



EDUCACIÓN, NUEVAS TECNOLOGÍAS Y GLOBALIZACIÓN

RAFAEL FEITO ALONSO (*)

RESUMEN. Estamos asistiendo a una transformación económica y social similar a la que supuso la revolución neolítica o la revolución industrial. El acceso a la denominada sociedad del conocimiento exige profundas transformaciones a la escuela, la cual debe ser capaz de suministrar una educación obligatoria de calidad a todos los niños y niñas. Los riesgos de exclusión social son cada vez mayores para quienes quedan al margen de las nuevas tecnologías, de cuyo uso y enseñanza han de ocuparse con intensidad las escuelas.

La relación de la escuela con las nuevas tecnologías ha sido siempre problemática. Hace unos cuantos años –y quizás también ahora– era relativamente frecuente la polémica sobre cuándo y sobre si los alumnos podrían usar una calculadora. La polémica se centra hoy en si se pueden entregar o no trabajos escritos con ordenador. El temor al plagio vía internet pone de manifiesto el absurdo de parte de las tareas escolares. La existencia de páginas web en las que es posible descargar trabajos escolares denuncia el carácter rutinario, nada creativo, de una parte sustancial de la actividad escolar.

Por desgracia, buena parte del trabajo que hacen los alumnos en las escuelas es rutinario, repetitivo, descontextualizado, en definitiva, resulta poco estimulante. Si uno hojea libros de texto es todavía demasiado frecuente encontrarse con innumerables ejercicios de matemáticas consistentes en sumar o restar dos números, sin que se atisbe el más mínimo esfuerzo contextualizador.

A ello hay que añadir que la mayor parte del trabajo escolar supone que los alumnos trabajen separadamente sin que haya posibilidad de colaboración entre ellos.

Todo ello nos sitúa en un cuadro que es justamente lo contrario de lo que cabría esperar de la formación para la sociedad del conocimiento.

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Es cada vez más evidente que estamos asistiendo a una transformación económica y social de parecida intensidad a la que supuso el paso de la economía agraria a la economía industrial. Las expresiones al uso dan cuenta del fenómeno: sociedad del conocimiento, sociedad informacional, sociedad red, etc. Estamos pasando de una sociedad del acero, de la producción de bienes tangibles, a una sociedad en la que el valor añadido procede del conocimiento. No se trata sólo de que aparezcan

(*) Universidad Complutense de Madrid.

nuevos y pujantes sectores económicos, como los vinculados a la informática, sino de la capacidad que éstos tienen de difundirse por el conjunto de la economía, hasta el extremo de que cada vez es menos concebible una actividad económica sin la presencia de las nuevas tecnologías.

Señalaba Manuel Castells que la nueva economía «es *informativa* porque la productividad y la competitividad de las unidades o agentes de esta economía (ya sean empresas, regiones o naciones) dependen fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento. Es *global* porque la producción, el consumo y la circulación así como sus componentes (capital, mano de obra, materias primas, gestión, información, tecnología, mercados), están organizados a escala global, bien de forma directa, bien mediante una red de vínculos entre los agentes económicos». (Castells, 2001, p. 111) Hay una singular conexión entre el conocimiento y la información.

Charles Leadbeater (2000) considera que el actual capitalismo se caracteriza por ser financiero, cognitivo y social. Es financiero por la enorme relevancia que tiene el hecho de que se puedan desplazar enormes recursos de un punto a otro del planeta en un instante. Es cognitivo por su capacidad de crear flujos de nuevos productos y servicios. El espectacular crecimiento de la ciencia organizada, la consiguiente aceleración del cambio tecnológico y la velocidad con que las nuevas ideas se traducen en productos comerciales distinguen nuestra era de las precedentes. La inteligencia incorporada a las mercancías es más importante que los materiales. Y, finalmente, es social porque la colaboración es la fuerza que subyace a la creatividad. El capital social, para promover la colaboración, es la tercera fuerza motriz de la nueva economía. Las redes de relaciones sociales crean capital social.

En definitiva estamos en una sociedad del conocimiento. Las tres fuerzas que

impulsan la economía moderna son intangibles: las finanzas, el conocimiento y el capital social.

