



**EDUCACION, TECNOLOGIA Y JUSTICIA SOCIAL EN LA SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO**

**EDUCATION, TECHNOLOGY AND SOCIAL JUSTICE IN THE KNOWLEDGE
SOCIETY**

TEDESCO, Juan Carlos*

* Ex-ministro da Educação da Argentina. É professor-investigador da Universidad Nacional de San Martín (Buenos-Ayres, Argentina). Contato: juancarlos.tedesco@gmail.com

RESUMEN

Las reflexiones que se presentan, fueran utilizadas para mi conferencia en el III Simposio Web Currículo - PUC/SP, en 2012, y están organizadas en dos grandes secciones. En la primera de ellas se analizan las lecciones que dejaron los procesos de cambios educativos de las últimas décadas y sus perspectivas futuras. La hipótesis central de esta sección consiste en sostener que los cambios educativos recientes se caracterizaron por un significativo déficit de sentido. Cubrir ese déficit supone adoptar una posición ético-política. Este trabajo se ubica en la corriente de aquellos que sostienen la idea de construir una sociedad más justa como ideal que puede y debe orientar el comportamiento de los actores sociales y, más específicamente, de los actores de los procesos educativos. La base de esta posición radica en reconocer que en la sociedad de la información y el conocimiento, una educación de calidad para todos es condición necesaria para el logro de la justicia social. La segunda sección intenta postular algunas hipótesis acerca del papel de las tecnologías de la información en la innovación educativa destinada a promover mayores niveles de justicia social.

Palabras-clave: Justicia social – Aprendizaje – Tecnologías de la información.

ABSTRACT

The reflections presented, were used for my lecture at the III Web Curriculum Symposium - PUC/SP, in 2012, and are organized into two major sections. The first one analyzes the lessons left by the processes of educational change in recent decades and its future perspectives. The central hypothesis of this section is to argue that recent educational changes were characterized by a significant lack of purpose. Cover that deficit means adopting a political-ethical stand. This work is placed in the stream of those who support the idea of building a more just society as an ideal that can and should guide the behavior of social actors and, more specifically, of the actors in the educational process. The basis of this position is to recognize that in the information and knowledge society, quality education for all is a necessary condition for achieving social justice. The second section attempts to postulate some hypotheses about the role of information technologies in the educational innovation designed to promote higher levels of social justice.

Keywords: Social justice – Learning – Information technologies

1 UNA MIRADA AL PASADO

Para los que han intentado propiciar cambios educativos desde hace algunas décadas o para los que observan esos cambios con objetivos más analíticos, resulta difícil evitar la sensación de escepticismo, de cierta desilusión y de promesas no cumplidas por parte de la educación. Este sentimiento no se apoya necesariamente en datos objetivos. Con respecto a la cobertura, podemos apreciar avances espectaculares en la expansión de la educación inicial, secundaria y superior, los recursos financieros invertidos en educación son más importantes que nunca, la expansión del acceso a las tecnologías de la información tiene un ritmo vertiginoso y se registraron avances importantes en igualdad de género, de reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística, para citar sólo algunos de los logros más importantes y comunes al conjunto de los países alcanzados en los últimos años.

Sin embargo, no se puede negar la existencia de un sentimiento de insatisfacción con los procesos y con los resultados educativos que se registran en nuestras escuelas. Esta insatisfacción se vincula, en primer lugar, con las dificultades para garantizar que el acceso a mayores niveles de educación permita ocupar puestos de trabajo y obtener ingresos acordes con las expectativas que provoca dicho acceso. Los fenómenos de devaluación de las credenciales educativas han sido señalados por un importante conjunto de trabajos de investigación realizados en las últimas décadas y en contextos muy diferentes. Pero la insatisfacción también se aprecia con respecto a lo que sucede en las aulas, donde es cada vez más difícil crear “climas” institucionales apropiados para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La violencia en las escuelas, la ruptura del vínculo entre docentes y alumnos, los fenómenos de desmotivación por el aprendizaje en gran parte de los alumnos, la desmoralización de los docentes y, en un sentido más general, la dificultad para mejorar los resultados de aprendizaje que registran las pruebas nacionales e internacionales que se aplican regularmente desde hace ya varios años, son algunos de los fenómenos que –al menos en la opinión pública en general- caracterizan el actual clima educativo.

Estas evidencias, más allá de su validez y vigencia en diferentes contextos sociales, obligan a revisar los discursos con los cuales nos referimos a la educación y, particularmente, a las estrategias de cambio. Al respecto, no es una novedad sostener que esta mirada al pasado permite tomar conciencia acerca de la “enorme complejidad y dificultad que existe para modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos”. El último capítulo de una larga historia de reformas educativas fue el que vivimos en la década de los años '90,

inspirado en gran medida por corrientes de pensamiento que ponían el acento en la prioridad al cambio institucional a través de nuevas modalidades e instrumentos de gestión (descentralización, medición de resultados, autonomía a las escuelas, etc.). El balance de estas reformas indica que no han logrado modificar significativamente los resultados de aprendizaje de los alumnos o, para decirlo en términos menos académicos, no lograron modificar lo que sucede en las aulas. La literatura sobre este tema es abundante y no es este el lugar para su análisis específicoⁱ, pero vale la pena evocar el caso de Chile. Todas las evidencias muestran que se produjeron mejoras muy importantes en todo lo relativo a los insumos materiales del aprendizaje. A partir del retorno a la democracia, la inversión en educación, tanto pública como privada, pasó del 3.8 al 7.4% del PIB, la matrícula escolar aumentó 20.4% en básica y media y 7.4% en superior, se mejoró significativamente la infraestructura, se produjo una expansión cercana a la universalización de las escuelas de tiempo completo, se incrementó la disponibilidad de textos y computadoras por escuela, se modificaron los diseños curriculares y aumentó el salario docente en un 130% en términos reales. Sin embargo, los logros de aprendizaje, de acuerdo a los datos del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), indican que hubo una tendencia leve de incremento en los promedios nacionales y que la desigual y estratificada distribución social de los aprendizajes no sufrió modificaciones de importanciaⁱⁱ.

Para explicar estas dificultades solemos encontrar razonamientos que siguen la misma lógica del enfoque que inspiró las reformas: si la clave del cambio es el diseño institucional, los obstáculos también provienen de esa misma dimensión. Es así como el corporativismo de los actores internos del sistema, la defensa de patrones o intereses tradicionales de funcionamiento, ausencia de incentivos y la resistencia a las innovaciones, suelen ser los factores más frecuentemente mencionados para explicar las dificultades del cambio educativo.

La novedad, sin embargo, es que la insatisfacción con los resultados de la educación afecta tanto a los que no logran acceder y permanecer con éxito en la educación definida como mínima y obligatoria por la sociedad, como a los que permanecen en el sistema hasta las etapas superiores de la jerarquía educativa. Los favorecidos perciben que la educación que reciben no se adecua a las exigencias del siglo XXI y que los avances que realizan los sectores tradicionalmente excluidos amenazan su situación de privilegio. Los excluidos, a su vez, perciben que sus esfuerzos y sus logros, no son suficientes para acortar o cerrar las distancias tradicionales. Esta situación provoca una suerte de “exceso de demandas”, muy difíciles de satisfacer por los responsables de las políticas educativas.

