



GLOBALIDAD Y EDUCACIÓN. NUEVAS PERSPECTIVAS PARA EL DEBATE «ENSEÑANZA PÚBLICA-ENSEÑANZA PRIVADA» EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ (*)

RESUMEN. El debate educación pública-privada aún tiene vigencia en nuestro país. En la práctica ambas, educación pública y educación privada, son el modelo representativo de nuestra organización escolar, si bien desde el orden financiero, en su mayor parte, es pública. Más al margen de este debate, se impone como reto la necesidad de preparar a los ciudadanos para nuevos modelos sociales, los diseñados desde la sociedad digitalizada. Esta sociedad, presumiblemente, por su estructura desarrolle efectos niveladores socio-económicos; es la sociedad de la información, pues, la que exige respuestas de la organización escolar. Desde esta perspectiva el artículo realiza una serie de propuestas, algunas aparentemente paradójicas, y otras necesarias que exigen un riguroso debate.

UN MARCO ACADÉMICO DE ENCRUCIJADA PARA LA ALTERNATIVA «ENSEÑANZA PÚBLICA-PRIVADA» EN ESPAÑA

El tema central de este trabajo es el análisis de nuevas perspectivas, en torno al debate de la alternativa «enseñanza pública-enseñanza privada» y ello constituye un acto de elección por mi parte, pues esta alternativa apunta a ámbitos de reflexión más amplios que el que permite establecer la alternativa «escuela pública-escuela privada».

Para los profesionales de la educación, y cada vez más para la sociedad en general, educación y escolaridad son conceptos di-

ferentes y si bien es verdad que la escuela juega un papel indiscutible en la sociedad actual, también es verdad que la educación se nutre de procesos educativos no formales e informales, que van mucho más allá de la escuela, y de la práctica de los profesionales en el aula. Me estoy refiriendo con esto a la idea general de educación permanente, al sentido propio y profundo de la sociedad de la información, a las redes internacionales de comunicación, a la fuerza de las organizaciones de voluntariado, a la actuación de los padres y a las academias que imparten formación para profesiones y ocupaciones para las que el sistema no dispone de un modo adecuado de tratamiento.

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

A finales de la década de los setenta, tuvimos en España un fuerte debate intelectual acerca de la necesidad de las escuelas. La desescolarización, la reescolarización, la escuela a debate y el lema «aprender a ser», configuraron una literatura pedagógica que modificó los planteamientos más generales de lo público y lo privado, en relación a la educación y a la escuela. (Tourinián, 1980).

El comienzo de la década de los ochenta, planteó en España la cuestión de la libertad de enseñanza en sus formas de debate más ideológico, al mismo tiempo que se asumía el problema como una cuestión de gobierno con ordenamiento legal específico de desarrollo.

La década de los noventa vio desarrollar con fuerza, en el mundo de la educación, el marco de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y la descentralización administrativa de la enseñanza, orientándose la problemática de lo público y lo privado, no tanto como una cuestión ideológica, y mucho más como una cuestión de atención administrativa de los gobiernos a las necesidades sociales (una de ellas, es la educación) y de profesionalismo de los trabajadores de la enseñanza (Tourinián, 1995).

Llevamos más de treinta años aceptando dogmáticamente que la educación institucionalizada explica la mayor parte del desarrollo económico. La consecuencia directa de este supuesto es que se debería dejar que la educación se desarrollara más rápidamente que otras áreas del sector público que constituyen también necesidades sociales.

Otra consecuencia directa de este supuesto es que el aumento de la escolaridad obligatoria es la garantía para que cada uno adquiriera tanta educación formal como pueda asimilar, aunque esto suponga temporalmente un alejamiento más prolongado de la vida activa fuera de los muros de la escuela.

La escolarización, sea pública o privada, es la forma típica de organización de la educación en la sociedad actual, y el medio más estandarizado de socialización. Tanto es así que incluso se ha llegado a suponer, con gran predicamento, que el tiempo dedicado a explicar una materia determinada está en proporción directa con lo que el alumno logra aprender. Así las cosas, según ese supuesto, un incremento del 50% de escolaridad de jornada completa, debería producir un aumento –salvo raras excepciones– del 50% de conocimientos adquiridos. Por esta vía de razonamiento, la conclusión es que, a fin de mejorar los niveles, es necesario aumentar el número de años de escolaridad o el número de horas dedicadas semanalmente a una asignatura, o bien ambas cosas a la vez (Torre, 1998; Puente, 1999).

Los estudios del transfer para el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos; la cada vez más experimentada jornada continua; los cada vez más evidentes límites a la capacidad de cada uno de motivar a los alumnos para cada tema y la limitación de cada alumno para interesarse por cualquier tema, son claros ejemplos que sirven de contrapunto en esta cuestión al culto de la escolaridad como solución total (Tourinián, 1996a; Varela, 1998).

El fenómeno de la escolaridad, sea pública o privada, lleva implícita una línea de tendencia que suscita, cuando menos, preocupación general, desde la perspectiva del capital humano (Tourinián, 1997; Dyaz, 1998; Trillas, 1998):

- Los porcentajes de crecimiento de la asistencia escolar son explosivos en países desarrollados y subdesarrollados.
- El desarrollo acelerado del saber tiene connotaciones negativas para la cualificación profesional.

- El sistema escolar en su conjunto juega, entre otros, el papel de una oficina de selección y empleo.
- Cada vez es mayor el grado de insatisfacción, frustración y descontento de los alumnos de escuelas secundarias y superiores, en relación con sus expectativas de cualificación para la vida activa.

Una cuestión fundamental, en el debate actual de lo público y lo privado, es relativizar el problema, subsumiéndolo en sus anclajes reales, que siempre van más allá de los recortes que cada uno puede permitirse como licencia intelectual, a la hora de construir la disertación.

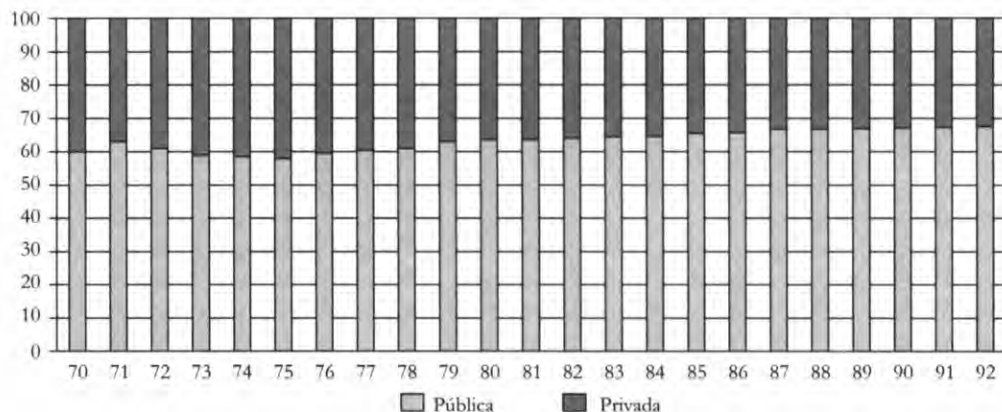
La pregunta permanente, que sigue en pie en el debate, es la siguiente: ¿Cómo explicar la continuidad de los problemas, a pesar de tantos cambios institucionales en los planes educativos, en los agentes de la política educativa y en el contexto político, económico y cultural de esa política?

La pervivencia del problema apunta a que, por debajo de los debates ideológicos interesados entre lo público y lo privado, hay una consolidación, razonada y razonable democráticamente, de posiciones más profundas y arraigadas que afectan al derecho a la enseñanza de calidad, a la subsidiariedad, al rendimiento efectivo de la institución escolar y a la inversión en capital humano, que justifican tanto la diversidad, como la tendencia permanente de orientación, desde los datos económicos del debate en el marco nacional de las Autonomías, como vamos a ver en los cuadros y tablas que reproducimos a continuación.

En primer lugar, conviene decir que, en términos globales, en España, el porcentaje de escolarización de enseñanza pública y privada es del 70% y 30%, respectivamente, con una franja de oscilación temporal de un 10%, dejando al margen de estas cifras a la universidad, cuya escolarización pública en España supera el 95% (Varios, 1997) (gráfico I).

