

Los procesos de convergencia de la educación en el contexto de la sociedad red

por José Luis ÁLVAREZ CASTILLO
Universidad de Córdoba

1. Hacia un espacio común en la sociedad y en la educación

Desde hace varios años vienen siendo usuales términos tales como «globalización» o «mundialización» que, aparte de su origen anglosajón y latino, respectivamente, no cuentan con una caracterización precisa y universalmente aceptada (Held y McGrew, 2003), si bien aluden al fenómeno de la aproximación de las culturas y las economías de los diferentes territorios y países del mundo en virtud de la creciente intercomunicación e interdependencia que existe entre ellas. El desarrollo tecnológico y los múltiples y frecuentes movimientos migratorios tienen mucho que ver con esta cercanía mayor de las sociedades, pero también, y sobre todo, la economía de mercado, que moviliza incesantemente capitales, bienes, servicios y personas. A esta movilidad económica se refiere más específicamente la globalización, mientras que el hecho mundializador sería aún más amplio, y abarcaría todos los ámbitos de la sociedad y la cultura.

Asimismo el avance de las libertades en la política internacional, con la consiguiente expansión de la democracia como régimen político, forma parte del humus que ha favorecido las tendencias globalizadoras y mundializadoras. La liberalización ha ido acompañada del retroceso del intervencionismo estatal, lo que ha planteado un debate en torno a los límites del Estado entre quienes defienden su capacidad protectora y de satisfacción de derechos básicos de la ciudadanía, y aquellos que observan un conflicto entre el interés general y la libre iniciativa. Ha sido Manuel Castells quien ha conceptualizado los Estados modernos no como entes soberanos, sino como nodos de una red de poder más amplia en la que interactúan otras instancias decisorias por encima y por debajo de ellos (Castells, 1998a). A pesar de la relativa crisis del Estado, y como el mismo Castells argumenta, las sociedades tienden a atrincherarse en las identidades y a reconstruir las instituciones como expresión de estas identidades. En este contexto dinámico parece improbable

que los Estados-nación desaparezcan. Lo que éstos ya están haciendo es reconfigurar su propia identidad para convertirse en actores estratégicos o intermediarios en una cultura y en una economía de continuas transacciones materiales, personales y simbólicas a nivel planetario.

El hecho es que, como consecuencia de este conglomerado de factores políticos, económicos y socioculturales, los individuos y grupos sociales han incrementado exponencialmente sus contactos, intercambiando así sus creencias, actitudes, hábitos y estilos de vida. Esto no obsta para que, en muchos casos, las oportunidades de vida en común se hallen gravemente bloqueadas por las desigualdades económicas. La evidencia indica que este tipo de disparidades crecieron considerablemente entre los países en la segunda mitad del siglo XX, especialmente a partir de los años 80, si bien la desigualdad internacional –calculada a partir de la ponderación de las medias de riqueza nacional en función del tamaño poblacional– descendió debido, en parte, al crecimiento más lento de muchos países desarrollados y al rápido auge de naciones muy pobladas (por ejemplo, China e India) (Banco Mundial, 2005). Pero incluso en este último caso, la desigualdad absoluta se está elevando: un crecimiento del 7% anual en la renta nacional per cápita de un país en vías de desarrollo eleva mucho menos la calidad de vida de la población que un crecimiento del 2% en un país desarrollado. El caso de África Subsahariana es el más alarmante de todos a causa del aumento imparable de

la pobreza extrema: el porcentaje de población que vivía con menos de un dólar diario en 2001 era superior al que se encontraba en esta misma situación en 1990 (ONU, 2005), mientras que el número de niños infraalimentados se elevó en términos absolutos entre 1990 y 2004, sin experimentar apenas un descenso relativo durante este periodo (UNICEF, 2006).

A pesar de estas persistentes brechas que retan el logro de los objetivos del milenio que se formularon en 2000 en el seno de la Organización de Naciones Unidas, un porcentaje creciente de la población mundial comparte un acervo simbólico y material en virtud de flujos masivos de información e intercomunicación. Esta tendencia emergente, que se encuentra en expansión, ha configurado lo que se ha venido en denominar «sociedad red» (Castells, 1997). La aproximación a este concepto constituirá el punto de partida de este artículo.

