Información, destacando aspectos como la naturaleza revolucionaria de las tecnologías de la información, la transformación social de roles tradicionales e institucionales y la nueva economía global y su influencia en la sociedad. En el segundo capítulo, *Las nuevas desigualdades educativas*, Flecha aborda un análisis precursor de las desigualdades que se generan en el tránsito a la Sociedad de la Información.

VVAA: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 1994.

Javier Echeverría, profesor de Investigación de Ciencia, Tecnología y Sociedad en el Instituto de Filosofía del CSIC, ha publicado diferentes obras en las que analiza la organización de la nueva sociedad telemática. En su libro *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*, Echeverría estudia cómo la guerra y la violencia, las actividades financieras, el teletrabajo, la ciencia, la educación, etc. se organizan en

el nuevo entorno virtual creado por las nuevas tecnologías. Aborda, también, temas como identidad, economía y poder, ciudadanía y democracia en la nueva organización social; y propone la necesidad de establecer una serie de principios que asienten las bases para una constitución en este nuevo entorno.

ECHEVERRÍA, J.: *Los señores del aire: telépolis y el tercer entorno*. Barcelona, Ediciones Destino, 1999.

En conexión a esta última temática expuesta, otro de los libros a los que remitirse es *Valores y ética en la sociedad de la información* de Francisco Álvarez y Javier Echeverría.

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, J. F. y ECHEVERRÍA EZPONDA, J.: *Valores y ética en la sociedad informacional*. Madrid, UNED, 1999.

En *Navegar el tiempo nuevo* Juan Manuel Cobo Suero realiza un análisis de los sucesos que han acontecido en los últimos años del siglo XX y sus repercusiones, prestando atención a la aparición de nuevas dificultades y las maneras de solucionarlas. Este estudio se realiza desde tres ángulos distintos: el ético, el político y la relación entre la humanidad y el mundo. El objetivo de este libro es la toma de conciencia de la situación en la que nos encontramos en este tiempo nuevo, y plantear posibles respuestas a la nueva situación.

COBO, J. M.: *Navegar el tiempo nuevo*. Madrid, Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 2000.

EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN

En el análisis de la educación en el actual marco globalizador uno de los autores a destacar es Martin Carnoy. Especializado en economía de la educación, analiza las implicaciones de la globalización económica en el mercado laboral y la educación.

Ante el papel central que adquiere el conocimiento en la nueva economía globalizada, Carnoy sugiere la necesidad de una reforma educativa que responda a las demandas formativas de la nueva organización laboral.

CARNOY, M.: *Globalization and educational reform: what planners need to know*. París, International Institute for Educational Planning (IIEP), 1999.

Desde la teoría crítica un libro comprometido con la transformación social desde la educación es *Cultura, política y práctica educativa*, en el que Henry Giroux nos invita a reflexionar sobre la creciente tendencia neoliberal desde la que se orientan los planteamientos educativos. Recogiendo las aportaciones de Paulo Freire, el pedagogo contemporáneo más influyente a nivel mundial en la práctica y teoría educativa, Giroux nos ofrece interesantes alternativas que apuestan por la acción social.

GIROUX, H.: *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó, 2001.

El incremento de la multiculturalidad generado con la globalización, ha llevado a que ello sea también un tema de creciente preocupación en educación. Desde la teoría política educativa, un libro que nos desvela la estrecha interconexión entre las políticas estatales y las orientaciones educativas en un marco multicultural es *Democracy, education and multiculturalism* de Carlos Alberto Torres. Más allá de este análisis al que se apunta, la relevancia de este libro radica en la importancia otorgada a las fuerzas sociales que emergen dentro de estas instituciones convirtiéndose en agentes de cambio. Carlos Alberto Torres es sociólogo político de la educación, profesor en la Universidad de California y director del Centro de Estudios Latinoamericanos de esta universidad, también es presidente

de la Sociedad de Educación Internacional y Comparada (CIES).

TORRES, C. A.: *Democracy, education and multiculturalism: dilemmas of citizenship in a global world*. Lanham, Lanham y Littlefield Publishers, 1998.

Otro de los autores comprometidos con la lucha contra la exclusión por la justicia social desde las instituciones escolares es Jurjo Torres, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de La Coruña. Uno de los libros más importantes de Jurjo Torres es *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. En él aborda la urgencia en la actual sociedad de la información de una nueva organización curricular en el que se integren campos de conocimiento y experiencias. Presenta como esencial la comprensión reflexiva y crítica de la realidad, y el desarrollo de competencias que nos permita «aprender a aprender». Jurjo Torres apunta el currículum globalizado e interdisciplinar como alternativa al currículum «clásico», rompiendo con la rigidez del sistema educativo y apuntando innovaciones en la organización escolar que pueden resultar de gran interés en el día a día de la práctica docente.

TORRES, J.: *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata, 1998.

