

## **Sociedad red: cultura, tecnología y pedagogía crítica**

Por: Belén Pascual Barrio (Universitat de les Illes Balears)  
Rocío Rueda Ortiz (Universidad Central, Colombia)

### **RESUMEN**

Hablar de la “sociedad red” empieza a ser un lugar común de referencia para describir las sociedades contemporáneas, y sin duda tal concepto ha generado una relativa apertura para pensar de una manera compleja el proceso de transformación cultural mediado por las tecnologías de la información. Esta relativa apertura nos ofrece la ocasión para interrogarnos por la cultura que queremos construir; tarea que no es exclusiva de la escuela, puesto que requiere de una labor concertada y conjunta de colectivos e instituciones.

### **Presentación**

Siguiendo a Castells (1999), la tendencia histórica de la época actual es que las estructuras sociales emergentes, los procesos y funciones dominantes, se están organizando en torno a redes, de ahí el concepto de *sociedad de la red*. Éstas constituyen una nueva morfología social de nuestras sociedades y la difusión de su lógica de enlace modifica de forma substancial los procesos de producción, la experiencia, el poder y la cultura.

Nuestro punto de vista es que si comprendemos los cambios y transformaciones que en la cultura está produciendo la sociedad red podremos tomar las riendas de nuestras sociedades. La capacidad o falta de ella en las sociedades para comprenderlos, define en buena medida su destino, hasta el punto en que si bien la tecnología por sí sola no determina la evolución histórica y el cambio social, si plasma la capacidad de las sociedades para transformarse, así como los usos a los que las sociedades deciden dedicar su potencial tecnológico.

En consecuencia, vemos de suma importancia la reflexión educativa en dirección de un proyecto de una tecnodemocracia, de tal suerte que la técnica y la tecnología adquieran un sentido público sin exclusiones. Exclusión que también debemos extender al campo de quiénes, y en qué condiciones, participan de ésta. Es decir, hablar de nuevas tecnologías no puede hacerse ni desligado de una comprensión histórica de lo que han sido viejas y nuevas tecnologías, ni de una llamada a la generación de un foro público sobre las decisiones que en torno a éstas tomemos; o lo que es lo mismo, no podríamos comprender hoy las tecnologías ausentes de una dimensión política.

### **1. Cambios tecnológicos y cambios culturales: una nueva tecnocultura**

Manuel Castells (1999) ha destacado cómo los cambios sociales actuales son tan espectaculares como los procesos de transformación tecnológicos y económicos en la sociedad postindustrial. Las redes informáticas crecen de modo exponencial, creando nuevas formas y canales de comunicación, y dando forma a la vida a la vez que ésta les da forma a ellas. En particular, cada vez se habla más un lenguaje digital universal en un

nuevo sistema de comunicación que integra globalmente la producción y distribución de palabras, sonidos e imágenes de nuestra cultura, acomodándolas a las idiosincrasias particulares. De hecho, han aumentado notablemente los intercambios culturales indirectos mediatizados –a través de los medios masivos e informáticos-, formando parte de la cotidianidad de las generaciones jóvenes. Hoy, muchas personas entran en contacto con gentes de otras culturas a través de pantallas de televisión, cine u ordenador.

Este nuevo ámbito pluricultural, de exploración de identidades, de conformación de nuevas comunidades y culturas ha mediado a través de las nuevas tecnologías un nuevo sujeto heterogéneo y complejamente conexo a un entorno múltiple: inmediato y virtual, selectivo y masivo, local y global, posicional y nómada al mismo tiempo. Para pensar al sujeto en la red de la información puede ser clave la noción de interfaz, tal como G. Bateson la entendía: como interacción entre sistemas no enteramente cerrados, como espacio de intercambio, de transcodificación, de transubjetividad. Sin embargo, ante esta nueva modalidad de construcción del yo en la era digital o electrónica, cabe preguntarse: ¿Quiénes son los que se “conectan” e interactúan en este sistema?; ¿cómo afecta el nomadismo, la transitoriedad, y la instantaneidad en este nuevo modo de construcción cultural?.