GRÁFICO I

*Porcentaje de alumnos escolarizados de la enseñanza pública y privada.
España. 1970-1992*



En segundo lugar, no debemos olvidar que el porcentaje de financiación que, en España, corresponde en educación a las administraciones públicas, es del 80%, siendo el 20% restante, absorbido prácticamente por los hogares (Varios, 1997) (gráfico II).

En tercer lugar, cabe afirmar que, en la enseñanza privada en España, es un hecho

que el costo de la financiación se reparte entre un 55%, a favor del Estado y un 45%, a favor de los hogares. Así las cosas, se entiende que los fondos privados realmente invertidos en enseñanza privada (el 45% del 20% del total) suponen el 10%, aproximadamente, del total del gasto de la educación (Varios, 1997) (gráfico III).

GRÁFICO II
*Estructura porcentual de financiación de la educación.
España. 1980-1992*

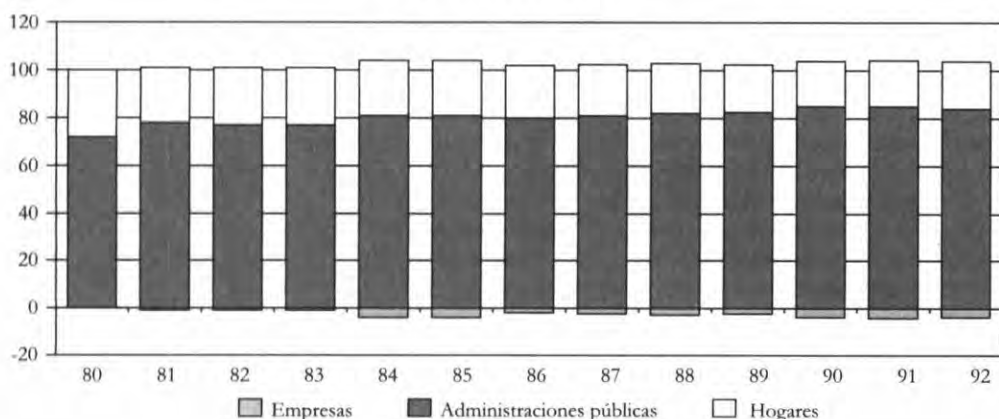
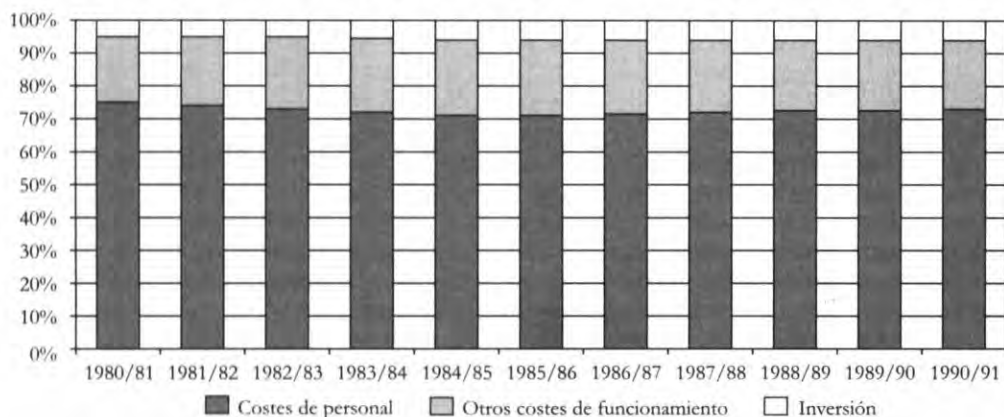


GRÁFICO III
Estructura porcentual de costes de la enseñanza privada en España por niveles educativos



Con estos datos contrastados, tiene sentido afirmar que la enseñanza, en España, es, en términos de financiación, prácticamente toda pública y ello no supone una situación realmente extraña en el marco de los países de la OCDE, como ha puesto de manifiesto el Consejo Escolar del Estado, al afirmar, con datos de 1993, que, en España, el gasto privado en educación es el 0,8% del PIB, mientras que el público es del 4,5%. Esta cifra nos sitúa por debajo de la media de los países de la OCDE, para los

que se estiman unos porcentajes del 1,1%, y del 5%, respectivamente, según los datos del Consejo Escolar para ese mismo año (Consejo Escolar del Estado, 1997).

Incluso aceptando la declaración oficial del Ministerio de Educación y Cultura, a los medios de comunicación, que reconoce la inversión, en 1997, de una cifra de gasto público en educación de un 5,6% del PIB, tiene sentido reproducir, a continuación, la tabla del Consejo Escolar (Consejo Escolar del Estado, 1997) (tabla I).

TABLA I

Gasto Educativo de todos los niveles educativos expresado en porcentaje del PIB según el origen de los fondos (1993)

	Gasto público	Gasto privado	Total
NORTEAMÉRICA			
Canadá	6,7	0,7	7,3
México	4,1	—	—
USA	5,2	1,6	6,8
ÁREA DEL PACÍFICO			
Australia	5,1	0,8	6,0
Japón	3,7	1,2	4,9
Nueva Zelanda	6,4	—	—
UNIÓN EUROPEA			
Alemania	4,5	1,4	5,9
Austria	5,3	0,1	5,4
Bélgica	5,6	—	—
Dinamarca	6,7	0,5	7,2
España	4,5	0,8	5,3
Finlandia	7,3	0,03	7,3
Francia	5,6	0,5	6,1
Grecia	3,4	—	—
Holanda	4,9	0,1	5,0
Irlanda	5,3	0,5	5,8
Italia	5,1	0,03	5,1
Luxemburgo	—	—	—
Portugal	5,3	0,1	5,4
Reino Unido	5,0	—	—
Suecia	6,7	0,1	6,9
OTROS PAÍSES			
Rep. Checa	5,0	—	—
Hungria	5,9	0,7	6,6
Islandia	4,6	0,6	5,3
Noruega	7,6	—	—
Suiza	5,7	—	—
Turquía	3,3	—	—
Total OCDE	5,0	1,1	6,1

Si a esto le añadimos que el costo por alumno, en pesetas constantes, es un 44% más caro en el puesto escolar público, y si tenemos en cuenta que en la última macroencuesta realizada en el INCE, en 1997, para el Ministerio de Educación y Cultura (*El País*, 5-III-98; *Escuela Española*, 5-III-98), los resultados de los alumnos en la enseñanza privada son mejores hasta

los catorce años, tiene sentido afirmar que, por debajo de los interesados debates ideológicos, entre lo público y lo privado, hay una consolidación de posiciones más profundas y arraigadas, que afectan al derecho a la enseñanza de calidad, a la subsidiariedad, al rendimiento efectivo de la institución escolar y a la inversión en capital humano (Varios, 1997) (tabla II).

TABLA II
Costes de la educación por alumno en pesetas constantes

(Pesetas de 1986)	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91
Enseñanza privada										
Costes de personal	66.388	65.485	63.952	63.233	63.395	68.207	74.990	79.392	85.453	91.269
Otros costes de funcionamiento	18.102	18.491	18.761	19.193	19.970	21.124	22.836	23.772	25.161	26.427
Inversión	4.362	4.132	3.992	4.025	4.247	4.402	4.699	4.870	5.175	5.505
Costes totales	88.852	88.108	86.660	86.451	87.612	93.733	102.525	108.034	115.789	123.201
Enseñanza pública										
Costes de personal	101.363	88.490	98.663	107.357	108.704	113.790	119.856	128.436	135.163	148.149
Otros costes de funcionamiento	6.285	6.931	7.676	7.617	7.552	8.528	9.684	10.829	11.259	11.898
Inversión	13.760	13.275	13.567	13.785	13.627	13.319	13.420	16.245	17.428	18.518
Costes totales	121.408	108.696	119.906	128.760	129.884	135.636	142.961	155.511	163.903	178.565

* Incluye todos los niveles educativos salvo la universidad.
Fuente: Elaboración propia.