Otro libro de interés en la intervención educativa es *Educación y convivencia en la cultura global*, de Gimeno Sacristán. Una de las contribuciones que destaca en este libro es la apuesta por una educación comprometida con el desarrollo de una nueva cultura que oriente el progreso social. En la actual sociedad globalizada y mestiza, Gimeno Sacristán argumenta la necesidad de un currículum educativo que parta de la riqueza de la diversidad cultural presente en nuestra realidad, a través del cual contribuir en la construcción de una sociedad más democrática.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid, Morata, 2001.

Las reformas educativas son fruto de un intento de adecuación a los cambios sociales acontecidos, si bien no siempre se ha logrado responder desde la educación a los nuevos retos, asegurando la adquisición por parte de todas las personas de las nuevas habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad. Rafael Feito, profesor de sociología en la Universidad Complutense de Madrid, y miembro del Movimiento por la calidad de la educación en el sur y este de Madrid, desarrolla un análisis de la reciente reforma de la enseñanza obligatoria en España. Realiza una crítica a la actual reforma planteando la necesidad de una educación básica que dé herramientas para formar personas con capacidad de comprensión y análisis, y que permita aprender a aprender.

FEITO, R.: *Los retos de escolaridad obligatoria*. Barcelona, Ariel, 2000.

En relación a la necesidad de un cambio en la organización escolar apuntar las aportaciones de Antonio Bolívar. En su libro *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*, propone aplicar las teorías de aprendizaje organizativo y el modelo de las organizaciones que aprenden a las instituciones educativas, recogiendo las aportaciones de autores como Hargreaves, Leithwood, Jantzi y Steinbach. Apuesta por una concepción de la teoría del cambio centrada en organizaciones capaces de aprender y mejorar de forma continua a través de la propia experiencia, con objetivo de promover la innovación y el desarrollo en los centros educativos y, es más, promover su institucionalización. La capacidad de autoaprendizaje es, sin duda, clave en la nueva sociedad del aprendizaje a lo largo de toda la vida, precisamente es en base a ello que Bolívar plantea las escuelas como organizaciones que aprenden.

BOLÍVAR, A.: *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid, La Muralla, 2000.

Como ya hemos venido observando, el papel de la educación en el cambio social y desarrollo de nuestras sociedades es de gran importancia. Así queda también recogido en *Aprender para el futuro* de Miguel Ángel Escotet, donde la educación conforma el principal pilar para el desarrollo de la democracia, de valores igualitarios, de la libertad,... La propuesta de Escotet de una educación que supere un sistema educativo centrado en el pasado, es aprender para el futuro a través del aprendizaje continuo a lo largo de nuestras vidas, y de una educación basada en valores interétnicos e interculturales. Desde esta orientación es posible formar personas preparadas para el ritmo creciente de cambios de nuestra sociedad.

ESCOTET, M. A.: *Aprender para el futuro*. Madrid, Alianza Editorial, 1992.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN

Las nuevas tecnologías ofrecen numerosas posibilidades para la educación, si bien el quedar excluido de su acceso supone quedar excluido de la Sociedad de la Información. Diversos autores han abordado el uso de las nuevas tecnologías en educación. Uno de los autores a los que pueden remitirse aquellas personas interesadas en este ámbito es Nicholas Burbules, profesor en el departamento de Estudios de Política educativa de la Universidad de Illinois. El libro *What it: the risks and promises of information technologies for education* de reciente publicación analiza el potencial de las nuevas tecnologías para la educación. En él se abordan desde temas clave como el acceso a las nuevas tecnologías, a temas tan interesantes como nuevas aproximaciones a la lectura y escritura o la emergencia de una nueva comunidad en la red.

BURBULES, N. y Callister, T. A.: *What it: the risks and promises of information technologies for education*. Boulder, CO, Westview, 2000.

José Manuel Touriñán López es profesor de la Universidad de Santiago de Compostela. En su obra *Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT*, analiza un nuevo funcionamiento de investigaciones y desarrollo tecnológico, basado en la cooperación y la actuación regional. En esta obra dedica un capítulo a la educación, con título *Globalidad y educación*, en el que plantea que la educación en la Sociedad de la Información se transforma en base a cuatro aspectos: el espacio, el tiempo, los entramados y las interconexiones de las redes de comunicación.

TOURIÑÁN, J. M.: *Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT*. Santiago de Compostela, Fundación Caixa Galicia, 2000.

Las nuevas tecnologías de la información han introducido importantes cambios en la comunicación humana y originado una nueva cultura. Vicente Romano realiza una crítica a la lógica del mercado que orienta el uso de las nuevas tecnologías, planteando que el nuevo uso del tiempo y del espacio resta importancia a la vertiente social.

ROMANO, V.: *El tiempo y el espacio en la comunicación: la razón pervertida*. Hondarribia, Argitaletxe Hiru, 1998.

