

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DINÁMICA MEDIADORA DE LA UNIVERSIDAD*

Javier Marrero Acosta
Universidad de La Laguna

RESUMEN

En un tiempo de cambio social profundo y acelerado —caracterizado entre otros aspectos por la conformación de redes globales, la emergencia de nuevos sistemas tecnológicos, y la denominada era del acceso—, en el que aparecen nuevos códigos culturales —consumo, publicidad, imperio de lo efímero—, en una economía de libre mercado —flexibilidad y desregulación, mundialización, paradigma empresarial—, la educación sigue siendo un capital humano aunque cambie de valor con rapidez. La universidad, en tanto que institución dedicada a la formación, desarrolla en este contexto de cambio su dinámica mediadora. Pero ello le exige abordar la transformación de su propio escenario, el sentido de su misión y papel en la sociedad de la información, así como una reorganización de sus estructuras organizativas y de funcionamiento. Sólo de este modo podrá encontrar su identidad en un panorama de incertidumbre generalizada. Este artículo trata de analizar cómo los cambios en la dinámica social y cultural afectan a la dinámica formativa de las universidades.

PALABRAS CLAVE: sociedad de la información, universidad, formación, cultura, neoliberalismo, subjetividad, mundialización, educación superior, redes globales, acceso, consumo, publicidad, estado del bienestar, política, aprendizaje.

ABSTRACT

Contemporary times are characterized by deep and rapid social change (development of global networks, emergence of new technological systems, «the age of access»), the appearance of new cultural codes (consumption, advertising, prevalence of the ephemeral), and the deepening of free market economy (flexibility, deregulation, globalization, management paradigm). Nevertheless, education remains an important human capital, regardless of its continuous changes of value. Universities, as educational institutions, develop their mediating dynamics within this context of change. This demands confronting the transformation of their own setting, their role within society, and the reorganization of their internal structure. This is the only way universities can find their identity within a landscape of general uncertainty. This article seeks to analyze how social and cultural changes affect universities' educational dynamics.

KEY WORDS: Information society, university, education, culture, neo-liberalism, subjectivity, globalization, higher education, global networks, access, consumption, advertising, welfare state, politics, learning.

La universidad es un sitio de discursos que compiten entre sí (Barnett, 2002). Y la sociedad una constelación de fragilidades y desconciertos. Incertidumbre, impredecibilidad, impugnabilidad, ignorancia, riesgo, complejidad, inestabilidad... son algunas cuestiones en torno a las cuales gira la constelación. Se hace pues necesario analizar las relaciones entre la universidad y la sociedad. Llámese ésta del conocimiento, de la información o de la supercomplejidad. En cierto modo, entender el papel de la universidad en la sociedad de la información es un desafío que no podemos dejar pasar. Y una responsabilidad de quienes hemos reclamado para sí un papel de cierto protagonismo en la interpretación y comprensión del mundo ciertamente desconcertante. Pero si el mundo busca en sus universidades nuevas historias, revisión crítica del conocimiento y desarrollo de capacidades humanas que contribuyan a vivir mejor, entonces la universidad tiene que desprenderse de viejos lastres —pretenciosidad en el manejo del conocimiento, seguridad interna, autoridad sobre las cuestiones que plantea, sus propios círculos de exclusividad, etc.— para ayudar a vivir en el desconcierto que ella misma ha contribuido a crear en parte. Será mejor que lo intentemos.

UN TIEMPO DE CAMBIO SOCIAL PROFUNDO Y ACELERADO

Vivimos, desde mediados de los setenta, en un mundo caracterizado por una profunda y rápida transformación (Habermas, 1987; Picó, 1988). Una reorganización radical del sistema global, que ha provocado una serie de turbulentos debates en las ciencias sociales, propios de un momento de desconcierto generalizado. Dar cuenta de estas transformaciones, cualquiera de forma somera, resulta extremadamente complicado, debido en parte a que la tradición racionalista de análisis compartimentado y disciplinar se adapta poco a esta nueva realidad. Hemos de hacer frente a una nueva situación de interconexión y trasgresión de fronteras que requiere un análisis convergente. Un análisis que convendría quizás iniciar en torno a cuatro de los grandes tópicos del tiempo presente: la red global, la economía de libre mercado, los nuevos códigos culturales y el significado de la educación en el mundo actual.

LA RED GLOBAL

Manuel Castells concluye en su estudio que la red es la nueva morfología social. Y por red entiende «un conjunto de nodos interconectados. Un nodo es el punto en el que la curva se corta a sí misma. Lo que un nodo es concretamente,

depende del tipo de redes al que nos referimos» (Castells, 1997: 506). Con base material en las tecnologías de la información, su lógica impregna tanto los procesos de producción, como el poder, la cultura y la experiencia. En la medida en que el desarrollo de las tecnologías de la información, el nuevo capitalismo y la morfología red son procesos que se refuerzan mutuamente, este nuevo paradigma encajaría bien con el nuevo orden capitalista, basado en la flexibilidad (Beck, 2002; Rodríguez Guerra, 2001), la adaptabilidad y la globalización (Harvey, 1995; Rodríguez Guerra, 2002; De la Dehesa, 2000). Aunque es posible analizar las distintas áreas por separado, no debería perderse de vista esta característica fundamental: la interconexión de esferas.

Para Castells la Revolución Tecnológica, en conjunción con otros cambios y enmarcada dentro del marco de los Estados, ha cambiado la base material de la sociedad. Esto se ha traducido en un cambio del modo de producción (ahora capitalismo informacional), en un cambio en la construcción de las identidades (tensión global-local, red-yo), en un cambio profundo en el espacio (de los flujos) y en el tiempo (atemporal) y, en fin, en una crisis de legitimidad política y de los grandes relatos y visiones de la historia, como hemos visto en los megarelatos posteriores al 11S.

El análisis de Castells, que aborda áreas varias de la sociedad, de la economía y de la cultura, confluye en la consideración de la red como el nuevo paradigma morfológico. Un paradigma en el que «el poder de los flujos es mayor que los flujos de poder», es decir, en el que la morfología se vuelve más poderosa y predomina sobre la acción social. Ejemplos de esa transformación serían Internet, la flexibilidad en el trabajo y la diversificación de la contratación, la nueva empresa, el espacio de los flujos, etc. Todas ellas áreas de realización de la morfología red. Sin embargo, la red no está exenta de desigualdad. Capital y trabajo se separan progresivamente, de manera que el primero está mucho más coordinado y organizado que el segundo, en proceso de fragmentación y deslocalización.

Con este panorama de globalización e interconexión como trasfondo, abordamos ahora un breve análisis de su gestación así como de algunas de sus consecuencias más relevantes.

FORMACIÓN Y DESARROLLO DEL NUEVO SISTEMA TECNOLÓGICO

Son numerosos los autores (Alonso, 1999; Bustamante, 1993; Castells 2001; Harvey, 1995; Lyotard, 1998; Terceiro, 1996, entre otros) que sitúan a las nuevas tecnologías en el eje del cambio social contemporáneo. Sin entrar aún en la polémica de su preponderancia como agente de cambio, sí es necesario revisar, brevemente, el surgimiento y consolidación de ese conjunto de nuevas tecnologías o tecnologías de la información y la comunicación. Nos referimos a un conjunto de áreas como la microelectrónica, la informática, las telecomunicaciones, la optoelectrónica y la genética, que hacen uso del conocimiento científico para especificar modos reproducibles de hacer cosas, que comparten un lenguaje digital común y son más procesos que productos acabados.

* Quiero agradecer sinceramente a Isaac Marrero Guillamón y a Lorenzo García Arozena sus comentarios críticos, anotaciones y correcciones en la elaboración del texto de este artículo.

Más allá de la historia de Silicon Valley y la evolución de los transistores, nos interesa la conjunción de intereses que las hicieron posibles. Por un lado, tenemos el contexto político-institucional y científico. El caso de Internet es un buen ejemplo. La preocupación del sistema de defensa americano ante la posibilidad de un ataque ruso, la autonomía de trabajo de las universidades de la costa oeste, que además contaban con generosos programas de financiación estatales, y la acción romántica de *hackers*, que apostaban por una red universal y gratuita, convergieron para hacer posible un desarrollo que ninguno de los actores por separado hubiera podido llevar a cabo.

Sin embargo, hay que entender el desarrollo de las nuevas tecnologías fundamentalmente como una profundización en la lógica económico-industrial del capitalismo, pues significó la *aplicación y expansión* de estas tecnologías. De manera que la búsqueda de rentabilidad por parte de las empresas y unas instituciones nacionales que orientan a éstas a la competitividad, fueron los verdaderos determinantes del cambio tecnológico y el aumento de productividad. El primer paso fue ampliar el mercado (lo que requiere la liberalización del comercio), para, segundo, aumentar la productividad a través de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de organización de la producción (Beck, 2002; Boltanski y Chiapello, 2002).

A este respecto, Alonso (1999) enmarca el cambio tecnológico de los setenta en el paso de un modelo taylorista de producción a uno postfordista, en el momento en el que se hace patente el agotamiento de un modelo de producción de masas que suponía en sí mismo una limitación a la demanda. La imperiosa necesidad empresarial de crear demanda y la creciente dimensión simbólica de los objetos de consumo serían condiciones previas al profundo cambio tecnológico que supuso la producción flexible. La revolución tecnológica sería, pues, consecuencia de la adaptación del proceso de acumulación capitalista a una nueva situación, lo que daría sentido y actualidad a aquella idea expresada por Marx y Engels en el *Manifiesto Comunista*:

En virtud de su explotación del mercado mundial, la burguesía ha dado un confortación cosmopolita a la producción y al consumo [...] las antiquísimas industrias nacionales han sido aniquiladas, y aún siguen siéndolo a diario. Son desplazadas por nuevas industrias, cuya instauración se convierte en una cuestión vital para todas las naciones civilizadas, por industrias que no elaboran ya materias primas locales, sino otras provenientes de las zonas más distantes, y cuyos productos no se consumen ya en el propio país, sino, en forma simultánea, en todos los continentes. El lugar de las antiguas necesidades, satisfechas por los productos regionales, se ve ocupado por otras nuevas, que requieren los productos de los países y climas más remotos para su satisfacción. El sitio de la antigua autosuficiencia y aislamiento locales y nacionales, se ve ocupado por un tráfico en todas las direcciones, por una mutua dependencia general entre las naciones. Y lo mismo que ocurre en la producción material ocurre así mismo en la producción intelectual. Los productos intelectuales de las diversas naciones se convierten en patrimonio común. La particularidad y limitación nacionales se tornan cada vez más imposible, y a partir de las numerosas literaturas nacionales y locales, se forma un literatura universal (Marx y Engels, 1998, pp. 43-44)

Desde diversas aproximaciones hay, ciertamente, una coincidencia fundamental en considerar que el surgimiento del conjunto de nuevas tecnologías corresponde básicamente a un esfuerzo adaptativo del mundo empresarial. Esta idea elimina, en gran medida, la mística que rodea a la tecnología como agente de cambio y la coloca dentro del marco del conjunto de respuestas que la lógica capitalista empresarial movilizó en un momento de crisis. Y si bien es cierto que su impacto posterior trascendió al sector productivo, no debemos olvidar su origen.