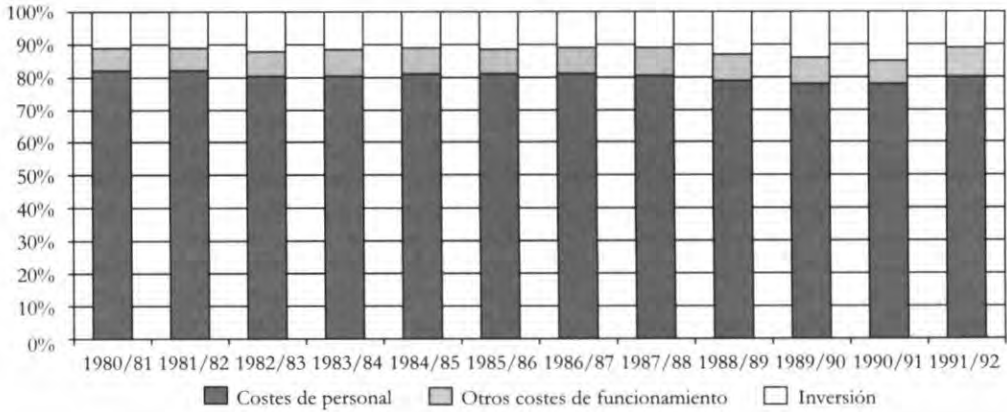
Cualquiera que se introduzca en estos datos con ánimo de avanzar posiciones, tiene que llegar a la conclusión de que ese mayor gasto, en costos de personal, en la enseñanza pública, que supone un 80% del costo total de la misma, nos obliga a pensar seriamente en la necesidad de responder al reto de mejorar la gestión de calidad en los centros, porque gastar más y obtener un peor resultado educativo, no es imputable, en modo alguno, a la ausencia de profesionalidad en el profesor de enseñanza pública, sino a la necesidad de integrar, dentro de una visión global de la gestión, las personas, los recursos, los procesos en general, los resultados y sus relaciones mutuas, tal como se desprende de la lectura del preámbulo de la Resolución

de 27 de mayo de 1998, de la Dirección General de Centros Educativos del MEC, que implanta, con carácter experimental, el *Modelo Europeo de Gestión de Calidad* en los centros docentes (Varios, 1997) (gráfico IV).

En cuarto lugar, conviene reparar, en este momento y después de las reflexiones anteriores, en el hecho de que la distribución nacional de la oferta, según la titularidad de los centros (públicos y privado-concertados), es constante y diferente, según las Comunidades de referencia. Llama poderosamente la atención, el hecho de que la tendencia de la distribución de la oferta, atendiendo a la titularidad de los centros, oscile entre el 20% para la privada, que corresponde a

GRÁFICO IV

Estructura porcentual de costes de la enseñanza pública en España por niveles educativos

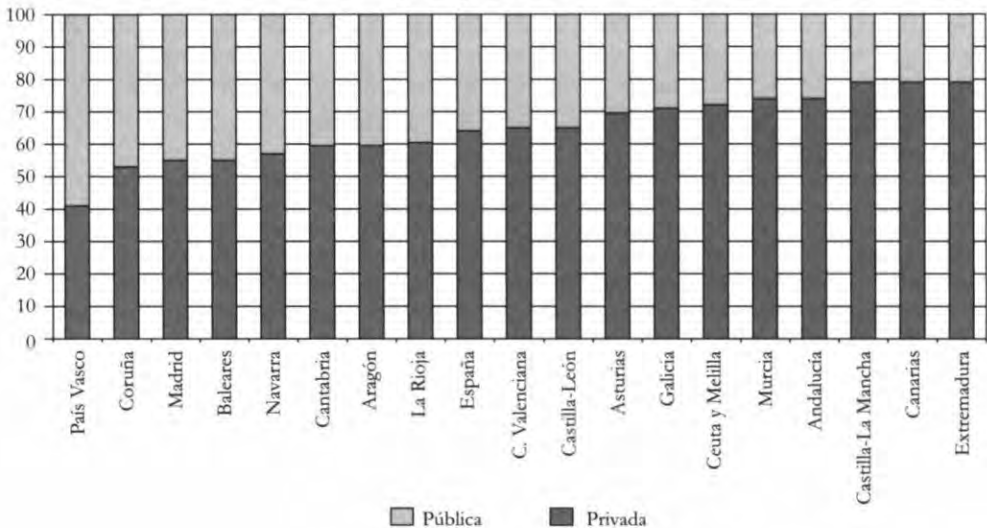


la Comunidad de menos implantación, y el 60% para la privada en la Comunidad donde alcanza su mayor implantación. Obviamente, conviene aclarar que, si dejamos fuera del cómputo, en el País Vas-

co, a las Ikastolas, el intervalo correspondiente a la implantación de la enseñanza privada en las diferentes Comunidades oscilaría entre el 20% y el 50% (Varios, 1997) (gráfico V).

GRÁFICO V

Estructura porcentual de la oferta según la titularidad de los centros en enseñanza primaria por regiones. 1992



En quinto lugar, también puede contribuir a reconsiderar el debate entre la enseñanza pública y la privada, el hecho de que la distribución del gasto en enseñanza pública, medido en porcentaje del total de gasto en educación, excluida la enseñanza

universitaria, tampoco es uniforme en España. Más bien es posible decir que la situación concreta reconoce, de hecho, diferencias que oscilan entre un porcentaje menor del 60% y otro mayor del 80% (Varios, 1997) (tabla III).

TABLA III

Gasto de la enseñanza pública sobre gasto en educación total. 1992. Enseñanza no universitaria

	más del 80%	entre 71 y 80%	entre 60 y 70%	menos del 60%
COMUNIDAD:				
Extremadura	→ 84,32%			
Castilla-La Mancha	→ 80,54%			
Canarias	→ 80,36%			
Murcia	→ 80,34 %			
Asturias		→ 79,19%		
Andalucía		→ 78,76%		
Galicia		→ 73,22%		
Cantabria		→ 71,04%		
Castilla y León			→ 69,69%	
La Rioja			→ 69,32%	
Comunidad Valenciana			→ 66,75%	
Aragón			→ 64,58%	
Baleares			→ 62,60%	
Navarra				→ 59,85%
Madrid				→ 56,25%
Cataluña				→ 52,36%
País Vasco				→ 49,34%

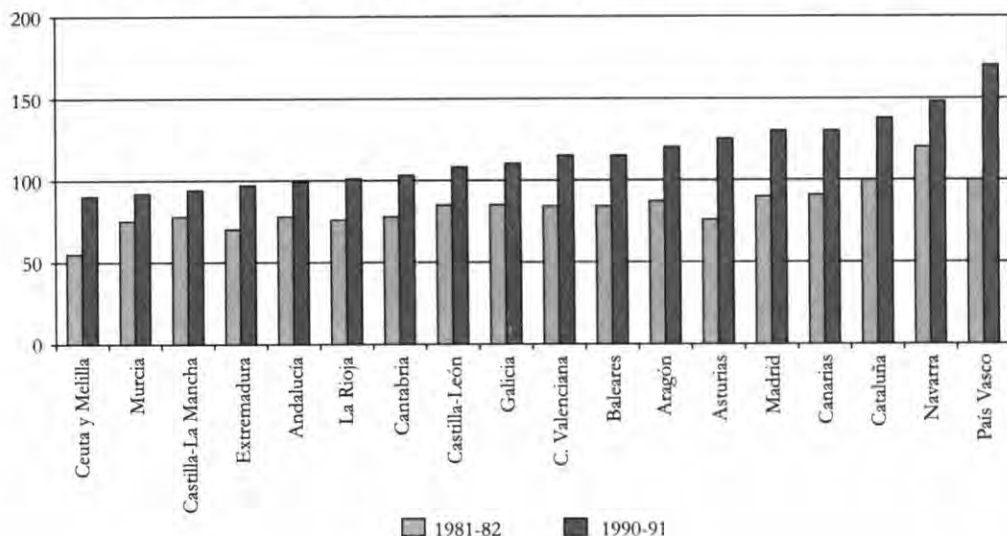
Por último, y en sexto lugar, resulta de especial interés traer a colación, el hecho de que la tendencia consolidada a través del tiempo, en pesetas constantes, confirma que se incrementa el gasto en enseñanza privada, por alumno, en todas las Comunidades, comparando cifras de 1981 y cifras de 1990 (Varios, 1997) (gráfico VI).

