

Ante la pregunta que plantea este artículo, se ofrece una respuesta inicialmente positiva. Se valora la aportación que potencialmente pueden realizar los nuevos medios de comunicación, en la medida en que éstos hacen una contribución efectiva al desarrollo de las capacidades y valores personales que deben caracterizar a una nueva cultura, aún por elaborar.

¿Debe informar la escuela en la sociedad de la información?

pp. 15-25

José Gimeno*

Universidad de Valencia

Los rasgos de una invención ilusionante

Somos herederos de una tradición que ha inventado y sostenido una particular forma de vida y de comportamiento que se desarrolla en unos espacios de vida en los que los jóvenes pasan un tiempo prolongado para adquirir informaciones. Su fin es que adquieran *aceleradamente* algunas capacidades que acorten la distancia entre la complejidad a la que ha llegado la cultura (las formas de organización y de relación social, las maneras de satisfacer necesidades creadas, que constituyen la *tradición*), por un lado, y, por otro, las limitadas posibilidades de cada individuo dejado a sus propias posibilidades para alcanzar el dominio suficiente para incorporarse a la cultura. Esa forma de vida es la educación escolarizada. No es la única que cumple esa función, pero sí es la que más explícitamente pretende esa aceleración y se crea con tal finalidad: la de informar acerca de lo que constituye la tradición. Se pretende hacer, en primer lugar, a los individuos conscientes de que esa experiencia o bagaje existe, pues dejado a sus propias fuer-

zas, seguramente, por sí sólo, podría lograrlo difícilmente. Para acortar esa distancia, en ese espacio y en ese tiempo limitados se tiene que *comprimir la experiencia histórica* vivida por los grupos humanos para “poner al tanto” a cada individuo de los logros alcanzados e instruirle acerca de cómo es ese mundo heredado en el que él ha de tomar el relevo para continuar con el desarrollo de dicha tradición.

La manera de comprimir la experiencia consiste en aprovechar la *información* (*conocimiento* acerca de...) que se guarda sobre la misma y transmitirla –enseñarla– a los más jóvenes. *Aprendiéndola* éstos alcanzarán un elevado grado de dominio de la experiencia histórica. Con ese “atajo cultural” en el tiempo histórico de los grupos humanos (el “aprovechar ese tiempo”, les diremos a los que vamos a beneficiar con ese truco), los sujetos acortarán distancias *informándose*.

Al convertir esta económica puesta al día cultural en una acción largamente y extensamente practicada, se han ensayado y depurado unas peculiares formas de *comprimir, informar* y *aprender* que componen la particular tradición de *situar a los sujetos en la tradición*. Se ha

* Jose.Gimeno@uv.es

constituido una forma de experiencia, que son los usos o formas de educar, que entienden esos conceptos de una forma particular. En esa tradición educativa hemos incluido ideas acerca de qué consideramos que es *información valiosa*, distinguiéndola de otras que no valoramos, acumulamos creencias sobre el *para qué* y el *cómo* se puede transmitir y qué papel les compete desempeñar a quienes la aprenden. A los beneficiados de ese atajo cultural les hemos llamado *alumnos*. Un término que procede de la palabra latina *alumnus*, de *alere*, que significaba alimentar. Alumno es “el que se alimenta”).

No sólo trataremos de llevar a los individuos hasta altas cotas de dominio de ese mundo experiencial comprimido en conocimientos o informaciones, sino que hemos fraguado la creencia de que la mayor cantidad posible de neófitos tienen que llegar a ser capaces de hacer avanzar la tradición, brindando comprensiones nuevas del mundo natural, personal o del espíritu y del social. Un avance que consiste en elaborar nuevas comprensiones sobre esos mundos y nuevas formas de entender lo ya comprendido; es decir, mejorar, pulir y renovar la *tradición*. Nuestra fe en este invento histórico es tal, que hemos considerado conveniente que lo experimenten *todos* en las mejores condiciones posibles.

Con el transcurrir del tiempo, hemos acumulado experiencia acerca de qué medios son idóneos para poner en contacto a los neófitos con la experiencia comprimida que deben apropiarse, sobre cómo diseñar mejor ésta para que su transmisión sea más auténtica. Hemos heredado una tradición pedagógica en la que unas personas especializadas, que hemos llamado profesores (a los que les rodean otras con funciones complementarias) desempeñan el papel de ser ellos fuente de informaciones, seleccionadores de las mismas y directores de todo este complejo y ambicioso invento, al que hemos considerado conveniente desarrollar en unos espacios físicos singulares (es fácil distinguirlos al transitar por las calles o desfilas por el paisaje de nuestros pueblos). Los reconocemos como *escuelas, institutos y universidades*.