LA NUEVA EMPRESA Y LA «ERA DEL ACCESO»

Dentro del contexto de crisis económica de los setenta, el mundo empresarial comenzó a cuestionar profundamente el modelo vertical y jerárquico de organización predominante en aquellas fechas. Un modelo que estaba dejando patente su incapacidad para hacer frente a un mercado fragmentado, dinámico y tiubeante, que requería más capacidad de diferenciación y de respuesta. Castells sitúa al modelo de empresa red como la respuesta: «no se trata de una red de empresas. Se trata de una red hecha, bien a partir de empresas o segmentos de empresas y/o a partir de la segmentación interna de las empresas. Las grandes compañías se descentralizan de forma interna por medio de redes. Las pequeñas y medianas empresas están conectadas a través de redes. Todas estas redes se conectan entre sí para desarrollar proyectos empresariales específicos y cambian su conexión a otras redes tan pronto como el proyecto finaliza» (Castells, 2001, p. 46). Una estrategia adaptativa cuyo principal obstáculo era cultural, ya que las formas tecnológicas en las que se apoya ya estaban disponibles. Esta idea es la que mantiene también Alonso (1999), cuando señala que el paso del taylorismo a la producción flexible, que es en definitiva de lo que hablamos, requirió asimismo una reestructuración de la propia organización.

De esa manera, al mismo tiempo que diseño y producción¹, las empresas se orientaban a una organización más horizontal y se conectaban a las redes empresariales globales. Esto es, la estrategia de adaptación del mundo empresarial se desarrolló a dos niveles: por un lado, las empresas empezaron a conectarse para formar redes de producción, intercambio e información, aprovechándose de las oportunidades que la tecnología y el desarrollo de las comunicaciones ofrecían; y por otro,

¹ Paralelamente al cambio en el proceso de producción, la relación entre la ciencia, la tecnología y la industria ha sufrido importantes transformaciones. En última instancia el sistema de CTI se conforma como un pentágono, en la que cada punta se corresponde con una de las cinco instituciones clave para su desarrollo: sector público, organismos de investigación, sistema económico internacional, sistema científico y mundo empresarial. Se produce una integración de sectores tradicionalmente autónomos, ahora unidos por el fin común de innovación y beneficio. La ciencia abandona la neutralidad definitivamente, pasando a funcionar con la lógica económica de la rentabilidad. Las universidades, antes templos (en el sentido de ruptura con el exterior) del conocimiento, abren sus puertas al capital privado, ofreciendo sus servicios de investigación.

las propias organizaciones empezaron a cambiar, equipándose para hacer frente a una producción necesariamente cambiante. Entre otros aspectos, esto implica el acortamiento del tiempo necesario para diseñar y fabricar productos, la utilización de maquinaria más flexible y reestructurable y la flexibilidad en el trabajo, que pasó a estar mal remunerado (desplazado a países del tercer mundo). La precariedad, los despidos, el trabajo temporal y a tiempo parcial, el autoempleo, los ajustes laborales y la movilidad ocupacional también fueron parte de este cambio.

En una obra reciente, Rifkin trata lo que considera un desarrollo empresarial y cultural fundamental, que él denomina «la era del acceso»; esto es, la decadencia de la propiedad frente al acceso: «el intercambio de propiedad entre comprador y vendedor; el rasgo más importante del sistema moderno de mercado, se convierte en acceso inmediato entre servidores y clientes que operan en una relación tipo red» (Rifkin, 2000, p. 14). Así, el producto en sí que las empresas ofrecen pierde importancia en comparación con la relación cliente-servidor (por usar una analogía informática). Las empresas no buscan ya vender productos, sino conseguir clientes fieles. Por tanto, las empresas informáticas regalan sus programas; en Estados Unidos la propiedad inmobiliaria es algo minoritario en comparación con el alquiler; que introduce la capacidad de movilidad y el distanciamiento del lugar de vida; en los países nórdicos se experimenta con pagar mensualmente el uso que se haga de la lavadora, no su propiedad... Hay cada vez más ejemplos de esto, y en el ámbito de la cultura es mucho más evidente: ya que la propiedad está y ha estado reservada siempre para una élite (pensemos en una obra de arte, por ejemplo), el sistema de acceso se hace cada vez más potente, popular y accesible. Pensemos en museos, visitas al Partenón griego, al Vaticano... y por lo que a nosotros respecta ésta es la misma lógica que las empresas editoriales usan para el acceso on-line de sus revistas. Es así cómo la cultura se convierte en mercancía, pero no ya de propiedad sino «de acceso», y se establece con ella una discreta relación contractual.

UN NUEVO CÓDIGO CULTURAL

Entre las coordenadas básicas del mundo contemporáneo se encuentra la cultura (Eagleton, 2001). Una encrucijada de nuevas corrientes y factores conforman el panorama de lo cultural en la sociedad actual. Intentaremos esbozarlo apoyándonos en tres de sus aspectos significativos: el consumo (simbólico); los medios de comunicación y la publicidad y el imperio de lo efímero y la construcción de la subjetividad. Ninguno de ellos conforma por sí solo una explicación suficiente de la reconfiguración cultural de lo social. Es necesaria una mirada caleidoscópica para comprender su incidencia y alcance.

EL CONSUMO (SIMBÓLICO) COMO EJE DEL NUEVO CÓDIGO CULTURAL

Teniendo como base los cambios en el proceso de producción que acabamos de comentar, hay que acercarse al fenómeno del consumo como una realidad

profundamente simbólica. Tanto el objeto de consumo como el propio acto de consumir son actividades simbólicas, algo de lo que ya hablaban Simmel (1997) y Veblen (1974). Estos autores estudiaron detenidamente la dimensión simbólica del consumo, la idea del consumo diferencial, de la lucha por la distinción de la clase alta por zafarse de la imitación del resto. Es, en definitiva, la noción de consumo conspicuo, el consumo como expresión de la diferenciación social. Y, por tanto, el consumo entendido ahora como reproducción de la estructura de clases.

Sin embargo, el panorama actual representa un giro importante. Bourdieu coincide con Baudrillard en la idea de que el consumo sirve para diferenciarse, no para expresar diferencias estructurales. En otras palabras, no se consume para reflejar lo que se es, sino se es a través de lo que se consume. Y comprender qué consume una sociedad requiere descubrir cuáles son sus creencias básicas, cuáles son sus formas de vida. Eso implica una ética del consumo que intente responder a la pregunta que se debería consumir, para qué se debería consumir y quién debería decidir lo que se consume, teniendo en cuenta que el consumo debe ser justo, y propiciar a las personas una vida buena (Cortina, 2002). Éste es un punto de partida radicalmente distinto para una teoría del consumo, situado así como primordial fuente simbólica de identidad.

Así, tendría que haber de alguna forma una transferencia del trabajo al consumo como centro analítico y empírico de una teoría que intente explicar la formación de la identidad social (Bokock, 1995). Una consecuencia muy postmoderna de este imperio del consumo sería la reducción de todo a su valor de cambio, o sea, el fin de los valores estables y la relatividad absoluta. Pero el consumo hay que entenderlo como un concepto mucho más complejo que en su uso cotidiano. Abarcaría la producción de deseos y necesidades, en donde la televisión y la publicidad jugarían papeles clave, como ventanas a un exterior más deseable; por otra parte, sería, como ya adelantamos, un nuevo eje de división social, a través de los estilos de vida (el concepto de gusto de Bourdieu, 1988), basados en el poder simbólico de los objetos materiales (la cultura del simulacro de Baudrillard, 1984). Pero el consumo también entronca directamente con la temática económica clásica, al tener que considerar la desigualdad de recursos anterior al hecho mismo del consumo.

Como dice Martín Viadel (1991), «el moderno consumidor no discrimina entre productos sino entre símbolos». La configuración de este panorama simbólico lleva consigo una redefinición del concepto de identidad. El tipo humano postmoderno es un ser que no ostenta una identidad inmutable a lo largo de toda su vida sino más bien fluctuante (Baudrillard, 1990). De hecho, autores como Maffesoli (1990) proponen la noción de identificación frente a la de identidad, para dar cuenta de una situación mucho más «blanda», una situación en la que la fragmentación, la multiplicidad, la incoherencia y el cambio constante son partes constituyentes. Una identificación es necesariamente temporal y no se agota en sí misma, permite la pluralidad.

Ésta es una situación propicia para un análisis del consumo como lenguaje, como medio de comunicación que presupone un significado socialmente comparado, interactivo y relacional. Desde esta perspectiva de análisis, lo importante, pues,

no son los objetos de consumo en sí, sino el valor signo de esos objetos, un valor socialmente establecido y más o menos conocido y compartido. Se trata de un proceso necesariamente contextual, ya que es en el contexto sociocultural en el que se producen los objetos de consumo, lo que les confiere su significado. De este modo, el significado entra en el campo del relativismo cultural (Sebrelli, 1992), ya que sólo tiene sentido dentro de unas determinadas coordenadas espacio-temporales. Puede darse, por tanto, una aplicación de la lógica de análisis constructivista al fenómeno del consumo como proceso simbólico.