Hoy por hoy, hemos llegado a un nivel grande de profesionalización en la

educación, a una progresiva expansión de la idea de globalización de la sociedad, en las redes de información, y a tomar conciencia, tanto del valor económico de la educación, como del valor educativo de la inversión en capital humano. Precisamente por eso, estamos obligados a plantear los viejos problemas como nuevos retos, con la firme convicción de que *la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios,*

GRÁFICO VI

Gasto en enseñanza privada por alumno por regiones. Pesetas constantes de 1986



sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque la escuela tiene que estar a la altura de los tiempos (Tourrián, 1998).

Y dicho esto, yo adelanto mi posición abierta en este discurso, que podría sintetizarse del siguiente modo:

La escuela será pública y/o privada, según el caso, por el principio de libertad de enseñanza, por los derechos reconocidos en la legislación, y por la libertad de trabajo; pero la enseñanza, como organización, tiene que ser necesariamente pública, porque la formación es una necesidad social, al lado de otras necesidades sociales fundamentales, y, siendo los recursos económicos limitados, el objetivo de la educación permanente y la garantía de igualdad de oportunidades, exigen un sutil juego de subsidiariedad, responsabilidad social compartida y rendimiento efectivo de cada institución escolar.

Los datos económicos que hemos comentado nos ponen en situación de, a

partir de este momento, centrar el problema de la alternativa enseñanza pública-enseñanza privada, en los tres conceptos marco que están condicionando, en el sustrato, el debate académico del problema de lo público y lo privado: libertad de enseñanza, autonomía escolar y democratización. Esto es así, a mi juicio, porque estamos obligados a pensar los cambios de perspectiva, en el marco institucional, de la alternativa pública-privada desde los efectos que se siguen en el proceso general de descentralización (referidos a autonomía escolar, libertad de enseñanza y democratización) dentro del marco global de la sociedad de la información, pues, como decíamos al principio, la enseñanza es pública, aunque la escuela sea pública y privada.

Hoy, estamos obligados a afrontar el reto de la educación permanente, en la sociedad de la información, y estamos en condiciones de poner en tela de juicio algunas concepciones inveteradas de la

enseñanza, porque los recursos y procedimientos formales de las aulas, que desempeñan un papel inmenso en el horario de formación de los profesores, explican sólo una parte, aunque muy importante, de las diferencias en los resultados de la enseñanza, entre alumnos de distintas clases y niveles sociales. La educación fuera de la escuela tiene efecto consecuente sobre el rendimiento del alumno y sobre sus hábitos, actitudes, destrezas y valores y, como ya sabemos, el acceso a la sociedad de la información, modifica los determinantes de la conducta individual y colectiva (Tourinán, 1996 y 1998a; Terceiro, 1996; Negro-ponte, 1999; Fernández, 1998).

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN

EL LIBRO BLANCO DE LA EDUCACIÓN

El año 1996 ha sido declarado en Europa el *año de la educación y de la formación permanente*. Esta declaración se hace en medio de una circunstancia socioeconómica peculiar: es un momento de recesión económica en el que la política social de los países europeos queda identificada bajo el lema general de «política del estado del bienestar».

Al mismo tiempo que la política del estado del bienestar se generaliza, en los países desarrollados, la UNESCO reconoce el papel fundamental de la educación superior y propone, como solución, un gran pacto académico a fin de que se pueda lograr, por medio de la educación, el desarrollo humano sostenible (UNESCO, 1995; Varios, 1994; Heilbroner, 1998).

El 20 de noviembre de 1995, Mdme. Cresson presenta el informe de la Comisión núm. 12, de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud) conocido coloquialmente

como Libro Blanco de la Educación y la Formación, y cuyo título es «Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

Lo genuino de este libro, no es el hecho de hablar de la sociedad cognitiva; diversos autores, que ya son clásicos en la literatura pedagógica, han hablado de esta cuestión en los últimos 25 años (Gusdorf, 1973; Reboul, 1972; T. Husén, 1978 y 1985; Faure, 1973; Botkin, 1979). Lo genuino del libro es plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor económico de la educación en un momento de crisis socio-económica.

Partiendo de *tres acontecimientos* que impactan en nuestro mundo de hoy:

- La sociedad de la información.
- La mundialización.
- La civilización científico-técnica.

El Libro Blanco propone *dos objetivos*:

- Revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación.
- Desarrollar la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

GLOBALIZACIÓN Y SOCIEDAD MUNDIALIZADA

A diferencia del término *mundialización* y de sus diversas formas en las lenguas latinas, que siempre significan la dimensión geográfico-espacial de un acontecimiento, el término *global*, en el mundo anglosajón de donde procede, mantiene un significado sinónimo de holístico. Global expresa la idea de unidad totalizadora y sistémica. Una empresa global es una estructura orgánica en la que cada parte sirve al todo, de manera que cualquier fallo de interoperabilidad u obstáculo, al libre cambio de los flujos, tiene como resultado el riesgo de colapsar el sistema. En los acontecimientos

globales la comunicación ha de mantenerse omnipresente.

Globalización es un término que se estipula, en su origen, como referente de procesos que se dan en la esfera de los intercambios financieros, poniendo de manifiesto la importancia de los movimientos especulativos de capitales, frente a los procesos particulares de producción e inversión industrial. Como consecuencia de la interconexión generalizada, en tiempo real, de los espacios financieros en un mercado mundial de total fluidez, los marcos de los sistemas nacionales quedan rotos. Por vez primera se cuenta, mediante la infraestructura de las redes de comunicación, con instrumentos efectivos que permiten establecer relaciones políticas internacionales, en términos económicos. Se habla de la política internacional de tal manera que, en el tema de la globalización, se implican no solamente los sindicatos, sino también el poder político y el propio estado nacional, porque la modificación y supresión de las fronteras nacionales en los negocios, puede convertirse en una estructura formal ideológica para superar las instituciones públicas nacionales.

La *sociedad global* genera un conjunto de oportunidades de acción y de poder para las empresas, en el ámbito de la *sociedad mundial*, que van más allá del Gobierno, el Parlamento, la opinión pública y los jueces. En la *producción global*, hoy, ya es posible separar territorialmente lugar de inversión, lugar de producción, lugar de declaración fiscal y lugar de residencia. Se pueden exportar puestos de trabajo donde son más bajos los costes laborales y las cargas fiscales. Se pueden desmenuzar los productos y las prestaciones de servicios, repartiendo la fabricación de los componentes entre diversos lugares del mundo. En esta sociedad global, la educación, la investigación, el desarrollo tecnológico, la innovación y las redes de información y comunicación juegan un papel especialmente significativo.

Globalidad, globalización y globalismo son tres términos asociados al debate de la sociedad mundial, soportada por las tecnologías de la información y las comunicaciones, en sus diversos planos cultural, político, económico y socio-educativo (Beck, 1998).

En la estela del debate anglosajón, *globalidad* significa que vivimos en una sociedad mundial, en la que los espacios cerrados están alejados de los intereses reales y no tienen cabida. Ningún país, ni grupo, puede vivir al margen de los demás. Las distintas formas culturales, económicas, socio-educativas y políticas se entremezclan, a través de las redes, generando un conjunto de relaciones que no están integradas dentro de la política del estado nacional, ni determinadas a través de esa política. Precisamente, por eso, *sociedad mundial* significa integración de una pluralidad sin unidad y no una «megasociedad» nacional que contenga y resuelva en sí a todas las sociedades nacionales; sociedad mundial es, más bien, un horizonte mundial caracterizado por la multiplicidad.

La *globalización* es el término con el que se hace referencia a los procesos en virtud de los cuales, los estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales (organizaciones no gubernamentales, multinacionales, Naciones Unidas) en la sociedad mundial, con sus respectivas probabilidades de poder, de orientación y de autoidentificación.

El *globalismo* es la denominación que se ha aceptado para referirse a la concepción ideológica neoliberal del dominio del mercado mundial, según la cual, éste desaloja o substituye al poder, al quehacer político territorial de los estados.