Nuestras capacidades como especie son tan maravillosas, que no sólo hemos inventado to-

do eso, sino que hemos creado y nos hemos creído una ilusión (una imagen de lo que, sin ser verdadera realidad, genera la esperanza atractiva de que llegue a existir, lo cual nos mueve a trabajar por ello). Al aceptarla, suponemos que con toda esa invención, no sólo “ponemos al día” a los sujetos sin experiencia ni tradición, sino que mejoramos sus posibilidades. Hemos creado la esperanza de que les transmitimos la capacidad de perfeccionarse, individualmente y como especie. Pensamos que les damos una nueva forma de ser más humana (les *formamos*) y que haremos de ellos mejores trabajadores, funcionarios, dirigentes, personas, hijos de diferentes dioses. Les infundimos la fe de que informados vivirán en una sociedad mejor desde el punto de vista material, con unas relaciones humanas acordes con su dignidad. Les pedimos que sean responsables ciudadanos que persiguen racionalmente sus intereses personales y que éstos no obstruirán los de todos. Confiamos en que desarrollarán la ciencia y que mejorará la felicidad humana.

Hemos considerado que esas metas requieren aprendizajes no apresurados, que se integren coherentemente, que se impartan y adquieran de forma organizada, que nos faciliten la comprensión de la realidad y las capacidades para desenvolvernos adecuadamente, que nos ayuden a saber expresarnos, dialogar con los demás... Sí, hemos construido y creído en una gran ilusión o utopía de *progreso* con este invento en torno a la información y el conocimiento. A éstos no sólo los consideramos valiosos en sí mismos, sino que los ponemos en relación con los papeles que sus receptores y emisores han de cumplir, con ciertas reglas en la transmisión y con ciertos valores acerca de lo comunicado y el para qué comunicar. En decir, la información se entiende y se realiza en un entorno normativo que consideramos conveniente.

Estamos ante un hallazgo, en parte pretendido y también parcialmente casual, que ocupa a los jóvenes durante una parte importante de sus vidas, que es ocupación de un importante grupo de personas, en el que se invierte una impresionante cantidad de recursos y que preocupa a todos los que creen en esa utopía a los que

saben la implicación práctica que tiene con el futuro real de la gente. Todo eso se ha generado en torno a aquella idea de *informarse*, a la de distribuir la *información* que combata la obscuridad del que no conoce, de la ignorancia. El sentido de toda esa institucionalización ha experimentado cambios muy notables a lo largo del tiempo y ha padecido crisis, aunque sin llegar a dudar del todo acerca de su bondad.

La pregunta que plantea el título de este trabajo —¿Debe informar la escuela en la sociedad de la información?— es ociosa, ya que la educación escolarizada, aunque obedezca su existencia también a otras razones, tiene como una de sus justificaciones esenciales la *información*: el dar conocimiento acerca de... O la escuela informa, o deja de serlo y cambiamos el significado del término.

La invención tiene que volver a inventarse

Como la experiencia o información a ser comprimida es cada vez más amplia (porque la tradición acumulada es cada vez mayor y tenemos además conciencia de que es así), se requiere más tiempo para transmitirla. El punto de arranque de los sujetos que vienen al mundo social es siempre cero, por lo cual, al ser ese mundo ya hecho cada vez más complejo, la brecha o distancia entre sujetos y la tradición (información acumulada) es cada vez más amplia. En consecuencia, hemos comprendido que una carrera por aumentar el tiempo dedicado a este invento de proporcionar más información no tiene fin. Como el ritmo de crecimiento de ésta desborda las posibilidades del crecimiento del tiempo dedicado a comunicarla, la información debe comprimirse cada vez más para tener la sensación de que dominarla es posible. Pero, a pesar de todo, nos vemos abocados a *elegir* y seleccionar la información a comprimir, lo cual nos introduce en discusiones sin fin y aparecen distintas alternativas para pensar, seleccionar y desarrollar la comprensión de la información que hay que elegir.

Como el tiempo necesario, por muy largo que sea, nunca será suficiente para alcanzar un

grado de dominio elevado de la tradición, nos hemos convencido de que la educación no puede quedar limitada al tiempo de la escolarización, siendo preciso entenderla como actividad *permanente*. También hemos caído en la cuenta de que el espacio escolar no es el único lugar posible para cumplir con esa misión de estar informándose acerca del mundo. Es decir, que hemos de especializar sabiamente el aparato escolar en algunas informaciones y en algunas formas particulares de informar.

Aunque nuestro deseo es que todos participaran de esta utopía, las desigualdades entre los individuos son muy importantes en cuanto al grado en el que superan la amplitud de aquella brecha de la que hablamos.

También nos hemos percatado de que, en muchos casos, la información que hemos seleccionado para comprimir no es la mejor de las posibles, ni la más relevante, y que al enseñarla no siempre informa adecuadamente a los sujetos, pues no les añade nada significativo que repercuta en una mejora de todo aquello que suponía perfeccionar sus capacidades, mejorar su situación ante el mundo, etc. No se les informa adecuadamente para que ellos adquieran nuevas formas de ser, de pensar, de estar en el mundo. Hasta podemos encontrar situaciones en las que la desinformación del estudiante se interpreta como que él es “no-informable”. También ocurre que quien tiene que hacer esas funciones no está siempre todo lo suficientemente informado que debiera y que hasta llega a generar actitudes contrarias hacia el aprender en aquéllos a los que debe “alimentar”.