2 LA CONCENTRACIÓN EN EL PRESENTE

El escepticismo acerca de las posibilidades de cambiar el sistema educativo tiene que ser analizado en el contexto de los cambios sociales y culturales que provoca lo que se ha dado en llamar “nuevo capitalismo”. Al respecto, es preciso señalar que la profundidad de los cambios, su rapidez y la incertidumbre acerca de su dirección, generan una fuerte concentración en el presente, fenómeno identificado como el más característico de la cultura de este nuevo capitalismo. Según Richard Sennettⁱⁱⁱ vivimos en una cultura del “aquí y ahora y del nada a largo plazo”. Otros autores han señalado el mismo fenómeno desde perspectivas diferentes^{iv}, pero aquí nos interesa destacar que la educación es el lugar donde se expresan más concretamente las consecuencias sociales de la ruptura con el pasado y la ausencia de futuro. La tarea educativa, en definitiva, consiste en transmitir el patrimonio cultural y en preparar para un determinado futuro. La escuela obligatoria, tal como fue diseñada originalmente, es una de las instituciones donde se almacenan los contenidos del sentido, para su transmisión a las futuras generaciones y los educadores han sido (o deberían ser) entrenados para esa función pedagógica.^v Si el patrimonio cultural carece de vigencia y el futuro es incierto, se erosionan los pilares fundamentales sobre los cuales se apoya la misión de las instituciones y los papeles de los actores del proceso pedagógico, tanto escolares como no escolares, así como la dinámica de las decisiones de política educativa e, incluso, los propios procesos cognitivos ligados a la capacidad de procesar subjetivamente los cambios en los ritmos de vida. “El futuro es tan incierto que es mejor vivir al día”, fue la frase preferida por más de la mitad de los entrevistados en la Encuesta Nacional de Juventud realizada en México en el año 2005^{vi}.

3 CUBRIR EL DÉFICIT DE SENTIDO

El déficit de sentido del nuevo capitalismo ha sido analizado desde múltiples perspectivas. En tanto educadores, sin embargo, tenemos el mandato social de considerar no sólo las formas de construirlo y transmitirlo sino también sus “contenidos”. Para los educadores, no da lo mismo una orientación que otra. La definición de esos contenidos supone tomar posición con respecto a cuáles deben ser las orientaciones básicas que definen el sentido de la acción social.

Cada etapa histórica tuvo la posibilidad y la necesidad de definir un determinado sentido a la acción social y pudo crear niveles de adhesión que daban legitimidad a esos contenidos. Al respecto, podemos distinguir tres grandes modelos, que tuvieron vigencia en distintos momentos históricos, definidos por la principal variable a través de la cual se estableció el vínculo de la educación con el resto de la sociedad. En el primero de ellos, la variable clave fue la “política”. La educación constituyó uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se construyeron los Estados Nacionales. En ese momento, la educación fue percibida como el proceso por el cual sería posible homogeneizar culturalmente a la población y formar a las elites dirigentes. En el segundo modelo, que temporalmente podemos ubicar en la década de los ’60, la variable clave fue la “economía” y la educación se definió como la dimensión responsable de la formación de los recursos humanos para el desarrollo económico y social. El tercer modelo se ubica en la década de los ’90, cuando se apreció la crisis de los dos factores anteriores sobre los cuales se habían diseñado las políticas educativas: la nación y el trabajo. El “déficit de sentido” que caracterizó al “nuevo capitalismo” globalizado se tradujo en exigencias de eficiencia y eficacia, en el predominio de debates instrumentales y en las tensiones y presiones propias de la aplicación de la lógica de mercado a la producción y distribución de un bien público como es el conocimiento^{vii}.

Si tuviéramos que elegir una categoría para identificar el modelo de actor social con el cual se concibió el sentido de la formación en cada uno de esos momentos, podríamos sostener que la categoría de “ciudadano” corresponde al primer momento, la de “recurso humano” al segundo y la de “cliente” al tercero. El agotamiento de la capacidad de estos modelos para orientar el sentido de la acción educativa puede ser analizado como una crisis de hegemonía^{viii} y el interrogante más profundo que enfrentamos es el que se refiere a la posibilidad que este déficit de sentido se constituya en un rasgo permanente de la dinámica social o que sea cubierto por propuestas cuyos contenidos no se corresponden con nuestros objetivos. Al respecto, es posible percibir dos tentativas, socialmente vigentes, de cubrir el déficit de sentido. La primera de ellas es la del fundamentalismo autoritario y la segunda es la del individualismo a-social.

Con respecto a la propuesta del fundamentalismo autoritario, tendemos a pensar que su vigencia no es posible en el mundo occidental. Sin embargo, no hay más que recordar las tesis del libro de Samuel P. Huntington sobre el choque de civilizaciones y su defensa de la guerra y el aislamiento cultural^{ix}, así como las tentativas de reconquistar los antiguos valores y tradiciones, propias del pensamiento neo-conservador para desmentir esta presunción.

El enfoque del individualismo a-social, en cambio, se apoya en algunas de las tendencias más fuertes de la cultura del nuevo capitalismo. La base teórica de este enfoque puede remontarse a Hobbes y a los economistas que explican el comportamiento de los individuos en función de elecciones racionales favorables a sus intereses particulares. La generalización de las relaciones de mercado al conjunto de las relaciones sociales implica asumir no sólo que las relaciones de competencia producirán ganadores y perdedores sino que no tengo porqué asumir responsabilidades sobre la suerte de los perdedores. Gran parte de las tendencias recientes en el mercado de trabajo son expresión de este tipo de pensamiento, que provoca la erosión de las normas de protección de los trabajadores y el surgimiento de procesos de “descolectivización o reindividualización”^x. Este fenómeno estimula relaciones de competencia entre miembros de una misma categoría social (trabajadores versus trabajadores) y la des-responsabilización con respecto a la suerte corrida por los “perdedores”.

Entre el fundamentalismo autoritario y el individualismo a-social, se ubican las distintas propuestas que pueden englobarse en el concepto de “sociedad justa”. Definir a la justicia como concepto central del sentido socialmente compartido, implica ubicarnos en un enfoque cercano a la filosofía social o la filosofía política. El ejercicio del saber social siempre estuvo asociado a opciones éticas, políticas o ideológicas. En las últimas décadas, sin embargo, el saber social tendió a ejercerse desde el paradigma de las ciencias sociales, lo cual otorgó a nuestras prácticas profesionales un marco de mayor rigor, exigencias de coherencia y de contrastación con la información empírica. No se trata de renunciar a estos avances. Sin embargo, cuando lo que está en juego no son opciones técnicas sino opciones éticas, el paradigma de la ciencia social muestra sus limitaciones. Como sostuvo I. Wallerstein, la idea de que el saber científico y el filosófico-humanístico son radicalmente diferentes, como si constituyeran dos formas intelectualmente opuestas de 'saber' el mundo -algo que a veces se dio en llamar la tesis de las 'dos culturas' -, no sólo se está volviendo inadecuada como explicación de la masiva transición social que atravesamos, sino que incluso se convierte en un obstáculo a la hora de enfrentar la crisis de manera inteligente^{xi}. No es casual, por ello, que los principales analistas contemporáneos de la sociedad adopten un enfoque en el cual se atreven no sólo a explicar sino a juzgar los procesos sociales^{xii}.