Las nuevas tecnologías son las responsables del fenómeno de la globalización, muy especialmente, las tecnologías de la información, es decir, internet y los satélites.

ESCUELA Y TRABAJO EN LA NUEVA ECONOMÍA

¿De qué modo afecta este panorama a la educación? ¿Queda obsoleto, en estas circunstancias, el sistema educativo? ¿Está en condiciones de afrontar los retos de los nuevos tiempos? Señalaba Cebrián (1998, p. 18) que la nueva economía es una economía del conocimiento, el aprendizaje forma parte de la actividad económica cotidiana y de la vida, y tanto las empresas como los individuos han descubierto que tienen que asumir la responsabilidad de aprender, simplemente si quieren funcionar.

Por parte del mundo empresarial se ha señalado la incapacidad de las escuelas para enseñar al grueso de la población los mínimos cognitivos —y muchas veces tampoco actitudinales. Por ejemplo, en el congreso «Aprender para el siglo XXI» —celebrado en 1997— auspiciado por la empresa de auditoría Arthur Andersen se criticó acerbamente el modo de funcionamiento de nuestro sistema educativo actual. Sin duda, el texto más destacado es el presentado por Richard L. Measele y Mortoin Egol (*Transforming Education: Breakthrough Quality at Lower Cost*). Se trata de un artículo en el que se hacen varias propuestas sobre la educación del futuro (inmediato). El sistema educativo, tal y como está concebido hoy en día, es obsoleto. En tanto que producto del siglo XIX su preocupación básica es la de disciplinar al futuro trabajador, el cual, en el pasado, estaba destinado a desempeñar el mismo empleo a lo largo de toda su vida, empleo en el que no era preciso que desplegase gran número de destrezas o de iniciativa propia. A partir de aquí el modelo pedagógico

es el modelo bancario (por utilizar la terminología de Freire): los estudiantes son concebidos como recipientes vacíos de modo que es el profesor el que tiene que llenarlos de conocimiento. De acuerdo con los autores del texto que comentamos la educación actual falla estrepitosamente a la hora de acometer el concepto básico del centro de trabajo del siglo XXI: el sistema de pensamiento. Este concepto hace referencia a la idea de que el trabajador del futuro se verá forzado a cambiar varias veces de empleo a lo largo de su vida, que es preciso que sea consciente de la contribución de su actividad particular a la actividad global de su organización productiva (es decir, que sea capaz de desplegar una mentalidad holística de su actividad laboral), que el trabajador es alguien que tendrá capacidad de auto-dirección. Como se dice textualmente en el texto en su página 3: «Cada vez en mayor medida, los trabajadores dejan de ser simples máquinas que ejecutan las órdenes de la élite directiva. En lugar de ello, son trabajadores cognitivos que se comprometen en Sistemas de pensamiento, ayudando a diseñar y guiar el conjunto del proceso de trabajo de modo que el trabajo se haga bien al primer intento».

Desde hace tiempo ha aumentado la importancia de formar individuos completos, dotados de conocimientos y de competencias amplias y profundas, capaces de aprender a aprender y convencidos de la necesidad de incrementar continuamente el nivel de sus conocimientos. La especialización precoz de la enseñanza secundaria, vigente en varios países de Europa, es poco adecuada a la realidad actual. Es importante que las nuevas generaciones sean capaces de saber comunicar, de asumir responsabilidades y de integrarse en el trabajo en equipo.

Robert B. Reich, quien fuera Secretario de Estado de Trabajo en la Administración Clinton señalaba que en la economía del futuro inmediato habrá que incrementar el valor del trabajo. Para los directivos esta situación:

significa la formación permanente de sus trabajadores de modo que sean capaces de acometer tareas más complejas, que realzan la flexibilidad y creatividad del trabajador, difuminando la responsabilidad innovadora, tomándose en serio la preocupación de por la seguridad en el trabajo y dando a los trabajadores la oportunidad de incrementar su productividad a través de bonos vinculados a los beneficios.

(Reich, 1991, p. 200)

Esto requiere una organización del trabajo fundamentalmente distinta, así como una fuerza de trabajo nueva dentro de esta organización.