Por estos y otros motivos, se ha ido generando una corriente de insatisfechos y de decepcionados con todo ese aparato de información. Algunos queremos ponerle remedio a esta situación; somos los descontentos, pero aún esperanzados, aunque desencantados. Comprendemos que el complejo aparato de información es válido todavía, pero que no funciona adecuadamente, ni que tampoco puede hacer todo lo que los más idealistas habían soñado. Los decepcionados más profundos no ven solución alguna.

Unos y otros formamos un grupo, a pesar de todo, que nos caracteriza por mantener un discurso común, unas ideas que nos diferencian, pero que versan sobre el mismo tema o problema, que compartimos ideales y esperanzas, aunque con significados concretos diferentes, que estamos desigualmente satisfechos y esperanzados. Nos une la *narrativa* que piensa el espacio y el tiempo escolares como oportunidad de informarse, de adquirir conocimiento. Esa ha sido la narrativa por antonomasia que ha mantenido la legitimidad del aparato escolar, ésa es su *orientación moderna*. Somos copartícipes de una manera de pensar los fines, la estructura, el funcionamiento y la calidad de todo ese aparato en torno a la difusión de la *información* o del *conocimiento*. Entendemos estos dos conceptos subordinados a unos determinados propósitos, en el contexto de un sentido amplio de la educación.

Sabemos que hoy se establecen diferencias entre información y conocimiento, pero nosotros nos atenemos a que la primera (*información*) también significa “comunicación o adquisición de conocimientos que permiten ampliar o precisar los que se poseen sobre una materia determinada, o bien conocimientos así comunicados o adquiridos”, como nos recuerda el diccionario.

Sólo nos anima la intención de recordar que, antes de que se hablara del “mundo de la información”, de la “sociedad de la información” o de las “tecnologías de la información”, la sociedad había inventado un aparato complejo e ilusionante de repartir información. Hay cosas y fenómenos nuevos, pero no tanto. Lo nuevo puede ser, además, menos ambicioso aunque se presente algo engreído.

En la tabla de la página siguiente resumimos de forma esquemática las posiciones y rasgos esenciales de la narrativa que acabamos de exponer en torno a una serie de rasgos, diferenciando la formulación ideal de las críticas que ha recibido. Ese esquema nos servirá para ver qué contienen de nuevo, realmente, las narrativas más recientes que tienen a la información y al conocimiento como referentes principales.

La educación en la sociedad del conocimiento. Nueva narrativa en torno a la información

En la línea de considerar la información y el conocimiento como aspectos y cometidos importantes de la educación en la sociedad actual, han surgido nuevas narrativas. Es decir, enfoques, referentes utópicos y promesas, propuestas de realización, motivos para realizar la crítica de lo existente, que tienden a ver la educación (sus fines, contenidos, prácticas, institucionalización, etc.) desde el punto de vista del lugar que tiene la información y las tecnologías puestas a su servicio. Dos orientaciones recientes muy distintas se pueden distinguir: la educación en la *sociedad del conocimiento* y la educación y *las nuevas tecnologías de la información*. Veamos el significado de la primera.

Las sociedades modernas se caracterizan, entre otras cosas, por mezclar lo local e inmediato a los individuos con lo que les es global, con el mundo que discurre alejado del medio en el que desarrollan sus vidas. Son sociedades en las que el espacio y el tiempo se han trasladado (Giddens, 1993). La vida de cada uno no está afectada sólo, ni fundamentalmente, por los contactos con el ambiente inmediato, por las relaciones cara a cara con los otros, por lo que ocurre cerca, sino por lo que está pasando en otros lugares alejados de nuestro contexto inmediato. Lo efectivamente real para cada uno de nosotros se hace de este modo más invisible porque no podemos acceder y tomar conciencia de su existencia ni a su control directamente. Ese mundo que nos afecta aunque no es evidente, debe ser descodificado para que su complejidad sea comprensible, para que se evidencie ante nosotros. Una descodificación que tiene que producirse a través de la información o conocimiento, que muestre las interrelaciones complejas que se producen en la realidad. Por ejemplo, que nos aclare qué significa el que se encarezca para mí el ir a ver a mi familia que vive en otro lugar cuando el conflicto árabe-israelí se agrava; o por qué, cuando gana las elecciones en los EE. UU. un determinado presidente, mi vecino se pone contento y el del piso de arriba se entristece. O