Esta situación de identidad laxa puede parecer, más allá de la nostalgia de las grandes clases articuladas, idílica, en el sentido de que tiene una forma más flexible en la que aparentemente el único problema es la inevitable desigual distribución de recursos económicos. Sin embargo, la puerta abierta a la libre elección —que no libertad— no elimina las desigualdades «tradicionales» como de género y edad. Es total, como lo es la exploración salarial y el acceso a la educación (aunque las diferencias en esta última se han trasladado recientemente al tramo postuniversitario). La transformación del proceso de formación de la identidad, su huida al consumo, no ha tenido un efecto en absoluto igualador, como algunos han querido ver, al tratarse de un sistema más «blando».

Puede ayudarnos a comprender este cambio la propia transformación que ha sufrido la imagen empresarial o corporativa. Sin ánimo de hacer un estudio histórico de esta materia, una somera revisión del proceso de complejización del concepto de identidad que manejan las empresas, es esclarecedora. Costa (1987) establece tres estadios sucesivos en este proceso. El primero de ellos sería *la marca*, etapa en la que la identidad se buscaba mediante la simple asociación con un logotipo, un signo o símbolo que debía estimular la asociación con una serie de ideas, valores, etc. (Klein, 2001). Posteriormente aparece *la identidad corporativa*, concepto de identidad que supone ya la elaboración de un sistema complejo de signos, una estructura que permita el desarrollo de una personalidad corporativa, en la que la marca sería sólo uno de los elementos. Se trata de profundizar en la idea de lenguaje visual.

Por último, podemos hablar de *la imagen global*, como sistema último de identidad, un sistema multimedia, que se mueve ya a nivel de estilo, de mentalidad; es la búsqueda de una política total de comunicación. Es especialmente interesante la idea, o pretensión, de componer un universo simbólico, *el estilo*, como la articulación coherente de un corpus simbólico al servicio de la creación de la imagen o identidad de la empresa. Y todo esto sin olvidar que todo el proceso de creación de una imagen no sucede aisladamente, sino en unas condiciones sociales concretas, lo que significa con un público de destino más o menos definido y al que hay que conquistar.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA PUBLICIDAD

Esta expansión explosiva de las tecnologías de la información ha estado acompañada de la consolidación de ciertos imperios mediáticos o multimedia, cu-

yas progresivas concentraciones de capital ponen en juego la soberanía del estado-nación (Rifkin, 2000). Esta concentración supone un control cada vez más centralizado sobre la producción cultural, y lo que más nos importa ahora, la configuración de una red fuera de la cual nada existe. En esta sociedad espectacular, lo que no sea absorbido por el imperio mediático quedará relegado a la nada (Debord, 1999). Más aún, el criterio del espectáculo compete con la racionalidad instrumental en la conformación de la nueva verdad. Habría que plantearse las consecuencias del desembarco de «intelectuales de segunda fila» (Bourdieu, 1997) en el espectáculo, ayudando a configurar, en definitiva, qué es lo que existe, y contando con el incomparable eco que los media ofrecen.

Según McLuhan (1998), los medios son la conciencia artificial del ser humano, una conciencia que elimina la historia y la ética, descontextualiza las imágenes de su tiempo y espacio, presenta la historia de la sociedad como un espectáculo, y donde, finalmente, «el medio es el mensaje». La televisión, por ejemplo, es una sucesión de mensajes inconexos, en la que la forma prima sobre el fondo. Por tanto, no se trata de reproducir la realidad, sino configurarla, empaquetarla y darle un sentido (Echeverría, 1999, 2000). Y éste es un mecanismo que conduce a la espectacularización y la banalización: sólo existe lo que aparece en la televisión, sólo aparece lo que sea rentable, y sólo es rentable lo divertido. La televisión configura una sub-realidad total, sin historia, pero con presente perpetuo. Se trata del triunfo del formato vídeo clip, quintaesencia de la televisión postmoderna. Y si este movimiento hacia la diversión, como única realidad, fragmenta el discurso en microhistorias de final feliz, combinadas con la exaltación del morbo en cada tragedia acontecida, hay, sin embargo, al menos un elemento de continuidad/sentido fundamental: la publicidad; Presente de forma ubicua tanto en la televisión como en el resto de medios de comunicación, es el lenguaje que media entre la racionalidad económica y la vida cotidiana (Feldman, 1977). Más aún, el proceso ya estudiado de flexibilización de la producción, y la huida de la identidad del consumo, encuentran su espejo en la publicidad. La publicidad hace tiempo que no vende productos, vende símbolos, habla más del consumidor que de la oferta (Ibáñez, 1994). Es especialmente relevante la idea de que la publicidad impone su formato narrativo (con una conexión directa con los ya mencionados *video clips*): estética, estética y luego estética, en un marco corto, deseable y divertido, en la mayoría de los casos. Las malas situaciones siempre se remedian y la felicidad está al alcance de la mano. Es el espectáculo: una forma de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás. Es, además, la nueva religión: promete la salvación, el pasaporte al paraíso, a cambio de sacrificio (económico). Los valores sagrados y misteriosos se traspasan mágicamente a los productos o las marcas (Ibáñez, 1994.). Como dice Rifkin (2000), Nike vende menos zapatillas que lo que supondría llevarlas puestas. La publicidad da sentido, o al menos coherencia, al mosaico mediático, ya que su promesa es ubicua, ya sea directamente o impregnando con su lenguaje, estética y trasfondo a otras áreas. Si la única ventana al mundo son los medios de comunicación, hablamos de una ventana eminentemente fragmentada, espectacular, estandarizada y diversificada al mismo tiempo.

Muy en conexión con las nuevas formas de identidad y el imperio del espectáculo mediático, se encuentra el culto a la apariencia, el cuerpo, la juventud, el hedonismo y la seducción. La aparición de una cultura de masas hedonista y juvenil coincide con el auge de una sociedad basada en tres pilares: la exaltación del presente, lo nuevo y el consumo. La seducción prevalece definitivamente sobre la representación social (Lipovetsky, 1987). La fascinación por la juventud supone el rechazo al modelo aristocrático tradicional y el auge del narcisismo. Es lo que Lipovetsky llama «una ética hedonista e hiperindividualista». El mismo autor sitúa a la moda como el eje de este nuevo orden, orientado ahora al placer, la diversión y la relajación antes que a la apariencia. Es decir, la moda no busca ya la excelencia y la honorabilidad social, sino el placer individualista. Es la satisfacción de índole privada la que realmente rige el consumo de objeto.

La moda constituye entonces la organización «final» de la sociedad (algo celebrado por Lipovetsky, ya que lo considera un triunfo democrático), engendrando «un agente social a su imagen: el individuo-moda, sin lazos profundos, móvil, de personalidad y gustos fluctuantes» (Lipovetsky, 1987, p. 200). La moda se inserta pues en una realidad organizada en torno a la seducción, la caducidad y la diferenciación: producción y consumo se rigen por la norma de lo efímero, la oferta y la demanda funcionan en la estricta novedad y con la multiplicación de pequeñas diferencias.

La dinámica de lo efímero y la seducción que se da en el imperio de la moda, debe ser entendida desde la existencia de una serie de orientaciones comunes a todo el cuerpo social y desde el relieve que tiene el poder cultural de lo nuevo, que impulsa el gusto por lo diferente y desarrolla el deseo de todo aquello que cambia. Lo nuevo y la pasión que desata tienen una conexión directa con la demanda de autonomía privada, existe una relación directa entre el auge del gusto personal y la apertura a las novedades y el pleno desarrollo del individualismo. El discurso articulado de la novedad es la publicidad, que actúa desde la frivolidad y la seducción, utilizando la sorpresa y la diversión como claves comunicativas.

Se puede conectar esta seducción de lo nuevo con la expansión de las ideas liberales. Precisamente, la nueva cultura empresarial ofrece esa conciliación entre la fragmentación de la demanda en átomos individuales y la necesidad imperiosa de novedad perpetua. «Así opera el proceso de personalización, nueva manera de gestionar los comportamientos, no ya por la tiranía de detalles sino por el mínimo de coacciones y el máximo de elecciones privadas posible, con el mínimo de austeridad y el máximo de deseo, con la menor represión y la mayor comprensión posibles» (Lipovetsky, 1986, pp. 6-7). Es decir, el tiempo contemporáneo se caracteriza por la disolución de los sistemas organizados, de las convenciones y de las nociones consensuadas de democracia y libertad, todo esto a favor de la exaltación de un sujeto independiente e íntimo.

Se trata de la subordinación al dictamen individual, «el respeto a la singularidad subjetiva», la celebración del individuo libre... En definitiva, la instauración de una «ideología individualista». El mismo autor insiste en que «el individualismo hedonista y personalizado se ha vuelto legítimo y no encuentra ya oposición [...].

La sociedad postmoderna es aquella en la que reina la indiferencia de la masa [...], la búsqueda de la calidad de vida, pasión por la personalidad, sensibilidad ecologista, abandono de los grandes sistemas de sentido, culto de la participación y la expresión, moda retro, rehabilitación de lo local, de lo regional, de determinadas prácticas tradicionales» (Lipovetsky, 1986, pp. 9-10).

La destrucción postmoderna (Berman, 1982; Ballesteros, 1989; Giddens, 1990, 1991; Lyon, 1994) de los grandes relatos y metanarrativas de sentido da paso a una cultura personalizada, a la ampliación del individualismo, a reducirlo todo a la elección personal (Bello Reguera, 1997). Esta psicologización de la vida pública va unida al triunfo del narcisismo y a la fragmentación de los intereses en microgrupos de apoyo solidario. Y con esto, la desmovilización política. Estamos en una era de «indiferencia relajada» y generalizada. La carga emotiva se traslada de lo social a lo individual, de lo trascendental a lo efímero. Pero es, también, un narcisismo colectivo. No sólo se trata de «autoabsorción hedonista», sino también de «reagruparse con seres idénticos» (Lipovetsky, 1986, p. 14).