La vieja estructura jerárquica en la que unos pocos individuos muy bien formados planifican y mantienen el sistema productivo desde la cumbre, y prácticamente el resto desempeña trabajos rutinarios, no sirve para este desafío. (...) Con una información y unos conocimientos expertos dispersos a través de la organización, los altos directivos no pueden aspirar a resolver los problemas y suministrar respuestas; sus trabajos deben crear entornos con los que la gente se pueda identificar y resolver los problemas por sí mismos.

(...)

Este camino descansa, sobre todo, en una fuerza de trabajo capaz de un rápido aprendizaje. Las destrezas más importantes deben ser transferidas informalmente entre los trabajadores a medida que van adquiriendo experiencia, en lugar de adquirirse a través de la educación y el aprendizaje formales. La habilidad para aprender en el trabajo dependerá de las destrezas y habilidades desarrolladas mucho antes.

(Reich, 1991, p. 201-202)

Todo ello supone modificar nuestro actual sistema educativo, el cual como hemos visto en citas anteriores, se considera reflejo de un modo de organizar la producción periclitado.

El nuevo sistema debe preparar a mucha más gente para adoptar responsabilidades de su educación permanente y para colaborar entre sí de modo que sus destrezas

combinadas sean más que el mero sumatorio de sus contribuciones individuales.

(Reich, 1991, 202)

A pesar de que ahora cualquier economía desarrollada cuenta con un porcentaje alto de jóvenes extremadamente preparados, aquellos jóvenes menos formados –en torno a un tercio del total de la juventud, mayoritariamente de bajo nivel de renta– carece de preparación laboral. Se trata de personas incapaces de hacer cálculos simples, interpretar señales de la carretera, etc. Y muy a menudo carecen de información básica acerca de la historia, la literatura, la geografía o las ciencias naturales.

Estas deficiencias afectan a las empresas. Reich cita el ejemplo de la Compañía Telefónica de Nueva York, la cual emprendió una amplia campaña de contratación en 1987, se encontró con que más del 80% de los aspirantes suspendieron los exámenes de acceso en cuestiones elementales de lectura y de razonamiento. Esto se traduce en que las empresas tienen que destinar parte de sus recursos a la formación de futuros trabajadores, formación que deberían haber suministrado las escuelas.

LOS CAMBIOS QUE DEBE ACOMETER LA ESCUELA

Cada vez resulta más intolerable que la mayoría de los estudiantes que finalizan la educación obligatoria carezca de las destrezas mínimas que la legislación atribuye a este nivel de enseñanza. En el tipo de sociedad en el que nos adentramos la carencia de un nivel mínimo de conocimientos es un pasaporte para la exclusión social. Por ello es preciso que los beneficios de la educación se extiendan al conjunto de la población, que la escuela promueva al auto-aprendizaje (el famoso aprender a aprender) y la enseñanza en colaboración con los demás estudiantes. Estos retos exigen una actualización permanente del profesorado.

UNA EDUCACIÓN PARA TODOS

Decía Leadbeater (2000) que uno de los requisitos para el buen funcionamiento de la nueva economía es tomarse en serio la idea de expandir democráticamente el conocimiento. Hay un mínimo de conocimientos y de capacidad de aprender que han de adquirir todos los ciudadanos. En consecuencia un primer requisito de la nueva economía es una educación obligatoria de calidad para todos. Este es el objetivo de las reformas educativas de tipo comprensivo. Al extender hasta los dieciséis años el tronco común de aprendizaje contribuyen a asentar unos de los cimientos básicos de la sociedad del conocimiento.

Conviene advertir sobre los riesgos de incremento de las desigualdades que pueden suponer las nuevas tecnologías. Si la escuela vive de espaldas a ellas o no hace un uso intensivo de ellas, estaremos condenando a la mayoría de los niños y niñas que proceden de los ambientes menos favorecidos social y educativamente.

Por desgracia, ya desde hace años, incluso desde la época de los gobiernos del PSOE, se ha puesto en duda la conveniencia de escolarizar a todos los alumnos del mismo grupo de edad hasta el final de la educación secundaria obligatoria, es decir, hasta –por término medio– los dieciséis años de edad. La segregación escolar que se avecina va a convertirse en un firme elemento de jerarquización social.