NÚCLEOS DE REFERENCIA	Modelo moderno heredado en torno a la información y al conocimiento	
	Finalidades y supuestos básicos	Críticas internas desde el modelo
<i>Valor de la información</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento acerca del mundo y de las construcciones culturales que forman la tradición - Formación de la persona, mejora de sus cualidades - Conciencia reflexiva sobre el mundo y la tradición - Racionalidad del pensamiento y como rasgo del carácter - Autonomía de la persona en el pensamiento y en la dirección de sus vidas - Control del medio natural y de los entornos sociales 	<ul style="list-style-type: none"> - Críticas al memorismo hueco - Falta de significatividad - Aprendizajes predominantemente adaptativos - Peligro de alejarse de los significados de los sujetos desde los que interpretan la experiencia vicaria que es el conocimiento incorporado de otros
<i>Ámbitos de información pertinentes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos seleccionados en las prioridades del currículum 	<ul style="list-style-type: none"> - Alejados de los intereses, de la vida y del nivel de comprensión necesario para que la información sea duradera - Fragmentación de contenidos dispersos en las informaciones que dan las escuelas
<i>Soporte de la información</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Agentes personales especializados - Lectoescritura, básicamente 	<ul style="list-style-type: none"> - La limitación de las posibles personas que podrían informar - Se puede completar con otros soportes
<i>Agentes mediadores</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor que instruye y orienta selección de la información - Seleccionados, adecuados a la finalidad educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores no debidamente formados - Descuido de su "calidad cultural" - Medios complementarios
<i>Espacios en los que se realiza</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela e instituciones anejas (bibliotecas, museos, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay otras posibilidades en las sociedades actuales
<i>Tiempo especializado</i>	<ul style="list-style-type: none"> - El de la escolarización 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo insuficiente - Tiempo no exclusivo
<i>¿A quiénes se dirige?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Una porción mínima, a todos por igual. - A los más capaces, hasta donde puedan 	<ul style="list-style-type: none"> - Irrealidad de la universalidad - Subsiste la desigualdad
<i>Funciones añadidas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se ligan en la institución a otras funciones: sociabilidad, desarrollo personal, afectivo, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efectos secundarios negativos (currículum oculto) - Información cognitiva, unidimensionalmente dominante

por qué mi profesor, que sabe muchas cosas, dice que apenas gana un salario que le permite llegar a fines de mes, mientras que un futbolista aparece en la tele porque ha firmado un contrato equivalente a lo que ganan quinientos profesores. Entender por qué debo votar o no a un candidato a alcalde (no digamos al presidente del gobierno) cuando dice que va a bajar los im-

puestos y que va a construir no sé sabe cuántas cosas no está al alcance de cualquiera. Saber en qué mundo se está exige cada vez más información o conocimiento para entender lo que nos pasa. Saber qué podemos hacer en ese mundo para cambiarlo requiere todavía más.

La modernidad provocó que la experiencia de la vida se deslocalizara, que es, estando yo

aquí y ahora, me afecta y asimilo cosas que ocurren en otros lugares. La educación tendrá como una de sus fundamentales misiones el hacer visible lo que no se presenta como tal, el descodificar el mundo que incrementa su complejidad. Las sociedades de estas características se puede decir que son *sociedades del conocimiento* porque sin él podemos estar en ellas, pero no ser nadie en las mismas. Sólo la “gente lista” puede actuar inteligentemente.

No necesitamos argumentar la trascendencia que tiene para el porvenir de cada uno el nivel de conocimiento alcanzado en orden a insertarse en el mundo del trabajo, y cómo las categorías laborales y salariales se relacionan en términos generales con los niveles de educación de quienes las desempeñan.

Si damos crédito a algunos pronósticos, se está formando una sociedad en las que habrán de intercalarse periodos de trabajo y periodos de aprendizaje en un mundo de empleos inestables que aparecen y desaparecen. Los que perduran exigen actualizaciones permanentes. Algunos bienintencionados pronosticadores auguran una vida con menos tiempo de trabajo y más tiempo para el cultivo personal o para la alienación, según se sepa aprovechar el tiempo liberado. La adquisición de conocimiento, el recrearse en la cultura puede ser un buen refugio en ese “mundo feliz”.

Es propio de los seres humanos mantener en todo momento cierta coherencia entre lo que hacen y las razones por las que lo hacen. Esa capacidad de control reflexivo de la acción en las sociedades tradicionales se mantenía a través de explicaciones míticas, religiosas o por la tradición que regía armoniosamente toda la vida de las personas y de la sociedad. Lo cual les daba una cierta seguridad. En las cambiantes sociedades modernas esa seguridad queda destruida, son *sociedades del riesgo* (Giddens, 1993; Beck, 1996), en las que es preciso mantener una reflexividad sometida a constante actualización, revisando permanentemente los fundamentos de lo que hacemos. El conocimiento propio de la cultura moderna debe explicar para concienciar acerca de nuestra forma de estar en el mundo, antes de tomar decisiones y actuar en el

mismo. Ese conocimiento, como afirma Bauman (1996), tiene la misión de representar (de reflejar) en el interior de cada uno el orden del mundo, del hábitat humano y del sí mismo individual, así como las conexiones entre los tres, para que los sujetos puedan ser reflexivos actuando en esos tres ámbitos. Como esos mundos son cambiantes, necesitaremos incrementar y renovar constantemente nuestra información o conocimiento para que las acciones y el control reflexivo sobre las mismas permitan que las realicemos de manera inteligente y adecuada.