El fenómeno mundializador se aplica también al universo de la educación, un subsistema social que se ve afectado, como cualquier otro, por procesos de ósmosis y de interdependencia transnacional. Entre los indicios que pueden aportarse para sostener esta afirmación se encontrarían los principios y tendencias, la organización de la toma de decisiones y los grandes objetivos de la educación institucionalizada, que se han ido aproximando en una buena parte del mundo. El capitalismo informacional o la concepción de mercado que concede un estatus destacado a la información en la

búsqueda de la productividad tiene mucho que ver en este proceso de convergencia, de tal manera que se están articulando en la mayor parte de las regiones del planeta infraestructuras legales que estimulan la homologación, comparabilidad y competitividad con la intención de que los sistemas de educación y formación ganen en productividad; al mismo tiempo, se incrementan los flujos de información e indicadores de calidad, flexibilizándose y vinculándose la toma política de decisiones a las frecuentes fluctuaciones de los mismos; se potencian las medidas de rendición de cuentas a las que se someten los sistemas y los centros educativos; se transfiere una mayor responsabilidad y autonomía a los colegios, aunque persiste el control por parte de autoridades externas que los sancionan si no alcanzan los objetivos prescritos; y se vincula estrechamente el universo de la educación y de la formación al empleo, sufriendo aquellas variaciones que se hallan en función de las necesidades de éste, cada vez más caracterizado por la movilidad o volatilidad. Como sucede con cualquier otra dimensión del funcionamiento social, las diferencias interregionales e internacionales son notables, pero incluso las estrategias de ámbito mundial dirigidas a garantizar la equidad en la satisfacción del derecho a la educación, como la Educación para Todos (UNESCO, 2000), incluyen referencias a la rendición de cuentas, a la definición precisa y mensurabilidad de los resultados de aprendizaje, o a la rentabilidad de los recursos. Es decir, no es difícil identificar algún tipo de convergencia en determinados aspectos

de la organización y funcionamiento de la educación planificada, y este fenómeno guarda una estrecha relación con los rasgos del nuevo modelo social emergente. El discurso que sigue irá destinado a fundamentar y desarrollar esta idea.

2. La sociedad red como nuevo modelo social

Todas las infraestructuras tecnológicas, especialmente las relacionadas con el ordenador, las redes y las comunicaciones móviles, que han ido consolidándose en las últimas cuatro décadas, se encuentran en la base de nuevos hábitos socioculturales y económicos que configuran la denominada sociedad de la información, y explican, al menos en parte, el movimiento globalizador y mundializador. Uno de los rasgos dominantes de este movimiento es precisamente la capacidad que tiene la información para redefinir la cultura y la economía, y para apoyar la calidad de vida de la ciudadanía. De ahí la denominación que con frecuencia se da al nuevo modelo social –sociedad de la información–, además de otros términos próximos que también se utilizan en este mismo sentido (por ejemplo, sociedad del conocimiento, sociedad del aprendizaje). Puesto que las redes informáticas, que combinan el desarrollo de los ordenadores con las telecomunicaciones, vienen representando el arquetipo tecnológico por su amplia penetración social en esta última década, a la sociedad de la información, que es un entorno telecomunicado e interdependiente, se le ha atribuido asimismo la denominación de «sociedad red» (Castells, 1997). Con este término se identifica una

analogía entre el funcionamiento de las sociedades actuales y el funcionamiento de las redes. Aquéllas, de la misma forma que éstas, pueden retratarse como un conjunto de nodos interconectados. Se podrían comprender estos nodos como núcleos sociales, políticos, económicos o culturales que, cuando pertenecen a la misma red, intercambian información con cierta frecuencia e intensidad, configurándose progresivamente *lobbies* que permiten el acceso de sus miembros a determinados recursos. Las TIC constituirían la plataforma material sobre la que operan estas redes, pero esto no implica que la organización y el funcionamiento social en red se encuentren en función del desarrollo tecnológico, sino más bien que la tecnología interactúa con otra serie de cambios en la economía, en la política y en la cultura, y esta interacción produce la sociedad que hoy tenemos.