De hecho, Castells (1999) analiza cómo la comunicación a través del ordenador es principalmente del dominio de un segmento culto de la población de los países más avanzados, contado en decenas de millones, pero sólo una élite a escala global. Incluso algunos expertos han puesto en tela de juicio el número de usuarios a través de Internet, basándose en que la conexión no significa su uso real, y aún menos que pueda multiplicarse por diez personas cada conexión, como se ha hecho en muchas estimaciones.

En primer lugar, y siguiendo el análisis de Castells, la gran mayoría de los propietarios de ordenadores personales pertenecen a la clase media-alta y los usuarios tienen empleo, a tiempo completo, siendo más frecuentemente solteros y hombres. Así pues, la comunicación a través del ordenador comienza en los sectores con mayor nivel de educación y más acomodados de la población de los países más desarrollados y ricos, y con mayor frecuencia en las zonas metropolitanas o grandes ciudades. En este sentido, se están transformando los espacios y modos de comunicarnos, y por su mediación la cultura en general, pero es un cambio que se está desarrollando en oleadas concéntricas, iniciadas en los niveles más elevados de educación y riqueza, y probablemente, incapaz de alcanzar a grandes segmentos de las masas menos educadas y de sectores agrarios de los países más pobres.

Quizás los datos presentados por Aníbal Ford (2000, 68) sean todavía más contundentes. Según él “en el caso de Internet, el sistema de comunicación donde se da la mayor brecha (informacional), sólo navega un 2,7% de la población mundial. Pero lo importante es que, en el uso de Internet, los Estados Unidos abarcan el 82,7%. Este es un dato clave: toda Europa tiene, según esta fuente, el 6,22%, Asia y Oceanía el 3,75% y Latinoamérica el 0,38% de porcentaje de uso”. Si ello es así, un efecto cultural de las nuevas tecnologías, en el ámbito social, podría ser, en potencia, el reforzamiento de las redes sociales culturalmente dominantes tal y como lo ha señalado Castells (1999), tanto como el aumento de la globalización por encima de las culturas locales, al cohesionar una elite “cosmopolita”. Más que un nuevo espacio de encuentro e intercambio cultural, podría

convertirse en un camino para la exclusión.

Esta diferenciación estará acompañada de una estratificación social creciente entre los usuarios. No sólo se restringirá la elección multimedia a aquellos con el tiempo y dinero necesarios para el acceso, y a los países y regiones con suficiente potencial de mercado, sino que las diferencias culturales/educativas serán decisivas para utilizar la interacción en provecho de cada persona. La información sobre qué buscar y el conocimiento sobre cómo utilizar los mensajes serán esenciales para experimentar verdaderamente un sistema diferente de los medios de comunicación de masas estándar personalizados. Así pues, en palabras de Castells (1999, 404) “el mundo multimedia será habitado por dos poblaciones muy distintas: los interactuantes y los interactuados, es decir, aquellos capaces de seleccionar circuitos de comunicación multidireccionales y aquellos a los que se les proporciona un número limitado de opciones preempaquetadas”.

De hecho, frente al imaginario social sobre la homogeneización de la cultura “gracias” a las nuevas tecnologías, vale la pena recordar que si gran parte de los “ciudadanos del mundo” aún no tienen ni siquiera las “condiciones materiales de existencia”, mucho menos tienen el acceso a los nuevos bienes de consumo cultural y que incluso no han tenido todavía acceso a la alfabetización como sucede en varios países del Tercer Mundo<sup>1</sup>. En este sentido, más recientemente, en una entrevista realizada a Manuel Castells por Josep Lluís Gómez Mompert (2001), Castells insistió en que no hay una sociedad de la información, sino una pluralidad de sociedades de la información según la historia, las instituciones, la cultura y también las prácticas y las decisiones de los actores sociales y económicos respecto de cómo se encuentra la sociedad.

En efecto, estas desigualdades que Castells y Ford nos han expuesto, se producen en un contexto de “paradojas postmodernas, en el contexto de cambio”, siguiendo las palabras de Hargreaves. Pues bien, con independencia de que las transiciones que estamos experimentando se describan en términos de postliberalismo, postindustrialismo, postmodernidad, modernidad tardía, el punto de convergencia es que en el centro de esta transición, está la globalización de la actividad económica, las relaciones políticas, la información, las comunicaciones y la tecnología. Sin embargo, esto no significa que estas tendencias sean totalmente claras o coherentes. “En realidad, sus componentes y consecuencias resultan a menudo irónicos, paradójicos, perversos. La globalización puede llevar al etnocentrismo, la descentralización a una mayor centralización, las estructuras uniformes (muy jerarquizadas) de las organizaciones a un control jerárquico encubierto”.