Lo que es característico de la modernidad, dice Giddens (1993, pág. 46), no es el incorporar continuamente lo nuevo, sino la presunción de la reflexión general, incluida la que reflexiona sobre esa reflexión. Lo cual significa sociedades que se cuestionan constantemente, que son inestables, porque lo que hacemos o lo que pensamos no permanece quieto ni fijo. Es decir, se exige un conocimiento en constante proceso de revisión. El saber no significa tener certeza, sino saber desenvolverse sabiendo que no se tiene.

A estas perspectivas le podemos sumar los requerimientos que se derivan de la importancia de entender y vivir en un mundo de pluralidades culturales. La evidencia de la diversidad cultural nos plantea la necesidad de ampliar el conocimiento y revisar el disponible para tener una visión más acorde de esa realidad, ahora más evidente (porque existir, lo ha hecho desde mucho antes; seguramente lo ha sido siempre). La aceptación del hecho multicultural implica un inevitable relativismo que requiere revisar las concepciones propias y la apertura al conocimiento del otro para no caer en la exaltación de “lo nuestro” como algo desligado del resto, cuando no enfrentado con “lo de los otros”. La sensibilidad hacia la pluralidad exige nueva y renovada información, además de tolerancia. También la admisión de una mayor inseguridad al tener que aceptar cierto relativismo.

Esta narrativa de la *sociedad del conocimiento* (como la definió Bell, 1976) lo que hace no es más que radicalizar la centralidad del saber en la sociedad y en la educación que ésta demanda. Aunque no es ocioso recordar que esa sociedad, en parte ya existente, no es la de todos los seres

humanos, ni las necesidades de educación que plantea se cumplirán necesariamente para todos, si no las satisfacemos con políticas y prácticas adecuadas. La sociedad del conocimiento es una forma parcial de ver la sociedad en la que esos fenómenos se producen.

El énfasis que se da al conocimiento es una muestra de la inevitabilidad del modelo ilustrado que tenía a la escuela como un espacio y un tiempo para distribuir información. Aunque no habrá que olvidar otras funciones de la educación institucionalizada y no reducirla a un saber utilitarista, subordinándolo unilateralmente a las necesidades del mercado laboral. Se exige más y mejor educación para no quedar excluido. Se radicaliza, pues, también la necesidad de democratizarla, dado que el acceso para poder participar en esa sociedad se hará desde niveles de educación cada vez más altos. Esta narrativa nos exige ampliar el conocimiento que ahora se imparte en ciertos campos y a que revisemos los que vienen impartándose. Resalta la importancia de potenciar la capacitación para ejercer de *sujetos reflexivos*. Nos estimula a elaborar y difundir conocimiento que conciencie sobre su misma ambigüedad y acerca de su relativismo. Pone de manifiesto el valor del conocimiento para facultar a individuos que dispongan de capacidad para la intervención social crítica. Y, sobre todo, apela a la necesidad de mantener los saberes en constante proceso de revisión y actualización. Es decir, es una *sociedad de aprendizaje permanente*, de educación a lo largo de toda la vida.

El panorama de condiciones necesarias que se derivan para la educación en la *sociedad del conocimiento* supone la revitalización de un aspecto substancial de la narrativa moderna, aunque exige respuestas más flexibles y creativas en el plano de la organización de la oferta de recursos, espacios y tiempos de educarse. Es una radicalización de la modernidad; no es algo totalmente nuevo. La sociedad que reclama una *vida de aprendizaje sin fin* no quiere decirse que hayamos de escolarizar más para satisfacer todas esas las exigencias. En ciertos aspectos y para determinados objetivos, sí se requerirá aumentar la escolarización de los individuos; en otros habrá que diseñar instituciones de educa-

ción en las que se entra y se sale recurrentemente. Será necesario convertirlas en lugares de aprendizaje funcionando a tiempo completo, abiertas para todos a cualquier edad. Seguirá siendo importante que la escuela informe en la sociedad del conocimiento, revisando en profundidad las pedagogías al uso. Habrá que satisfacer esas necesidades a través de ofertas informales. E, inevitablemente, habrá que pensar en la necesidad de que los propios sujetos asuman la necesidad del aprendizaje constante.

Lejos de dibujarse en el horizonte la previsión de una sociedad desescolarizada o más escolarizada, lo que se nos reclama desde ya es una escolaridad más “sustanciada”; no para incluir en ella más contenidos, “comprimiendo” todavía más la experiencia, sino para hacerlos más relevantes. Más que *aprender a aprender* —meta que sólo se consigue aprendiendo algo sustancial y haciéndolo adecuadamente— lo que es preciso adquirir es la *necesidad de seguir aprendiendo*. Una exigencia que nos conduce a considerar varios argumentos y la necesidad de algunas iniciativas:

a) El nivel cultural del profesorado es una prioridad en esa escolaridad sustanciada, porque, como argumentaremos a continuación, además de que su papel de ser fuente de información sigue teniendo sentido, es, sobre todo, su capacidad mediadora ante el conocimiento disponible lo que se torna decisivo. La calidad del profesorado seguirá siendo una variable fundamental de la educación buena, lo cual debería tener reflejo en las políticas de formación, actualización, selección y de evaluación de profesores (Gimeno, 1999).

