



ECONOMÍA POLÍTICA DE LA EDUCOMUNICACIÓN

Agenda de Investigación en la era del Capitalismo Cognitivo

EJE 4: EDUCACIÓN MEDIÁTICA, COMPETENCIA DIGITAL E INVESTIGACIÓN EDUCOMUNICATIVA

Francisco SIERRA CABALLERO*

**Grupo Interdisciplinario de Estudios en Comunicación, Política y Cambio Social
(SEJ-456)**

**Facultad de Comunicación
UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Avda. Américo Vespucio, s/n
Isla de la Cartuja 41092 Sevilla**

**E-mail: fsierra@us.es
www.compoliticas.org**

* **Francisco SIERRA CABALLERO** es Profesor Titular de Teoría de la Comunicación de la Universidad de Sevilla. Doctor en Ciencias de la Información y Posgraduado en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Es Especialista en Ciencia, Tecnología y Sociedad por la UNED, donde ha cursado estudios de licenciatura y doctorado en Sociología y Ciencias de la Educación. Master de Edición por la Universidad de Salamanca, Francisco SIERRA es en la actualidad Director del Grupo Interdisciplinario de Estudios en Comunicación, Política y Cambio Social (COMPOLITICAS) y editor responsable de la Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación (REDES.COM) (www.compoliticas.org) del Departamento de Periodismo I en la Facultad de Comunicación de la Universidad Hispalense. Experto en políticas de comunicación, nuevas tecnologías y participación ciudadana de la Unión Europea, ha impartido clases y conferencias como profesor invitado en prestigiosas universidades y centros de investigación de España, Portugal, México, Brasil, Argentina, Chile y Austria, entre otros países. Autor de numerosos estudios, monografías y ensayos en materia de Comunicación y Desarrollo, Políticas de Comunicación, Comunicación Educativa y Teoría de la Información, es autor de “Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento” (Gedisa, Barcelona, 2006). Fundador y responsable de relaciones internacionales de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AEIC), en la actualidad, es Vicepresidente de la Confederación Iberoamericana de Asociaciones Científicas en Comunicación y editor del Observatorio Iberoamericano de Ciudadanía Digital.

I.- INTRODUCCIÓN.

La noción de Sociedad del Conocimiento define en nuestro tiempo un nuevo marco de regulación que incide directamente en las lógicas de planeación del proceso general de socialización y aprendizaje. Toda política y diseño de escenarios de futuro apunta como necesaria, de acuerdo a este nuevo marco, la articulación de procesos de modernización educativa basados en las tecnologías digitales. El discurso *difusionista* de extensión tecnológica del conocimiento cobra así hoy actualidad en la política de la Comunicación Educativa como parte fundamental de adaptación del sistema social a la lógica de reproducción del Capitalismo Cognitivo. La propia noción de Escuela 2.0. representa, de hecho, la síntesis conceptual de una nueva forma de articulación educomunicativa que prioriza la función instrumental de los nuevos medios digitales, reeditando una suerte de discurso tecnológicamente reduccionista como ya en los sesenta sucediera con el video o la televisión. Esta nueva lógica de transformación del sistema público de enseñanza se materializa en reglas, prácticas y formas organizativas particulares que, desde el punto de vista lógico, pueden ser visualizadas mediante el análisis crítico del discurso de las políticas públicas, ilustrando así la naturaleza de las actuales dificultades del proceso de reproducción social ante los imperativos del desarrollo industrial.

El presente trabajo trata de analizar, en el plano normativo, las ideas fuerza que se materializan en nuestra región respecto a la industrialización del servicio o bien educativo, por medio de la implementación de los nuevos modelos de integración tecnológica de la cultura digital en el aula, ilustrando las tendencias polimórficas, las contradicciones y problemas estratégicos a considerar, desde el punto de vista de las políticas públicas, cuando pensamos en nuevas competencias y modelos de organización asociadas a la idea de Aula Virtual. La hipótesis de partida del presente texto es que, toda vez que se constatan notables desigualdades en el acceso y apropiación de las nuevas tecnologías, parece cuando menos pertinente pensar que la noción ilustrada de la escuela moderna como institución productora de subjetividad y facilitadora de condiciones de acceso al capital cultural está siendo hoy sometida a un proceso de reconversión industrial y mercantilización intensiva cuya punta de lanza es la propia modernización tecnológica que introduce la pizarra electrónica. Ello exige,

a modo de hipótesis complementaria, definir, desde la Comunicación Educativa, un nuevo marco conceptual que nos permita pasar de una lectura “capitalizada” de los procesos de innovación tecnológica en el sistema educativo a una visión estructural del proceso de apropiación social de las nuevas tecnologías, especialmente si se trata de regiones periféricas como América Latina o de otros territorios periféricos del sur de Europa como España cuya posición subalterna y/o dependiente afectan, económica y culturalmente, sobremanera al servicio público educativo.

II.- CAPITALISMO COGNITIVO Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN. UNA GENEALOGÍA CRÍTICA DE LA NUEVA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA.