Se trata, pues, de una cultura de evasión, que contiene una positividad histórica consistente en promover el propio ego de los individuos frente a los prejuicios, el estratismo y la homogeneidad de los arraigos culturales y sociales. La cultura se convierte cada vez más en moda, se mantiene dentro de los márgenes de la superficialidad, influyendo sobre los gustos estéticos pero apenas sobre los valores. Las redes de información contribuyen en gran medida a la transformación de la estructura social en la era de la información. Una estructura social que resulta transformada cuando se dan de forma simultánea y sistémica transformaciones en las relaciones de producción-consumo, poder y experiencia, que conducen principalmente a la transformación de la cultura.

Al sujeto le afectan la desintegración de los ámbitos en los que encontraba su seguridad, como son, entre otros, la faceta de ser miembro de la comunidad social, su papel de ciudadano, su papel de trabajador útil y en tanto que miembro de una cultura homogénea. El desarraigo de las comunidades primarias y la pérdida de referentes seguros para la identidad personal propicia la proclividad a adoptar identidades colectivas. La demanda de sujetos polivalentes y preparados para un cambio continuo se enmarca a su vez en la incertidumbre de un futuro problemático para el anclaje seguro de su proyecto personal.

LA ECONOMÍA DE LIBRE MERCADO. EL NEOLIBERALISMO

A finales de los años sesenta se inicia una crisis económica de tal profundidad que pone en cuestión los fundamentos sobre los que hasta entonces se había asentado el proceso de acumulación de capital. Dicha crisis se ha venido a denominar la crisis del fordismo, que permite explicar la crisis del estado del bienestar, un modelo que habría sido el elemento nuclear del hasta entonces «círculo virtuoso entre producción y consumo de masas» (Rodríguez Guerra, 2001, p. 182). La globalización, de hecho, es tanto un conjunto de realidades en proceso de desarrollo como un programa de actuaciones. El programa neoliberal (Dubiel, 1985; Whitty, 1998).

Una de las primeras consecuencias de la mundialización de la economía de libre mercado es la flexibilidad y desregulación en la organización, tanto de la producción como de la distribución y del consumo, con incalculables efectos en la organización de la vida de los individuos y los grupos, así como en las exigencias en el mercado laboral y en las demandas de formación humana y profesional (Pérez Gómez, 1998).

El tránsito a un sistema de producción postfordista implica, entre otras cosas, el ocaso de la gran fábrica y del empleo fijo. Las empresas multinacionales, por ejemplo, paradigma de la flexibilidad, trasladan sus centros de producción, que no de decisión, a áreas del tercer mundo con legislación laboral débil, accediendo a mano de obra semiesclava a través de subcontrataciones. Al delegar el proceso de contratación, se permiten declinar toda responsabilidad en las condiciones de trabajo de su mano de obra, con el discurso engañoso del mercado puro y perfecto, la utopía neoliberal que dice Bourdieu (1998). De esa manera, la descentralización del sistema productivo permite a las grandes empresas dividirse y situar cada pieza en el lugar más apropiado, a la vez que convertir el modelo económico individualista neoliberal en un fenómeno de masas, favorecido por una «armada de reserva de mano de obra domesticada por la precarización y por la amenaza permanente del paro, fundamento último de todo este orden económico situado bajo el signo de la libertad» (Bourdieu, 1998).

Esa es la forma más rentable de «bypassing» o «bypassing» de las legislaciones laborales heredadas de la histórica labor sindical. Así, los centros de decisión suelen permanecer en los centros financieros de las urbes del primer mundo, aprovechándose de las infraestructuras de comunicaciones y de la mano de obra altamente cualificada. Los centros de producción masiva, muy robotizados y que requieren sobre todo mano de obra descalificada, huyen a los lugares con menores costes de producción. Por ejemplo, una empresa multinacional responde a la morfología de la red, siendo el resultado de la interconexión de un conjunto de nodos inoperativos en el aislamiento. Y con esta tendencia, muy extendida entre las grandes compañías, se construye el modelo de globalización actual. Esto es, la sumisión social, económica y tecnológica de todos aquellos países del tercer mundo que por razones diversas se convierten en centros de producción.

La interconexión aumenta, sí, pero para estos países en forma de producción de bienes para el extranjero y alienación de sus trabajadores. Una vez dentro de la red, además, resulta prácticamente imposible renunciar a ella, ya que estos modelos económicos destruyen la organización económica tradicional, convirtiendo a los países en dependientes de importaciones de productos básicos y les obliga a vivir bajo la amenaza de la deserción de las grandes empresas en caso de que comiencen demandas de protección laboral o se intente simplemente mejorar la situación de los trabajadores.

Por otro lado, en los países del primer mundo, el propio concepto de empleo está en pleno proceso de redefinición, como se ha señalado antes. La empresa demanda mano de obra flexible, interdisciplinar... y fácil de despedir. El sueño

californiano de «coge tus cosas y vete» está hoy más cerca que hace cincuenta años. Más allá del debate sobre el fin del trabajo, lo cierto es que el concepto de trabajo está cambiando. El tiempo de trabajo a lo largo de la vida se acorta rápidamente y aumenta el número de empleos durante ella. Por eso dice Ulrich Bech, en una entrevista publicada en *El País* el 20 de octubre de 2002, que «Europa ha sufrido una contracción permanente del trabajo remunerado. Cuando se estudia de forma empírica la situación, está claro que en Europa se da una situación de división total: por una parte, hay todo un sector que, igual que antes, sigue trabajando a tiempo completo; por otra, hay cada vez un porcentaje mayor de lo que podríamos llamar trabajo *frágil*. Trabajo *frágil* quiere decir que no dispone de la seguridad de un trabajo fijo, que el tiempo se organiza de tiempo flexible, y que posiblemente hay que trabajar en varios sitios para mantener el mismo nivel de vida [...] En Alemania, un tercio de la fuerza laboral tiene empleos *frágiles*; en Estados Unidos y en el Reino Unido, la mitad». Consecuentemente, las grandes clases que se articulaban a partir del empleo están llamadas a desaparecer. Es probable, además, que el trabajo como fuente de identidad esté en franca decadencia, especialmente para aquellas personas más sometidas al rigor de la desregularización, los más jóvenes y los menos preparados.

Una de las consecuencias para el sistema escolar será la extensión del ideal del cliente (Torres Santomé, 2001) y, por otro lado, la centralización del control y de la cultura y la desregulación escolar, que hace referencia a la falsa descentralización escolar por la cual las escuelas se ven obligadas a asumir una «autonomía» en la que no viene asegurado ni un cupo constante de alumnado, ni, lo que es más importante, los recursos presupuestarios y humanos (Angulo, 1999).

GLOBALIZACIÓN, MUNDIALIZACIÓN DE LOS INTERCAMBIOS Y DESIGUALDAD²

Castells trata con insistencia sobre la progresiva consolidación de una red global, cuyos nodos serían los centros económicos, financieros y culturales del planeta, y en la cual tienen cabida la práctica totalidad de las relaciones internacionales de primera y segunda línea. Estar dentro de la red implica estar dentro del sistema de distribución de bienes y servicios, y quizá dentro del sistema de decisiones, y desde luego, dentro del sistema que configura la vanguardia de las relaciones sociales, el modelo que se importa al resto. En este sentido, todas las grandes capitales, incluidas la mayoría de las capitales de los países no desarrollados, estarían conectadas. El hecho es que dentro de la red se toman las decisiones (lo que no implica la

² Mundialización y globalización vienen a ser términos equivalentes. El uso de una u otra denominación está estrechamente conectada con las áreas lingüísticas de influencia, utilizándose mundialización en los ámbitos francófonos y globalización en los anglófonos. Naturalmente, esta última está más extendida, como consecuencia, precisamente, de los procesos de globalización.

existencia de un poder director ubicuo) y se ofrece la comodidad del imperialismo cultural occidental: «las redes descentralizan la actuación y comparten el proceso de toma de decisiones. Por definición, la red no tiene centro. Funciona en base a una lógica binaria: inclusión/exclusión» (Castels, 2001, p. 51). Así pues, si damos un paso a las afueras de los nodos, nos encontramos con el shock de los desconectados: su invisibilidad. Simplemente están más allá, en el lado de abajo del reloj de arena que representa la estructura social dual.

Sin embargo, estas evidentes rupturas (profundas) de la vida social no suponen una ruptura equivalente a la de la lógica productivo-empresarial, donde el fin de la acumulación sigue intacto. Aunque ahora sea en forma de red on-line. Es decir, el sector económico (al menos el puntero) absorbe, se reorganiza en torno a las nuevas tecnologías, manteniéndose bien colocado. Su progreso, el del beneficio, y el de la propia tecnología queda así más o menos asegurado. Las instituciones y los actores cotidianos, sin embargo, se sitúan en una posición mucho menos clara. Existe una ruptura, que deja, además, en muy distintas posiciones a los diferentes grupos o clases sociales. Por tanto, se separa la esfera de lo económico de lo social (Deutsch, 1980).

Si tomamos como ejemplo la expansión de las nuevas tecnologías, observamos una tendencia a la dualización entre aquellas élites que cuentan con el conocimiento y el acceso en condiciones privilegiadas a las nuevas tecnologías y la masa que accede subyugadamente o no accede. La expansión de estas tecnologías ha implicado una expansión paralela de su desconocimiento. Un halo mítico rodea a prácticamente cada nuevo avance en las tecnologías de la comunicación, que se consolida gracias a la convergencia de los discursos triunfalistas de las instituciones y el desconocimiento masivo. Así, la preocupación sobre las condiciones de acceso (Rifkin, 2000) a estas tecnologías resulta absolutamente primordial, porque define en gran medida el papel de las mismas en la vida de cada individuo y de cada sociedad. En definitiva, cualquier proceso tecnológico está sujeto a la inevitable interacción con la acción humana, y ésta hay que enmarcarla en una situación estructural de partida extremadamente desigual.