b) El mundo complejo y globalizado, las interdependencias existentes en él, las interrelaciones entre el mundo natural, el social y el personal o la experiencia traslocal, no se hacen evidentes por sí mismas ante la conciencia de cada uno, como se ha comentado. Precisamente, son experiencias que difícilmente se pueden adquirir por vía de experimentación personal. Cuando esto último ocurre, las vivimos sin entenderlas, aunque nos hallemos envueltos en ellas. Si esa experiencia no puede esperarse que se adquiera espontáneamente, sino que debe ser re-

flexivamente perseguida, quiere decirse que tiene que derivarse de un aprendizaje ordenado, intencionado y planificado de alguna forma. El obrero no alcanzó por sí solo a saberse miembro de la clase obrera y formando parte de la lucha de clases. Necesitó de una pedagogía política. El campesino emigrando a una gran ciudad como mendigo no se sabe a sí mismo como una víctima de la globalización; simplemente, la padece. Como el caminante que se santigua por prevención ante un relámpago desconoce que el peligro de ese rayo ya ha pasado. La ciencia no está al alcance de cualquiera sin una divulgación adecuada. La necesidad de comprender la cultura de los "otros" o que nuestros conocimientos son relativos porque son, simplemente, provisionales, tampoco suelen ser resultados de experiencias directas.

La comprensión del mundo complejo requiere que entre lo ya conocido acerca de él y nosotros haya una *mediación* de otros conocimientos elaborados, procedan éstos de fuentes personales, bien provengan de codificaciones, generalmente, escritas, elaboradas por otros. Si la mediación se realiza a través de una comunicación personal (cara a cara), además de que puede añadirle a lo que se aprende una coloración afectiva positiva (quizá pueda ser negativa), le facilitará la comodidad del contraste y la oportunidad del diálogo de posiciones y obtener respuestas de manera inmediata.

Si la mediación se realiza a través de codificaciones escritas (textos a ser leídos) será importante disponer de un *mediador de esos mediadores* para seleccionar y orientar la lección de los textos más convenientes. La expansión de la imprenta y la consiguiente proliferación de textos escritos fue un instrumento para la libertad del pensamiento, el desarrollo de la individualidad y la diversidad de la cultura. Pero, también planteó el problema de la selección de qué leer entre los numerosos textos. Ni todo lo escrito sirve a un objetivo o interés determinado, ni todo merece la misma pena de ser leído. Hay demasiados libros que leer, como dice Zaid (1999). El lector necesita conocer atajos, tener valoraciones sobre las lecturas posibles. Si esa labor la cumplen los críticos de libros en los pe-

riódicos y revistas especializadas, si lo hace la publicidad en los centros comerciales, si lo practican, lógicamente, las empresas editoriales para vender sus productos, ¿por qué no iba hacerlo el sistema educativo a través de quienes puede hacerlo? ¿Acaso no hay una mediación interesada en la oferta de Internet?

En la *sociedad del conocimiento* es necesario el conocimiento *acerca del* conocimiento, la información sobre el valor de la información existente, pues cualquiera de sus componentes o aportaciones no sirven para formar a sujetos y ciudadanos conscientes, reflexivos y críticos que dispongan en su interior el reflejo del particular orden y desorden que reina en su globalizado alrededor. Esta mediación en el curso de un camino que necesita conocer atajos para alcanzar los fines que hemos señalado, podrá realizarla el autodidacta maduro y el que pueda disponer de adecuada ayuda familiar; para la mayoría, o lo hace la escuela y sus profesores o les aguarda el papel de espectadores, cuando no el de víctimas, de ese mundo globalizado y de una sociedad que será impenetrable para ellos.

c) La información de la sociedad del conocimiento, como ocurría con la contemplada por el modelo clásico al que hemos aludido en primer lugar, tiene que convertirse en *capacitación* del sujeto para entender el mundo que representa la sociedad compleja, para adquirir la condición de ser reflexivo e insertado activamente en la misma. Informaciones sobre lo existente y conocimientos elaborados disponibles no pasan a ser *saberes* para los sujetos receptores por el hecho de mostrárselos o porque ellos se pongan en contacto con los mismos. Partiremos del principio de que la información de la "escolaridad sustanciada" tiene que ser sustancial. Término que expresa tanto la condición objetiva del alimento, su jugo y esencia, como la capacidad de alimentar. Para ser eficaz nutriente se requiere que su condición objetiva sea asimilada adecuadamente; una incorporación en la que las condiciones y el papel del que lo recibe desempeñan un papel importante. La sociedad del conocimiento requiere una escuela del aprendizaje sustancial efectivo. Para eso hay que atender, entender y acomodarse, como

punto de partida, a las condiciones de quien tiene que subjetivar la sustancia objetivamente valiosa: el sujeto reflexivo que tiene que ser el alumno. De la cualidad de este proceso de subjetivación del conocimiento o de la cultura objetivados dependerá el logro de la capacidad y asentar la actitud para querer y *aprender a seguir aprendiendo*.