La historia de la convergencia entre sistema educativo y medios de comunicación para la vertebración de las políticas de desarrollo no es nueva. En plena expansión neoliberal, la informática comienza a ser considerada una herramienta de productividad que aporta nuevas formas de organización de procesamiento de tareas acordes con la naturaleza de la nueva sociedad cibernética en tanto que nuevo tótem tecnológico de previsión, conocimiento y formalización de los mercados y el sistema cultural. La invención de la reingeniería organizacional, que terminaría dos décadas después afectando a la escuela, introduce entonces el principio de la necesaria transformación de las culturas del trabajo a partir de la nueva cultura informativa, dado que la competitividad de los negocios, y las competencias cognitivas del nuevo trabajador postfordista, exigía una cultura distinta de producción. Si el conocimiento de los mercados hacía urgente y necesaria una actualización tecnológica permanente, y en consecuencia, una adaptabilidad mayor de la mano de obra conforme a las demandas del nuevo entorno productivo, los cambios en el quehacer humano requerían en coherencia una educación informatizada. El rápido procesamiento de grandes volúmenes de información, la reducción del tiempo de trabajo, y de los costes de producción, que favorecían las operaciones automáticas de la computadora situarían así al ordenador personal en un recurso privilegiado de las empresas, que obligaba a la mano de obra a ser alfabetizada en los lenguajes lógicos del nuevo medio de producción, lo que, en coherencia, llevaría aparejado como resultado la reformulación del modelo educativo con especial intensidad en la década de los ochenta, a partir de los informes de la OCDE, la UNESCO y otros

think thank neoconservadores que introdujeron en la agenda el debate sobre el malestar docente y la crisis del sistema formal de enseñanza, paralelamente a las políticas de privatización y modernización tecnológica, con el resultado de que el desarrollo educativo de nuevas habilidades sistémicas, propias del pensamiento lógico abstracto incorporadas con la mediación informática acabaría metamorfoseándose en la abstracción de las nuevas relaciones sociales impulsadas por el neoliberalismo y la privatización intensiva, siguiendo a Hamelink, del sistema de comunicación y cultura. Así por ejemplo, a finales de los setenta, el célebre Informe Nora Minc sobre la informatización de la sociedad, impulsa en Europa políticas de integración informática en el aula que, para el caso francés, se tradujo en la promoción gubernamental de un plan de inclusión curricular de la microinformática en la enseñanza obligatoria, estableciendo un ambicioso proyecto de modernización que, como resultado de la contradicción entre privatización del sistema de comunicación y planeación pública del ámbito educativo, terminaría resultando un fracaso nacional (Miège, 1992).

Décadas después de la historia de este fracaso anunciado, hoy de nuevo, con la emergencia de la Sociedad de la Información, volvemos a pensar productivamente esta relación compleja entre sistema formal de enseñanza y sistema informativo, con la diferencia de que la cultura se ha convertido, en el Capitalismo Cognitivo, en un recurso estratégico de las políticas internacionales de desarrollo, al concentrar la producción inmaterial – esto es, el conjunto de las actividades de gestión, almacenamiento, distribución y organización del acceso a los bienes simbólicos - la función acumulativa del ciclo de valorización transnacional del capitalismo. Un proceso que atraviesa y repercute poderosamente en un sector históricamente al margen de la administración directa del capital cognitivo y que, paradójicamente, reproduce y evoca antiguos horizontes y planteamientos de partida que alumbraron las iniciativas de renovación pedagógica en materia de comunicación y educación social. Así, un atento análisis de las actuales políticas de modernización tecnológica, constatan, de acuerdo con Pierre Moeglin, tendencias y rasgos distintivos comunes a los que marcaron el origen de los debates públicos sobre el papel de la Comunicación Educativa. Entre otros aspectos a reseñar en una genealogía crítica de nuestro objeto de estudio, el análisis de las políticas educomunicativas nos enseña que hoy como ayer cabe observar al menos

seis lógicas dominantes en nuestra región:

1. **La inadecuación.** La expansión sin precedentes en las últimas tres décadas del sistema formal de enseñanza y, en general, del aparato de formación público se ha traducido en la multiplicación de la oferta pero también en la desconcentración de los espacios y formas de acceso a la instrucción y saberes formales, cuestionando como resultado los valores tradicionales de la sociedad moderna respecto a la educación por las crecientes demandas y cuestionamiento de la institución educativa ante la celeridad de los cambios sociales y la inadaptación del sistema de enseñanza a las nuevas formas de vida. Esta misma matriz discursiva derivó en la célebre polémica de McLuhan contra la galaxia Gutenberg y alentó por largo tiempo el debate educomunicativo sobre la competencia de la escuela paralela frente a una institución escolar desactualizada e incapaz de mantener su posición hegemónica como aparato de reproducción ideológica, planteamiento éste similar al que hoy justificaría como inevitable la adaptación de la educación pública a la galaxia Internet.
2. **La industrialización y estandarización.** Las respuestas e iniciativas políticas de adaptación al nuevo ecosistema cultural se han traducido por lo general, tradicionalmente, antes y también hoy, en la implementación de sistemas curriculares flexibles, basados en la individualización y apertura de la institución educativa a las demandas sociales, según estándares y procedimientos de evaluación de la propia empresa, a través fundamentalmente de los sistemas de calidad total. En este proceso de industrialización, el desarrollo de estrategias de convergencia con el sector audiovisual y la industria electrónica multimedia ha sido estratégica al impulsar los mercados internacionales y ampliar el margen de consumo de las tecnologías digitales. Como analizan Pierre Moeglin y Gaetan Tremblay, han sido múltiples los procedimientos de normalización, y los protocolos uniformes de aplicación y desarrollo de los dispositivos y aparataje tecnológico en el aula, así como las disposiciones reglamentarias de control y evaluación de procesos, a imagen y

semejanza de la gran industria fordista durante lo que Gramsci denominaría “revolución americana” (Lerena, 1993).