---

<sup>1</sup> Desde 1975 los índices de alfabetización en todas las regiones del mundo en desarrollo han mejorado: Asia meridional y el Pacífico, y América Latina y el Caribe parecen alcanzar al mismo tiempo un nivel de aproximadamente el 90% de alfabetización de adultos. Sin embargo, en el África subsahariana, el Asia meridional y los Estados Árabes, a pesar de haber hecho progresos importantes, el nivel de alfabetización de adultos ronda el 60%. En los 25 últimos años, la tasa de alfabetización en países en vías de desarrollo se ha duplicado, aunque sólo hasta un 50%. Por otra parte, en los países de la OCDE, entre el 10% y el 20% de la población son analfabetos funcionales. Suecia y Noruega están en una situación relativamente buena, con sólo un 8% y un 9% respectivamente, mientras que los Estados Unidos, Irlanda y el Reino Unido superan el 20% (PCNUR, 2003).

En suma, este nuevo entorno simbólico, altamente comunicativo e interconectado, que proporcionan las nuevas tecnologías de la información, se presenta lleno de encuentros/desencuentros, paradojas, incertidumbres que se producen en el ámbito global y local. Pertenecer o no, acceder o no, a dicha "cultura virtual" tiene detrás las mismas diferencias y desigualdades de género, etnia, país, clase social que la "cultura real" o, las desigualdades y falta de equidad propias de las sociedades modernas. Tal como lo ha señalado Marcelo Bonilla (2001), debemos estar alerta pues en el caso de América Latina el proceso de globalización tiende a convertir las nuevas tecnologías y en particular Internet en un instrumento que marca las diferencias sociales y culturales (incluidas las étnicas y de género) en beneficio de los grupos privilegiados<sup>2</sup>. El consumo cultural entonces se caracteriza por ser jerarquizado y polarizado.

## **2. Cambios tecnológicos y cambios socioeconómicos: ¿un nuevo modelo de "tecnocratización social"?**

Hemos visto como los efectos del ensanchamiento de la brecha económica mundial se reflejan en un incremento de la distancia entre dos poblaciones de habitantes del mundo multimedia, lo que Castells (1999) denomina la "estratificación social entre los usuarios de la red". Continuando nuestra reflexión y tras el análisis de aspectos culturales, comunicacionales e informacionales, consideramos oportuno caracterizar el entorno económico general que acompaña esa denominada "brecha informacional" y que incluye otras brechas de carácter social, productivo y laboral.

Entramos por tanto a analizar la brecha riqueza-pobreza que se produce a dos niveles, entre diferentes países y dentro de cada uno de ellos, y que en ambos niveles se reduce a un crecimiento de la riqueza de los que más tienen y de la pobreza de los que menos. Tal y como apuntábamos anteriormente, las sociedades de la información están surgiendo sobre "bases materiales" diferentes y diferenciadas que a su vez reproducen y generan un entramado social, educativo y político particular.

En el *Informe sobre Desarrollo Humano* (PCNUD, 2003) se afirma que a nivel mundial, la desigualdad de ingresos entre los países y dentro de ellos ha aumentado gradualmente durante los 30 últimos años. Este aumento de la desigualdad ha frenado la reducción de la pobreza y ha incrementado las diferencias de desarrollo humano entre regiones, entre zonas rurales y urbanas, y entre grupos étnicos y de diferentes niveles de ingresos. Tal y como se apunta en el informe, nos encontramos ante niveles absurdos de desigualdad en el mundo. Como datos ilustrativos los siguientes: el ingreso del 1% más rico de la población mundial equivale al del 57% más pobre; el 10% más rico de la población de los EE.UU. tiene tantos ingresos como el 43% más pobre de la población mundial. Y como síntesis a esta situación: la relación entre los ingresos del 5% más rico del mundo y los del 5% más pobre es de 114 a 1.