d) Como los objetivos que nos proponemos no pueden confiarse a la experiencia espontánea personal, ni tampoco a las posibilidades de los posibles informantes en el cara a cara, precisamos de *medios* que hagan de mediadores entre nosotros y el mundo de significados. Deben ser medios adecuados a los propósitos que tenemos. La sociedad del conocimiento produce frutos maravillosos que pueden aprovecharse por la sustancia que tienen, pero también genera “residuos contaminantes”. A los unos y a los otros recaen, acceden individuos y grupos sociales diferentes. Algunos están vetados para los que no pueden pagarlos. No podemos depurar la calidad de lo sustancioso filtrando los “residuos” en las sociedades abiertas, *a priori*, como han hecho todos los censores en las sociedades gobernadas por las teocracias y por los sistemas totalitarios. La sociedad del conocimiento lo es, verdaderamente, allí donde la libertad le ha permitido aflorar. Debemos evaluar los instrumentos depositarios de la información y los mecanismos para llevarla a cabo, *a posteriori*, para seleccionar y suprimir barreras. Para que la sociedad se abra para todos hacen falta políticas culturales y educativas públicas y democráticas que estimulen la creación y ofrezcan los productos culturales que sean de interés público para todos.

La información en la sociedad de las tecnologías de la información

¿Qué añade a los dos narrativas comentadas sobre la educación, que tienen a la información o al conocimiento como un referente nuclear, ésta otra de la *sociedad de la información* o, mejor dicho, de las *tecnologías de la información* y los desarrollos que se están haciendo de ellas (Internet, por ejemplo)? Quizá el lector, al ver el

título de esta colaboración, haya entendido que íbamos a referirnos, precisamente, a este aspecto. Debemos confesar que la ocultación que le hemos hecho con el rodeo dado ha sido premeditada. Y es que no debemos colaborar con nuestra pereza intelectual a pasar por alto el desplazamiento del significado de los conceptos que veníamos usando, cuando desde intereses sectoriales interesados se les imprime un giro que los vacía de su sentido original, arrastrándonos a un nuevo consenso de significados que alteran los de los conceptos que veníamos empleando en nuestro discurso.

¿Qué se nos ofrece realmente de nuevo? ¿Son posibilidades nuevas —medios— para fines *buenos* consolidados por otras narrativas, o los novedosos recursos suponen *per se* nuevos fines? ¿Habrá que coincidir con el temor del jorobado de *Nôtre-Dame de Paris*, de Víctor Hugo, quien, señalando un libro, dice: “Esto matará aquello”; poniendo de manifiesto la preocupación de que la invención de la imprenta mataría a la catedral, el alfabeto a la imagen?

Lo primero que deberíamos considerar es que el proceso de poner en contacto a los sujetos con el universo cultural de significados a través de agentes personales u otros mediadores es un proceso de *comunicación* sometido a ciertas reglas y opciones. Y, como afirma Wolton, (2000), lo importante de un sistema de comunicación no es la técnica, sino una teoría de la sociedad a la que ésta debería subordinarse. Del *medio tecnológico* se puede derivar un uso determinado del mismo, pero no la pedagogía posible que tiene que integrarlo y valorarlo junto a otras consideraciones.

Si se parte de la creencia en un determinismo tecnológico, que establece que una determinada tecnología impone por sí misma los usos que habrán de hacerse de ella, entonces no nos queda mucho que hacer. Podemos creer en las promesas de liberación sin límites que divulgan los “tecnofílicos” y en las que publicitan los ideólogos de la tecnología al servicio de una pujante industria y de un prometedor mercado de productos. Según ellos, la educación debe incorporarse a ese mundo (no al revés); las desigualdades ante el saber quedarán resueltas, las

limitaciones para acceder al conocimiento superadas, la disponibilidad de la información no tendrá barreras, la participación de todos estará garantizada, aparte de introducirnos en un mundo de divertimentos virtuales. En el extremo contrario podemos caer en el pesimismo de los “tecnofóbicos” que auguran la muerte del libro y del pensamiento reposado e independiente, el abandono de formas esforzadas y reflexivas de aprender ante la facilidad y atractivo de las imágenes que discurren por la pantalla, que seremos manipulados por los potentes intereses económicos, políticos, ideológicos y culturales de los nuevos “señores del aire” [utilizando la expresión de Echeverría (1999)].

Si, por el contrario, pensamos en que las tecnologías son posibilidades cuyo uso depende de los intereses humanos, convendremos en que acabarán poniéndose al servicio de los que tengan capacidad de imponerse como dominantes, aunque, en la medida en que haya resistencia a éstos, dispondremos también de nuevas posibilidades para establecer otras prioridades de uso.