3. **La descualificación.** La aplicación de exigencias de rentabilidad, eficiencia terminal y mejoras productivas de la escuela ha tenido como consecuencia la impugnación del capital de la función reproductora de la escuela, negando su competencia y capacidad de socialización en la formación de la fuerza de trabajo. Desde otra perspectiva, esta tendencia a cuestionar la calidad del sistema educativo ha sido interpretada como un proceso de desilustración o dialéctica positiva de la ilustración escolar. Pues, como entiende André Gorz, en la barbarie tecnificada y la obsolescencia de los saberes tradicionales del sistema público de formación, el papel de las tecnologías de la información en el sistema educativo no es otra que la descualificación del educando como actor social. En cualquier caso, con independencia de esta u otras lecturas apocalípticas sobre el papel de las TIC's en el aula, el resultado de esta línea de desarrollo histórico ha sido el paulatino desplazamiento del eje de articulación de la hegemonía del Estado y su aparato ideológico escolar a favor de la industria de la comunicación y la cultura, tal y como en los ochenta constata la pedagogía crítica norteamericana. Esta lógica de desvalorización representa la firme determinación exógena del desarrollo institucional del sistema de formación básica de acuerdo con políticas que privilegian, como es evidente en la educación superior, la autoformación, el reciclaje y formación corporativa y la privatización sistemática del capital cultural, mediante modelos consorciados público-privado en virtud de una cultura emprendedora que impregna por sistema todo discurso público institucional cuando de modernizar la enseñanza se trata.

4. **La modernización tecnológica.** La racionalización y modernización educativa ha sido históricamente identificada en todas las políticas públicas básica o exclusivamente con la transferencia tecnológica del sector privado a la educación pública, o, en otros términos, y para ser más exactos, como un proceso de subsunción del sistema cultural, y del conocimiento

socialmente accesible para todos, del ámbito del Estado al Capital. La modernización tecnológica digital puede ser pues interpretada como un proceso de mercantilización y asignación de nuevos roles industriales a la institución educativa, estableciendo lógicas de valorización a las que hasta hace poco era ajena la escuela. Este proceso ya se inició de forma incipiente con las aplicaciones experimentales de la teleeducación vía satélite, dando lugar a un complejo proceso caracterizado por tres fenómenos, a saber: la innovación tecnológica como sustitución progresiva del trabajo por el capital; la racionalización organizativa con la aplicación de métodos y procedimientos de gestión y planificación del sector terciario; y la ideologización que confunde, por poner un caso, el desarrollo de la industria aeroespacial con el uso del satélite al servicio del desarrollo (Moeglin, 1998: 23). Se produce así hoy una paradoja en las políticas públicas en materia de Comunicación Educativa, y es que, cuando más énfasis se pone en la dimensión virtual de la nueva economía inmaterial y en el nuevo modelo de regulación del Capitalismo Cognitivo más se privilegian en las políticas públicas la dotación de infraestructura material, identificando la innovación pedagógica con la renovación física de los entornos de aprendizaje, relegando la dimensión inmaterial, la dimensión simbólica y cultural de la mediación educativa a un segundo plano. En suma, la modernización tecnológica anula el potencial liberador de las nuevas relaciones sociales asociadas a las redes de intercambio y organización del conocimiento del tercer entorno por la preeminencia de una *visión positiva* de la propia modernización tecnológica.

5. **La división del trabajo.** La separación radical entre concepción y ejecución en las nuevas formas de educación digital, como parte del proceso de industrialización, supone dos brechas cognitivas y sociales: la reducción programada de los esquemas de interacción formativa por las exigencias propias de la codificación de contenidos y procesos de aprendizaje, ahora cada vez más concentrados por la industria privada de comunicación; y, en segundo término, la división internacional del trabajo entre culturas que consumen tecnología y programas de formación de las grandes corporaciones y economías líderes de la industria

educativa que producen dichos contenidos, de los que Google o Microsoft son solo un ejemplo evidente que debería ampliarse al ámbito de proyectos casi universalizados como WebCT y otras empresas que lideran el marketing educativo de la Escuela 2.0 con la complacencia de los poderes públicos responsables de las políticas educativas. Tal lógica no es tampoco original ni novedosa, pues el fin último del primer intento de modernización de la escuela liderado por la industria cultural no era otro sino la reestructuración de la división social e internacional del trabajo que tiene especial incidencia en nuestra región, tal y como queda en evidencia en los documentos oficiales de las grandes corporaciones y el propio gobierno de Estados Unidos (Sierra, 2010).