El avance del capitalismo informacional, al que se ha hecho referencia anteriormente, con el incesante incremento en la velocidad e intensidad de los flujos de información; la preeminencia del individuo frente a los entes públicos; la intervención de los Estados para desregular los mercados; la búsqueda de identidades de raíces históricas; y el auge de las desigualdades de base económica son rasgos relevantes de la sociedad red que Castells (1997, 1998a, 1998b) analizó en «La era de la información», y que siguen teniendo un impacto creciente en la primera década del siglo XXI, sin visos de remisión. Al contrario, la sociedad, la política y la economía se encuentran hoy profundizando

en estas mismas tendencias, que se extienden a todo el planeta en el marco del fenómeno mundializador.

Mientras todo esto sucede, las TIC continúan evolucionando a un ritmo vertiginoso. La generalización de la banda ancha en Internet y la diversificación de dispositivos desde los que es posible acceder a la red y que integran tecnologías diferentes con gran capacidad multimedia –por ejemplo, los móviles de tercera generación, que incorporan el sistema UMTS o 3G con velocidades de hasta 2 Mb por segundo, o el desarrollo de la televisión digital interactiva–, han flexibilizado, portabilizado y acelerado las comunicaciones audiovisuales al inicio del presente siglo, diversificándose también los servicios y los contenidos ofertados. Simultáneamente, se observa una convergencia digital cada vez mayor de redes, servicios y dispositivos, en la medida en que sus características se aproximan y se compatibilizan.

Por otra parte, el impacto social de las redes se agudiza a nivel mundial: Jakob Nielsen informaba en diciembre de 2005 sobre una tasa anual de crecimiento de Internet del 18%, con un número de usuarios que ya sobrepasaba los mil millones frente a los 9 millones que tenía a mediados de la década de los 90 (Nielsen, 2005). Tomando datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (2006), organismo de Naciones Unidas, el 8% de la población mundial accedía a Internet en el año 2001, mientras que en 2004 lo hacía el 13,62%: en sólo tres años se incorporaron

372 millones de personas a la red. Las previsiones apuntan a que hacia el año 2015 habrá dos mil millones de seres humanos en red. Obviamente, no se trata únicamente de cifras, sino de cómo esta penetración de la red cambia los hábitos de ocio o consumo, las relaciones sociales, los modos de producción, la forma de aprender o de satisfacer las necesidades de formación, y las actitudes y valores de la población. La conectividad inalámbrica está acelerando aún más este proceso, de tal forma que ya es posible trabajar, formarse, comprar y entretenerse en red en cualquier tipo de espacio. Se podría incluso asegurar que las principales actividades económicas, sociales, políticas y culturales se están articulando por medio de Internet, y que quien quede al margen de las redes padecerá una modalidad grave de exclusión social y económica (Castells, 2001), pero también educativa (Vázquez, 2003).

En efecto, el auge de Internet y del resto de las TIC se vincula actualmente en todo el mundo a las posibilidades de desarrollo de las personas, los grupos sociales y los países. En la Declaración de Principios de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, celebrada bajo los auspicios de las Naciones Unidas en dos fases, una primera en Suiza en 2003 y la segunda en Túnez en 2005, se reconoce el valor de la tecnología para generar crecimiento económico, crear empleo y fomentar la ocupabilidad, mejorar la calidad de la vida de todos, y promover el diálogo entre las personas, las naciones y las civilizaciones (Unión