---

<sup>2</sup> Por supuesto, no sobra señalar que también existen experiencias desde la "periferia" o desde la "subalternidad" de apropiación de las nuevas tecnologías que nos ofrecen una perspectiva optimista sobre su uso para favorecer procesos democráticos, para la defensa de los derechos humanos. Ejemplo de ello es la experiencia en Chiapas, México.

Pero detengámonos a analizar con detalle los datos sobre el empobrecimiento de algunos países entre los años 1975 y 2000. En el mismo informe se afirma que, en ese período, el ingreso per cápita en África subsahariana cayó de 1/6 a 1/14 respecto a los países de la OCDE, debido tanto a la disminución de sus propios ingresos como al constante crecimiento de los ingresos de los países de la OCDE. Los países del África subsahariana en peores condiciones tienen un nivel de ingresos que es 1/40 o menos del de los países de la OCDE. América Latina y el Caribe también han acusado un retroceso respecto de la OCDE, y su ingreso medio per cápita ha pasado de algo menos de la mitad a algo menos de un tercio, mientras que los Estados Árabes pasaron de un cuarto a un quinto.

Por su parte, en esos mismos años, ha habido un aumento tanto de los ingresos como de la desigualdad en la distribución en todos los países de la OCDE<sup>3</sup>. Este hecho se muestra de forma más acusada en Gran Bretaña y Estados Unidos. El P.I.B. per cápita de EE.UU. aumentó en un 38%, mientras que los ingresos de una familia con un nivel medio de ingresos sólo aumentaron en un 9%. Es decir, la mayor parte del crecimiento económico correspondió a los más ricos, pues los ingresos del 1% de familias más ricas aumentaron en un 140%, o sea más de tres veces el promedio. Mientras que en 1979 los ingresos del 1% de las familias con ingresos máximos eran 10 veces mayores que los ingresos medios, en 1997 eran 23 veces más elevados.

Los cambios en la producción y distribución de bienes, en la organización del trabajo y en la estructura ocupacional tienden a relacionarse con el incremento de las desigualdades sociales extremas y la dualización social: frente a una mayoría satisfecha encontramos una minoría excuída de las vías de acceso al bienestar general (Casal, 1999). Sin embargo, frente a la tendencia general de los países de la OCDE encontramos países como Canadá y Dinamarca que en ese mismo período de tiempo han mantenido la misma desigualdad o la han reducido ligeramente. Lo han conseguido principalmente gracias a la política fiscal y las transferencias sociales, lo que demuestra que el aumento del ingreso no provoca necesariamente un aumento de la desigualdad, siempre que exista la voluntad política necesaria (PCNUD, 2003).

A pesar de ser posible la intervención política, la tendencia a la dualización es un hecho estrechamente vinculado a la globalización económica como efecto propio e inevitable. En la sociedad dual por un lado se desarrolla y consolida un sector de la sociedad económicamente integrado, caracterizado por el crecimiento de su competitividad y dinamismo. Perteneciendo a sectores sociales diversos (se incluyen las élites económicas, políticas y sociales, así como los trabajadores y asalariados con un empleo relativamente seguro y estable), todos ellos coinciden en estar integrados en la sociedad y compartir un mismo tipo de mentalidad, aspiraciones y formas de consumo.

Como contrapartida, en la otra vertiente de la sociedad, emergen y se van consolidando nuevas bolsas de pobreza, en el entorno de un mercado laboral progresivamente

---

<sup>3</sup> La pobreza no es sólo un problema de países en desarrollo. El índice HPI2, calculado para determinados países de la OCDE puede ser especialmente significativo. Al centrarse en las carencias, establece diferencias más claras en países industrializados, ya que utiliza indicadores tales como tasas de pobreza, alfabetización funcional y desempleo a largo plazo.

fragmentado y en el que los sectores secundarios (generalmente con bajas cualificaciones) padecen situaciones de vulnerabilidad, ocupación temporal y baja protección social. Un mercado laboral que excluye a un 10 y un 15% de la población que o bien son parados de larga duración trabajan en precario. A los efectos de un mercado laboral excluyente se suman nuevas formas de discriminación por razón de sexo, etnia o edad: exclusión de amplios sectores femeninos<sup>4</sup>, inmigrantes internacionales, refugiados, jóvenes sin recursos, jubilados.