6. **La colonización angloamericana.** La filosofía de la Escuela 2.0 representa, en la era posnacional de la globalización, la imposición de la matriz angloamericana de socialización y reproducción cultural, del mismo modo que la defensa del Aula sin Muros de McLuhan encubre, como criticara Mattelart, el poder expansivo del capital cultural angloamericano. No es posible por tanto hablar de innovación tecnológica en la escuela sin tomar en consideración en serio la geopolítica de la comunicación y la cultura global y la historia del neocolonialismo ideológico que a través de la producción audiovisual de teleseries como Barrio Sésamo o Teletubbies ha fortalecido la dependencia cultural de los países de la región respecto al sistema dominante de información y conocimiento. Esta desigual posición de acceso a la Sociedad de la Información se torna además hoy, con la crisis de la diversidad cultural reconocida por la UNESCO, especialmente determinante. Pues en países como España o México, de tradición francesa en la concepción del servicio público educativo, se viene imponiendo, por el proceso hegemónico de mundialización cultural y de dominio del derecho anglosajón de telecomunicaciones, una concepción jurídico normativa angloamericana en el diseño y planificación de la infraestructura básica de difusión y acceso a la información y el conocimiento por la que prevalece una visión centrada en el papel de los operadores privados reduciendo los márgenes de actuación del Estado como garante de la

universalización del acceso a la formación y la cultura.

Un ejemplo clarividente de esta evolución política que, en la historia de la sociedad de la información podríamos coincidir con Armand Mattelart que tiene numerosos antecedentes, es el caso de España y la propia UE.

III.- DISCURSO E IDEOLOGÍA DE LA ESCUELA 2.0.

Una mirada transversal e histórico-crítica del ámbito de la Comunicación Educativa, más allá de los dispositivos de reproducción cultural, nos muestra, tal y como tratamos de mostrar, que existen ciertas prácticas y modos o hábitos de socialización de las tecnologías que han marcado la modernización de la escuela en una suerte de isomorfismo renuente, mediatizando debates originales como el de la Escuela Paralela en los años sesenta (Sierra, 2010). A fin de procurar una cabal comprensión de la compleja articulación democrática de los sistemas de representación, es preciso, hoy más que nunca, un giro copernicano en la evaluación y análisis de las políticas educomunicativas que hoy se implementan con la Escuela 2.0. Primero, porque los procesos de transformación cultural en curso trascienden el ámbito interdisciplinario; y, segundo, porque con ellos se instituye una lógica de la función social de la información y el conocimiento más dialéctica y productiva, a través de modelos transversales de organización y socialización del código. Hoy más que nunca debemos, en fin, aprender a pensar al revés, en el intento por explicar el cambio de modelo que el postfordismo presupone para la educación con nuevas tecnologías electrónicas.

Constatadas las discontinuidades, la carencia de recursos necesarios como resultado de la aplicación de políticas presupuestarias restrictivas, con la ausencia de planes de formación a largo plazo, y la inexistente voluntad política de definición de un proyecto global para la inserción de la escuela en el universo digital, conviene subrayar por su recurrencia en

los países de la región al menos ocho aspectos o puntos fundamentales de consideración a este respecto:

1. La constitución del dominio público. La contradicción constituyente que atraviesa el proceso de modernización educativa es la confrontación de las lógicas de mercado asociadas a la producción e implantación de las tecnologías digitales y las redes de telecomunicaciones y los principios de servicio público que marcan la historia y sentido de la educación moderna. La Declaración de Doha y la Organización Mundial de Comercio han dejado por activa y pasiva meridianamente claro que no existe voluntad política de un reconocimiento del dominio público colectivo ni un respeto a la comunidad como condiciones necesarias para el desarrollo autónomo de la educación pública. Por fortuna, se observan no obstante en los últimos años contramovimientos para no vaciar el dominio cultural público que ponen el acento, frente a la idea mercantil e individualista del copyright, la afirmación de las libertades públicas y los derechos colectivos. Pero en la mayoría de los países del espacio iberoamericano este tema no ha sido identificado como principio rector de la nueva política de mediación pedagógica digital.

2. Libre flujo de la información, libre acceso a la cultura. Desde la Declaración de San José de Costa Rica, sabemos que el derecho al libre acceso a la información debe ser entendido como derecho a la cultura y al desarrollo, afirmando y reconociendo el carácter comunitario y público del arte y la cultura, más allá de la dependencia tecnológica, y de la obsolescencia de la propiedad intelectual. Ello vuelve a poner en la agenda de discusión la crítica a la idea de libre flujo de información, cuestionando el papel del Estado-nación en un horizonte de economías de escala que, tal y como criticara la teoría de la dependencia, deriva en una creciente colonización y control de los sistemas de comunicación y los códigos culturales. En otras palabras, la era del saber en la Escuela 2.0 no es abierta. Pues mientras la educación se planea políticamente a nivel nacional, las economías de la comunicación y la cultura operan a escala global, limitando, cuando no *deconstruyendo* la labor de las instituciones públicas con la consiguiente pérdida de autonomía. Lo

macro y lo micro se articulan aquí dialécticamente en la definición de un conflicto que, lejos de toda tentación culturalista o de simplificaciones poco fructíferas, vincula en torno a las lógicas sociales la comunicación internacional y la industria de la cultura con los obstáculos locales a una renovación pedagógica posible y necesaria. Ahora bien, tal y como señala Miège, si en lo local se puede intervenir para la transformación ecológica del sistema cultural o mediático educativo, es porque la globalización no es unívoca, y porque desde el contexto inmediato pueden plantearse cambios e interpretaciones sustantivas a condición de pensar globalmente las estructuras y determinaciones de la llamada Escuela 2.0 que hoy dan forma a los metarrelatos de la modernización educativa que gobierna las políticas neoliberales.