Los hay que parten del *pleno control*, una situación propia de aquellos que tienen una solvencia cultural que les permite manejar el proceso de implantación de tecnologías en su propia vida; y los hay que parten de la indefensión y el desconocimiento. No olvidemos que la asunción masiva del discurso institucional-publitarario sobre la tecnología como solución a los problemas de la humanidad, corre el peligro de convertirse en una suerte de pensamiento único, o dado, que no requiera mayor reflexión. Personalmente, lo que más me preocupa a este respecto es el hecho de que lo binario, lo electrónico, las máquinas, se conviertan en el criterio de perfección o deseabilidad. Aquí sí hay que desmontar un discurso, creciente, que presenta a la tecnología como meca. Ya Postman (1994) señalaba al respecto que el paso de la tecnocracia a *Tecnópolis* viene determinado por la sumisión de todas las formas de vida cultural a la soberanía de la técnica y la tecnología. Y esto es lo que quizás resulte especialmente peligroso, y más en un tiempo y en una sociedad del espectáculo (Debord, 1999), en la que tal discurso cuenta con el apoyo incondicional de los medios.

El desarrollo del capitalismo informacional o tardío ha traído consigo un progresivo socavamiento del Estado Social o del Bienestar (Bell, 1982). La disolución de los grandes discursos o metanarrativas ha afectado especialmente a la oposición al neoliberalismo, ahora más fragmentada y débil. Esta progresiva «incontestación» ha favorecido la desarticulación del tradicional Estado del Bienestar (Navarro, 2000), cuyo discurso de legitimidad ha caído en desuso frente a las tesis empresariales de liberalización, celebradas con entusiasmo desde los gobiernos de centro y derecha. Las ideas de contribución solidaria, responsabilidad del Estado, provisión de servicios públicos, etc., pierden fuerza al mismo tiempo que las privatizaciones, subcontratas y el recorte de impuestos justifican la responsabilidad individual y se abre, con ello, la puerta al individualismo económico más clásico (Rodríguez Guerra, 2002).

Sin embargo, este auge renovado del neoliberalismo está relacionado con un cambio cultural que puede ser mucho más profundo: la revolución cultural de la *clientelización* del mundo. El ser humano pasa de ciudadano a cliente, las relaciones mercantiles impregnan todas y cada una de las esferas públicas. Todo es considerado comprable (o alquilable). Y el caso es que la relación típicamente empresarial entre productor y cliente, o entre distribuidor y cliente, se erige en el paradigma de toda relación social. Desde la cultura a la intimidad, todo queda sujeto a la sonrisa permanente y a la cordialidad del que ofrece un servicio.

LAS MAYORÍAS SILENCIOSAS: LA DESAPARICIÓN DE LA POLÍTICA

Baudrillard (1978a) concibe la apatía política contemporánea bajo la noción de mayoría silenciosa. Se trata de la disolución de la masa como referente o sujeto en su propia simulación. Retirada a un silencio que no sólo no habla sino que prohíbe que se hable en su nombre, nadie puede representar a la masa. Y si bien durante un tiempo el silencio apático de la masa fortalecía a los regímenes burocráticos y centralistas, bajo el paradigma de la participación, su silencio se vuelve ahora contra el sistema que la engendró, y todos los intentos de regeneración o activación que el poder lleva a cabo son, según Baudrillard, inútiles: «la masa no es masa más que porque su energía social se enfrió ya. Es un stock frío, capaz de absorber y de neutralizar todas las energías calientes. [...] La masa absorbe toda la energía social, pero no la refracta. Absorbe todos los signos y todo el sentido, mas ya no devuelve ninguno. Absorbe todos los mensajes y los digiere. [...] No participa jamás. Atravesada por los flujos y los tests, es, como masa, una toma de tierra» (Baudrillard, 1978b, pp. 133-135).

Las democracias occidentales se enfrentan no a su contestación, sino al desinterés que genera el espectáculo de la política (Beck, 1993). Suben los índices de abstención política, y lo que es más grave, se separa la política del sustrato social. Con la negación a la participación, a la opinión, el estamento político se encuentra solo en su labor, aislado en su hiperrealidad incontestada. Los políticos están ofen-

dados por el hecho de que la gente se interesa menos por ellos, escribe Beck (1999, pp. 185-186), citando a Hans Magnus Enzensberger, «ellos más bien deberían preguntarse cuál es la razón de esto. Yo supongo que los partidos son víctimas de una autocepción, que ellos tienen una falsa concepción de la política... El núcleo de la política actual es la capacidad para la autoorganización... esto comienza con las cosas más cotidianas: Cuestiones escolares, problemas de alquileres, reglas de tránsito... Hoy el Estado está enfrenado a todos los grupos posibles, a minorías de todo tipo... No sólo viejas organizaciones como los sindicatos, la iglesia, los medios». Naturalmente, como el propio Baudrillard ya explicaba, el que la mayoría silenciosa no se oiga, no quiere decir que no exista.

Parece claro que el papel del ciudadano amparado por un estado que le garantiza los derechos básicos de la ciudadanía y la seguridad necesaria para un proyecto de vida autónomo y libre construye también una importante escisión de las referencias de los sujetos en la nueva modernidad (Adorno y Horkheimer, 1964; Kymlicka y Norman, 1997; Ovejero Lucas, 1997; Dahrendorf, 1997; Gimeno, 2001a).

LA EDUCACIÓN EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Todo este entramado, que está provocando una serie de transformaciones sustanciales en el papel del Estado, la estructuración de la sociedad, el trabajo, la cultura y el sujeto, tiene importantes proyecciones para la educación (Apple, 2001; Tedesco, 1995). Para el modo de concebirla, para la jerarquía de valores a los que ha de servir, para las prioridades de las políticas educativas, el entendimiento de la calidad, el diseño de los currículos, los procedimientos de control de las instituciones escolares, etc.

Para entender la complejidad de la explicación de un mundo en red, en el que se mezcla lo real, los pensamientos y los proyectos locales, la educación en tiempos inciertos (Fernández Enguita, 2001) sólo puede ser comprendida desde el paradigma de la complejidad (Morín, 1995, 2001). Una posible representación de este contexto puede verse en la figura 1.

Al constituir la educación un rasgo de la realidad de la economía, de la sociedad y de la cultura, no es difícil presuponer que se verá inevitablemente afectada por los cambios que suscitan los procesos de globalización. Un primer efecto de la globalización, desde los años ochenta, bajo la orientación ideológica de la política neoliberal, ha sido la deslegitimación y el vaciado del Estado (López Calera, 1992), puesto al servicio de la satisfacción de los derechos básicos de las personas y, en particular, el de la educación en condiciones mínimas de igualdad.

Otros efectos corrosivos del fenómeno que nos ocupa se refleja en las relaciones que se establecen entre las condiciones sociales, la educación y el trabajo, en un mercado laboral que se vuelve precario y se desestabiliza. Por otro lado, la fragilidad de las ocupaciones hace que los empleos y las profesiones pierdan el valor de ser referentes seguros para lograr y mantener la identidad y la realización de las personas, así como su integración social (Beck, 2002; Sennett, 2000). La educación

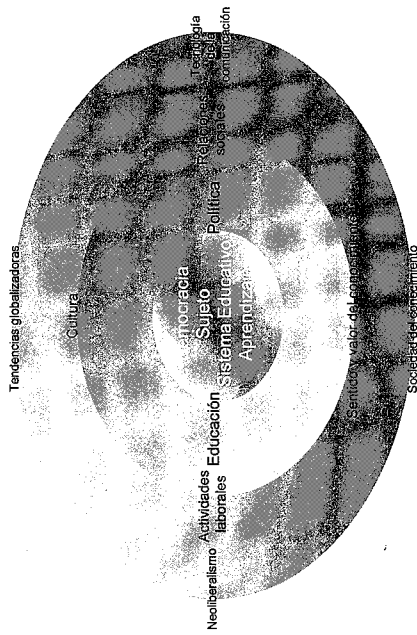


Figura 1. Contexto de la educación en la sociedad actual. (Fuente: Gimeno Sacristán, 2001a.)

sigue constituyendo un capital humano para la nueva sociedad, pero aunque se trata de un capital útil, cambia de valor con rapidez. «La educación tiene que dotar de capital a unos sujetos para reforzar y reconstruir una capacitación en ellos que se devalúa» (Gimeno, 2001a, pp. 134-135). A la educación se le plantea el reto de preparar para no se sabe muy bien qué, al desconocerse qué saberes y competencias serán rentables en el futuro de los sujetos e invertir en ellas.

En tercer lugar, los procesos de globalización afectan a la educación porque inciden sobre los sujetos, los contenidos del currículum y las maneras de aprender (Postman, 1999). Así, las formas básicas de transmisión de los saberes se ven alteradas por la confluencia de canales de distribución de saberes alternativos o al margen de la educación formal. Los profesores, en la sociedad de la información, han de informarse más y mejor, porque han de ser mediadores que orienten, den sentido, sugieran y sepan integrar la información dispersa para los demás.

LA CULTURA Y LA FUNCIÓN EDUCATIVA DE LA ESCUELA

Los procesos culturales se aceleran como consecuencia de la globalización, adquiriendo nuevas dimensiones. No sólo el mundo es multicultural, diverso, sino también cada individuo culturalizado en cualquiera de ellas: «Todo es impuro, mezcla e hibridación» (Gimeno, 2001a). Se hace, pues, necesario establecer una distinción mínima para establecer lo que entendemos por cultura (Stenhouse, 1967; Bruner, 1997). En el sentido clásico, la cultura «cultura» está formada por los logros más apreciados en cada momento y que se acumulan y estructuran en una serie de campos de saber, de saber hacer y de formas de expresión: las ciencias, las humani-

dades, las bellas artes, así como las habilidades propias de cada campo. Lo culto, en la Grecia y la Roma clásicas, constituía el fundamento para cultivar al ser humano (*paideia*) (Jaeger, 1957), cultura que tiende a desterritorializarse y deslocalizarse desde el punto de vista geográfico y social (Bolívar, 2001).

Quienes cultivan, aún hoy, este tipo de cultura, generalmente están inclinados a conocer al otro, a adueñarse de sus aportaciones, a mezclarse con lo ajeno, a copiar, sin que por ello se pierdan las singularidades locales. Es así como la cultura se ha hecho heterogénea. La globalización de las culturas cultas ha puesto a nuestra disposición un amplio capital que nos hace beneficiarios de un amplio legado cultural. Resulta evidente que la posibilidad de disponer de un alto capital no significa por sí mismo hacer accesible que todos puedan «capitalizarse» de él. Las diferencias culturales, las desigualdades en cuanto a la posesión de los medios de acceso, etc., hacen de la sociedad que globaliza la información una posibilidad desigual para los distintos países, pueblos e individuos. Mientras que para unos se trata de una posibilidad factible, para otros es fuente de desigualdad y dominación.