4 SOCIEDAD JUSTA Y EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI

La demanda o la búsqueda de justicia social es una constante en la historia de la humanidad. En esta etapa del desarrollo social, dicha búsqueda está ocupando un lugar central en los debates acerca del destino, tanto individual como colectivo, porque se han erosionado los factores que en el pasado impulsaban la vigencia de altos niveles de “solidaridad orgánica”. Como se sabe, este tipo de solidaridad se caracteriza por el carácter mecánico, “natural”, que asumen las formas de solidaridad social. En las sociedades tradicionales y aun en el capitalismo industrial, todos los actores son necesarios y eso provoca la necesidad de garantizar su reproducción. En el caso del capitalismo industrial, explotadores y explotados, dominantes y dominados, forman parte de un mismo sistema donde la explotación y la dominación son vínculos que requieren niveles básicos de cohesión para que puedan tener vigencia. El salario es la expresión económica de dicha relación, que va acompañada por una serie de dispositivos institucionales: organizaciones sindicales, protección social, mecanismos de negociación paritarios, etc.

Las transformaciones en el modelo de organización del trabajo, producidas por el uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información, están erosionando las bases de la relación salarial, provocando procesos muy importantes de precarización en los contratos de trabajo, polarización social y exclusión. La exclusión o, como lo ha sugerido Robert Castel^{xiii}, la “des-afiliación” a la sociedad de vastos sectores de población, sería la consecuencia central de este tipo de estructura social. Los excluidos serían casi “inútiles” desde el punto de vista social y económico y, en ese sentido, no constituirían un actor social. Instalados en forma permanente en lo precario y en lo inestable, generarían actitudes y patrones culturales basados en la dificultad de controlar el porvenir. Sus estrategias de supervivencia “día a día” darían lugar a lo que Castel llama la “cultura de lo aleatorio”. A diferencia de los trabajadores clásicos, el problema que plantean estos sectores es su mera presencia, pero no sus proyectos. La des-afiliación podría conceptualizarse no tanto en términos de ausencia completa de lazos o de relaciones, sino de ausencia de participación en las estructuras que tienen algún sentido para la sociedad.

Desde el punto de vista político, es preciso tener en cuenta la erosión del Estado-Nación, producida tanto por la construcción de entidades supra-nacionales como por el resurgimiento de demandas locales. Mientras los problemas sociales más significativos tienen una dimensión planetaria, las experiencias de ciudadanía –salvo para una elite muy reducida –

se ejercen a nivel local. Estas transformaciones también provocan exigencias distintas a las tradicionales para el ejercicio de la ciudadanía y para los vínculos de solidaridad.

Los análisis sobre estos temas son numerosos y bien conocidos^{xiv}. Lo que aquí nos interesa destacar -por sus consecuencias sobre la educación-, se refiere al “impacto cognitivo” que tienen estas transformaciones. Para construir sociedades justas en el contexto de estos nuevos escenarios sociales, políticos, económicos y culturales, no alcanza con la solidaridad orgánica. La inclusión social no será un producto natural del orden social, sino el resultado de acciones concientes, voluntarias, “reflexivas” – para usar la expresión de A.Giddens^{xv} – que requieren mucho más esfuerzo tanto cognitivo como emocional que el exigido por el capitalismo tradicional. Sólo con un esfuerzo consciente y masivo de solidaridad, será posible superar los determinismos de las lógicas del mercado, que expulsan a una parte importante de la población de los circuitos de acceso a los bienes y servicios básicos para el desempeño ciudadano y el desempeño productivo.

Desde este punto de vista, las exigencias cognitivas que es necesario satisfacer no afectan sólo a los dispositivos que se diseñen con respecto a los excluidos sino también a los incluidos. Retomando nuevamente a Giddens, es necesario analizar este tema tanto con respecto a los excluidos de abajo (o expulsados) como a los excluidos de arriba, que se automarginan y rompen su vínculos de responsabilidad con el resto de la sociedad. Dichas exigencias colocan a la educación en una situación particular: debe promover altos niveles de adhesión a la justicia social como rasgo cultural compartido y, a su vez, exige la existencia de esa adhesión para legitimar su tarea socializadora.

La adhesión a la construcción de una sociedad justa es un tema central en la definición del futuro. Siguiendo los análisis de A. Giddens, es posible postular la hipótesis según la cual la adhesión que requiere la construcción de una sociedad justa es una adhesión “reflexiva”. Pero reflexividad no es sinónimo de racionalidad o de comportamiento basado exclusivamente en el predominio de la dimensión cognitiva. La adhesión a la justicia demanda una reflexividad en la cual hay un lugar importante para la emoción^{xvi}. No son pocos los acontecimientos históricos trascendentales que provocó la lucha por la justicia que sólo se explican por la fuerte adhesión emocional que ella puede suscitar. Lo novedoso, sin embargo, es la particular articulación que hoy exige la adhesión emocional y ética a la justicia, con el conocimiento y la información necesaria para su desarrollo.

Adherir a la idea de sociedad justa es hoy mucho más exigente en términos cognitivos y emocionales que en el pasado. Al respecto, resulta pertinente retomar el planteo de

Habermas^{xvii}, para quien los ciudadanos se ven - y se verán cada vez más en el futuro - confrontados con cuestiones cuyo peso moral supera ampliamente las cuestiones políticas tradicionales. Para ilustrar este alto nivel de exigencias, se suelen mencionar los debates sobre la manipulación genética, el cuidado del medio ambiente, la gestación y el manejo de las crisis económico-financieras recientes o los temas vinculados a la salud (SIDA, drogas, gripe A, etc.). Estamos, según Habermas, ante la necesidad de moralizar la especie humana. Esta tarea excede obviamente las posibilidades de la educación escolar. Sin embargo, permite colocar la acción de la escuela en el marco de un proceso más amplio, de construcción de sentido socialmente compartido. Al respecto, es necesario asumir que hemos construido una tradición histórica paradójica. Los discursos educativos que más enfatizaron el ideal de justicia social fueron los que subestimaron la importancia de la escuela en la ruptura del determinismo social del aprendizaje. El reproductivismo y las pedagogías críticas tendieron a identificar el proceso de enseñanza aprendizaje con las relaciones de dominación. Se subestimaron los efectos sociales de la democratización de la educación y se ideologizaron tanto los contenidos como las modalidades de relación entre docentes y alumnos. Sin duda alguna, estos análisis se apoyaron en factores objetivos propios del funcionamiento del sistema educativo en el contexto del capitalismo y la sociedad moderna, pero es preciso asumir la necesidad de revisar su significado.

Al respecto, me parece importante recordar aquí los resultados de algunos análisis empíricos sobre el impacto de las políticas de democratización educativa. E. Maurin^{xviii} ofreció recientemente una visión de este impacto en Francia y otros países europeos que muestra la complejidad de los efectos de la expansión de la cobertura escolar. En síntesis y para los efectos de nuestro análisis, esos resultados indican que hoy más que nunca el resultado escolar define la trayectoria social de las personas. Esta centralidad de la educación explica algunos comportamientos –particularmente de los sectores sociales más favorecidos – para diferenciarse del resto a través de la privatización y la segmentación de los circuitos de escolaridad. Lo que está claro a través de estos estudios es que el éxito o el fracaso escolar hoy son un factor crucial en la vida de las personas. El gran interrogante es el que se refiere a cómo se traduce esta centralidad de la educación con respecto a la justicia social, en la subjetividad de los actores del proceso pedagógico.