3. Comunicación móvil y localización educativa. El desarrollo de los dispositivos de realidad aumentada, y la proliferación telemática móvil anticipa un escenario de mayor importancia de la educación no formal que exige una política pública, tal y como algunos gobiernos vienen repensando en la actualidad la formación a distancia, aspecto este aún insuficientemente abordado como sistema de igualdad de oportunidades y acceso al capital cognitivo en nuestros países, cuya pirámide poblacional plantea como previsible un boom de la demanda de formación a medio plazo, tanto en educación básica como en la educación superior, que el sistema reglado y presencial no podrá absorber, mientras nuestros países continúan con déficits notorios en el sector del llamado eLearning.

4. Economía Política del Conocimiento y políticas de I+D. Tanto las políticas de innovación educativa como de modernización del sistema de producción de contenidos con destino al sistema formal de enseñanza llevan privatizando la función capital de socialización del legado cultural desde la década de los ochenta. Hablar por tanto de educación innovadora y de enseñanza digital implica discutir las políticas de producción de contenidos con destino al mercado de la educación, así como la economía política del conocimiento que atraviesa las experiencias de modernización de la Escuela 2.0, al ser este ámbito, el del sistema de ciencia-tecnología, parte fundamental del actual proceso de privatización

del sistema de información y conocimiento, más aún cuando las políticas de introducción de la pizarra electrónica se justifican por la naturaleza inmaterial de la nueva economía como base de desarrollo del capitalismo. Y es que, por lo general, la nueva economía de la cultura es concebida en nuestros países como economía de innovación exclusivamente circunscrita al proceso de valorización del capital, haciendo inviable la continuidad del círculo virtuoso de la producción de ciencia, tecnología e innovación. Si, como advierte Negri, la fuerza de trabajo inmaterial requiere libertad para expresarse y producir los bienes necesarios para la nueva sociedad de Capitalismo Cognitivo (Negri/Cocco, 2006: 169), una política educomunicativa democrática ha de promover una estrategia antagonista contra el derecho privativo de la cultura digital. Ello pasa por el replanteamiento de las políticas públicas de gestión de los derechos de propiedad intelectual, tratando de promover los derechos colectivos y lo procomún. Una tarea prioritaria, en esta línea, de la Secretaría Iberoamericana de Telecomunicaciones debiera ser revisar los principios y visiones, los métodos y objetivos de la política angloamericana hoy hegemónica, jurídica e ideológicamente, en el desarrollo de la Sociedad del Conocimiento. Pues la renuncia a cuestionar el sistema de patentes y de derechos de propiedad intelectual socaba las posibilidades del pacto social necesario para la realización de los derechos culturales en la región. Por ello, no es posible pensar un proyecto de cooperación sin impugnar el actual sistema internacional de regulación de estos derechos. Y, de momento, Iberoamérica no ha planteado alternativas políticas en este sentido, salvo para cumplir fielmente las exigencias de la OMC en contra incluso de sus propios intereses y desde luego de la visión de futuro de una Escuela Digital para Todos.

5. Indicadores de impacto y evaluación educativa. Las nuevas políticas de Comunicación Educativa vienen condicionadas por la lógica de evaluación de la Calidad Total, introduciendo en el sistema de enseñanza-aprendizaje procedimientos y modelos de organización de la empresa, cuyos indicadores a la hora de considerar el impacto de la modernización y eficiencia tecnológica termina por reeditar fórmulas estandarizadas internacionalmente que, pese al discurso institucional de las políticas locales, comienzan por anular la especificidad y abstraer el

contexto cultural en el que tienen lugar los procesos de adaptación de las tecnologías digitales en la escuela. Un reto político en este sentido es discutir la política de indicadores de acceso, equipamientos y evaluación del aprendizaje en la galaxia Internet, frente a las exigencias de los organismos internacionales que, como antaño, imponen criterios y lógicas evaluativas ajenas a las necesidades sociales de modernización de los sistemas locales. La reivindicación, en el sentido de Boaventura de Sousa Santos, de una modernidad sensible, de una mirada situada y articulada localmente pasa, en fin, porque las políticas de Comunicación Educativa discutan y cuestionen los indicadores y sistemas de evaluación de los organismos internacionales.