Internacional de Telecomunicaciones, 2004, 2005). El aprovechamiento de las TIC para impulsar el desarrollo también figura en una de las metas correspondientes al octavo objetivo de desarrollo del milenio, formulado por Naciones Unidas en la Cumbre del Milenio, celebrada en septiembre de 2000. El informe de 2005 de Naciones Unidas sobre el progreso de esta meta hacía constar que las TIC están avanzando en todo el mundo en desarrollo, aunque lo hacen lentamente y existe una cierta variabilidad entre las distintas tecnologías. Así, mientras que en 2003 sólo el 5% de la población de los países en desarrollo tenía acceso a Internet, ya se contabilizaban 25 teléfonos fijos o móviles por cada 100 habitantes –en 1991 sólo había 2– (ONU, 2005). La pretensión de Naciones Unidas sería reducir las desigualdades en relación con todo tipo de tecnologías para poder construir una sociedad de la información integradora. Con la misma insistencia que se hace en los principios y planes de acción de la comunidad internacional, la Comisión Europea (2005a), en su programa vigente *iEurope 2010*, sostiene que, además de la importancia de desarrollar una economía digital abierta y competitiva, resulta esencial que los productos y servicios de TIC sean más accesibles para todos, fomentando la inclusión y la calidad de vida a través de las tecnologías. Lo que en definitiva ponen de manifiesto todos estos acuerdos internacionales es que, como viene sucediendo en los últimos años (Álvarez, 2001), existe una estrategia político-social para potenciar la sociedad red a escala mundial y, en

particular, la infraestructura tecnológica que la sustenta y la capacidad de toda la ciudadanía para hacer uso de ella.

No sólo desde la esfera política se impulsan decididamente las nuevas tecnologías, sino que también se hace sin titubeos desde el mundo de la economía, ámbito que, a su vez, se ha globalizado rápidamente en virtud de las TIC. Luego los desarrollos tecnológicos y económicos interactúan y se condicionan mutuamente. Particularmente, el sector de las TIC contribuye ya de manera importante al producto interior bruto de las economías de los países desarrollados. Al principio del siglo XXI representaba en torno al 10% del PIB industrial de los países de la OCDE, y los bienes y servicios TIC se desarrollaban a un fuerte ritmo (OCDE, 2004). Por otra parte, en la nueva economía facilitada por Internet, las empresas, que han cambiado su modelo de organización interna, realizan sus transacciones comerciales con los proveedores y con los clientes a través de la red, reduciendo su personal de gestión y los costes, y aumentando su productividad (el 62% de las empresas europeas ya contaban con un sitio web al comienzo de 2005 [Eurostat, 2006]). En Europa se estima que hasta el 40% del crecimiento de la productividad de las empresas se debe al uso de las TIC, además de una cuarta parte del crecimiento del PIB (Comisión Europea, 2005a). No obstante, muchas organizaciones, especialmente medianas y pequeñas, siguen teniendo problemas de interoperabilidad, fiabilidad, seguridad, integración de las TIC en el lugar de trabajo y costes

asociados a la asistencia técnica. Sobre algunos de estos problemas, la OCDE (2004) ha argumentado que las TIC inciden en la productividad de las empresas sólo si éstas complementan su inversión con capacitación y reorganización. Las reglamentaciones emanadas en Europa a nivel político se encuentran dirigidas, precisamente, a crear marcos que faciliten la superación de todas estas dificultades, basados fundamentalmente en la integración de las TIC, el desarrollo de servicios web seguros, y diversas «herramientas de colaboración» con las que se pretende incrementar la productividad de los trabajadores.

En otros muchos entornos se están implementando aplicaciones informáticas y de redes que optimizan la eficacia de su funcionamiento. Así se hace, por ejemplo, en transporte, sanidad, defensa y seguridad, hacienda pública, investigación y ciencia, educación y formación, empleo, cuidado medioambiental y agricultura. A su vez, existe una retroalimentación permanente entre la innovación tecnológica y sus usos en éstas y otras áreas (Castells, 1997). Las TIC y, particularmente, las redes encuentran siempre aplicaciones diferentes a las iniciales, expandiéndose su empleo, de tal forma que no se trata sólo de instrumentos que deban ser aplicados, sino de procesos a desarrollar en los que, a su vez, se impulsan nuevos avances tecnológicos. La utilización innovadora de la información y la subsiguiente reorganización social se constituyen también así en tendencias de rápida difusión global en el nuevo modelo social.