Las derivaciones educativas de esta forma de entender la cultura podrían sintetizarse así: importancia de posibilitar a todos las herramientas de acceso a la información disponible; reforzar el papel cultural de las escuelas en la sociedad de sociedades, como fuente de capital humano en la sociedad de la información (o del conocimiento); exigencia de un alto nivel de competencia en la inteligencia general; actualización constante del conocimiento; importancia de las actitudes críticas para navegar en un mundo de información dispersa y variada; capacidad para facilitar la orientación, para analizar y optar; valorar la universalidad de las aportaciones particulares al legado común; analizar la heterogeneidad de procedencias de la cultura que valoramos; fomentar el aprendizaje interdisciplinar como fundamento para comprender y actuar en el mundo complejo.

Las culturas nacionales, segunda acepción de la cultura, es utilizada por primera vez por Kant (1960, 1999), y se refiere al conjunto de la experiencia, tradiciones, modos de vida, de expresión, de saber hacer y formas de ser, de un pueblo, con las que los individuos particulares se identifican como seres que se unen a otros en esa cultura común. Esta expresión dio lugar a hablar de culturas nacionales. Lo esencial en esta forma de entender la cultura es que ésta adquiere una referencia territorial y una demarcación social; lo esencial en esta forma de cultura es precisamente eso: que en torno a ella se constituye una comunidad social. Se acentúa así el aspecto vivenciado de la cultura y su papel en la construcción de la subjetividad.

La materialización de la globalización bajo esta acepción de la cultura se manifiesta al menos en tres escenarios diferenciados. En primer lugar, los miembros de comunidades culturales distintas se pueden conocer unos a otros, intercambiar los rasgos, objetos, usos, etc., sin necesidad de desplazarse. De ahí se derivan toda una serie de consecuencias que inciden en la separación entre lo social y lo cultural. En un segundo escenario, en contraste con el primero, esa mezcla cultural es paralela a la que tiene lugar gracias a la movilidad que facilitan los medios de transporte, o a los intercambios y al *turismo cultural* propiciado por las organizaciones internacionales. Se asienta de esta manera un cierto cosmopolitismo de unos determinados sectores sociales que se aprovechan y viven dentro de la globalización. Por último, el

tercero de los escenarios señalados está referido al movimiento migratorio provocado a mayor escala y hacia espacios más alejados culturalmente, debido a la destrucción del tejido productivo y de pueblos enteros provocado por la mundialización de la economía.

Las consecuencias educativas de esta segunda manera de entender la cultura apuntan hacia aspectos tales como: asumir la diversidad entre las sociedades modernas y la pluralidad de cada una de ellas; la apertura al conocimiento de otros culturas y descentración de la visión propia; respeto y tolerancia activa hacia otras formas de pensar; criticar y revisar las opciones culturales propias, sin caer en el relativismo; rehacer el currículum evitando las deformaciones respecto a las ideas acerca de quienes somos y de dónde procedemos; reconocer las diferencias culturales siempre y cuando no atenten a la dignidad de las personas y a otros principios semejantes; enfrentarse a las dificultades de la multiculturalidad desde posicionamientos de ciudadanía democrática; valorar las singularidades individuales, que son fundamento para favorecer el respeto, la tolerancia y la convivencia; fomentar y explorar las posibilidades de las nuevas tecnologías para aprovechar la diversidad extraterritorial de la cultura para acercarnos a los otros.

La cultura de masas, tercera y última expresión de la cultura, tiene que ver con una combinación de elementos que están hoy muy extendidos en prácticamente todos los contextos sociales. Se trata de todos esos objetos, símbolos y actividades que en la actualidad envuelven al ocio, a los espectáculos, la música, la literatura y al arte. Esa cultura efímera, creada y recreada a diario por los medios de comunicación y apoyada en el reclamo publicitario, expresión ampliada de la globalización.

Las implicaciones que para la educación tiene esta tercera aproximación a la cultura son, entre otras: la posibilidad de que sirva como referente de la cultura escolar; la necesidad de implicar a las personas en actividades críticas que permitan saber decidir y criticar la superficialidad; llenar de contenidos más valiosos la cultura que pretende convertirlo todo en consumo; dar más relevancia a lo afectivo y a la vida cotidiana, aspectos que frecuentemente las instituciones educativas olvidan; fomentar otros modelos, otros ideales, otros modos de vida en competencia con los que habitualmente aparecen y transmiten los medios y las escuelas (Area, 2001b); atender a los estímulos, visiones y ficciones que frecuentemente diluyen y encubren nuestras propias realidades, convertidas en existencias ajenas.

LA DINÁMICA MEDIADORA DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Si el mundo es un lugar cuando menos inquietante, como hemos podido ver, la universidad tiene la responsabilidad de preparar para vivir en él. Afrontando la complejidad, el riesgo, la incertidumbre que le caracterizan. A través de la investigación y de la erudición, la universidad ha de divulgar y contribuir a la educación de la sociedad. Tal vez convenga detenerse, aunque sólo sea a modo de somera revisión, en el escenario, la misión y las características organizativas con las que la universidad afronta su dinámica mediadora.

Cuatro ejes conforman hoy el escenario de las prácticas formativas de las universidades. El eje *Universidad-Política universitaria* es el marco institucional constituido, de una parte, por la «Universidad» como institución social, histórica y con identidad propia, y de la otra, la «política universitaria», la intrincada red de intereses internos y externos que se dan cita en la escena universitaria y que condiciona, entre otros aspectos relevantes, su financiación. El segundo eje es el de las *materias del currículum-ciencia y tecnología*. Viene dado en un polo por el componente cultural y técnico, los conocimientos y habilidades profesionales que en la universidad se enseñan y aprenden. En el otro polo encontramos el contrapeso de la ciencia, la tecnología y la cultura que regulan, determinan y condicionan desde fuera de la institución, a través de la legislación y normativas, las formas y los recursos para producir y elaborar conocimiento. El tercer eje viene dado por los *profesores-mundo profesional*. Nuevamente se reproduce aquí el papel mediador del profesorado en la educación. Junto a éste encontramos asociaciones, colegios profesionales, colectivos culturales diversos que contribuyen a la legitimación de habilidades y conocimientos requeridos para la profesión, y que controlan desde el exterior la estructura de las carreras. Por último, el eje *estudiantes-mundo del empleo*. Las características particulares en cuanto que adultos, unidas a su condición de colectivo mayoritario, el estudiantado se convierte en el principal destinatario del quehacer académico. Paralelamente el mundo del empleo, cada vez más presente en la vida universitaria, no sólo define expectativas sino que establece las condiciones de acceso al empleo y las necesidades de formación especializada y complementaria.

Es, pues, en este escenario en el que transcurre la actividad formativa universitaria. Una actividad que se ve impelida a afrontar los nuevos retos que las fuerzas sociales les obligan a asumir, que afectan tanto a la redefinición de su misión, estructura, procesos, financiación, como al sentido social, político, académico y cultural de sus enseñanzas (Neave, 2001; UNESCO, 1998). Algunos de estos retos son: educación en sistemas de información; sistemas de soporte educativos, instrucción asistida por ordenador, entrenamiento asistido por ordenador, etc.; sistemas hipermedia de entrenamiento educativo; sistemas de soporte de aprendizaje organizacional—simulación dinámica organizativa, juegos gerenciales, etc.—; sistemas de soporte gerencial para organizaciones educativas; evaluación de educación superior—sistemas de soporte, modelos, casos de estudio, etc.—; sistemas de información para educación superior; universidades virtuales (¿hay alguien ahí? se va a convertir en una expresión cada vez más frecuente) (Hanna, 2002; Moreno *et al.*, 2002); diseño educativo y de entrenamiento—sistemas de soporte, modelos, casos de estudio, etc.—. Lo cierto es que, con independencia de su más o menos desafortunada regulación legislativa, las universidades están afrontando, desde hace unos años y en todo el mundo, un cambio en el sentido de la enseñanza superior. El Informe Artali (1998), a la vista de las evoluciones previsibles, plantea que conviene redefinir las misiones del sistema de enseñanza superior según las siete direcciones siguientes: permitir a cada estudiante alcanzar su nivel de excelencia, hacer progresar los conocimientos, preparar para la vida profesional, formación a lo largo de

toda la vida, hacer progresar la justicia social, acentuar la apertura al mundo y desarrollar un modelo europeo de enseñanza superior.

Estos retos exigen que las universidades aborden cuestiones y problemáticas en relación, al menos, a tres aspectos esenciales: la transformación del propio escenario universitario en función de los fuertes cambios sociales, culturales, económicos y políticos; el sentido de la formación universitaria y su misión en el conmovedor panorama social; y la estructura organizativa y el funcionamiento en tanto que institución, en nuestro caso pública (Zabalza, 2002). Haremos alusión brevemente a cada uno de ellos sin pretensiones de agotar con ello el análisis.

— LAS TRANSFORMACIONES DE LA UNIVERSIDAD Y SU SENTIDO FORMATIVO

Nos hallamos ante un nuevo ciclo de cambios (Fullan, 1993; Rodríguez Romero, 2003) en la Universidad. Una característica que forma parte de su historia, como se ha puesto reiteradamente de manifiesto casi desde sus orígenes (Rothblatt y Wittrock, 1996; Ringer, 1995). En España, también ha sido objeto permanente de reflexión (Ortega y Gasset, 1946; Aranguren, 1973; Nieto, 1985; Lledó, 1998; Michavila, 2001).

La cuestión clave ahora es cómo va a afrontar la Universidad la adaptación a los nuevos cambios y retos de la sociedad del siglo XXI. Las dificultades financieras que, en todas partes, han padecido las universidades durante el último cuarto del siglo XX, no han hecho sino poner de relieve un problema de raíces más profundas. El nuevo marco de exigencias depende de la globalización y de la aparición de nuevas relaciones sociales. Tres han sido los impactos de nuestro tiempo sobre el mundo de la educación: la emergencia de la sociedad de la información, que está transformando la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción; el fenómeno de la mundialización, que incide sobre las posibilidades de creación de empleo; y, finalmente, la revolución científico-técnica, que crea una nueva cultura y que plantea acuciantes cuestiones éticas y sociales (Bricall, 2000). La acción de estos factores ha influido radicalmente sobre la demanda y sobre la provisión de los servicios de la educación superior.