5 ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN MÁS JUSTA

Concebir a la educación como la variable clave en la construcción de sociedades más justas implica superar el escepticismo con el cual se ha percibido su papel, particularmente en las últimas décadas. Pero esta resignificación del papel de la educación no puede apoyarse en las mismas promesas del pasado, ni desde el punto de vista del contenido ni desde las estrategias de acción. Articular educación y sociedad justa supone superar el escepticismo pero también su contrapartida natural, la visión angelical según la cual la educación es la responsable de la equidad social.

El gran desafío, como ya fue dicho, consiste en superar el determinismo social de los resultados de aprendizaje. Dicho determinismo está asociado al peso de las condiciones materiales de vida de los alumnos que, desde un punto de vista renovado teóricamente, pueden ser definidas a través del concepto de “condiciones de educabilidad”^{xix}. La introducción de este concepto puede ser analizada desde dos perspectivas aparentemente contradictorias pero profundamente articuladas. Por un lado, las condiciones de educabilidad se refieren al comportamiento de las principales variables económicas y sociales. Desde este punto de vista, el concepto permite apreciar los severos límites que tienen las propuestas educativas para superar las situaciones de pobreza y exclusión. Pero por el otro, el conocimiento de las condiciones de educabilidad en la cual se encuentran los alumnos es la base para desarrollar estrategias exitosas. Esta tensión entre el escepticismo impuesto por las condiciones sociales y el voluntarismo de la acción pedagógica es la que debemos enfrentar tanto en términos teóricos como políticos.

Poner de relieve los límites que las condiciones materiales de vida imponen a la acción educativa supone, en primer lugar, asumir el significado que tienen las condiciones de pobreza y de indigencia en las cuales viven porcentajes importantes de la población, particularmente en los países de América Latina^{xx}. El impacto de estas condiciones materiales de vida sobre el desarrollo cognitivo ha sido diagnosticado en repetidas ocasiones y no puede ser subestimado. Insistir en la importancia de las condiciones de educabilidad permite superar las visiones ingenuas, que suponen que es posible lograr buenos resultados educativos sin intervenir en las bases estructurales por las cuales se generan la pobreza y la exclusión. El optimismo pedagógico – sostenido también por algunos enfoques económicos - según el cual la educación sería la responsable de la equidad social reduce la presión social por niveles básicos de equidad, condición necesaria para que sea posible la tarea educativa. Sería

interesante abrir la discusión sobre cómo se definen esos niveles básicos de equidad o, dicho en términos ético-políticos, cómo establecer la línea entre lo socialmente tolerable y lo no tolerable. La definición de estos niveles sólo puede ser establecida en cada contexto social determinado. El desafío, en consecuencia, consiste en definir qué es lo básico para desempeñarse en esta sociedad y cuáles son las condiciones indispensables para que ese nivel de conocimientos, aptitudes, habilidades, etc., sea adquirido^{xxi}.

En segundo lugar, los límites que las condiciones materiales de vida imponen a la acción educativa permiten superar el aislamiento “sectorial” de las políticas, para colocarlas en el marco de un proyecto de sociedad. La experiencia internacional indica, al respecto, que para lograr éxito educativo de nivel macro social y no meramente individual, es necesario acompañar las estrategias educativas con políticas de justicia social en el ámbito de la distribución de la riqueza.

Pero además de esta dimensión estructural, es preciso poner de relieve la importancia de las variables culturales y los cambios en las agencias de socialización. Al respecto, debemos reconocer que la necesidad de dotar de contenidos socializadores socialmente significativos a la escuela no puede ser concebida “contra” los otros espacios de socialización que han aparecido y compiten con ella, particularmente la televisión y el conjunto de dispositivos que se desarrollan alrededor del uso de las tecnologías de la información. El desafío es utilizar esos dispositivos cubriendo el déficit de sentido con el cual suelen operar ya sea por la ausencia de adultos o por la propia dinámica de estos medios, basada en la lógica de la satisfacción de las demandas^{xxii}.

6 ALFABETIZACIÓN DIGITAL UNIVERSAL

Los debates sobre el vínculo entre las tecnologías de la información y la educación son intensos y evolucionan a la misma velocidad que las tecnologías. El riesgo de obsolescencia afecta no sólo a los aparatos sino también a las ideas e hipótesis que formulamos al respecto. Una idea, sin embargo, parece ya consolidada: la necesidad de distinguir claramente dos cuestiones vinculadas entre sí, pero diferentes. Una es de carácter social y se refiere a la inclusión digital, mientras que la otra es de carácter pedagógico y se refiere al uso de las tecnologías como recursos didácticos o como dispositivos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde el punto de vista de la inclusión digital, el concepto central de las discusiones se refiere a las brechas que se abren tanto en términos de acceso como de capacidad de utilización. Las informaciones al respecto son bien conocidas. La primera dimensión de la brecha digital es la que se refiere al acceso a los diferentes tipos de tecnología. Con respecto a la telefonía fija, la tecnología de mayor antigüedad, los datos disponibles muestran que los países de la OCDE alcanzaron niveles de penetración superiores al 50% por cada 100 habitantes antes de 1995 y que esa situación se mantiene relativamente estable. Los países latinoamericanos, por su parte, si bien tuvieron un crecimiento sostenido que les permitió elevar su nivel de participación en ese período del 10 al 18%, todavía están lejos de los países desarrollados.

Con respecto a la telefonía móvil, de desarrollo más reciente, los países de la OCDE ya alcanzaron un nivel de penetración muy alto (cercano a la universalización) que ha provocado la desaceleración del ritmo de crecimiento. Los países de América Latina están acortando la brecha, pero en el 2006 recién alcanzaron una tasa de 54% de abonados. La penetración de computadoras sigue una tendencia similar, pero la brecha es aun mayor. Mientras en los países desarrollados la expansión se ha estancado a partir de 2003 en un nivel superior al 50%, los latinoamericanos mantienen un lento crecimiento que les permitió llegar en el 2005 a una tasa de sólo el 10% de computadoras por cada 100 habitantes. Por último, el acceso a Internet muestra a partir del año 2000 una fuerte ampliación de la brecha entre ambos grupos de países: en la OCDE se registra una penetración cercana al 60% mientras que en la región latinoamericana es de sólo el 18%^{xxiii}.

Las distancias en el acceso están asociadas a la brecha en la calidad de dicho acceso. Al respecto, el indicador más elocuente es la penetración de banda ancha. Mientras el 15% de los usuarios de los países desarrollados disponen de esta posibilidad, sólo lo tienen el 2% de los latinoamericanos. Este rezago constituye un significativo obstáculo para la adopción de nuevas aplicaciones electrónicas basadas en este tipo de dispositivo. Asimismo, mientras en los países desarrollados evoluciona de manera equilibrada el ritmo de crecimiento de la capacidad de ancho de banda y el crecimiento del número de suscriptores, en los países latinoamericanos crecen más rápidamente los suscriptores que la capacidad de conectarlos a la red mundial, lo cual afecta la calidad del servicio.