3. Procesos convergentes en la educación de la sociedad red

Desarrollo tecnológico, globalización y mundialización en coexistencia con la persistencia de desigualdades, flujos de información, cultura de redes, individualización y estrategias de mercado podrían ser algunos descriptores básicos del nuevo modelo social que se acaba de perfilar. Todos ellos se podrían aplicar también al universo de la educación, y explicarían la aproximación de los sistemas educativos de las diferentes regiones del mundo. En esta sección se van a apuntar cuatro dimensiones de este proceso de convergencia: los principios, las tendencias, la organización de la distribución de responsabilidades y los objetivos. Por último, se presentará una ejemplificación de un proceso de convergencia de avance rápido: el Espacio Europeo de Educación Superior.

3.1. *El amplio consenso en los principios*

Desde la perspectiva de la primera dimensión señalada, el consenso en los principios básicos orientados a regular las prácticas educativas a nivel internacional se alcanzó antes del inicio de la revolución tecnológica de los años 70. Es en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 donde se encuentra el primer eslabón –gestado, no obstante, a lo largo de la contemporaneidad– de esta red mundial que viene operando durante las últimas seis décadas en la articulación de un entramado de orientaciones básicas para la acción educativa. El gran principio del derecho a la educa-

ción con sus rasgos de universalidad, obligatoriedad y gratuidad, la libertad de enseñanza, la libertad de los padres de elegir para sus hijos la educación que esté de acuerdo con sus convicciones, la igualdad de oportunidades, la participación y democratización de la educación, y el respeto a la diversidad integrarían el catálogo de libertades y derechos básicos que afectan a la educación, y que han quedado plasmados en pactos, convenios y tratados internacionales. Entre ellos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 –en vigor desde enero de 1976–, y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 –vigente desde septiembre de 1990– son los dos acuerdos a los que se han sumado un mayor número de países.

En el contexto de Europa no es hasta 1992 en Maastricht cuando el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea firmado entonces incorpora articulado específico sobre educación y formación, si bien su discurso apenas hace referencia a los principios político-educativos, salvo en el caso del respeto a la diversidad. Esta misma tendencia se mantiene en los tratados de Ámsterdam de 1997 y Niza de 2001. Sin embargo, en el Tratado por el que se establece una Constitución para Europa, adoptado por los jefes de Estado y de Gobierno en el Consejo Europeo de Bruselas de junio de 2004 y firmado en Roma en diciembre de ese mismo año –su entrada en vigor se encuentra pendiente del trámite de ratificación por los Estados miembros–, la Carta de Derechos que contiene ya hace referencia explícita al

derecho a la educación y a otros principios relevantes (gratuidad de la enseñanza obligatoria, libertad de enseñanza y derecho de los padres a garantizar a sus hijos una educación coherente con sus convicciones). Pues bien, los 153 Estados que firmaron el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y los 193 que se han adherido a la Convención sobre los Derechos del Niño en el seno de la Organización de Naciones Unidas; o los 28 países –25 miembros y 3 candidatos– que rubricaron en 2004 la denominada Constitución Europea en el contexto de la Unión Europea (UE), integran redes políticas de una enorme envergadura que ejercen el poder en materia de libertades y derechos, entre los que se incluyen los aplicables en el universo de la educación.

Las TIC no se han encontrado en el origen de este proceso de defensa del derecho a la educación (habría que remontarse hasta la Ilustración y la Revolución Francesa), pero en la actualidad interactúan con él reforzando enormemente las redes, apoyando la eficacia del seguimiento o vigilancia del cumplimiento de las disposiciones, reduciendo costes, agilizando e intensificando la comunicación entre el nodo central (en los ejemplos anteriores, ONU y UE) y los nodos periféricos (Estados firmantes), y flexibilizando y acelerando la retroalimentación del proceso político de toma de decisiones en su necesaria adaptación a los cambios sociales, culturales y económicos de los países. Es decir, se diría que a las TIC les corresponde el papel de

potenciar y de hacer más eficaz el proceso de convergencia mundial en los principios rectores de las prácticas educativas.