6. La sostenibilidad. Un problema estratégico de los actuales procesos de modernización de la escuela es la viabilidad de las actuales políticas de adaptación tecnológica, pues con ellas se plantea la contradicción entre restricción presupuestaria del Estado como planificador de la economía y la cultura nacional y las elevadas exigencias de inversión en equipamientos de tecnología punta para la innovación educativa. La experiencia histórica demuestra, en este sentido, que tal dialéctica tensa y afecta sobremanera el futuro de la educación pública, como sucediera en Inglaterra durante el periodo de Margaret Thatcher, cuya política, en los ochenta, terminaría por imponer una lógica de privatización de la escuela al resultar insostenible la renovación de equipos en centros autónomos y descentralizados, propuesta vista como progresista por la ciudadanía, pero que sin embargo significó, a medio plazo, el trasvase de fondos públicos del Estado, cada vez más escasos por las políticas fiscales regresivas, a las empresas privadas de producción de hardware y software informático, y de las economías familiares al sector público y privado para garantizar la financiación de la Educación Asistida por Ordenador y, en general, del propio sistema de enseñanza (Sierra, 2010).

7. Innovación tecnológica y tiempo político. Toda innovación tecnológica y, más aún, los cambios institucionales, como las dinámicas culturales en general, requieren un lento, complejo y articulado proceso de intervención que afecta a múltiples niveles y actores sociales, pero la racionalidad mercantil cortoplacista determina una lógica de decisión y planificación política no acorde con la naturaleza de las transformaciones

estructurales en curso que exige el proceso de construcción de la nueva escuela en la galaxia Internet. En otras palabras, el tiempo de los mediadores y de las instituciones de la educación no corresponde o son disfuncionales con las exigencias de reproducción acelerada del turbocapitalismo y, desde luego, con la efímera cultura de consumo de la industria cultural. La deliberación pública de las políticas y el elogio de la lentitud constituyen, en este sentido, todo un reto para la definición de un discurso antagónico y democrático de la modernización educativa.

8. Política educativa y política industrial. La mercantilización educativa que promueve el proceso de convergencia con el sector de las industrias de la comunicación pone en evidencia la disociación en las políticas educomunicativas entre lo que Raymond Williams denominaba dimensión simbólica o ideológica de la mediación y la dimensión económica y material. Salvo el caso de Brasil y Uruguay, en la mayoría de países la planificación de la Escuela 2.0 se plantea como una dimensión exclusivamente ideológica, ajena a la producción industrial de tecnologías, contenidos y empresas del sector, limitando como resultado el impacto y alcance de las políticas de desarrollo de la Comunicación Educativa.

En coherencia con los retos y dimensiones fundamentales de las políticas públicas apuntadas, una visión educomunicativa basada en la defensa de la ciudadanía como parte de la lucha democrática por el código, exige discutir desde la institución educativa las políticas de extensión tecnológica del conocimiento como crítica cultural, considerando cuando menos los siguientes frentes culturales:

A) La dependencia tecnológica. Los profesionales de la educación han de ser conscientes que el proceso de reconversión industrial de la escuela moderna tiene lugar en el marco de un cambio de liberalización de los servicios que lleva aparejado la transformación del sistema jurídico internacional en materia de propiedad industrial y del marco regulatorio del propio sistema educativo, hasta la fecha en situación de cuasi monopolio. Si en los años sesenta el pionero de la Economía de la Información, Fritz MACHLUP (1958) recomendaba a los países subdesarrollados no participar del sistema

de patentes por los inconvenientes que representaría en la capacidad económica de modernización, parece lógico pensar que hoy la lucha por la democracia cultural y la autonomía educativa exige discutir los sistemas de transferencia Norte-Sur y la dependencia tecnológica asociada a los procesos de modernización de la Escuela 2.0.

- B) **La soberanía informativa.** Toda política nacional de educación ha de plantearse además el reto de la lucha por el código, en la apropiación de la información y el conocimiento promoviendo los derechos comunes (Creative Commons) frente a la proliferación monopólica de los sistemas cerrados y privativos de la red que se imponen en la educación, socavando el principio de soberanía cultural.
- C) **La política de la memoria.** Por otra parte, una economía política de la comunicación educativa liberadora en la lucha por la ciudadanía debe partir de la firme apuesta por una pedagogía de la representación que cuestione la apropiación de los archivos, y en general del trabajo inmaterial. Toda política democrática pasa, en este sentido, por articular frentes culturales valorizando la cultura popular, frente a la posmodernidad tecnocrática. Y ello porque, en buena medida, la cultura Google puede ser traducida como una apropiación privada de los archivos culturales que los profesionales de la educación deben cuestionar proponiendo una política de la memoria insurgente.
- D) **La cooperación.** En Iberoamérica, por otra parte, no es posible una modernización adaptada al contexto y necesidades reales de la población sin cooperación multilateral y regional. Algunos países como Brasil y Uruguay han apostado por este modelo, pero en general, como es el caso de España, las políticas de modernización tecnológica de la Escuela 2.0 asumen los protocolos y sistemas estándar promocionados por el lobby industrial de Estados Unidos. Como ya sucediera con la teleeducación vía satélite, los niveles de integración regional y de cooperación en espacios como MERCOSUR son muy débiles, asumiendo países como México o

Colombia las políticas de cooperación bilaterales con Estados Unidos y otras potencias del centro del sistema mundial. Si aceptamos la hipótesis de la ineficaz consecución del mercado regional a partir de los intereses de este tipo de actores en el sector de la comunicación y la cultura regional, parece necesario redefinir, en consecuencia, los parámetros y criterios de actuación a largo plazo de las políticas de cooperación desde una perspectiva crítica. La importancia y necesidad de una alianza latina en la defensa de una posición común que, a partir de nuestro legado y potencial económico-cultural, fortalezca el papel de interlocutor y mediadores en las relaciones internacionales no solo ante centros de poder como la UE, sino en el marco de la división internacional del trabajo cultural que se perfila al amparo del nuevo proceso de reestructuración capitalista constituye, vaya por delante, una premisa, a nuestro modo de ver, incuestionable del diagnóstico de nuestro tiempo (Sierra, 2011).