El acceso a las nuevas tecnologías está íntimamente asociado al ingreso económico, al nivel educativo, al género y la etnia. Así, por ejemplo, el usuario sudafricano medio de Internet tiene un ingreso económico siete veces superior al promedio nacional; el 90% de los

usuarios latinoamericanos proviene de los sectores más ricos de la población; en todas las regiones del mundo, porcentajes muy altos de los usuarios tienen títulos universitarios; en EEUU el uso de ordenadores en las casas es cinco veces superior en los niños que en las niñas; los jóvenes tienen mucho más acceso que los adultos y las diferencias por grupos étnicos también es muy significativa^{xxiv}.

Estos promedios ocultan importantes desigualdades internas. Para el caso de América Latina, con datos comparables correspondientes al año 2001, se podía apreciar que la penetración de Internet alcanzaba su máximo nivel en Chile donde, no obstante, el acceso era cercano al 20 %. El resto de los países tenían porcentajes significativamente menores y si bien la expansión es muy rápida, los límites a esa expansión impuestos por la ausencia de infraestructura de conectividad y por las condiciones de pobreza general de la población son muy fuertes.

Las políticas de inclusión digital pueden ser consideradas como campañas de alfabetización. Hoy está fuera de discusión la necesidad de estar digitalmente alfabetizado como requisito básico para el desempeño ciudadano. Pero al igual que con la alfabetización de la lecto-escritura, la distinción ya no pasa sólo por manejar el mecanismo sino por dominar estos instrumentos de manera que constituyan un vehículo para comprender el mundo y para expresarse. En un muy interesante libro sobre la cultura digital, Doueihi señala que la brecha principal ya no pasa por el acceso sino por la capacidad de uso^{xxv}. La división ahora se establece entre usuarios y manipuladores y debemos asumir que la alfabetización digital es muy exigente en términos cognitivos. Los programas de universalización del acceso son un paso fundamental en el proceso de democratización educativa, pero colocan el problema en una fase superior, más compleja pero igualmente urgente y necesaria.

Desde este punto de vista, se puede apreciar la articulación estrecha entre la dimensión socio-económica y la dimensión cognitivo-pedagógica de las políticas de inclusión digital. La discusión en este punto se refiere a la opción entre definir un contenido curricular específico para enseñar el manejo de las TIC o establecerlo como contenido transversal a todas las asignaturas. Visto desde la perspectiva de la alfabetización digital, es posible hacer la analogía con la lecto-escritura. Si bien todas las materias utilizan la lecto-escritura y el libro como soporte, no por ello deja de existir en el currículo escolar una materia específica para enseñar a leer y escribir, para dominar la sintaxis, la gramática y el manejo sofisticado de la lengua.

Con ese mismo criterio, parecería que no es posible descartar fácilmente la idea de una asignatura específica desde la enseñanza básica, destinada a la enseñanza del manejo de las tecnologías para evitar o reducir la brecha entre los simples usuarios y los manipuladores.

La segunda dimensión es objeto de mucha mayor controversia. Una línea importante de estudios sobre el tema enfatiza las potencialidades educativas de las TICs con respecto a las operaciones cognitivas más complejas (manejo de información, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, innovación, autonomía, colaboración, trabajo en equipo). Estos estudios enfatizan la capacidad de las tecnologías para promover el aprendizaje centrado en el alumno, la interactividad del estudiante con el material educativo (lo que facilita el “aprender haciendo”), la retroalimentación automática (facilitando la personalización de la enseñanza), edición de materiales digitales (lo que permite una nueva construcción de conocimiento) y visualización de conceptos difíciles a través de simulaciones o animaciones.

Sin embargo, no son pocos los estudios que indican que estas promesas de la aplicación de las nuevas tecnologías en la educación, están lejos de cumplirse. No se trata de negar la potencialidad democratizadora o innovadora de las nuevas tecnologías sino de insistir en que el ejercicio de esas potencialidades no depende de las tecnologías mismas, sino de los modelos sociales y pedagógicos en los cuales se inserte su utilización.

En este aspecto, se destacan dos problemas principales: la dinámica de producción de contenidos y el impacto de las nuevas tecnologías sobre los resultados de aprendizaje.

Con respecto a los contenidos, la paradoja que plantean las nuevas tecnologías es que mientras los sistemas educativos intentan introducir mayores niveles de descentralización en la definición de los currículos de enseñanza, los contenidos de software, web-sites, materiales multimediales, videos, etc. son producidos y evaluados por otros actores, generalmente las empresas multinacionales que concentran el poder de producción.

Esta situación podría cambiar a partir de la tendencia a la producción de contenidos por parte de los usuarios, cada vez más fuerte en Internet, en lo que se denomina la web 2.0. Estos fenómenos nuevos deben ser analizados con atención. En el caso específico del sistema educativo, es importante considerar la dimensión institucional de la participación de los usuarios. Por un lado, existe una obligación política por parte de los organismos públicos (Ministerios de Educación) de asumir su responsabilidad en las decisiones acerca de los contenidos que deben ser transmitidos por las instituciones educativas. Esta obligación implica definir diseños curriculares en el amplio sentido de la palabra: conocimientos,

valores, actitudes, competencias, habilidades, etc., a ser aprendidas por los alumnos. Por el otro, el “usuario” en el sistema educativo es institucional y colectivo, en contraposición al habitual usuario individual que puede ser aceptado en otros ámbitos de desempeño. El clásico debate entre centralización y descentralización, entre homogeneización y diversificación curricular, asume ahora nuevas modalidades. Lo importante, nuevamente, es reconocer que la incorporación de las nuevas tecnologías no garantiza una u otra orientación. Definir dicha orientación es una tarea política, al servicio de la cual pueden ponerse las tecnologías.

En el mismo sentido, es importante observar las tendencias que se desarrollen desde el punto de vista de los costos de estas estrategias. Existe la posibilidad que los sectores de altos recursos intenten diferenciarse en el uso de las tecnologías de la información, por lo cual buscarán contenidos que se adapten a las necesidades de los alumnos y a la comunidad educativa a la que pertenecen aunque tengan que pagar por ellos. Los sectores con bajos recursos que acceden a la red están prácticamente obligados a consumir únicamente aquellos que son de distribución gratuita, es decir los producidos por los portales oficiales u otros portales que no cobren por el acceso a los materiales^{xxvi}. Este es otro terreno de pugna, donde el software libre viene dando una difícil pero sostenida batalla y ya aparecen distintas versiones de software-educativos, aplicaciones de escritorio, graficadores, programas de edición multimedial, para citar sólo algunos ejemplos- que cumplen con eficiencia las funciones del software propietario.

En cuanto a los impactos sobre los resultados de aprendizaje, las investigaciones al respecto indican que es preciso adoptar posiciones muy prudentes. Un informe relativamente reciente sobre los EEUU^{xxvii} indica que está aumentando brecha entre la promesa sobre el potencial de las tecnologías y los caminos por los cuales dichas tecnologías pueden producir realmente cambios en las escuelas. Si bien las innovaciones y el financiamiento aumentan rápidamente, las investigaciones sobre cómo las tecnologías afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje producen resultados muy lentos y dispares. El estudio de Alvaro Marchesi y Elena Martín^{xxviii} (2003) en España permitió comprobar que los profesores cambian sus expectativas sobre las potencialidades del uso de las tecnologías a medida que las conocen: cuanto más las conocen, menos expectativas tienen. Según los autores, “...los datos recogidos y las comparaciones realizadas sugieren que la enseñanza con ordenador no cambia por sí misma el modelo de enseñanza y aprendizaje de los profesores.” Y que desde el punto de los resultados de aprendizaje, los resultados indican que no hay ninguna diferencia significativa

entre las calificaciones de los que pasaron por el aula informática y los que siguieron en el aula tradicional.