Es un sentir común que existe una afinidad entre las distintas globalizaciones (económica, política, cultural y socioeducativa). Pero existe también la convicción de que esa pluralidad, sin unidad de las

globalizaciones, hace que no sean reductibles unas a las otras, ni explicables unas por las otras. La propuesta general es que todas ellas deben entenderse y resolverse, a la vez, en sí mismas y en mutua interdependencia.

EL RETO PARA LA EDUCACIÓN

Desde el punto de vista de la educación, el *futuro se asienta en el conocimiento*, que transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso. Procesos y productos se fundamentan, más que nunca, en la sociedad de la información, en el conocimiento y la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación (Colóm, 1997; Rodríguez Neira, 1997; Peña Calvo, 1997; Touriñán, 1999a).

En este contexto, la escuela y la educación tienen que patrocinar, por ellas mismas, la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. La formación tiene que transformarse y cambiar, a fin de adaptarse a las *nuevas necesidades* y condiciones, pues en el mundo de la globalización, desde el punto de vista empírico y teórico, no sólo son nuevas la vida cotidiana y las transacciones comerciales, más allá de las fronteras del estado nacional, sino que también es nuevo, debido al denso entramado de la sociedad mundial, el modo en que los medios de comunicación, el consumo o el turismo, favorecen la translocalización de la cultura, la comunidad, el trabajo y el capital. Del mismo modo, también son nuevas las translocalizaciones correspondientes a los conceptos de euro-región, comunidades de trabajo supra-regionales, seguridad global, escenarios propios de la actividad laboral y la libre circulación de los productos, de las industrias culturales globales (Beck, 1998).

En definitiva, la sociedad de la información genera un *reto distinto a la educación*; este reto viene derivado de *las caracte-*

terísticas más acusadas de la nueva sociedad digitalizada, tales como su:

- Representación virtual.
- Capacidad interactiva.
- Simultaneidad en tiempo real,
- Enfoque global.
- Perspectiva relacionante y participativa.
- Filosofía sistémica.

PROBLEMA DE NUEVA ORGANIZACIÓN

Hoy por hoy, hemos llegado a un nivel grande de profesionalización en la educación, a una progresiva expansión de la idea de globalización de la sociedad, en las redes de información, y a tomar conciencia, tanto del valor económico de la educación, como del valor educativo de la inversión en capital humano. Precisamente por eso, estamos obligados a plantear los viejos problemas como nuevos retos, con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque la escuela tiene que estar a la altura de los tiempos, ajustando el concepto de aula y de formación (Vizcarro, 1998).

En mi opinión, hoy estamos obligados a afrontar el reto de la educación permanente, en la sociedad de la información, y estamos en condiciones de poner en tela de juicio algunas concepciones inveteradas de la enseñanza, porque el dominio de los recursos y procedimientos convencionales de la educación formal en las aulas, que desempeñan un papel inmenso en el horario de formación de los profesores, explican sólo una parte pequeña, aunque trascendental, de las diferencias en los resultados de la enseñanza entre alumnos de distintas clases y niveles sociales.

Los factores ambientales —la educación fuera de la escuela y los nuevos medios de comunicación— tienen un efecto

consecuente sobre el rendimiento del estudiante y sobre sus hábitos, actitudes, destrezas y valores. El crecimiento de la educación en una sociedad global debe atender necesariamente a las demandas sociales de propuestas de educación no formal, y a la creación de redes de servicios comunes. El profesor está afectado por esta situación, directa e indirectamente, en su profesión, pues no se ha preparado para el uso integrado, en el aula, de las nuevas tecnologías y no está considerando que ese nuevo entorno forma parte vivencial del ambiente del estudiante.

El potencial pedagógico de las posibilidades de interacción, a través de la Red, en tanto que distinto cualitativamente del potencial de intervención del profesor, auxiliado sólo por la forma convencional de transmisión, necesita ser mejor conocido y puede ser bien aprovechado para afrontar el reto de la educación de calidad y de la formación permanente del profesorado (Vázquez, 1993 y 1994a).

Es posible, en la actualidad, trabajar alternativas más flexibles acerca del uso de las variables espacio-tiempo-información en el período formativo y analizar las modificaciones que se producen en la intervención pedagógica, como consecuencia de la no-necesidad de coincidencia espacio-temporal de profesor y alumno, en los sistemas interactivos de intervención pedagógica informatizada, con objeto de rentabilizar la utilización de las nuevas tecnologías (Tourrián, 1998a).

Si nuestras reflexiones anteriores son correctas, parece que los cambios de perspectiva, en el marco institucional, han de pensarse también desde la perspectiva de los efectos que se siguen dentro del marco global de la sociedad de la información. *La construcción compartida de la cultura educativa, a través de las redes, en la sociedad de la información, es un problema que tenemos sin resolver.*

LA DESCENTRALIZACIÓN

Todo esto se plantea en el contexto europeo de la Europa comunitaria y de los países desarrollados, que han asumido el compromiso de cumplimentar y respetar los derechos humanos, en general, y el derecho a la educación, como una manifestación concreta de los mismos, en un marco general de tendencia muy acentuada hacia la *descentralización* (Tourrián, 1979; 1986; 1990; 1995; 1996a y 1998).

Hace ahora 25 años, aproximadamente, aparecen en Francia tres libros que contribuyeron significativamente, dentro de la literatura pedagógica, a formar el pensamiento educativo de las décadas posteriores; me refiero a los trabajos de L. Morin, O. Reboul y G. Gusdorf: «Les Charlatans de la nouvelle pédagogie» (1973), «La philosophie de l'éducation» (1971) —que fue traducido en España con el título de «¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?»— y «Pourquoi des professeurs?» (publicado en España, en 1973). Son tres obras que abordan, con imaginación constructiva, la libertad de enseñanza, la democratización y la autonomía escolar, haciendo especial hincapié en la importancia de esos conceptos para construir políticas educativas adecuadas en las sociedades democráticas que valoran el Derecho y la Persona.

Con el advenimiento de la sociedad de la información, los conceptos de «libertad de enseñanza», «democratización» y «autonomía escolar», justifican nuevas propuestas de política educativa, sobre la base del derecho a la educación, como derecho del hombre, en las sociedades democráticas desarrolladas, que, vuelvo a insistir, son sociedades que asumen un componente muy fuerte de descentralización, en su organización educativa y administrativa, en general, y que han hecho una opción política a favor de la integración en la sociedad de la información. Esa opción afecta a los tres conceptos mencionados, porque hay una

distinta y novedosa consideración del espacio, del tiempo, de la información y, por consiguiente, de la organización educacional (Tourrián, 1999).

La descentralización debe entenderse como un fenómeno social de consecuencias muy distintas al simple proceso de desconcentración de funciones. La descentralización ha dado lugar a la creación de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, porque una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder, con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión (Tourrián, 1995). Y este proceso, junto con la progresiva implantación de la sociedad de la información, afecta de manera clara a las formas en que han de manifestarse esos principios básicos de la política educativa.

El concepto de libertad de enseñanza, entendido como libertad de elección, libertad de creación y libertad de cátedra, exige resolver la descentralización educativa, defendiendo, no sólo la profesionalización del sistema educativo, que se traduce en la reivindicación de la condición de experto y de la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados, sino también una particular concepción de la responsabilidad del educador, ante la legislación en la sociedad pluralista y una precisa distinción entre derechos y libertades (Tourrián, 1996c).

El concepto de democratización, entendido como organización democrática de la escuela, transmisión de ideales democráticos y extensión de la educación, obliga a identificar el proceso de descentralización educativa con la igualdad en el sistema educativo y la participación. Este entramado conceptual de la democratización ha tenido un desarrollo específico que permite identificar actualmente aspectos clave del proceso de descentraliza-

ción tales como: la igualdad de trato, la igualdad de resultados, la igualdad de continuidad en el sistema educativo y los niveles de participación, ya sea entendida ésta como participación en el ámbito de información, en el ámbito de ejecución o en el ámbito de toma de decisiones. Existe una gradación en el camino centralización-descentralización, susceptible de ser analizada y sistematizada desde los niveles de participación; pero, en mi opinión, la consecuencia más directa de la democratización, no es esa gradación, sino la unidad del sistema en su continuidad, o lo que es lo mismo, la evidencia de la necesidad de postular la profesionalización en el sistema, porque a través del sistema se forman profesionales actualmente.