Podemos imaginar escenarios en los que existan enjundiosas bases de información adecuadamente indexada; augurar aulas, hogares, individuos meditabundos “conectados” debajo de un árbol pertrechados de aparatos que nos permitan, con costo asumible, el acceso a las mismas. Podemos esperar que alguien se preocupará de los procesos de actualización de los conocimientos o de la información; que se dispondrá de profesores o expertos *on-line* perpetuamente receptivos par darnos orientaciones, responder a interrogantes de cualquiera que conecte con la red. Podemos esperar sugestivas presentaciones capaces de incitar a aprender por sí solas. Tendremos, al fin, aprendices “desescolarizados” que, voluntariamente y en cualquier momento, “se conectarán” para extraer lo que les interesa, etc. Pero, ante ese panorama, hay que preguntarse, entre otras cosas, como hace Margolis (2000), acerca de quién financia ese sistema educativo virtual, cuando una educación de calidad como la que de ese modo se presenta sólo ha sido factible para una élite social ¿Realmente están cambiando las ideologías y los mecanismos que han venido distribuyen-

do de manera jerarquizada y selectiva el conocimiento? ¿Es la información o el conocimiento que se nos ofrece el que nos importa en educación, o vamos a acomodarnos a la oferta de esas redes universalizadoras? ¿Será el sujeto el que “conecte” con la red o como, sin darnos cuenta ya se dice, quedará él “conectado” a la misma. ¿Podremos nosotros imponer una lógica y una utilidad a las nuevas tecnologías?

La realidad que estamos viendo es que Internet está siendo mucho más utilizada para los intercambios comerciales y para la publicidad que para educar, mostrar el conocimiento disponible o hacerlo accesible. Por lo que se refiere al sector público, están más informatizados los servicios que atienden las administraciones de Hacienda o de Finanzas, la de Interior y la de Defensa que la de Educación o la de Cultura

Las técnicas que manejamos las personas son útiles en la medida en que prolongamos, gracias a ellas, capacidades previas para usarlas y extraer sus posibilidades, ampliando y mejorando el ejercicio de poderes y habilidades inicialmente existentes en alguna medida (el procesador de textos aumenta y mejora mi capacidad de escribir y la materialidad de los textos que escribo. Internet me facilita informaciones útiles cuando sé qué busco y para qué). Las tecnologías que definen a la denominada *sociedad de la información* prolongan e incrementan las posibilidades de codificar y de almacenar codificaciones del conocimiento, facilitan la accesibilidad a lo que está realmente disponible, mejoran los intercambios y ayudan a superar barreras diversas. Son posibilidades que se deben incorporar al clásico modelo de educación para abordar los retos que nos presenta la sociedad del conocimiento. Pero no resuelven los obstáculos para encauzar la realización de aquellas, ni tampoco sus incumplimientos; en algunos casos los pueden incrementar. Al profesor, lejos de eliminarlo, se le reclama ser un mediador más competente y no menos decisivo de estos nuevos mediadores.

Todo lo que mejore y amplíe el lenguaje, incremente y profundice el conocimiento del mundo natural, social y cultural, enriquezca la comunicación, facilite la expresión y logre una mayor transparencia del mundo, puede enriquecernos,

si con ello nos construimos como seres mejores, más sabios, más racionales, más justos, más solidarios, más tolerantes o más abiertos. Pero todos, estos referentes los proporcionan otras narrativas, no las ideologías de la técnica. Del invento de la lámpara no se dedujo el que yo disponga de ella para ver y otros no, como tampoco determina qué hacemos cuando oscurece los que podemos adquirirlas. ¿Dentro de qué cultura daremos sentido a las nuevas tecnologías? Está por elaborar.

REFERENCIAS

BAUMAN, Z. (1996). Modernidad y ambivalencia. En: GIDDENS, A., BAUMAN, Z., LUHMANN, N. y BECK, U., *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.

BECK, U.; GIDDENS, A. y LASH, S. (1997). *Moderización reflexiva*. Madrid: Alianza.
BELL, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza.
ECHEVERRÍA, J. (1999). *Los señores del aire: telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza.
GIMENO, J. (1999). El profesorado y la sustancia de la educación: La reivindicación de la competencia cultural. *Kikiriki*, Núm. 52. Marzo-Mayo. Págs. 25-30.
MARGOLIS, M. (2000). Using the Internet for teaching and research: a political evaluation. En: COLE, R.A. (Ed.). *Issues in web-based pedagogy. A critical primer*. Londres. Greenwood Press.
WOLTON, D. (2000). *Internet ¿Y después?* Barcelona: Gedisa.
ZAID, G. (1996). *Demasiados libros*. Barcelona: Anagrama.

SUMMARY

Giving an initially positive answer before the question that outlines this article, the contribution is valued that potentially can carry out the new media, as long as these still carry out an effective contribution to the development of the capacities and personal values that must characterise to a new culture, to elaborate.

RÉSUMÉ

En donnant une réponse initialement positive avant la question qui esquisse cet article, on fait une valoration positif sur la contribution que potentiellement peut emporter le nouveau média, aussi long que ceux-ci emportent encore une contribution efficace au développement des capacités et valeurs personnelles qui doivent caractériser à une nouvelle culture, encore pour élaborer.