En el mismo sentido, el estudio de Goery Delacôte^{xxix}, director del museo de ciencias de San Francisco mostró que las escuelas dotadas de computadoras y de una red local no necesariamente operaban en forma innovadora, ya que no distribuían jamás las informaciones recolectadas en el exterior y la red era utilizada sólo para distribuir instrucciones a los terminales y recolectar los resultados de los ejercicios para evaluación. Las actividades de investigación y de acceso a la información para resolver un problema o buscar una explicación, jamás eran aseguradas, lo cual le permitió sostener que una función tecnológica correcta (la red local) al servicio de una función pedagógica tradicional (la instrucción), tiende a reforzar el enfoque tradicional. En estos contextos, la red local queda confinada en una sala de clase o en el laboratorio, la instrucción se organiza por disciplina y en los horarios habituales, lo cual provoca que el computador sea utilizado para enseñar más que para aprender.

Estas informaciones y el somero análisis que las acompaña permiten apreciar que es necesario colocar las estrategias de incorporación de las tecnologías de la información en la educación en el marco de una política educativa sistémica dirigida a reducir las desigualdades, a romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje y a promover procesos de enseñanza-aprendizaje orientados por el objetivo de “aprender a aprender”. Esa misión no nace naturalmente de las tecnologías sino que proviene de fuera de ellas.

Al respecto, es posible sostener que existe un consenso amplio acerca de la hipótesis según la cual no existe una suerte de “determinismo tecnológico” en la modificación de los estilos o los modelos de enseñanza y aprendizaje. Tal como lo recordaran recientemente I. Dussel y L. A. Quevedo (2010),

(...) la mediación del mundo adulto sigue siendo fundamental, y quizá más todavía en esta cultura dominada por la proliferación de signos. En esa ayuda en la navegación por este mundo opaco, la escuela puede ayudar a dar forma, lenguaje y contenido a nuevas esperanzas y deseos, y también a apropiarse de manera más relevante de todas esas enormes posibilidades que hoy prometen las nuevas tecnologías.^{xxx}

En esta perspectiva, me parece importante postular la necesidad de promover mayores niveles de articulación entre la cultura digital y la cultura científica. El debate sobre el significado de la cultura digital ha pasado por varias etapas. Como todos recordarán, los primeros análisis sobre este tema consideraban la cultura digital como una “revolución” y la asociaban a valores de democracia, creatividad, libertad, solidaridad, participación y

tolerancia, entre otros. El optimismo inicial que difundían los partidarios de expandir esta cultura hoy no goza de un consenso general y se escuchan voces más escépticas, que muestran una realidad compleja. Por un lado, han aparecido fenómenos donde el uso intensivo de las tecnologías de la información está asociado a fanatismo, violencia, racismo y otras expresiones muy alejadas de la visión original. Por el otro, las evidencias empíricas disponibles indican que no existe un determinismo tecnológico en la explicación de las conductas y valores asociada al uso de las tics. El sentido con el cual se pueden utilizar estos dispositivos depende del proyecto social en el cual se enmarca su desarrollo.

Paralelamente a esta discusión sobre la cultura digital, hoy existe un fuerte debate acerca del futuro y de la sustentabilidad de los actuales patrones de producción y consumo. Las sociedades enfrentan cuestiones muy difíciles de resolver. La amenaza del cambio climático, en el marco de un proceso de desarrollo con equidad social, es una de las principales. El crecimiento económico de los países del sur provocará un aumento significativo de la demanda de energía que, por el momento, sólo puede ser satisfecha con la explotación masiva de combustibles fósiles, principal factor del calentamiento de la corteza terrestre. Ese calentamiento afectará a las regiones más pobres del planeta, con sequías e inundaciones desastrosas. Riesgos sanitarios, crisis alimentarias y crisis de gobernabilidad son situaciones previsibles en el marco de los actuales patrones de desarrollo. Enfrentar estos desafíos requiere, entre otras cosas, un enorme esfuerzo de investigación y de promoción de la cultura científica en la ciudadanía, que permita un debate reflexivo y decisiones acordes con la magnitud de los problemas.

Paradójicamente, la creciente importancia de la ciencia y la tecnología en la sociedad no está acompañada por un aumento del interés y la participación de los jóvenes en la actividad científica. Hay preocupación por los temas del cuidado del medio ambiente, pero se advierten déficits significativos en las vocaciones científicas y en las políticas destinadas a mejorar masivamente la calidad de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria y secundaria. La alfabetización científica es hoy un componente fundamental de la formación ciudadana y esa importancia debe reflejarse en las decisiones acerca de asignación de recursos, investigación y formación docente.

El sistema educativo enfrenta el desafío de promover el desarrollo de estas dos “culturas”, la científica y la digital. Son de naturaleza diferente pero no hay oposición entre ambas sino todo lo contrario. Lo que pretendo sostener es que el debate sobre la cultura digital asumiría otro significado si lo ponemos en el marco del desarrollo de la cultura

científica. No se trata de que nuestros jóvenes sean hábiles manipuladores de mecanismos digitales sino que esa habilidad adquiera un sentido social que trascienda lo meramente tecnológico y lo puramente individual. Tenemos que darle contenido a lo que hacemos con los dispositivos tecnológicos y, en ese punto, la promoción de una cultura que permita comprender los retos de la sociedad y los debates que acompañan las estrategias para enfrentarlos constituye un punto central.

7 ESCUELA: ¿ANCLA O BRÚJULA?

El lenguaje de las tecnologías de la información ha puesto de moda los verbos y los conceptos de la navegación para explicar los procesos cognitivos vinculados con el acceso al conocimiento. No sorprende, por ello, que pensemos a la escuela como un instrumento propio de los buques que nos permiten ingresar y transitar por ese universo. Desde este punto de vista, la historia de la escuela está asociada a la tarea de construir una especie de “ancla” que fije al sujeto a la sociedad, a la cultura, al grupo social, a la profesión o a cualquier otra dimensión significativa del orden social al cual cada uno pertenece. Las metáforas con las cuales se intentó describir esta función de la escuela fueron cambiando según el marco ideológico desde el cual se formulaban esos postulados: “segundo hogar”, “aparato ideológico del Estado”, “vaca sagrada”, por ejemplo, fueron algunas de las más populares. En términos más académicos, la idea del “ancla” reflejaba la función de la escuela como pilar fundamental de la cohesión social y desde allí se justificaban, o se criticaban, sus procedimientos, sus modalidades de acción y sus resultados.

En las últimas décadas, este enfoque ha entrado en crisis incluso para aquellos que se ubican y defienden las corrientes de pensamiento de orientación conservadora. Ha sido habitual, particularmente desde los años '90 en adelante, que las voces que proclaman la necesidad de una “revolución educativa” sean las de los representantes de la derecha política y, desde el punto de vista teórico, las de los investigadores y académicos que provienen de una tradición de pensamiento a-crítico.