Las aulas inclusivas, las aulas que integran a niños y niñas con diferentes ritmos de aprendizaje son más productivas que las exclusivas. Ahora bien, para que esto sea así es preciso hacer un uso consciente y deliberado de las diferencias de clase social, género, edad, capacidad, raza e intereses como recursos para el aprendizaje. Lejos de ser perjudiciales, estas diferencias son beneficiosas, no sólo para los alumnos conceptuados como diferentes (de minorías étnicas, de aprendizaje lento, con deficiencias físicas, etc.), sino que también lo son para los alumnos «normales».

En este tipo de aulas se pueden potenciar las redes naturales de apoyo, prestandose especial atención a la constitución de redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos.

Aquí el profesor podría convertirse en un promotor del aprendizaje, con lo que se refuerza la figura docente. En lugar de mantener el control total y asumir la responsabilidad de todo lo que sucede en clase, delega la responsabilidad del aprendizaje y del apoyo mutuo en los miembros del grupo.

La evaluación competitiva es incompatible con las comunidades escolares inclusivas. Los cuadros de honor, que indican a todo el que entra en el aula quién se desenvuelve bien y quién no, son lo contrario del respeto a la diversidad.

Todo el mundo tiene virtudes y defectos. La escuela debe olvidarse de centrarse sólo en estos últimos. Un estudiante puede ser muy bueno en matemáticas y ser muy malo a la hora de establecer relaciones de amistad y cooperación con sus compañeros. Sin embargo, a la escuela sólo parece importarle el primer aspecto, con lo que parece importarle bien poco la creación de individuos incompletos, con capacidades básicas claramente infra-desarrolladas.

El aprendizaje debe centrarse en problemas reales, de manera que los alumnos presten servicios a la comunidad y después los expongan y los analicen en la escuela. Se podría citar el ejemplo de unos alumnos de una escuela que acuden a una oficina bancaria: comparten las tareas de los trabajadores, ven cómo se hace un préstamo. Incluso llegan a comer con el personal del banco.

Todo ello incide en la necesidad de poner de manifiesto la relevancia y la utilidad práctica y teórica de los saberes escolares, atender a los intereses de cada uno de los alumnos, incrementar sus niveles de autonomía.

En un contexto en el que se consideraran las inteligencias múltiples, la heterogeneidad es un plus, no un problema. La diversidad planificada en el conocimiento y en las destrezas está en consonancia con las nuevas formas de organización que surgen para remplazar a las burocracias. Se trata de combatir las jerarquías considerando que el conocimiento está distribuido entre todas las personas. Sólo se puede disfrutar de las ventajas de clases heterogéneas cuando los profesores contemplan tal heterogeneidad como algo beneficioso.

APRENDER A APRENDER

En el mejor de los casos nuestro sistema educativo produce un conocimiento inerte, es decir, un conocimiento de usar y tirar que sirve fundamentalmente para ir pasando de un examen a otro, de un curso a otro en una interminable carrera de obstáculos hacia unas credenciales educativas cada vez menos indicativas de las destrezas de sus poseedores. De hecho, todos habremos oído más de una vez la idea absurda de que una persona culta es alguien que supo que sabía algo que en estos momentos ha olvidado. En nuestro preponderante modelo de pedagogía transmisiva el alumno queda reducido a un mero reproductor magnetofónico de los contenidos cognitivos transmitidos por el profesor y/o sus libros de texto. Es sorprendente la ausencia del lenguaje del pensamiento en la realidad cotidiana de nuestras aulas. Palabras como pensar, colegir, deducir, razonar, etc. no forman parte del vocabulario habitual de la escuela. Más que a escribir creativamente, los alumnos son inducidos a aprender la mecánica de la gramática o la ortografía; en lugar de pensar matemáticamente el universo que les rodea son conminados a hacer mil y un ejercicios carentes de la más mínima originalidad. Aquí tenemos buena parte de la explicación de fenómenos señalados últimamente en la prensa, como que los estudiantes de

los últimos cursos de carreras universitarias –o los mismos miembros de un claustro cuando son inquiridos por cuestiones básicas de áreas curriculares distintas a las de su especialidad– sean mayoritariamente incapaces de razonar coherentemente sobre por qué hace más calor en verano que en invierno o qué explica que vuelen los aviones.