3.2. *La mundialización de las tendencias*

Durante la década pasada, la UNESCO (1998) concretaba las tendencias presentes en la educación mundial en la democratización, la productividad y la rendición de cuentas. La primera de ellas, desarrollada por medio de la estrategia de la educación para todos, encuentra su máxima expresión en el movimiento internacional que parte de la Conferencia Mundial de la Educación para Todos celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia) bajo los auspicios de Naciones Unidas, y que tuvo diez años más tarde, en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (Senegal), su segundo momento estelar. 155 países y unas 150 organizaciones se comprometieron en Jomtien a promover la educación básica para todos y a combatir el analfabetismo, y 164 países y una nutrida representación de organismos internacionales y de la sociedad civil se dieron cita en Dakar, recién estrenado el nuevo milenio, para comprometerse, con el horizonte situado en el 2015, en el logro de seis objetivos relacionados con la cantidad y calidad de la educación, y la igualdad en su acceso (Álvarez, 2004). Desde entonces, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura es la responsable de efectuar el seguimiento del cumplimiento de estas intenciones. Aunque el progreso de la estrategia sigue un ritmo regular, se ha constatado que éste resulta insuficiente para alcanzar en 2015 los objetivos previstos (UNESCO, 2005).

Las dos tendencias restantes, productividad y rendición de cuentas, toman como marco el capitalismo informacional, y se podrían resumir en la aplicación del modelo de mercado a la «gestión» de la educación (gobierno empresarial). La mercantilización de la educación institucionalizada no representa un hecho aislado del auge de las redes de ordenadores –y, en general, de las TIC–, sino que forma parte de la emergencia de la nueva estructura social que se ha retratado en el apartado anterior, en la que la información está en la base de la productividad y del poder (Castells, 1997, 1998a, 1998b). Así, la vinculación de resultados a la financiación de los centros y programas educativos empieza a formar parte del discurso político-educativo dominante en todo el mundo, y las redes de ordenadores son vías ágiles y eficaces de obtención de información, control, supervisión y coordinación. El desarrollo tecnológico eleva increíblemente la eficacia de estas tareas y, simultáneamente, modifica su organización y su contenido.

Además, puesto que la productividad de las instituciones educativas está relacionada con los logros profesionales de sus «clientes», hay una tendencia a fomentar las capacidades instrumentales que facilitan la adaptación de éstos a una economía tecnologizada y competitiva basada en el conocimiento. Estas capacidades se potencian en procesos de formación continuados, de tal forma que el aprendizaje a lo largo de toda la vida se ha convertido en el principio indiscutible sin el cual la sociedad de la información y

el conocimiento no puede sobrevivir (Banco Mundial, 2003; Comisión Europea, 2000, 2001a). La capacidad digital, el aprender a aprender, y el espíritu de empresa pasan a ser competencias básicas de este proceso permanente de aprendizaje (Comisión Europea, 2005b).

En este marco conceptual, la información y el aprendizaje, herramientas de la sociedad red, se ponen al servicio de la productividad y del empleo, lo que sitúa la educación dentro del mercado. Al mismo tiempo que se difuminan las responsabilidades del Estado, se deposita una mayor confianza en los valores económicos, y se vincula la cohesión social y la calidad de vida al desarrollo de los mercados (Säfström, 2005). Es este desarrollo el que demanda una implicación permanente de los ciudadanos en procesos de educación y formación desde los que se conceptúa el aprendizaje como un deber individual, y no sólo como una oportunidad que se crea desde el espacio público. De los ciudadanos y ciudadanas se espera que diseñen sus planes, tomen sus decisiones y construyan sus vidas en un mundo cambiante, para lo que tienen que aprender a abordar de una manera crítica e innovadora las contradicciones sistemáticas y la complejidad impuestas por la globalización, la individualización y un mundo de redes. Por otra parte, el producto final que se anticipa es el *homo economicus*, es decir, la incorporación del ciudadano a una estructura social basada en el crecimiento y la cualificación del empleo. La lógica económica se encontraría, por tanto, en la base de la política y

de la práctica de la educación a lo largo de la vida (Glastra, Hake y Schedler, 2004; Säfström, 2005).