En todo caso, igualdad y participación dan lugar a que en la descentralización educativa se considere de manera singular el concepto de autonomía escolar. Desde este punto de vista, las finalidades de la educación se convierten en variables ambientales del nivel de toma de decisiones técnicas, políticas y morales. Esto es especialmente importante en los sistemas educativos, porque de la autonomía escolar no sólo deriva una concepción distinta de las finalidades, sino que se refuerzan las distinciones entre sistema escolar y sistema educativo, por un lado, y procesos de hetero y autoeducación, con especial repercusión para los procesos no-formales e informales de educación, por otro.

En el fondo, se trata de que, sea el tipo de institución educativa que sea, ha de respetar los principios constitucionales y ha de organizarse con autonomía, porque el límite entre la prestación del servicio público «educación» y la pública intromisión en el derecho de cada uno a elegir su proyecto de vida, lo tenemos que resolver en cada institución, en la misma medida que la ley garantice el derecho de todos los implicados a participar en las decisiones (Husén, 1978).

En el ámbito legal no hay función suplantadora de nadie, tan sólo se busca el reconocimiento de la función sustantiva, de cada uno de los implicados –padres, profesores, alumnos, Estado y sociedad– en el proceso educativo, creando una organización democrática y, por tanto, participativa. Desarrollar esta idea exige, en el contexto actual, contemplar la intervención educativa desde la perspectiva de la relación, influencia y posibilidades del nuevo entorno de las TIC (Tourrián, 1999b).

EL ACCESO A REDES COMO GARANTÍA DE CALIDAD

En la sociedad de la información, la búsqueda científica de una real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados, se convierte en una necesidad perentoria. Y si esto que yo he expuesto es correcto, me parece incuestionable que el avance en la realización de la tarea formadora reclama la garantía de accesibilidad a las redes, con las condiciones que hayan de ser consideradas en el período de formación. Hoy por hoy, la realización del derecho a la educación reclama, desde el punto de vista del técnico en educación, *el principio de autonomía y competencia en el centro docente, porque ninguno de los que tienen una misión en la educación debe decidir sin los demás so pena de incurrir en función suplantadora* (Tourrián, 1996b y 1995).

Resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de resolución de la encrucijada, de un país a otro. Cada alternativa de política educativa nace en una circunstancia socio-histórica específica, desde la que se debe construir la posición adecuada de equilibrio, siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Estos elementos antinómicos son:

- Regionalización versus internacionalización.
- Heterogeneidad versus homogeneidad.
- Diversificación cultural versus equivalencia internacional de sistemas educativos.
- Autoidentificación del sistema en la comunidad regional versus uniformidad inter e intra comunidad.
- Determinación aislada del sistema en la comunidad regional versus desarrollo educativo solidario entre comunidades.

Este equilibrio de opciones antinómicas forma parte sustantiva de la encrucijada educativa de los derechos del hombre, que se mueve siempre delimitada por dos extremos, en términos de organización: la uniformidad total de un centralismo utópico y el aislamiento o cierre sobre sí mismo de la descentralización radicalizada.

El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no procederá, en mi opinión, de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto a favor del desarrollo de los pueblos que debe ser propiciado, puesto que los Estados están, moral y políticamente, obligados a defender el acceso a la sociedad de la información como un derecho social, con objeto de lograr, como dice la UNESCO, el desarrollo humano sostenible través de la educación (UNESCO, 1995).

Desde esta perspectiva, conviene recordar ahora que no estamos lejos del peligro del globalismo en la formación, pues la ciencia y la tecnología, en la sociedad de la información, con su impronta de globalización, hacen que las palabras desarrollo, progreso y occidentalización se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar un intento del desarrollo, imponiendo las soluciones particulares de Occidente a cualquier país, en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es –como ha definido la Sociedad internacional para el desarrollo, en su Congreso

mundial celebrado en Santiago de Compostela, en 1997— qué tipo de globalización queremos, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales. El tópico de la occidentalización resumiría el conjunto de las cualidades propias de la actitud globalista homogeneizante.

Es un hecho innegable que los dispositivos de comunicación, en la misma medida que han ampliado el ámbito de circulación de las personas, bienes materiales y símbolos, han acelerado el proceso de desplazamiento de fronteras físicas, mentales y culturales. Las carreteras, en un primer momento, el ferrocarril y las autovías en un momento posterior, y las autopistas de la información en nuestros días, simbolizan, en la mentalidad de muchos, el acceso a un mundo mejor, de carácter solidario, que puede ser construido como resultado de la acción orientada del hombre. Pero la realidad es que en cada caso ese ideal de progreso tecnológico no ha podido evitar la distorsión entre la tendencia a la homogeneidad tecno-económica internacional y el deseo de afirmación de la identidad, incluso siendo ciudadanos del mundo en la sociedad global. Esta distorsión marca el resultado del camino emprendido hacia la integración (Tourrián, 1999a).

Parece claro, pues, que la sociedad mundial no es ninguna sociedad meganacional, que contenga y resuelva en sí las distintas sociedades nacionales; la sociedad mundial es un horizonte mundial caracterizado por la pluralidad sin unidad, que se perpetúa e incrementa a través de actividades soportadas en la comunicación. Cualquier estrategia en el mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados.

Ese carácter plural, sin unidad, que se ejerce en cada lugar, hace que cada acción

en la sociedad mundial tenga que ser pensada globalmente y actuada localmente. El principio de las organizaciones no gubernamentales (*think globally, act locally*) es una traducción, para la intervención social, del concepto del mundo empresarial, que une en cada actuación lo global y lo local —la *propuesta global*— que, en el caso de las universidades, alcanza dimensiones estratégicas por las posibilidades de abrir nuevos mercados para nuevas áreas sectoriales de influencia, por medio de títulos propios, títulos compartidos y respuestas de oferta de formación a la carta, bajo condiciones controladas de flexibilidad en la administración y gestión de las nuevas posibilidades de uso del espacio, del tiempo y del acceso a la información, en el *mercado virtual*.

Diversas razones avalan esta situación, y podemos resumirlas en las siguientes proposiciones programáticas (Matterlart, 1998; Heilbroner, 1998; Tourrián, 1999a; Varios, 1997 a; Borja, 1999).

- Se ha consolidado el carácter global de la red de mercados financieros y se ha incrementado el poder de las multinacionales.
- Se han aumentado las translocalizaciones y se ha incrementado la necesidad del intercambio internacional.
- Los espacios laborales pueden mantener actuaciones diversas, interdependientes en distintos estados nacionales (exportación de mano de obra, creación de componentes, distribución del producto final).
- Hay un progresivo cambio en el ámbito de la información y un avance continuado en el campo de las tecnologías de la comunicación.
- Hay una exigencia, universalmente aceptada, de respetar los derechos humanos como principio de democratización y desarrollo.

- Hay un incremento exponencial de la frecuencia de los acontecimientos globales de las industrias culturales.
- Las administraciones nacionales se apoyan cada vez más en actores transnacionales.
- La pobreza global es un problema real, asumido en la sociedad mundial.
- La noción de daño y atentado ecológico global, forma parte de la conciencia colectiva, en las redes de comunicación.
- En cada lugar concreto se están planteando conflictos transculturales e interculturales debido al carácter participativo y abierto de las redes, así como de la permeabilidad de la sociedad de la información.

El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no procederá, como decíamos, de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto, a favor, de una nueva forma de organizar la oferta académica y los recursos disponibles, que debe de ser propiciada desde la Institución, que está, moral y políticamente, obligada a defender el acceso a la sociedad de la información como un recurso importante en la formación inicial de los estudiantes y en la formación permanente de los profesores, pensando en los retos de calidad que el advenimiento de la sociedad de la información conlleva.

El reto de esta situación, en cada unidad autónoma, es la capacidad de diseño de infraestructuras de base, para compartir recursos y utilidades comunes, y el uso de esas infraestructuras para construir relaciones dinámicas entre los grupos de usuarios.