Cuestiones tan elementales, por lo demás recogidas en la LOGSE, como el aprendizaje para toda la vida, el aprender a aprender, el aprendizaje autónomo de los alumnos, tienen escasa cabida en esta concepción desfasada de la enseñanza. En un contexto en el que el conocimiento científico se duplica cada quince años no tiene ningún sentido que la escuela se centre de modo casi exclusivo en la mera transmisión de contenidos. Señalaba Cebrián (1998, p. 151) que el volumen de publicaciones técnicas y científicas que se produjo solamente en 1986 superó la producción de todos los profesores y sabios desde el origen de los tiempos hasta la II guerra mundial.

Hay que habituar a los alumnos a saber buscar, con la ayuda del profesor, la información y a dialogar fructíferamente con ella. El fomento de la existencia –y, sobre todo, del uso– de las bibliotecas de aula –y de paso las de centro, para desde ahí llegar a las de barrio y a las especializadas–, y en menor medida de otros elementos, como los CD-ROM, los videos, etc. deberían ser moneda corriente en las aulas. Todo ello significaría realzar la figura del profesor, el cual pasaría de ser un lector –o un «dictador»– a un profesional que gestiona el conocimiento, lo que implica considerar a los alumnos como investigadores, a las aulas y a los colegios como centros de investigación y a los profesores como coordinadores de la investigación.

Destrezas básicas como la escritura –habitualmente a mano– apenas se fomentan en nuestras escuelas. Perkins explicaba con gracejo de qué modo redactan los

estudiantes, la mayor parte de los cuales sigue la estrategia de enunciar conocimientos. En pocas palabras, la estrategia aconseja lo siguiente: escriba algo que sepa sobre el tema. Después agregue algo más. Luego, otro poco. Cuando ya tenga bastante, redacte algo que suene como un final y entreguelo.

Otro elemento es la necesidad de convertir a los estudiantes en protagonistas de los procesos de aprendizaje, de modo que acabemos con la idea de que hay que suministrarles una serie de contenidos que luego han de repetir en los exámenes. Para que los estudiantes adquieran esta condición de protagonistas es preciso que sientan que lo que aprenden tiene relevancia para sus vidas. Si una sociedad considera que en la educación obligatoria se ha de adquirir determinado nivel de matemáticas hay que hacer ver a los estudiantes cuál es la utilidad –no solo en términos pragmáticos– de ese conocimiento. Esto requiere, entre otras cosas, fomentar que los estudiantes gocen de plena libertad de expresión.

Señalaba Cebrián (1998, p. 150) que la educación no puede ser sino una preparación para el estudio por nosotros mismos, y el arte de aprender no viene determinado por los títulos académicos, sino por la solidez de los criterios que se aplican en la búsqueda interminable de saberes que la vida constituye. Este autodidactismo, creciente en nuestro comportamiento, se verá potenciado por las nuevas tecnologías que no dejan de proyectar, sin embargo, la sospecha de que existen considerables riesgos si se hace de ellas un uso indiscriminado y nervioso.

ENSEÑANZA COOPERATIVA

El concepto de que la cooperación entre pares puede ser importante para el aprendizaje tiene una larga tradición en la educación europea. Ya en el siglo XVII Comenio en su *Didáctica Magna* describe un sistema de trabajo cooperativo señalando que el alumno que enseña a otro no sólo se

enseña a sí mismo, no sólo porque consolida el conocimiento por repetición, sino porque encuentra oportunidades para profundizar en las cosas.

Hay una concepción implícita del conocimiento en esta propuesta. El conocimiento no es un conjunto acumulativo de verdades. Más bien se considera como una construcción social que se realiza precisamente mediante el debate y el intercambio de ideas. En la enseñanza tradicional se espera de los alumnos que con oír al profesor o con leer el libro sean capaces de expresarse correctamente.

En la línea de las características básicas de la sociedad del conocimiento, este tipo de aprendizaje promueve la confianza entre las personas y la voluntad de cooperar con los demás.