3.3. La aproximación en las modalidades de distribución de toma de decisiones

La tercera dimensión en la que se aprecia una cierta convergencia en la educación de la sociedad red es la organización sociopolítica de los sistemas educativos. Esta es mutable y viene condicionada por las prácticas globalizadas de mercado en el sector de la educación formal. Así, la competitividad internacional, plasmada en los estudios de evaluación comparativa del rendimiento –PISA y TIMSS son dos de los programas más conocidos– o en la proliferación de sistemas de indicadores educativos (por ejemplo, OCDE, 2005; OCDE-UNESCO, 2005), ha permitido detectar algunas carencias de muchos sistemas con respecto a otros, lo que ha desencadenado reacciones políticas diversas, dirigidas a paliar los déficits y elevar la calidad de los aprendizajes del alumnado. La organización sistémica ha sido uno de los elementos afectados por las decisiones político-educativas, que han tratado de enmendar las situaciones deficitarias. Generalmente, lo que se ha hecho ha sido repartir el poder entre los diferentes niveles de autoridad, aumentando la autonomía pedagógica y de gestión de los centros educativos, al tiempo que se han incrementado las medidas de rendición de cuentas. Es decir, la institución educativa se estaría librando progresivamente del peso burocrático y del sometimiento que padecía por parte de una administración centralizada, si bien,

precisamente por ejercer su responsabilidad con un cierto margen de libertad, tendría que garantizar el avance de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella se llevan a cabo. Paralelamente, los niveles intermedios de toma de decisiones ganarían también en capacidad decisoria, mientras que la instancia que tradicionalmente ha ejercido la autoridad –el Estado central– se hallaría implicada en un proceso de delegación de poder sobre el resto de los nodos del sistema. En resumen, la redistribución de la toma de decisiones y la movilidad de los nodos de poder, junto con la desregulación parcial que implican las posiciones de mercado, estarían dando como resultado la pérdida de soberanía estatal sobre la educación, igual que sucede en otros ámbitos de la vida social.

A pesar de la tendencia organizativa señalada, la convergencia es un proceso mucho más complejo que el esbozado debido, en parte, a que cada sistema se caracteriza por una situación de partida única. En la tradición contemporánea de organización de la educación escolar, la mayor parte de los países han hecho recaer la cuota más elevada de poder sobre el Estado central, mientras que en una minoría, sin embargo, la toma de decisiones ha correspondido a los niveles locales o regionales. En la sociedad red, la interdependencia está provocando la aproximación de los sistemas educativos de ambas tradiciones: en los centralizados se tiende a repartir el poder, mientras que en los descentralizados el Estado gana en capacidad de control, al menos para ase-

gurar que las leyes de mercado funcionen y, así, puedan mejorar los resultados educativos. Un ejemplo de este proceso de convergencia lo describe Lee (2001) en el contexto de la globalización. Este autor muestra cómo dos países tradicionalmente centralizados (Japón y Corea) han ido desregulando sus sistemas educativos durante las últimas dos décadas, mientras que otros dos sistemas tradicionalmente descentralizados (Inglaterra y Estados Unidos) han reforzado su normativa estatal sobre el currículum y la evaluación, y sobre los estándares educativos. La desestandarización de la educación en el este asiático ha permitido que los consejos escolares locales incrementen sus competencias, mientras que la estandarización en los países anglosajones ha supuesto un aumento del poder estatal con el consiguiente retroceso de los distritos locales. Como resultado de este doble proceso, la organización básica de ambos tipos de sistemas ha comenzado a converger con los matices impuestos por las tradiciones culturales específicas de cada región.