Es por ello que, en el marco de esta sociedad dual, podemos hablar de economía dual, mercado de trabajo dual, cultura dual, hábitat-vivienda dual, escuela-enseñanza dual, oportunidades duales, acceso dual a los avances tecnológicos. En estas condiciones las barreras institucionales dificultan o impiden la movilidad social para sectores cada vez más amplios de la sociedad. Los grupos sociales tienden a cerrarse en sí mismos de forma corporativa, a menudo agresiva e insolidaria y en defensa de sus privilegios.

A la vista de los datos nos sumamos a la opinión de los que afirman que la llamada sociedad de la información, la era del capitalismo informacional, supone un momento de la sociedad capitalista en el que se incrementa el beneficio, la acumulación y la riqueza. Como señalan Flecha y Tortajada (1999, 14-19), un momento de cambio en los procesos pero no del modo de producción que continúa siendo capitalista y cuyas premisas continúan siendo el máximo beneficio, la inversión y la competitividad. En el plano político, junto a la mundialización de lo económico, sí que se producen cambios como es el cuestionamiento y deslegitimación tanto de la democracia como del estado-nación, que pierde el poder de coacción y cede espacio a lo local en lo económico y en lo político.

### **3. La importancia de una pedagogía crítica**

La capacidad que las sociedades tengan para comprender los cambios y transformaciones que la sociedad red produce en la cultura, definirá en buena medida su destino. Aunque la tecnología por sí sola no determina la evolución histórica y el cambio social, sí plasma la capacidad de las sociedades para transformarse, así como los usos a los que las sociedades deciden dedicar su potencial tecnológico.

Es decir, no podemos comprender hoy las tecnologías ausentes de una dimensión política. Se hace necesaria una comprensión histórica de lo que han sido viejas y nuevas tecnologías así como la generación de un foro público sobre las decisiones que en torno a éstas tomemos. Y en ese sentido se hace del todo imprescindible la reflexión educativa en el marco de un proyecto de tecnodemocracia en el que se consideren la técnica y la tecnología desde un sentido público sin exclusiones.

En *Espectros de Marx* (1998), Derrida asume el tema de la realidad virtual conectado con

---

<sup>4</sup> Con respecto a la discriminación de la mujer destaca una situación de inferioridad en el mercado laboral -alcanzando niveles de paro superiores y salarios inferiores a los de los hombres (las mujeres ganan entre un 30 y un 50% menos que los hombres en un mismo trabajo)- y en los espacios de representación política (las mujeres ocupan más del 30% de los escaños parlamentarios solamente en cinco países mientras que en 31 países ocupan menos del 5%) (Ford, 2000, 66).

preguntas generales sobre política, medios y su interpretación. Para Derrida lo virtual es un "suplemento de lo real" y en consecuencia, lo virtual es esencial a lo real. Tal como los fantasmas, que representan el pasado, considera la virtualidad como un estado de deuda con el pasado, y al mismo tiempo como una promesa de justicia con el futuro. En efecto, la velocidad de los medios, las rupturas espacio temporales que producen, así como su capacidad de persuasión, cuestionan las instituciones modernas, pero a la vez nos invocan la necesidad de una "nueva internacional" para asegurar los objetivos de justicia. Para ello es necesario proveernos de un lenguaje que nos permita un nuevo análisis de la relación tecnología, cultura, política, que para Derrida no se trata de nuevos conceptos, se trata de una constante reestructuración (deconstrucción y reconstrucción) de cadenas de conceptos.

De hecho, Pierre Lévy (1996), por su parte, propone vincular técnica con democracia (dos términos aparentemente irreconciliables), en este ejercicio de búsqueda de nuevos conceptos, para dar lugar a lo que él llama una tecnodemocracia, de tal suerte que la técnica adquiera el sentido público que normalmente llega a tener, pues su campo natural de acción es el formado por el dominio de los especialistas, que hacen de su saber instrumental un principio de exclusión. Como ha señalado Langdon Winner (2001, 58), "la cuestión clave, en cualquier periodo en que aparezca (la técnica) es ¿quién está incluido en el proceso de decisiones, cuán amplias son las circunscripciones, de quién ganará al final? Es decir, hablar de nuevas tecnologías no puede hacerse ni desligándose de una comprensión histórica de lo que han sido viejas y nuevas tecnologías, el imaginario tecnológico, su relación con otros ámbitos sociales y culturales, ni ausente de un foro público sobre las decisiones que tomemos en torno a ellas.