UN NUEVO TIPO DE PROFESORADO

Si hay una profesión que necesita un intenso proceso de *aggiornamento* ésta es la del profesorado. Una formación inicial, en el caso de los maestros, que apenas supone contacto con la investigación y unas rutinas en las aulas de magisterio basadas fundamentalmente en el copiado de apuntes, carece de sentido hoy en día, si es que alguna vez lo tuvo. En el caso de los profesores de secundaria es *vox populi* su ausencia de formación pedagógica –salvo que demos por buenos los denostados cursos impartidos por los ICE–.

Queda, no obstante, el trampolín de la formación permanente, formación que debe abandonar el tono de cursillismo apolillado de que ha hecho gala hasta ahora.

Seguramente, a pesar de estar refiriéndonos a colectivos que en su inmensísima mayoría se trata de funcionarios –en la pública– o semifuncionarios –en la concertada–, habría que introducir mecanismos retributivos –en forma de emolumentos, de sabáticos o de alguna otra fórmula– que recompensasen a quienes dedican más energía a los quehaceres educativos. Una

administración pública que recompensa a todos por igual está condenada al inmovilismo.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En un mundo cada vez más interconectado el aprendizaje de una *lingua franca* como es el caso del inglés, se convierte en algo absolutamente imprescindible. Téngase en cuenta que se calcula que más del 90% de Internet está copado por el inglés. Aquí, de nuevo, la escuela falla y mucho. Resulta intolerable el bajísimo nivel de conocimientos de inglés con que salen de la escuela nuestros jóvenes.

En lo que se refiere a la introducción de nuevas tecnologías, la escuela ha sido habitualmente una institución reacia a ellas. Es universalmente conocida, con muy diferentes versiones, la historieta de que un maestro venido de siglos atrás, a diferencia de lo que pudiera ocurrir con un médico, encontraría al pasear todo muy distinto salvo las escuelas, las cuales básicamente siguen siendo iguales.

Sin embargo, los beneficios de la introducción de las nuevas tecnologías están fuera de discusión. Terceiro (1996, p. 156-7) señalaba las ventajas destacadas por el Consejo Nacional de Investigación americano:

- 1) acceso a información más actual, lo que incrementa la motivación de estudiantes y profesores;
- 2) acceso a información factual más precisa,
- 3) familiarización de los profesores, administradores y estudiantes con las tecnologías informáticas y de comunicación,
- 4) desarrollo de colaboraciones entre estudiantes, profesores y administradores que lleva a intereses y experiencias comunes con independencia del lugar, fortaleciendo el sentido de pertenencia a una o más comunidades,
- 5) capacitación para una adquisición de información y conocimiento más

activa, con un incremento de la interacción en el proceso educativo y mayor facilidad en el acceso a fuentes primarias de información,

- 6) refuerzo de la capacidad de lectura, escritura, localización de información y planteamiento y solución de problemas,
- 7) posibilidad de establecer un puente

entre el hogar y la escuela, a través de la marcha del alumno, sus tareas, actividades escolares».

Terceiro propone este cuadro (cuadro I) para explicar los cambios que pueden acarrear las nuevas tecnologías con su uso dentro del aula.

CUADRO I

VIEJO MODELO	NUEVO MODELO	IMPLICACIONES TECNOLÓGICAS
Clases en aulas	Exploración individual	Ordenadores en red con acceso a información
Absorción pasiva	Aprendizaje	Modelo de simulación
Trabajo individual	Aprendizaje en equipo	Colaboración a través del correo electrónico
Profesor omnisciente	Profesor consejero	Acceso a expertos a través de la red
Contenido estable	Contenido cambiante	Necesidad de redes y herramientas de edición

LA NECESIDAD DE ROMPER EL AULA

El aula es un lugar en el que se posibilita hasta extremos intolerables la arbitrariedad de cada profesor. Durkheim comparaba la relación pedagógica con la hipnosis, dada la tremenda desposesión de poder del alumno frente al profesor. Deberíamos empezar a poner en práctica un tipo de docencia en el que el profesor o el libro de texto dejaran de ejercer el monopolio en la transmisión de conocimientos. No se trata sólo, a pesar de que esto es fundamental, de que los alumnos participen de este proceso de transmisión de conocimiento a sus compañeros, sino de buscar los conocimientos no solo en el aula sino fuera de ella y del centro y ser, a su vez, capaces de generar conocimientos como lo hacen los científicos.