E) El plustrabajo de los profesionales de la enseñanza. La eficiencia en términos de coste que justifica la modernización tecnológica y las políticas de ampliación del espectro educativo en la Escuela 2.0 no toma en consideración el papel de los intermediarios del proceso de mediación pedagógica, sometidos a la ampliación del tiempo de trabajo al adquirir las competencias instrumentales, fijar en los nuevos soportes conocimientos, tutorizar virtualmente a los alumnos o simplemente innovar y aprender la didáctica de los nuevos sistemas de enseñanza y aprendizaje. Este sobrecoste que recae sobre la fuerza de trabajo no es valorada en las políticas públicas, excluidos como están los profesionales de la educación del propio proceso de planeación y adaptación tecnológica. Esta problemática se agrava además con las restricciones presupuestarias del Estado que suscita el desánimo y perplejidad de estos profesionales, lo que constituye, sin duda, una contradicción y frente de lucha, a condición, claro está, de que se piense la precarización de los profesionales de la enseñanza como un problema de política cultural, de constitución, en suma, de la esfera pública, en alianza con los movimientos sociales y otros agentes culturales.

F) **La participación social.** La democratización informativa y la ampliación del dominio público pasa por garantizar la participación social en las políticas públicas de modernización de la escuela. Como antaño en otros momentos de la historia, las políticas de digitalización integral del sistema de educación se está realizando sin la participación activa de los profesionales de la enseñanza ni la sociedad civil. Antes bien, como sucediera en la UE con el diseño de la Sociedad de la Información para Todos, son los representantes del mundo corporativo y de las empresas transnacionales del sector electrónico y de telecomunicaciones, los encargados de definir y concretar el modelo de articulación de la escuela con el universo Internet. De ahí la necesidad de politizar la Escuela 2.0 y de articular alianzas en la lucha por la ciudadanía de los agentes educativos y el Tercer Sector a fin de hacer emerger lo real, proyectando nuevas prácticas instituyentes, un nuevo pensamiento y praxis social para pasar de la cultura de la resistencia a la razón emancipadora a partir, cuando menos, de tres compromisos intelectuales en la reconstrucción del dominio público educativo:

- La socialización de los sistemas de información y conocimiento, hoy asimétricos en las lógicas de distribución del mercado.
- La defensa de lo procomún, oculto o mixtificado.
- El antagonismo político cultural de las formas cosificantes y hegemónicas de “inversión cultural” asociadas a la extensión tecnológica que, en la actualidad, las políticas públicas.

La cuestión, en definitiva, en la articulación democrática de la Escuela 2.0, es discutir si la retórica ha de primar sobre la lógica, si la razón no es algo más que una forma discursiva o, en términos de Foucault, sino es posible una forma de saber que, más allá del régimen de conocimiento y su economía política, no reproduzca las formas asimétricas y conocidas, social e históricamente, de poder. Se trataría en suma de articular lecturas

comunitarias de apropiación del futuro como otro modo de pensar el desarrollo social de la escuela en la galaxia internet, partiendo de lo más elemental para el “pensamiento negativo”: ¿ Para qué y por qué modernizar la escuela ?. ¿ Desde dónde ?. ¿ Con quién y para quién ?.