Las redes de comunicación se constituyen como soporte físico de las redes tecno-económica, tecno-educativa y tecno-académica de gestión, que ya están

determinando un contexto coherente de trabajo y de progreso en el ámbito de la universidad (Tourrián, 1996 y 1996a).

Las Redes de ciencia y tecnología y las autopistas de la información, han generado un espacio informatizado cuya potencia educativa se quiere incorporar a la vida académica ordinaria (Tourrián, 1999c).

PERSPECTIVAS DE CARÁCTER GENERAL PARA EL DEBATE

PRIMERA: La defensa de la autonomía escolar y de la democratización acentúa la diferencia entre sistema escolar y sistema educativo. Esta diferencia no tiene que entenderse como alejamiento u oposición entre ambas, sino como un modo de organización y de relacionarse, que está determinado por las libertades reconocidas a cada sistema.

La escuela no puede asegurar toda la formación necesaria para conseguir la cualificación, en cada caso, y hay que asumir que existen competencias específicas de formación en otros ámbitos.

Con este planteamiento, los procesos de heteroeducación, no formales e informales, adquieren un protagonismo en el entorno del sistema educativo y de la mejora de la calidad de vida, que tiene que traducirse necesariamente en un incremento sustantivo de la descentralización, a nivel de Administración local; sobre todo, en temas tales como la educación de adultos, tercera edad, educación sanitaria y vial, servicios de transporte y comedor escolar, mantenimiento de edificios escolares, educación compensatoria, suelo y espacio educativo en el municipio, órganos de gobierno y planificación educativa a nivel local.

SEGUNDA: La política educativa tiene que hacer frente a la encrucijada que nace de la libertad de enseñanza, la democratización y la autonomía en los ámbitos escolar y local, construyendo fórmulas de

organización, control y estructura del sistema educativo, que apuntan a la descentralización y que pueden ser comparadas a través de diversos indicadores de organización descentralizada, tales como: el horario escolar, el currículum, las actividades extraescolares, la consideración de la educación obligatoria, común y general, la duración de la jornada escolar, la determinación de objetivos y la configuración de las estructuras escolares al servicio de las redes.

En este sentido, los indicadores de descentralización no son aquéllos que simplemente permiten destacar las diferencias, sino aquéllos que, desde la diversidad y la heterogeneidad intersistémica, permiten establecer de manera uniforme, las equivalencias académicas. La jornada escolar, la duración de los estudios, el carácter común y diferenciado del contenido de los ciclos y etapas y las estructuras escolares, se convierten, desde esta perspectiva, en indicadores de descentralización, no porque la decisión sea local, autonómica o estatal, sino porque esos elementos identifican la equivalencia académica entre sistemas descentralizados, con flexibilidad de organización para hacer frente a los retos de las redes digitalizadas de la sociedad de la información.

TERCERA: Las estructuras escolares en España todavía mantienen como característica básica la diversidad y, desde luego, también, la falta de homogeneidad, lo cual repercute necesariamente en un deterioro de la calidad del sistema.

En España, las academias privadas (están federadas más de 3.000) acogen a más de dos millones de alumnos al año, principalmente jóvenes de 16 a 30 años, que cursan idiomas, informática y enseñanzas ocupacionales, sin una clara homogeneización de normativa, en tanto que red educativa, dentro de un mapa escolar. Optimizar el principio de igualdad de oportunidades quiere decir favorecer la diversidad de oportunidades educaciona-

les. En este sentido, hay que garantizar la oportunidad de asistir a centros programados pedagógicamente y que atiendan a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento.

Es una consecuencia aceptada, en el marco de la encrucijada que venimos analizando, que la escuela no es la única oportunidad educativa. La educación no escolar y la educación familiar han de recibir un tratamiento mucho más amplio del que reciben en las políticas educativas nacionales, regionales y locales. Hay que desarrollar alternativas para la educación continua y los procesos no formales e informales de educación, implicando a la Administración Local en el desarrollo de las redes.

CUARTA: Resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de resolución de la encrucijada de un país a otro. Cada alternativa de política educativa nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición adecuada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. En mi opinión el resultado equilibrado no está definitivamente logrado y no se logrará buscando la confrontación, sino favoreciendo el pacto académico que haga posible, como mantiene la UNESCO, el desarrollo humano sostenible a través de la educación.

Las reformas estructurales de niveles y centros, o de su titularidad, no constituyen el recurso, por excelencia, para el logro de la educación de calidad. El reto fundamental para la Administración es el diseño de infraestructuras que permitan rentabilizar los recursos aplicados de forma cualitativa. En esta línea de pensamiento, parece bastante obvio que:

- Las políticas de expansión educativa no pueden continuar vertebrando, indefinidamente, la mejora de

la escuela en el incremento lineal de inversión y tiempo escolar.

- Los diseños de infraestructuras comunes deben tender puentes entre los procesos formales y no formales de educación.
- El crecimiento de la educación en una sociedad global debe atender, necesariamente, a las demandas de asociaciones no formales de educación, y a la creación de redes de servicios comunitarios.
- Los recursos pedagógicos de la comunidad, en cuanto que distintos de los del sistema educativo, necesitan ser mejor explotados y aprovechados.
- Es posible, en la actualidad, trabajar alternativas más desvinculadas de las variables espacio-tiempo, en el período formativo, a través de las redes.

QUINTA: La sociedad de la información obliga a modificaciones globales en la organización de la educación. Las palabras claves de esta cultura general que están modificando nuestro mundo son, entre otras: nuevas tecnologías de la información, biotecnología, ecotecnología, imagen electrónica, acceso electrónico a la información, correo electrónico, realidad virtual, teletrabajo, teleformación, telemedicina, teleadministración, etc.

Esta línea de tendencia está produciendo resultados positivos para fomentar sinergias que faciliten los reconocimientos interestatales en varios frentes distintos, bajo la promoción y patrocinio de las Comisiones competentes de la Unión Europea:

- La creación de redes de información.
- La creación de redes académicas y profesionales.
- La adaptación consensuada de formaciones.

- La evaluación de la calidad de la formación.
- La potenciación y apoyo a las investigaciones del ámbito de la educación.

El modo formal de actuar en las escuelas y su organización, no puede mantenerse al margen de los esquemas de percepción que la generación «Nintendo», que asiste a las aulas, utiliza en buena parte de su vida diaria. La flexibilidad de espacio y tiempo que las redes de información propician en los modos de aprendizaje, obliga a pensar muy seriamente en las potencialidades de los modelos de aprendizaje que no requieren la coincidencia espacio-temporal de profesor y alumno en la sociedad digital.

Es preciso pensar en el sistema como un todo, pues las tecnologías digitales, no son solamente una nueva herramienta que debe ser usada en el viejo sistema, sino una forma potencial de producir aprendizaje y generar esquemas de organización, que deben ser analizados y comprendidos por sí mismos para valorar sus efectos.

No se duda del lugar y valor de la escuela en la educación básica, pero precisamente porque se sabe su valor, estamos obligados a avanzar hacia cambios significativos de orientación del gasto en educación, que atiendan a órganos, instrumentos y demandas exteriores del sistema escolar, sin correr el peligro de deteriorar los resultados educativos.

La situación actual es de tal magnitud novedosa, que cualquier mejora significativa debe enfrentarse a cambios «virtuales», beneficiosos para la estructura y organización del sistema, porque el «factum» de la tecnología digital justifica el desarrollo, subsidiado por la Administración, de estructuras de enseñanza dentro de la comunidad, que van más allá de la escuela y afectan en su conjunto a la calidad de la enseñanza, a la calidad de la

educación y a la calidad de vida en la sociedad actual.

BIBLIOGRAFÍA

BARCELÓ, M.: *Derechos y deberes constitucionales en el Estado autonómico*. Madrid, Civitas, 1991.

BECK, U.: *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

BORJA, J. y CASTELLS, M.: *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid, Taurus (3.ª ed.), 1999.

BOTKIN, J. W.: *Aprender. Horizonte sin límites*. Madrid, Santillana, 1979.

COLOM, A. J.: «La regionalización de la educación como tecnología cognitiva virtual», en *Revista de Teoría de la Educación*, 9, (1997), pp. 7-19.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Report of the high performance Computing and Networking Advisory Committee*. (Comisión de las Comunidades Europeas). D. G. XIII. Bruselas, 1992.