Esta suerte de banalización de la necesidad de cambios profundos se explica por la dinámica que ha adquirido el capitalismo. Estamos atravesando un período de transformaciones en todas las dimensiones de la sociedad, una de cuyas características es la velocidad con la cual se producen. En ese contexto, es muy difícil evitar el sentimiento de estar transmitiendo o produciendo conocimientos que serán obsoletos rápidamente. Incluso

los dispositivos que utilizamos para esa transmisión cambian en forma incesante. Ya no sólo percibimos a los libros como un objeto del pasado sino también a muchos de los aparatos que hasta hace pocos años se presentaban como novedosos. En síntesis, y parafraseando a Bauman, hoy no necesitamos anclas. Al contrario, las anclas pueden impedir nuestros movimientos y nuestra capacidad de adaptarnos a los cambios que requiere una sociedad basada en la innovación permanente.

Abandonar el ancla puede darnos libertad de movimientos, pero no nos dice adonde queremos ir ni cuál es el camino que debemos recorrer. La tarea de la escuela, en una sociedad donde los cambios son permanentes y abunda la información localizada en numerosos sitios dispersos en el espacio, debería ser proporcionar a los sujetos el instrumento que les permita navegar con un rumbo claro. Es aquí donde la metáfora de la brújula puede ser estimulante. Si levantamos el ancla y estamos libres para navegar, debemos disponer de una brújula que nos indique donde está el norte.

Para seguir con la metáfora, es necesario asumir que construir y manejar una brújula es mucho más exigente que un ancla. Ya no alcanza con incorporar los contenidos propios del mundo que me rodea sino que debo, en primer lugar, definir cuál es el norte hacia donde quiero dirigirme. En este punto, los desafíos no son sólo cognitivos sino también políticos, sociales, éticos y culturales. Dos cuestiones resumen estas exigencias en la construcción de la brújula. La primera de ellas se refiere a la definición del “norte”, tanto desde el punto de vista de la metodología como de los contenidos. Las opciones, esquemáticamente presentadas, se ubican entre un norte basado en la idea de un proyecto colectivo orientado a la construcción de sociedades más justas o un proyecto individual basado en la exclusión, la marginalidad y la ausencia de solidaridad. La segunda cuestión está vinculada a la calidad de la brújula. Para que todos puedan navegar con las mismas posibilidades de llegar a su destino, es fundamental que la calidad de la brújula sea la misma para todos.

Como vemos, más allá de las metáforas, la verdadera revolución educativa que tenemos por delante se concentra en proporcionar a “todos” una educación que les permita convertirse en sujetos de su propio destino.

8 PÁRRAFO FINAL

Quisiera finalizar estas palabras enfatizando la idea central que lo ha inspirado: es necesario que pongamos el mediano-largo plazo en nuestra agenda de discusiones y, para ello,

es preciso que comencemos por discutir el sentido de la educación, en “para qué” queremos educar. En un contexto donde existe una concentración muy fuerte en el presente, reclamar la discusión sobre el futuro es profundamente contracultural. Nadie mejor que José Saramago para reflejar la importancia de esta pregunta. Una escena de *El año de la muerte de Ricardo Reis*, ilustra muy bien la situación que estamos viviendo. Saramago (1984) describe el momento de la llegada de Ricardo Reis a Lisboa con estas palabras:

El maletero alza la gorra y le das gracias, el taxi arranca, el conductor quiere que le digan Para dónde, y esta pregunta, tan sencilla, tan natural, tan adecuada al lugar y circunstancia, coge desprevenido al viajero, como si haber comprado el pasaje en Río de Janeiro hubiera sido y pudiera seguir siendo respuesta para todas las preguntas, incluso aquéllas pasadas, que en su tiempo no encontraron más que el silencio, ahora, apenas ha desembarcado, y ve que no, tal vez porque le han hecho una de las preguntas fatales, Para dónde, la otra, la peor, sería, Para qué (...).

Esta es la pregunta fatal que enfrentamos los educadores en este comienzo del siglo XXI, cuando estamos preparando a las nuevas generaciones que vivirán probablemente hasta los finales de este siglo. Se auguran cambios muy rápidos y profundos. En este texto tomamos una posición con respecto a la dirección de dichos cambios – la sociedad más justa - y apoyamos esa toma de posición con líneas específicas de acción, para que la pregunta fatal no nos tome desprevenidos.

REFERENCIAS

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno.** Barcelona: Paidós, 1997.

BONAL, X.; TARABINI, A. **Ser pobre en la escuela: habitus de pobreza y condiciones de educabilidad.** Barcelona: Miño y Dávila, 2010.

CANCLINI, N. G. Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente?”. In: **Pensamiento Iberoamericano**, Madrid, n° 3, 2da. época, 2008.

CARNOY, M.; COSSE, G.; COX, C.; MARTINEZ, E. **Las reformas educativas en la década de 1990: un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay.** Buenos Aires: Stanford Grupo Asesor de la Universidad de Stanford , 2004.

CASTEL, Robert. **El ascenso de las incertidumbres: trabajo, profesiones, estatuto del individuo.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

CASTEL, Robert. **Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat.** París: Fayard, 1995.

CASTELLS, Manuel. **Comunicación y poder**. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

COLL, C. Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. In: **Pensamiento Iberoamericano**, Madrid, n° 7, 2da. Época, 2010.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA y el CARIBE (CEPAL). **Panorama Social de América Latina**, Santiago de Chile, 2009.

CULP, K. McMillan; HONEY, M.; MANDINACH, E. A retrospective on twenty years of education technology policy. In: **J. Educational Computing Research**, New York, v. 32 (3), 2005.

DELACÔTE, Goéry. **Savoir apprendre**: les nouvelles méthodes. Paris: Ed. Odile Jacob, 1996.

DOUEUHI, Milad. **La gran conversión digital**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

DUSSEL, I.; QUEVEDO, L. A. **Educación y nuevas tecnologías**: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana, 2010.

GIDDENS, Anthony. **Consecuencias de la modernidad**. Madrid: Alianza, 1997.

GUERRA, M et al. **Panorama digital 2007 de América Latina y el Caribe**: avances y desafíos de las políticas para el desarrollo con las tecnologías de información y comunicaciones. Cepal: Santiago de Chile, 2008.

HABERMAS, J. **L'avenir de la nature humaine**: vers un eugénisme libéral?. Paris: Gallimard. 2002.

HUNTIGTON, Samuel P. **The clash of civilizations and the remaking of world order**. New York: Simon & Schuster, 1996.

HUNTIGTON, Samuel P. **¿Quiénes somos?** los desafíos a la identidad nacional estadounidense. Barcelona: Paidós, 2004.

LAÏDI, Zaki. **Le sacre du présent**. Paris: Flammarion, 2000.

MARCHESI, Alvaro; MARTÍN, Elena. **Tecnología y aprendizaje**: investigación sobre el impacto del ordenador en el aula. Madrid: Instituto IDEA, 2003.

MAURIN, Eric. **La peur du déclassement**: une sociologie des récessions. Paris: La République des Idées, 2009.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN y el DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). **Revisión de políticas nacionales de educación, Chile**. París, 2004.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). **Desarrollo humano en Chile**: las nuevas tecnologías: ¿un salto al futuro?. Santiago de Chile, 2006.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). **Informe de desarrollo humano 2001**: poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano. New York, 2001.