Desde nuestro punto de vista, la pedagogía crítica originada en los desarrollos de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (a pesar de la diferencia de opiniones entre sus miembros) y más recientemente influenciada por los trabajos de Derrida, McLaren, Giroux, entre otros, ubica la cultura como aspecto central de estudio, y señala una serie de ideas importantes que ilustran las subjetividades que se constituyen dentro y fuera de las escuelas. En consecuencia, el mayor aporte de esta teoría se encuentra en que nos ofrece unas bases para una mayor comprensión de la relación entre cultura y poder en las sociedades contemporáneas, al mismo tiempo que reconoce el poder como un terreno de dominación y resistencia. Terrenos que por cierto extendemos a las sociedades red, o las sociedades mediadas por las tecnologías de la información. Adicionalmente, a pesar de reconocer críticamente la necesidad de transformar la escuela, le otorga a ésta un papel central en la formación ciudadana. Tesis con la que nos hayamos totalmente en acuerdo.

Para H. Giroux (1997) la institución escolar se ha de ver como un lugar democrático dedicado a potenciar, de diversas formas, a la persona y a la sociedad. En este sentido, los estudiantes han de aprender los conocimientos y las habilidades necesarias para vivir en una auténtica democracia. Retomando la idea de Freire acerca de la "posibilidad", el desafío se halla en organizar experiencias pedagógicas en el contexto de formas y prácticas sociales que inviten a desarrollar tipos de aprendizaje más críticos, abiertos, exploratorios y selectivos.

En términos más específicos, esto significa que los educadores han de convertir las instituciones escolares en centros de aprendizaje y de intencionalidad democráticos que

respondan a la necesidad que tiene la democracia de crear una ciudadanía confiada en sí misma, organizada, y con auténtico poder y con respeto para la libertad individual y la diversidad social, con un compromiso en favor de la vida pública democrática. En la lectura que hace G. Orozco de la “pedagogía crítica de la representación” de H. Giroux, propone una convergencia de medios y escuela, a fin de que el desarrollo de competencias cognitivas ayude a analizar las representaciones que los medios construyen. Una pedagogía que busque ejercitar tanto la expresión como la organización de los escolares, futuros ciudadanos, para elaborar representaciones alternativas a las hegemónicas, y ejercer así formas de presión social sobre las distintas instituciones.

Para Orozco, realizar una deconstrucción de la representación implica asumir las instituciones educativas, y en particular la escuela, como instituciones culturales, donde se negocian significados y se producen sentidos, a la vez que se ejercita a los estudiantes en el cuestionamiento de los modos de producción de conocimiento vigentes, incluidos los de la propia institución educativa, y específicamente, de los mecanismos de certificación social de los conocimientos producidos y las relaciones de poder imbuidas en ellos. De acuerdo con estas premisas hay una exigencia de participación social tanto de la escuela como de otros ámbitos no escolares, ya que no se trata solamente de la innovación curricular, sino de una “perspectiva pedagógica y cultural” que convoque a diversos grupos de ciudadanos, en tanto participantes sociales en los sistemas de medios existentes.

De hecho, la tradición planteada por Celestin Freinet acerca del uso de tecnologías dentro del ámbito educativo, ha convocado a muchos intelectuales a “atemperar” su propuesta en tanto se ve en ésta la posibilidad no sólo de favorecer mejores condiciones de aprendizaje individual de los contenidos y las habilidades culturalmente esperadas, sino la generación de ambientes para la transformación de las relaciones sociales, y propiciar interacciones que democratizen las posibilidades de participación y creación de los sujetos de una cultura. De esta manera el anclaje de los ideales modernos se rehabilita en una dinámica transición hacia lo postmoderno. En otras palabras, es posible pensar sociedades de la información que convoquen a los diversos grupos y colectivos como actores que participan y toman decisiones de carácter tecnosocial en los sistemas de redes existentes.