BIBLIOGRAFÍA

- ALABAU, A. (1998). *La Unión Europea y su política de telecomunicaciones. En el camino hacia la Sociedad de la Información*. Madrid : Fundación Airtel.
- BANGEMANN, M. (1992), “L’Europe contre la furie réglementaire”, en *Revue de Marché Unique Européen*, número 4, pp.5-11.
- BECERRA, M. (1999), “El proyecto de la Sociedad de la Información en su contexto” en *Análisi*, número 23, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 135-146.
- BUSTAMANTE, E. (2000), “Industrias culturales, Sociedad de la Información y desarrollo : las políticas públicas de la Unión Europea, en *Revista Electrónica Internacional de Economía de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación*, Vol. II, número 1, enero/junio. Artículo disponible en www.eptic.com.br , 28 de Abril de 2009.
- BUSTAMANTE, E. (Ed.) (2008). *Alternativas políticas en los medios de comunicación digitales*, Barcelona: Gedisa.
- COLLINS, R. Y MURRONI, C (1996), *New Media. New Policies. Media & Communications Strategies for the Future*, Cambridge : Polity Press.
- COMISIÓN EUROPEA (1992), *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el Siglo XXI. Libro Blanco*, Bruselas, CECA-CE-CEEA.
- COMISIÓN EUROPEA (1994a), *The Road to the Information Society. New Technologies for Education and Training*, Bruselas : Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (1994b), *Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo*, Bruselas : Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (1994c), *Europe and the global information society. Recommendations to the European Council*, Bruselas : Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (1994d), *Europe´s Way to the Information Society. An action plan*, Bruselas, COM (1994)/347.
- COMISIÓN EUROPEA (1995), *Livre blanc sur l’éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Bruselas : Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (1996a), *La normalización y la Sociedad Mundial de la Información : el enfoque europeo*, Bruselas, CECA-CE-CEEA.
- COMISIÓN EUROPEA (1996b), *La Sociedad de la Información: las nuevas posibilidades surgidas entre Corfú y Dublín y las implicaciones de la sociedad de la información en las políticas de la Unión Europea. Comunicación al Consejo, Parlamento Europeo, Comité Económico y Social y Comité de las Regiones*, Bruselas , CECA-CE-CEEA.
- COMISIÓN EUROPEA (1996c), *Vivir y trabajar en la sociedad mundial de la información. Plan de Actuación Móvil. Comunicación al Consejo, Parlamento Europeo, Comité Económico y Social y Comité de las Regiones*, Bruselas, CECA-CE-CEEA.
- COMISIÓN EUROPEA (1997a), *Economic Implications of New Communication Technologies Challenges and Opportunities*, Bruselas : Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- DELORS, Jacques (1993a), *El nuevo concierto europeo*, Madrid : Alianza Editorial.
- DELORS, Jacques (1993b), *Annales des Mines Telecommunication-Information Technology*, Bruselas : CEE.
- FEATHERSTONE, Mike (1990). *Global Culture: Nationalism, Globalisation and Modernity*, Londres: Sage.
- GUATTARI, Félix (2004). *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*, Madrid: Traficantes de Sueños.

- HAMELINK, Cees (1981) *La aldea transnacional*, Barcelona: Gustavo Gili.
- HERRERA FLORES, Joaquín (2005a). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Madrid: Libros de la Catarata.
- HERRERA FLORES, Joaquín (2005b). *El proceso cultural: Materiales para la creatividad humana*. Sevilla: Aconcagua Ediciones.
- LERENA, Carlos (1993): *Reprimir y liberar*, Madrid: Akal.
- MATTELART, A. (2006): “Pasado y Presente de la Sociedad de la Información. Entre el Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación y la “Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información”, Telos, nº 67.
- MIÈGE, Bernard (1992). *La sociedad conquistada por la comunicación*, Barcelona: PPU.
- MOEGLIN, Pierre (Dir.) (1998). *L´industrialisation de la formation. État de la question*, Paris: Centre National de Documentation Pédagogique.
- NEGRI, T. y COCCO, Giuseppe (2006): *GlobAL. Biopoder y luchas en una América latina globalizada*, Buenos Aires: Paidós.
- SCHILLER, H.I. (1993): *Cultura S.A. La apropiación corporativa de la expresión pública*, Universidad de Guadalajara, México.
- SETSI (2006). *Plan 2006-2010 para el desarrollo de la Sociedad de la Información y de convergencia con Europa*, Plan Avanza, Ministerio de Industria y Energía, Madrid: Gobierno de España.
- SIERRA, Francisco (2001), “Privatizar el conocimiento. La comunicación y la educación objeto de mercadeo en Europa” en QUIRÓS, F. y SIERRA, F. (Coords.), *Comunicación, globalización y democracia. Crítica de la Economía Política de la Comunicación y la Cultura*, Sevilla : Comunicación Social Ediciones y Comunicaciones.
- SIERRA, Francisco (2006a), *Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la Sociedad del Conocimiento*, Barcelona: Gedisa.
- SIERRA, Francisco (2006b), “Final Report: New Information Technologies, participation and active citizenship”, URBACT NETWORK CITIZ@MOVE, Urbact Secretariat, European Commission.
- SIERRA, Francisco (2006c), “Nouvelles technologies, participation citoyenne et développement local. Une perspective critique du changement social », Actes du Colloque International Démocratie Participative en Europe, Laboratoire de Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales, IUT, Université de Toulouse.
- SIERRA, Francisco (2010). *Comunicación, educación y desarrollo. Apuntes para una historia de la Comunicación Educativa*, Sevilla : Comunicación Social Ediciones.
- SIERRA, Francisco (2011) : « De mixturas, puentes y puertas. Una lectura política del espacio regional iberoamericano en comunicación y cultura », en Carlos DEL VALLE ; Francisco Javier MORENO y Francisco SIERRA. *Cultura latina y revolución digital. Matrices para pensar el espacio iberoamericano de comunicación*, Barcelona : Gedisa.
- VAN BAVEL, R. et al. (2003) , « ICTs and social capital in the Knowledge Society”, Technical Report Series, EUR 21064, Seville: IPTS.
- VAN BAVEL, R.; PUNIE, Y.; TUAMI I. (2004), “Cambios en el capital social, posibilidades por las TIC”, IPTS, número 85, Sevilla. Artículo disponible en www.jrc.es/home/report, 12 de mayo de 2007.
- VIRNO, Paolo (2003): *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Madrid: Traficantes de Sueños.
- YÚDICE, George (2002): *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*, Barcelona: Gedisa.