RAWLS, John. **Teoría de la justicia**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1978.

SARAMAGO, José. **El año de la muerte de Ricardo Reis**. Buenos Aires: Alfaguara, 1984.

SEN, Amartya. **La Idea de justicia**. Madrid: Taurus, 2009.

SENETT, Richard. **La cultura del nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama, 2006.

TEDESCO, Juan Carlos. Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo. In: **Revista de Educación**, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Número Extraordinario 2001.

TEDESCO, Juan Carlos. Educación y sociedad en América Latina. In: **Pensamiento Iberoamericano**, Madrid, n° 7, 2da. Época, 2010.

TEDESCO, Juan Carlos. **Opiniones sobre política educativa**. Buenos Aires: Granica, 2005.

WALLERSTEIN, I. **Conocer el mundo, saber el mundo**: el fin de lo aprendido. Madrid: Siglo XXI Editores, 2001.

WALZER, M. **Pensar políticamente**. Madrid: Paidós, 2010.

WOLTON, Dominique. **Internet et après?** une théorie critique des nouveaux médias. Paris: Flammarion, 1999.

Notas:

ⁱ Ver, por ejemplo, CARNOY, M.; COSSE, G.; COX, C.; MARTINEZ, E. **Las reformas educativas en la década de 1990**: un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires: Stanford Grupo Asesor de la Universidad de Stanford, 2004.

ⁱⁱ ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN y el DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). **Revisión de políticas nacionales de educación**: Chile. París, 2004.

ⁱⁱⁱ SENETT, Richard. **La cultura del nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama, 2006.

^{iv} LAÏDI, Zaki. **Le sacre du présent**. Paris: Flammarion, 2000.

^v Para un análisis teórico de la crisis de sentido en la sociedad moderna, ver BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **Modernidad, pluralismo y crisis de sentido**: la orientación del hombre moderno. Barcelona: Paidós, 1997.

^{vi} Ver: CANCLINI, N. G. Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente? In: **Pensamiento Iberoamericano**, Madrid, n° 3, 2da. época, 2008.

vii Ver: TEDESCO, Juan Carlos. Educación y sociedad en América Latina. In: **Pensamiento Iberoamericano**, Madrid, n° 7, 2da. Época, 2010.

viii Ver: TEDESCO, Juan Carlos. Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo. In: **Revista de Educación**, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Número Extraordinario 2001.

ix HUNTINGTON, Samuel P. **The clash of civilizations and the remaking of world order**. New York: Simon & Schuster, 1996. y, del mismo autor, HUNTINGTON, Samuel P. **¿Quiénes somos?** los desafíos a la identidad nacional estadounidense. Barcelona: Paidós, 2004. En este libro, Huntington sostiene sin ambigüedades que “La teoría de la distintividad, la teoría de la identidad social, la sociobiología y la teoría de la atribución, desarrolladas todas ellas en el tramo final del siglo XX, sustentan la conclusión según la cual las raíces del odio, de la rivalidad, de la necesidad de enemigos, de la violencia personal y de grupo y de la guerra se encuentran en la psicología y en la condición humana.” (1997, p. 51).

x Ver: CASTEL, Robert. **El ascenso de las incertidumbres**: trabajo, profesiones, estatuto del individuo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

xi WALLERSTEIN, I. **Conocer el mundo, saber el mundo**: el fin de lo aprendido. Madrid: Siglo XXI Editores, 2001.

xii “El prestigio de la filosofía política es muy elevado hoy en día” sostuvo Michael Walzer. Ver: WALZER, M. **Pensar políticamente**. Madrid: Paidós, 2010.

xiii CASTEL, Robert. **Les métamorphoses de la question sociale**: une chronique du salariat. París: Fayard, 1995.

xiv Ver, por ejemplo, RAWLS, John. **Teoría de la justicia**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1978. SEN, Amartya. **La Idea de justicia**. Madrid: Taurus, 2009. Sobre datos empíricos sobre el tema referidos a América Latina, ver COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA y el CARIBE (CEPAL). **Panorama Social de América Latina**, Santiago de Chile, 2009.

xv GIDDENS, Anthony. **Consecuencias de la modernidad**. Madrid: Alianza, 1997.

xvi Un análisis de la articulación entre racionalidad y respuestas emocionales en el comportamiento político puede encontrarse en el libro de Manuel Castells: CASTELLS, Manuel. **Comunicación y poder**. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

xvii HABERMAS, J. **L’avenir de la nature humaine**: vers un eugénisme libéral?. París: Gallimard. 2002.

xviii MAURIN, Eric. **La peur du déclassement**: une sociologie des récessions. Paris: La République des Idées, 2009.

xix Un primer planteo de este concepto puede verse en “TEDESCO, Juan Carlos. **Opiniones sobre política educativa**. Buenos Aires: Granica, 2005.” El reciente estudio de Bonal e Tarabini, “BONAL, X.; TARABINI, A. **Ser pobre en la escuela**: habitus de pobreza y condiciones de educabilidad. Barcelona: Miño y Dávila, 2010.”, aporta nuevos elementos teóricos y empíricos sobre el tema.

xx Por ejemplo, los datos para países de América Latina indican que los porcentajes de niños que viven en situación de hacinamiento crítico van desde el 20% en Uruguay a más del 60% en Bolivia, Guatemala y Nicaragua. La mal nutrición medida por talla alcanza porcentajes menores al 5% en Argentina, Cuba y Chile, pero supera el 20% en Guatemala, Bolivia, Ecuador, Honduras, Nicaragua y Perú.

xxi César Coll ha planteado recientemente este tema, distinguiendo lo básico “deseable” de lo básico “imprescindible”. Ver: COLL, C. Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. In: **Pensamiento Iberoamericano**, Madrid, n° 7, 2da. Época, 2010.

^{xxii} WOLTON, Dominique. **Internet et après?** une théorie critique des nouveaux médias. Paris: Flammarion, 1999.

^{xxiii} Un panorama completo de la información disponible sobre la brecha digital en América Latina puede verse en “GUERRA, M et al. **Panorama digital 2007 de América Latina y el Caribe:** avances y desafíos de las políticas para el desarrollo con las tecnologías de información y comunicaciones. Cepal: Santiago de Chile, 2008.

^{xxiv} PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). **Desarrollo humano en Chile:** las nuevas tecnologías: ¿un salto al futuro?. Santiago de Chile, 2006. PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). **Informe de desarrollo humano 2001:** poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano. New York, 2001.

^{xxv} DOUEUHI, Milad. **La gran conversión digital.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

^{xxvi} S. Gvirtz. y L. Manolakis. **Op.cit.**

^{xxvii} CULP, K. McMillan; HONEY, M.; MANDINACH, E. A retrospective on twenty years of education technology policy. In: **J. Educational Computing Research**, New York, v. 32 (3), 2005.

^{xxviii} MARCHESI, Alvaro; MARTÍN, Elena. **Tecnología y aprendizaje:** investigación sobre el impacto del ordenador en el aula. Madrid: Instituto IDEA, 2003.

^{xxix} DELACÔTE, Goéry. **Savoir apprendre:** les nouvelles méthodes. Paris: Ed. Odile Jacob, 1996.

^{xxx} DUSSEL, I.; QUEVEDO, L. A. **Educación y nuevas tecnologías:** los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana, 2010.