Para los educadores, como se ve, el reto es enorme y paradójico entre las tareas inconclusas del proyecto moderno -y su correlato con la escritura, lectura y el pensamiento lógico-formal- y el mundo de hoy, interconectado y comunicativo. Se les exige, de cada vez más, atemperar la escuela para formar generaciones competentes en un entorno cultural y tecnológico cambiante. Ahora bien, esta formación, desde nuestro punto de vista, ha de estar orientada además a la generación de un pensamiento crítico capaz de tomar decisiones y de hacer resistencia propositiva ante las imposiciones. Insistimos, la brecha entre los infocomunicados y los desconectados -e incluso dentro del grupo de los conectados- tiende a reproducir las tradicionales divisiones de clase, género y etnia.

Es decir, junto con el desarrollo de las habilidades y competencias propiamente tecnológicas, ha de promoverse el desarrollo de habilidades de participación y deliberación política en las sociedades red. Un desafío para los educadores, educadoras y estudiantes, que "representa parte de un desafío mayor para desarrollar y sostener las culturas públicas democráticas, para conseguir que educadores y educadoras hagan explícitas las metas

morales y políticas que funcionan en sus prácticas y desarrollen pedagogías que se encarguen críticamente de demostrar cómo el conocimiento está relacionado con el poder de la autodefinición y transformación social" (Giroux, 1999, 60).

## **Conclusiones**

La confianza inicial en el desarrollo comunicacional hace pensar en éste como en un dispositivo para armonizar el mundo. Sin embargo, de las reflexiones anteriores se desprende que la denominada "aldea global" no es armónica y mucho menos justa. En el marco de la globalización se producen problemas estructurales internacionales y dentro de cada país: se acentúa la dependencia entre países avanzados y aquellos que se encuentran en vías de "desarrollo" y en el interior de todos ellos se marcan las diferencias centro-periferia. Con respecto a los países "dependientes", a la dinámica excluyente se suma un proceso circular de deterioro progresivo: los necesarios ajustes económicos (con el fin de pagar la deuda externa) se añaden a la necesaria reconversión tecnológica, mientras la brecha crece progresivamente con respecto a los países "centrales".

Afirmamos, por lo tanto, que continúa siendo necesaria la intervención política en todos los ámbitos sociales, a pesar del discurso neoliberal hegemónico. Como nos recuerda Ford (1999), se hace preciso elaborar proyectos políticos (culturales, informacionales y comunicacionales), la defensa de patrimonios culturales, históricos, económicos, sociales; la elaboración de planes de capacitación que tengan en cuenta: la cultura en la que se insertan las nuevas tecnologías, tradiciones institucionales, imaginario tecnológico y relación con estas transformaciones. De acuerdo con todo ello añadimos la necesidad de impulsar y/o mantener políticas de igualdad, económicas, sociales, educativas y de ocupación, que frenen procesos de exclusión y desigualdad.

En ese sentido creemos conveniente no desechar el concepto de "clase" ya que en las sociedades avanzadas, marcadas por las tecnologías de la información, a pesar de que la identidad de las personas ya no se identifica con las clases sociales, éstas siguen marcando sus vidas de una forma determinante. Tal y como apunta McLaren (1999, 118) la pedagogía crítica y la educación multicultural tienen que reconocer la especificidad de luchas concretas alrededor de micropolíticas de clase, género y formación sexual. Pero el llevar esto a cabo, no tiene que perder la imagen de la división mundial del trabajo traída por las fuerzas de acumulación capitalistas.

Ante el desafío de nuevas desigualdades como el racismo o el sexismo no debemos perder de vista las desigualdades económicas y pensar en las transformaciones necesarias ante un sistema económico que niega explícitamente principios de igualdad y justicia social. Y pensar en transformación implica reflexionar acerca de las mejoras sociales no alcanzadas y de aquellas que consiguieron ser encauzadas a partir del desarrollo de estados del bienestar y que con el paso del tiempo tienden a deteriorarse, bajo la mirada impasible de gobiernos que mantienen unánimemente políticas de carácter neoliberal y un discurso sobre la globalización económica cerrado y formalmente aceptado: el mercado global como consecuencia inevitable del "desarrollo" y dentro del orden natural de las cosas.

De la misma manera que los discursos oficiales sobre el desarrollo y la lucha contra la exclusión chocan con las políticas económicas y sociales vigentes, en la escuela se produce la contradicción entre los discursos teóricos y la realidad educativa. Al igual que en otros entornos sociales, el funcionamiento escolar está influenciado por una lógica de la producción industrial y la competencia del mercado: se trata de formar sobre todo agentes económicos antes que ciudadanos (Rigal, 1999, 159-161).