La revolución de las tecnologías ha marcado la entrada en una nueva era globalizada, en esta nueva sociedad el acceso a la información se convierte en clave para no quedar excluido. Aquellas personas interesadas en profundizar en el campo de la información y la comunicación, pueden remitirse a Roberto Savio de quien destaca su amplia experiencia en este campo y su apuesta por contribuir a través de los servicios de telecomunicaciones a la mejora de la situación de los

países en desarrollo. Entre otros muchos de sus trabajos y cooperaciones, señalar que Roberto Savio es secretario general del Society for International Development (SID); y ha sido fundador y director del Inter Press Service (IPS), una de las 5 principales agencias de prensa internacional creada para mejorar el intercambio Sur-Sur y Sur-Norte. En su libro *Las agencias de prensa en la comunicación internacional* nos invita a reflexionar sobre el nuevo papel de las agencias de prensa en la era de la globalización, ejemplificado este análisis con la Inter Press Service.

SAVIO, R. y GIFFARD, A.: *Las agencias de prensa en la comunicación global*. Madrid, Comunica, 1995.

Navegar en la lectura de estas obras en función de los diferentes ámbitos de interés

nos permitirá a los y las teóricos/as y prácticos/as de la educación dotarnos de una perspectiva amplia y completa de las últimas tendencias sociales, políticas, económicas y educativas. Sin duda, en el siglo XXI la educación se ha convertido en clave y por ello también las contribuciones que estamos realizando desde la teoría y la práctica educativa en la transformación social. El objetivo de este artículo es precisamente ofrecer un marco de referencia lo suficientemente amplio, desde el cual poder articular propuestas educativas que respondan a las nuevas necesidades de la actual sociedad informacional y globalizada, es más, capaces de incidir en una orientación más democrática de nuestra sociedad, contribuyendo a la superación de las desigualdades sociales y educativas existentes.

NORMAS GENERALES PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser originales e inéditos. La extensión de los trabajos no sobrepasará las veinticinco páginas. La presentación deberá remitirse en formato informático (disquete) en cualquier procesador de texto (Word, WordPerfect, etc.) a través del correo electrónico a la dirección: revista.educacion@ince.mec.es.

3. Se deberá acompañar de un breve resumen del artículo de 8 a 10 líneas. Opcionalmente podrá adjuntarse el resumen también en versión inglesa.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

- a. **Libros:** Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma, y año de edición. Si hay dos autores o más, éstos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GÓMEZ LORENZO, M. y otros: *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

- b. **Revistas:** Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Si hay dos autores o más, éstos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C.: "El sistema educativo en la nueva reforma", en *Revista de Educación*, 309 (1996), pp. 498-789.

5. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página.

6. Las citas textuales deben separarse por una línea en blanco anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda, seguidas por el apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

7. Los esquemas, dibujos, gráficos, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro.

8. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en aplicación de estas normas. Los originales enviados no serán devueltos.



SUMARIO

GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

PRESENTACIÓN: ROGELIO BLANCO.—NICHOLAS C. BURBULES, y CARLOS ALBERTO TORRES: *Globalización y Educación*.—J. FRANCISCO ÁLVAREZ: *Modelos humanos e incertidumbres globales: la importancia del análisis conceptual*.—MANUEL CASTELLS: *Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes*.—ROBERTO SAVIO: *Globalización y desarrollo sostenido*.—TITO DI RAGO: *La globalización es mucho más que pura economía*.—JUAN CARLOS TEDESCO: *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo*.—MARTIN CARNOY: *El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa*.—MARTIN CARNOY: *La articulación de las reformas educativas en la economía mundial*.—JOSÉ GIMENO SACRISTÁN: *El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas*.—GILLIAN YOUNGS: *Globalización, comunicación y tecnología: cómo asegurar los enlaces democráticos*.—ADOLFO PUASENCIA: *Los instrumentos toscos para la transmisión del conocimiento: educación literaria frente a la contraeducación audiovisual*.—NICHOLAS C. BURBULES: *¿Constituye Internet una comunidad educativa global?*.—RAFAEL FEITO ALONSO: *Educación, nuevas tecnologías y globalización*.—JAVIER ECHEVERRÍA: *Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo E-Learning*.—VICENTE ROMANO: *Pros y contras de la e-educación*.—JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ: *Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización*.—FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ: *Globalización y metapolíticas en educación*.—HENRI A. GIROUX: *El capitalismo global y la política de la esperanza educada*.—ANTONIO BOLVAR: *Globalización e identidades: (Des)territorialización de la cultura*.—JUAN MANUEL COBO SUERO: *Educación ética y nueva sociedad mundial*.—RAMÓN FLECHA y VICTORIA MIGUEL: *Globalización dialógica*.—RAMÓN FLECHA y M^{ra} ANGELES CABEZA: *Bibliografía sobre globalización y educación*.