La transformación del escenario antes aludido se manifiesta en diversos aspectos. En primer lugar, en el sentido social atribuido a las universidades. Globalización y políticas locales son factores determinantes de la autonomía de las universidades, que, de ser un bien cultural, han pasado a ser un bien económico (Barnett, 1994). Se convierte así la Universidad en un recurso más para el desarrollo económico y social de los países, pero sometida a las mismas reglas de juego que el resto de los recursos.

En segundo lugar, la evolución y características de la demanda. Su evolución es la pieza clave de la productividad y financiación de las universidades. El informe Armenteros (2002) destaca claramente que las universidades públicas españolas vienen experimentando un proceso de contracción de la demanda, iniciado aproximadamente en el curso 1997-1998. Este proceso ha estado precedido de una fase de fuerte expansión, cuya duración ha sido superior a diez años, y que sitúa a

España entre los países con mayor tasa bruta de escolarización, definida por el número total de estudiantes matriculados, por cada cien personas de la cohorte de edad correspondiente. Aun con estos flujos de la demanda, lo cierto es que este fenómeno de masificación, que viene caracterizando a la Universidad, va a marcar fuertemente el sentido y la orientación de la docencia universitaria.

En tercer lugar, el control social de la Universidad. El impacto que las nuevas políticas neoliberales están ejerciendo en el sector público mina la autonomía de las universidades, cuya escualidez financiera las hace depender de los poderes locales y públicos para sobrevivir, eso sí, achuchadas por el control de la calidad y la financiación, mediante contratos programa (o contratos por objetivos, una etiqueta que nos es muy familiar a los didactas).

En cuarto lugar, el reto de la educación a lo largo de la vida. Ésta es una dimensión que incide directamente en la misión formativa de la universidad, por cuanto reclama de ésta un protagonismo hasta ahora inusitado. Nuevos estudiantes, más heterogéneos y con formación previa diversa, una orientación profesionalizadora de los estudios (practicum y prácticas en empresas se hacen cada vez más presentes), desarrollo de competencias para el empleo, reconocimiento académico de la formación adquirida a través del autoaprendizaje, la necesidad de modificar las estrategias de enseñanza, sus modalidades y formatos, la conveniencia de ampliar el espectro formativo, la contratación de profesorado para desarrollar esta formación convenientemente, la diversificación del catálogo de titulaciones, etc., son algunas de las consecuencias que plantea la educación a lo largo de toda la vida.

Por último, un nuevo perfil del docente universitario, en su formación (Elliott, 1999) y desarrollo académicos, pone de manifiesto algunas repercusiones que conviene señalar. Este perfil se caracteriza por una ampliación de funciones hacia el asesoramiento y el apoyo, un mayor esfuerzo de coordinación, planificación, y elaboración propia, un incremento de la formalización didáctica de las enseñanzas —la necesaria transposición didáctica de Chevallard (1991)—, con las consecuencias que ello conlleva, al tiempo que se mantiene una cierta resistencia del profesorado a asumir que la actividad docente es tan importante y sustantiva como la investigadora. Estudios recientes realizados por Cabrera y Báez en la Universidad de La Laguna, parecen indicar que entre el profesorado hay una mayor preocupación por la docencia, no existe excesiva distancia entre la racionalidad teórica sobre la docencia y la racionalidad práctica, y por último, el profesorado integra sus perspectivas docentes a concepciones muy consistentes sobre modelos sociales, de universidad y profesionales. «Dicho de otro modo, los profesores son, en el pleno sentido de la palabra, intelectuales» (Cabrera y Báez, 2003, p. 121).

UN NUEVO ESCENARIO PARA UNA NUEVA FORMACIÓN

El sentido formativo de la Universidad es el segundo de los retos a que aludimos anteriormente. El debate en torno a la función de la Universidad está aún por desarrollar. De las variadas formulaciones que se han realizado al respecto, quizá la de Connell (2000) da una visión más completa, al señalar cuatro grandes

funciones de la Universidad en el mundo actual: documentación, almacenamiento de saberes; reticulación, uso de variados sistemas de comunicación; innovación, focos de progreso técnico y social; y crítica sobre los abusos y usos de poder y de los procesos de pérdida de identidad individual y social.

La cuestión es ¿qué tipo de formación debe ofrecer la universidad?, ¿qué debe aportar a los sujetos, para que sea efectivamente denominada así?, ¿qué condiciones debe tener cualquier programa de formación para que resulte formativo? La formación se ha convertido en un tópico y tónico para casi cualquier cosa (Sancho, 1994). De los cuatro tipos de tecnologías que distingue Foucault, tecnologías de producción, de sistemas de signos, de poder, el cuarto es el de las tecnologías del yo, «que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia, o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos, con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad» (Foucault, 1990, p. 48). La coincidencia de las tecnologías del yo con la educación parece evidente. Hablar de formación es, pues, una forma de entender la educación en su sentido pleno. En todo proyecto de cambio social, en todo proyecto de mejorar a los individuos, aparece la apelación a la educación. La Universidad debe recobrar este sentido de la mejora, como función irrenunciable de su proyecto cultural, científico y técnico, social e individual.

Cuando hablamos de formación universitaria nos referimos, naturalmente, a la posibilidad de que el alumnado tenga la oportunidad, en su estancia universitaria, de desarrollar y mejorar aspectos tales como: nuevas posibilidades de desarrollo personal, nuevos conocimientos, nuevas habilidades, actitudes y valores democráticos, enriquecimientos de la experiencia personal, social y cultural, etc. (Capella, 1995). En síntesis, una oferta formativa caracterizada por una dinámica general del desarrollo personal, una mejora de los conocimientos y capacidades de los sujetos, una referencia al mundo del empleo que les permita esbozar expectativas razonables de inserción laboral.

Sin embargo, no está exenta de algunos dilemas que la condicionan. Un primer dilema es si el referente de la formación ha de estar en uno mismo o en el exterior. En segundo lugar, el dilema entre especialización y formación general de base... En tercer lugar, el dilema entre lo local y lo global... El informe de la ANECA (2004) destaca que «a través de esta encuesta ha sido posible conocer que la mayoría de los españoles atribuye mucha importancia a la Universidad, por encima de instituciones como la Policía, la Prensa o la Justicia; que aquellos que han mantenido contacto con ella consideran positiva la experiencia universitaria; o que sólo uno de cada cuatro ciudadanos cree estar bien informado sobre los asuntos universitarios. De igual modo, sabemos que conceptos positivos como pluralismo, diversidad, ambiente de diálogo y participación, actualización en los avances científicos, exigencia,... son asociados por la mayor parte de los españoles con la Universidad» (ANECA, 2004, p. 6).

Otro aspecto importante de la formación universitaria es la continuidad de la dimensión formativa. Más allá del eslogan, la «formación a lo largo de la vida» representa un proceso necesario e irreversible. Sitúa a la Universidad ante un nuevo

escenario, el de la sociedad del conocimiento, que impulsa hacia un cambio de la formación académica.

Una formación que ha de caracterizarse, según Zabalza (2002), entre otros aspectos, por asumir una nueva visión del alumno y del proceso de aprendizaje en su conjunto, plantearse objetivos a medio y largo plazo, mantener una orientación basada en el desarrollo personal y no en la selección (Álvarez, 2002), valorar preferentemente las capacidades de alto nivel, actualizar y dinamizar los contenidos del currículum académico, dinamizar el ámbito de las metodologías empleadas, propiciar escenarios alargados de formación, incorporar al currículum actividades formativas extracurriculares, potenciar la reflexión como forma de aprendizaje adulto (Brockband y McGill, 1999). Un amplio abanico de alternativas, que será necesario ir incorporando a la función y sentido de la formación universitaria (Atea, 2001a; Mayor Ruiz, 2003).

LA ORGANIZACIÓN UNIVERSITARIA PARA EL CAMBIO

Las universidades, en cuanto organizaciones, son instituciones dinámicas, sistemas abiertos (Douglas, 1986). Ecosistemas peculiares y característicos, fuertemente influidos por su interacción con los factores y condicionamientos propios del macrocontexto político, socioeconómico, cultural, tecnológico, etc., así como por las dinámicas características del microcontexto de relaciones con los agentes locales, con el tejido productivo local, por las relaciones interinstitucionales, etc.

Democracia (participación) y autonomía (identidad) son dos constantes de la cultura universitaria (Gurtman, 1987; Guarro, 2002). La democracia en la Universidad lo afecta todo, desde los órganos de gestión y dirección políticos hasta la elaboración de los planes de estudio, la coordinación de las enseñanzas, la evaluación docente, etc. Por su parte, la autonomía ha constituido una pieza clave en la identidad histórica de las universidades. Tanto los poderes políticos como económicos han visto con cierto recelo la autonomía de la Universidad. Más allá de los aspectos formales, la autonomía es un compromiso entre la sociedad y la institución universitaria para organizar y administrar coherente y responsablemente sus recursos y procesos.

La Universidad conforma así una cultura organizativa (Senge, 1990) peculiar, caracterizada por unas normas y valores específicos, unas formas de relación, de resolución de conflictos, unos enfoques sobre procedimientos y tareas, unas relaciones de poder, etc., que conforman un *ethos organizativo* propio y diferente (Barnett, 2002). En primer lugar, un conjunto de concepciones y símbolos que definen una identidad de cada universidad. Erickson (1987) señala, al respecto, las ideas compartidas sobre los estudiantes, las teorías implícitas de los académicos sobre el aprendizaje y el papel a desarrollar por los profesores, las orientaciones prevalentes hacia ciertas destrezas y no hacia otras, la valoración de actitudes del alumnado menos dotado o más problemático, etc. En segundo lugar, unas relaciones que se producen en su interior, generadoras de conflictos y cambios. El disenso y la discrepancia, los juegos de poder, lo sagrado (inalterable, homeostático) frente a lo profano (cam-

biente) (Corbett, 1987), lo intrainstitucional y lo extrainstitucional (Elmore, 1987), conforman el magma en el que se fragua la dialéctica entre renovación y conservación de la vida universitaria. Y, por último, un conjunto de ideas, recursos y patrones de actuación, que sirven para el desarrollo institucional. Modelos culturales (Hargreaves, 2003; Schön, 1983, 1987) como la colegialidad, la colaboración, la reflexión y la internacionalidad conforman, también en la Universidad, los nutrientes de su cultura organizativa.