Consideramos que bajo ningún pretexto se puede considerar únicamente la dimensión económica del ciudadano (agente-cliente, agente-consumidor) y exclusivamente como parte -y víctima necesaria- del engranaje económico global informacional. La recuperación del concepto integral de la educación, mucho más allá de la transmisión de saberes, y la preservación del derecho a la misma, así como el de la formación crítica para participar creativamente en la generación de tecnodemocracias, son propósitos a conseguir o, en su caso, a mantener.

Insistimos, se hace preciso recuperar la preocupación moderna por la ciudadanía y no desechar retos de la modernidad todavía inconclusos y que se muestran mucho más difíciles de superar en las sociedades de la información. A pesar de haber perdido la centralidad cultural que ocupaba antes, y a pesar de que por sí misma no puede cambiarlo todo y necesita evidentemente del concurso de otros ámbitos sociales, la escuela sigue siendo una institución fundamental para la reflexión y el cambio cultural.

En definitiva, ante la desesperanza que pueda producir esta situación conviene no perder de vista que “una cosa es la complejidad del mercado y otra cosa la complejidad de la pobreza” (Ford, 1999). Ante el entramado de un mercado global y complejo que conduce a situaciones de desigualdad extrema, se trata de prevenir e intervenir, actuando y transformando en el sentido que marcan principios básicos de una sociedad democrática. En un contexto complejo como éste, las transformaciones, aunque también complejas, no dejan de ser posibles.

Y todo ello sin perder de vista que ni la crisis de la cultura, ni la crisis de la educación en estos inicios de siglo tienen un único escenario y un único perfil, más allá de la engañosa universalidad que plantean términos como globalización, y la pretendida democratización del conocimiento que proclaman los apologistas de la sociedad de la información. Tal y como nos recuerda Rigal (1999, 148), no sólo cada sociedad tiene su propio tiempo, sino que, dentro de ella, conviven y se superponen tiempos diferentes. Será conveniente, por lo tanto, mirar al futuro actuando y transformando, pero siempre evitando planteamientos "globalizadores" que no atiendan la diversidad de situaciones que se producen en este entorno "global".

### **Referencias bibliográficas**

- Casal, J. (1999). "Modalidades de transición profesional y precarización del empleo". En Cachón, L. (ed.). *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo* (pp. 151-180). Valencia: 7 i mig.

- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Vol. 1 Madrid: Alianza Editorial.
- Derrida, J. (1998). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Ed. Trotta.
- Ford, A. (2000). "Procesados por otros". Diferencias infocomunicacionales y sociocultura contemporánea. En *Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías*. Santafé de Bogotá: Universidad Central DIUC. Siglo del Hombre Editores.
- Gómez Mompert, J. LL. (2001) Entrevista a Manuel Castells. En: *Pasajes de pensamiento contemporáneo*. No. 7, Septiembre/diciembre, pp. 55-61
- Subirats, M. (1999) "La educación del siglo XXI: La urgencia de una educación moral". En Imbernón (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó
- Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo". En Imbernón (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó
- Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia en Educación*. México: Siglo XXI UNAM, 3ª. Ed.
- McLaren, P, 1999. "Pedagogía revolucionaria en tiempos postrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica". En Imbernón (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó
- PCNUR (2003). *Informe sobre el desarrollo Humano. ONU*.
- Rigal, L. (1999) "La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI". En Imbernón (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó
- Giroux, H. (1999). "Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio". En Imbernón (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó
- Lévy, P. (1996) *Conference on an new space for culture and society*. En:<http://pconf.terminal.cz/participans/levy.html>
- Orozco, G. (1993). "Las computadoras en la educación, dos racionalidades en pugna". En: *Revista Diálogos de la comunicación*. No. 37.
- Winner Langdon (2001). "Dos visiones de la civilización tecnológica". En López Cerezo, J. A; Sánchez Ron, J. M (eds.) *Ciencia, tecnología y cultura en el cambio de siglo*. . Madrid: OEI-Biblioteca Nueva, pp. 55-68.