Esto es lo que hacen, por ejemplo, las escuelas de la coalición de Sizer. Una de las claves de este tipo de escuelas es la apertura al entorno. El conocimiento tiene que servir para aplicarlo a situaciones concretas. Esto es lo que explica que en estas escuelas los estudiantes tengan que hacer obligatoriamente labores de servicio a la comunidad en que se asienta la escuela,

que se cree la figura del «amigo crítico» —personas ajenas a la escuela que opinan sobre su funcionamiento—, que el gobierno de la escuela sea democrático —con implicación real en la toma de decisiones del personal, de los padres y de los estudiantes—, y, lo que es más importante, que en ciertos cursos —los del *Senior Institute*— los estudiantes pasan más tiempo fuera que dentro del edificio escolar: en universidades y museos, en prácticas de profesorado y en estudio independiente. Ni que decir tiene que en este modelo de enseñanza no hay espacio ni para los libros de texto ni para que el profesor pueda aburrir a los estudiantes hablándoles durante dos horas seguidas.

La docencia universitaria debiera ser un ejemplo de este tipo de práctica. Pienso en mi caso particular, como docente de «Sociología de la educación» en una Facultad de Sociología. Me parece absurdo no aprovechar la flexibilidad del sistema de créditos de los estudiantes para otorgarles parte de ellos a cambio de la asistencia certificada a jornadas, seminarios o conferencias directamente relacionadas con la educación.

En España, se podría citar la propuesta de la denominada aula inteligente de la

fundación SEK, la cual está configurada por un gran espacio multiuso de unos 200 a 300 m², en el que se encuentra un grupo de alumnos que oscila entre ochenta y ciento cincuenta, y un grupo de profesores en número de cinco a ocho. Además del gran espacio multiuso, existen diversas dependencias anexas para seminarios, reuniones de pequeño grupo, etc. Dentro del aula multiuso no existe ninguna compartimentación que pueda impedir la normal comunicación del profesor con sus alumnos (Segovia y Beltrán, 1998, p. 230).

CONCLUSIONES

Un problema grave con el que tropieza la escuela es que ni siquiera parece haber sido capaz de sacar provecho de las viejas tecnologías. Sin duda, el caso más llamativo es la perversa capacidad que tiene la escuela para vivir de espaldas al libro, salvo que entendamos por tal un producto de dudosa cientificidad como es el libro de texto. La escuela parece más bien obsesionada por su voluntad normalizadora de los individuos. De este modo queda escaso espacio para que aflore la diversidad a partir del manejo de diferentes y numerosas fuentes bibliográficas. Teniendo en cuenta el precio de los libros de texto, convendría plantearse si no sería mejor que cada alumno tuviese un portátil para los seis años de primaria o de secundaria.

En cualquier caso, conviene prevenir contra la fascinación por las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías no dejan de ser una herramienta. Lo esencial es el sistema de pensamiento, el aprender a desenvolverse por sí mismos, la predisposición

positiva hacia lo nuevo, lo cambiante, lo imprevisto. Las nuevas tecnologías son más bien neutras. Su contribución a la liberación o a la opresión dependerá de la articulación social que seamos capaces de crear en torno a ellas.

De lo dicho hasta ahora se desprende la necesidad de que el rendimiento escolar sea muy alto para todos los individuos, o lo que es lo mismo, es esencial conseguir algo tan contradictorio, pero posible, como una educación de élite para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTELLS, M.: *La era de la información. (Vol. 1) La sociedad red*. Madrid, Alianza, 2001.
- CEBRIÁN, J. L.: *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid, Taurus, 1998.
- LEADBEATER, C.: *Living on Thin Air. The New Economy*. Middlesex, Penguin, 2000.
- PERKINS, D.: *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa, 1997.
- REICH, R. B.: «Preparing Students for Tomorrow's Economic World», en BACHARACH, S. B., *Educational Reform. Making Sense of It All*. Massachusetts, Simon & Schuster, 1991, pp. 194-212.
- SEGOVIA, F. y BELTRÁN, J.: *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*. Madrid, Espasa, 1998.
- TERCEIRO, J. B.: *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo videns*. Madrid, Alianza, 1996.