— *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Santiago de Compostela, Fundación Galicia-Europa, 1993.

— *Einseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruselas, 1995.

— *Libro verde de la innovación*. Bruselas. Informe de diciembre de 1995, 1996a.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, Curso 1995-1996*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1997.

DYAZ, A.: *Mundo artificial*. Madrid. Temas de Hoy, 1998.

EURYDICE: *La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea*. Bruselas, 1993.

— *La lucha contra el fracaso escolar. Un desafío para la construcción europea*. Bruselas, 1994.

FAURE, E. y otros: *Aprender a ser*. Madrid, Alianza/Unesco, 1973.

FERNÁNDEZ HERMANA, L. A.: *En red. ando*. Barcelona. Zeta ediciones, 1998.

GUSDORF, G.: *¿Para qué los profesores?* Madrid, Edicusa, 1973.

HEILBRONER, R.: *La crisis de visión en el pensamiento económico moderno*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

HUSÉN, T.: *La sociedad educativa*. Madrid, Anaya, 1978.

— *The school in question*. New York. Oxford University Press, 1979.

— *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC, 1985.

LUHMANN, N.: *Fin y racionalidad de los sistemas*. Madrid. Editora Nacional, 1983.

MALOSSE, H.: *Europa a su alcance*. Santiago de Compostela. Fundación Galicia-Europa, 1994.

MATTELART, A.: *La mundialización de la comunicación*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

MORIN, L.: *Los charlatanes de la nueva pedagogía*. Barcelona, Herder, 1975.

NEGROPONTE, N.: *El mundo digital. Un futuro que ya ha llegado*. Barcelona. Ediciones Zeta (4.ª ed.), 1999.

ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R.: «Educación, cooperación y desarrollo», en *Revista española de Pedagogía*, 56, 211 (1998), pp. 457-482.

PEÑA CALVO, J. V.: «Transformaciones estructurales y nuevas tecnologías», en *Aula abierta*, 70 (1997), pp. 27-50.

PÉREZ-DÍAZ, V.: *La educación en España: reflexiones retrospectivas*. ASP Paper, 1995.

PUNTE FERRERAS, A.: *El cerebro creador. ¿Qué hacer para que el cerebro sea más eficaz?* Madrid, Alianza Editorial, 1999.

REBOUL, O.: *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Madrid, Narcea, 1972.

RICHMOND, W. K.: *Educación y escolaridad*. Barcelona, Herder, 1975.

RODRÍGUEZ NAVARRO, A.: «La reforma de la Universidad», en *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza*, 20 (1994).

RODRÍGUEZ NEIRA, T.: «La escuela del futuro: situaciones y programas», en *Aula abierta*, 70 (1997), pp. 3-25.

- S.I.D.: ¿Qué globalización?. *Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo*. Santiago de Compostela, 1997.
- TERCEIRO, J. B.: *Sociedad Digital. Del Homo Sapiens al Homo Digitalis*. Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- TORRE GARCÍA, A. DE LA y CONDE VIÉITEZ, J.: *El desafío del cambio tecnológico. Hacia una nueva organización del trabajo*. Madrid, Tecnos, 1998.
- TOURINÁN, J. M.: *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid, Editorial Magisterio Español, 1979.
- «La escuela y su futuro», en *Arbor*, 415 (1980), pp. 93-110.
 - «El educador y su responsabilidad ante la legislación en la sociedad pluralista», en *Bordón*, 35, 249 (1983), pp. 379-404.
 - «Presupuestos pedagógicos de la libertad de enseñanza», en *Sociedad Española de Pedagogía. VIII Congreso Nacional de Pedagogía*, vol. II (1986). Santiago de Compostela, Secretaría de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 174-194.
 - «Un reto de los sistemas universitarios: los espacios de coordinación». *Actas del Congreso Internacional de Universidades: La Universidad ante el Quinto Centenario*. Madrid, Universidad Complutense, 1992.
 - «La Descentralización Educativa. Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia». *Foro Internacional de Escuela, Familia y Sociedad*. México, D. F., Instituto de Fomento e Innovación Educativa, 1995. También «La descentralización educativa», en *Revista Española de Pedagogía*, 53, 202 (1995), pp. 397-436.
 - *Sistema Universitario de Galicia. Fundamentos e desenvolvemento legal*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica, 1996.
 - «Nuevas tendencias en el desarrollo universitario: el efecto Maastricht». *XI Congreso Nacional de Pedagogía: Innovación Pedagógica y Políticas Educativas*. Madrid, SEP, III, 1996a, pp. 165-186.
 - «Il descentramento educativo. L'esperienza della Galicia», en *Rivista di Studi politici*, 8 (1996b), pp. 2-4.
 - «La liberté d'enseignement, démocratisation et autonomie scolaire. Penser l'éducation», en *Bordón*, 3, 48 (1996c), pp. 273-299.
 - *La consolidación de la calidad en el sistema universitario y de la comunidad científica. Propuestas de análisis*. Santiago, Grafanova, 1997.
 - «University education after the Maastricht treaty», en M. SANTOS REGO (coord.): *Educational policy in the european union after Maastricht*. Santiago, EGAP, 1997a, pp. 191-211.
 - «Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 1, 1 (1997b), pp. 9-33.
 - «La lógica de la decisión en la racionalización de la oferta universitaria. Análisis de una propuesta», en *Aula abierta*, 71 (1998), pp. 33-69.
 - *Sistemas interactivos de intervención pedagógica. Modificaciones en la intervención derivadas de la no-necesidad de coincidencia espacio-temporal de profesor y alumno*. Proyecto de investigación financiado por la Xunta de Galicia, 1998a.
 - «Derechos humanos y educación para el desarrollo», en *Revista Española de Pedagogía*, 56, 211 (1998b), pp. 415-436.
 - «Sistema educativo en Galicia. Análisis de necesidades orientado a la definición de una experiencia de intervención pedagógica a través de la red en ámbito rural» en *Proyecto A Ponte de la Unión Europea*. Santiago, Cesga, 1999.
 - «Globalización, desarrollo y políticas regionales de IDT», en *Seminario internacional sobre Cooperación al desarrollo*. Murcia, Caja Murcia, 1999a.
 - «Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de diversidad desde la perspectiva de la sociedad de la información», en AA.VV.: *Interculturalidad y educación para el desarrollo*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1999b, pp. 39-69.

- «Informe sobre el valor de las nuevas tecnologías para la mejora de la calidad de la docencia universitaria», en *Proyecto USC. 2002*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago, 1999c.
- TRILLAS, E.: *La inteligencia artificial. Máquinas y personas*. Madrid. Debate, 1998.
- UNESCO: *Documento de política para el cambio y el desarrollo a la Educación Superior*. París, Unesco, 1995.
- VARELA, P.: *La máquina de pensar. Los apasionantes procesos de la mente*. Madrid, Temas de hoy, 1998.
- VARIOS: *La crisis del Estado del bienestar*. Santiago de Compostela, Asociación Galega de Estudios de Economía del Sector Público, 1994.
- *Guía del tercer mundo*. Madrid, Instituto del Tercer Mundo, IEPALA, 1995.
- *Las cuentas de la educación en España*. Madrid, Fundación Argentaria. Visor Distribuciones, 1997.
- *El estado del mundo*. París, Akal, 1997a.
- «Telecommunications and teacher education: A social constructivist review», en *Review of research in education*, 23 (1998), AERA.
- VAZQUEZ, G. (1993): «Inteligencia, tecnología y escuela en la sociedad postindustrial», en AA.VV.: *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción. La construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*. Madrid, Ministerio de Educación, CIDE, 1998, pp. 207-252.
- «El profesor del futuro y las nuevas tecnologías», en AA.VV.: *Educación y nuevas tecnologías*. Murcia, Caja Murcia, 1994, pp. 47-61.
- «Tecnologías avanzadas y educación», en AA.VV.: *Teoría de la educación*. Madrid, Taurus, 1994a, pp. 300-323.
- VIZCARRO, C. y LEÓN, J. A.: *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid, Pirámide, 1998.