La Universidad es una metainstitución que «a través de sus ritmos discursivos internos, contiene la capacidad inherente para seguir indagando sobre sí misma, para generar un sentido en continua evolución de sí misma y para reponerse» (Barnett, 2002, p. 112). Es una institución de aprendizaje (Senge, 1993). Nunca se está quieta. Nunca se aceptará a sí misma como fijada. Critica su propio carácter como institución. Pero todo aprendizaje requiere una metodología, unas condiciones para que el aprendizaje fluya adecuadamente, una planificación que prevea, anticipe y ordene los pasos convenientemente priorizados, negociados y consensuados hasta donde sea posible. Hemos de mejorar nuestras resistencias, deconstruir prácticas, significados y prejuicios que contaminan la vida institucional con una frecuencia no deseada, porque otra universidad es posible... y necesaria. Necesitamos un compromiso colectivo en la reconstrucción de la identidad de la dinámica mediadora de la Universidad en la sociedad de la información.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, TH. W. y HORKHEIMER, M. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- ALONSO, L.E. (1999). *Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*. Madrid: Trotta.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2002). *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: Editorial EOS.
- ANGULO RASCO, J.F. (1999). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En J.F. Angulo Rasco et al., *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila; pp. 17-37.
- ANECA (2004). *Imagen pública del sistema universitario español*. Informe técnico. Madrid: Aneca.
- APPLE, M.W. (2001). *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- ARANGUREN, J.L. (1973). *El futuro de la Universidad y otras polémicas*. Madrid: Taurus.
- AREA, M. (2001a). Las redes de ordenadores en la enseñanza universitaria. Hacia los campus virtuales. En A. García-Valcárcel, *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- (coord.) (2001b). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ARMENTEROS (coord.) (2002). *Información académica, productiva y financiera de las Universidades en España*. Madrid: CRUE.
- ATTALI, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Paris: Stock.
- BALLESTEROS, J. (1989). *Posmodernidad: decadencia o resistencia*. Madrid: Tecnos.
- BARNETT, R. (1994). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- (2002). *Claves para entender la universidad. En la era de la supercomplejidad*. Barcelona: Pomarés.
- BAUDRILLARD, J. (1978a). *A la sombra de las mayorías silenciosas*. Barcelona: Kairós.
- (1978b). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- (1990). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.
- BECK, U. (1993). *La invención de lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- (1999). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- BELL, D. (1982). *Las contradicciones culturales del Capitalismo*. Madrid: Editorial Alianza.
- BELLO REGUERA, G. (1997). *La construcción ética del otro*. Oviedo: Nobel.
- BERMAN, M. (1982). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo XXI.
- BOKOCK, R. (1995). *El Consumo*. Madrid: Talasa Ediciones S.A.
- BOLIVAR, A. (2001). «Globalización e identidades: (Des)Territorialización de la cultura». *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp. 265-288.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPPELLO, E. (1999). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- (1998). «L'essence du néolibéralisme». *Le monde diplomatique*. Marzo.
- (1996). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- BRICALL, J.M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (1999). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUSTAMANTE, J. (1993). *Sociedad informatizada ¿sociedad deshumanizada? Una visión de la influencia de la tecnología sobre la sociedad en la era del computador*. Madrid: Gaia.
- CABRERA, B. y BAEZ, B. (2003). *Profesores por omisión. Reforma, burocracia, lealtad y vocación en la docencia universitaria*. La Laguna: Resma.
- CABELLA, J.R. (1995). *El aprendizaje del aprendizaje*. Madrid: Trotta.
- CASTELLS, M. (1996). *La era de la información. La sociedad red, vol. 1*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2001). «Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes». *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp. 41-58.
- CHEVALLARD, I. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CONNELL, R.W. (2000). «Escuelas, mercados, justicia: la educación en un mundo fracturado». En *Kikirikí*, Núm. 55-56, pp. 4-13.
- CORBETT, H.D., FIRESTONE, W.A. y ROSSMAN, G.B. (1987). «Resistance to planned change and the sacred in school cultures». *Educational Administration Quarterly*, 32 (4), pp. 39-59.
- CORTINA, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- COSTA, J. (1987). *Imagen global, Enciclopedia del diseño*. Barcelona: Ceac.
- DAHRENDORF, R. (1997). «La naturaleza cambiante de la ciudadanía». *La Política*, (3), 139-149.
- DE LA DEHESA, G. (2000). *Comprender la globalización*. Madrid: Alianza Editorial.
- DEBORD, G. (1999). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Anagrama: Barcelona.
- DEUTSCH, K.W. (1980). *Los nervios del gobierno. Modelos de comunicación y control políticos*. Buenos Aires: Paidós. 1963.
- DOUGLAS, M. (1986). *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza Universidad.
- DUBIEL, H. (1985). *¿Qué es neconservadurismo?* Barcelona: Anthropos.
- EAGLETON, T. (2001). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós.
- ECHEVERRÍA, J. (1999). *Los Señores del Aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: Ed. de Bolsillo.

- ELLIOTT, J. (1999). «Introduction: Global and local dimensions of reforms in teacher education in Teacher Education Reforms in an Age of Globalization», Special issue of *Teaching and Teacher Education, An International Journal of Research and Studies*.
- ELMORE, R.F. (1987). «Reform and the Culture of Authority in Schools». *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), pp. 60-78.
- ERICKSON, F. (1987). «Conceptions of School Culture: an overview». *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), pp. 11-24.
- FELDMANN, E. (1977). *Teoría de los medios masivos de comunicación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, F. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- FULLAN, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- GIDDENS, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001a). «El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizada». *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp. 121-142.
- (2001b). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GUARRO, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Octaedro.
- GUTTMAN, A. (1987). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y nacionalización social, vol. I*. Madrid: Taurus.
- HANNA, D. (ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- HARVEY, D. (1995). «Globalization in Question». *Rethinking MARXISM*, 8 (4), pp. 1-17.
- IBAÑEZ, J. (1994). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI.
- JAEGER, W. (1933). *Paidéia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- KANT, I. (1960). *Crítica de la Razon Práctica*. Buenos Aires: Losada.
- (1999). *Hacia la paz perpetua, un esbozo filosófico*. Edición y estudio preliminar de Jacobo Muñoz. Madrid: Biblioteca Nueva.
- KLEIN, N. (2000). *No logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- KYMLICKA, W. y NORMAN, W. (1997). «El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía». *La Política*, 3, pp. 5-39.
- LIPOVETSKI, G. (1987). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- (1986). *La Era del Vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- LLEDO, E. (1998). *Imágenes y palabras*. Madrid: Taurus.
- LÓPEZ CALERA, N.M. (1992). *Yo el Estado. Bases para una teoría sustancializadora (no sustancialista) del Estado*. Madrid: Trotta.
- LYON, D. (1994). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

- LYOTARD, J.F. (1998). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MAFFESOLI, M. (1990). *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona: Icaria.
- MARIN VIADEL, R. (1991). «La enseñanza de las artes plásticas» En E. Hernández, A. Jodar, y R. Marín, *¿Qué es la educación artística?* Barcelona: Senday.
- MARX, K. y ENGELS, F. (1848). *Manifiesto comunista*. Barcelona: Crítica.
- MAYOR RUIZ, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- MCLUHAN, M. (1998). *La Galaxia Gutenberg. Génesis del homo typographicus*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- MICHAVILA, F. (2001). *La salida del laberinto. Crítica urgente de la universidad*. Madrid: Editorial Complutense.
- MORENO, F. y BAILLY-BAILLIÈRE, M. (2002). *Diseño instructivo de la formación on line. Aproximación metodológica a la elaboración de contenidos*. Barcelona: Ariel.
- MORIN, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- NAVARRO, V. (2000). *Globalización económica, poder político y estado del bienestar*. Barcelona: Ariel.
- NEAVE, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- NIETO, A. (1985). *La tribu universitaria. Fenomenología de los catedráticos de la Universidad española*. Madrid: Tecnos.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2002). *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Alianza Editorial.
- OVEJERO LUCAS, F. (1997). «Tres ciudadanos y el bienestar». *La Política*, 3, pp. 93-116.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PICÓ, J. (comp.) (1988). *Modernidad y posmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- POSTMAN, N. (1992). *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Círculo de Lectores/Galaxia Gutenberg.
- (1995). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- RIFKIN, J. (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- RINGER, F.K. (1995). *El ocaso de los mandarines. La continuidad académica alemana, 1890-1933*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- RIZVI, F. (1993). «La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela democrática». En W. Carr, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, Diada, pp. 41-63.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J. (2001). *Capitalismo flexible y Estado de bienestar*. Granada: Comares.
- (2002). *Globalización y Estado del bienestar*. Islas Canarias: La Mareta.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- ROTHBLATT, S. y WITTRICK, B. (1996). *La Universidad europea y Americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- SANCHO, J.Mª. (coord.) (1994). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.

- (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SEBREL, J. J. (1992). *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*. Barcelona: Ariel.
- SENSE, P. (1990). *La quinta disciplina: como impulsar el aprendizaje en al institución inteligente*. Barcelona: Juan Granica.
- SENNETT, R. (1998). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- SIMMEL, G. (1997). *Sociología: investigaciones sobre las formas de sociación*. Madrid: Revista de Occidente.
- STENHOUSE, L. (1967). *Culture and education*. London: Thomas Nelson.
- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- TERCEIRO, J. (1996). *La sociedad digital*. Alianza: Madrid.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1998). *La educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.
- VEBLEN, Th. (1974). *Teoría de la clase ociosa*. México: FCE.
- WHITTY, G., POWER, S. y HALPIN, D. (1998). *La escuela, el estado y el Mercado*. Madrid: Morata.
- ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.