3.4. *Objetivos únicos en un mundo único*

Por último, los sistemas educativos del mundo también se hallan inmersos en un proceso paulatino de convergencia en sus objetivos generales. La referencia hecha anteriormente a las seis metas que se comprometieron a alcanzar los 164 gobiernos que estuvieron representados en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en 2000 es una prueba del consenso internacional que existe, no sólo en relación con el respeto de unos principios

básicos, sino también con el cumplimiento de unas intenciones operativas en plazos determinados. Otro ejemplo significativo de una red no tan amplia como la de Dakar, pero aún más cohesionada que ésta, es la de la Unión Europea. Aunque el papel que ejerce la UE tiene un carácter subsidiario y se respetan las políticas nacionales de sus Estados miembros, la cooperación, apoyo y coordinación en diversas áreas sectoriales (por ejemplo, la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación, la formación profesional, la educación superior, la transparencia de las cualificaciones, el aprendizaje a lo largo de la vida, etc.) conforman una tendencia en auge, hasta el punto de encontrarnos en una fase de institucionalización de un nivel supranacional de toma de decisiones o de europeización efectiva de la educación (Antunes, 2006). Instrumentos tales como directivas, resoluciones, recomendaciones e informes contienen auténticas orientaciones en materia político-educativa que, en último término, influyen sobre la política de los Estados miembros (Murphy, 2003). Desde esta perspectiva, la UE podría comprenderse como un nodo más de poder en una red compleja y dinámica de prácticas económicas, políticas, culturales y educativas (Edwards y Boreham, 2003). Es decir, aunque en esta asociación transnacional no resida el centro del poder, se intercambian flujos de información entre ella y otras instancias nacionales y supranacionales, de tal manera que esta interacción origina el mismo tipo de relaciones de interdependencia que caracterizan a otras redes.

Prueba de la capacidad de cohesión y de influencia en red que ejerce la UE es el «Informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación», adoptado por el Consejo el 12 de febrero de 2001 a partir de una propuesta de la Comisión Europea (2001b) y otras contribuciones de los Estados miembros. Este informe desarrolla las directrices emanadas del Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000, y se centra en tres objetivos de política educativa en el marco europeo: 1) mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE; 2) facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y a la formación permanente; y 3) abrir los sistemas de educación y formación al mundo. En el Consejo Europeo de Barcelona, de 15 y 16 de marzo de 2002, se reafirmó la intención de hacer que los sistemas educativos y de formación europeos se conviertan en una referencia de calidad mundial para el año 2010, y se detalló el programa de trabajo basado en los tres objetivos anteriores. Este programa incluía mecanismos de seguimiento, resultados operativos y plazos para conseguirlos, habiéndose constatado ya algunos avances (Consejo Europeo, 2004). Se trata de una agenda que supone un auténtico hito en la convergencia de la educación europea, ya que nunca antes se habían formulado de una manera tan explícita y sistemática objetivos únicos y de largo alcance para todos los miembros de la UE. A su vez, estas intenciones se han incorporado y desarrollado en las legislaciones nacionales, como se muestra, por ejemplo, en la española Ley

Orgánica de Educación, vigente desde mayo de 2006, en cuyo preámbulo se establece que uno de los tres principios que fundamentan la norma es el compromiso decidido con el logro de los tres objetivos europeos citados.

En definitiva, el mundo –y Europa en particular– está convergiendo en principios, tendencias, organización de la toma de decisiones y objetivos educativos. Asistimos a un auténtico proceso de mundialización de la educación en el que se produce una interacción continua entre instancias situadas en diferentes niveles, y en el que actúan redes que comunican los nodos supranacionales con los nacionales y subnacionales, produciendo como resultado una homogeneización creciente de las políticas y prácticas educativas.

3.5. *El Espacio Europeo de Educación Superior en la sociedad red*

En un mundo de redes interdependiente en el que, como se acaba de evidenciar, se ve también afectada la educación planificada, el nivel superior no podía quedarse fuera, sobre todo considerando que, como se recuerda en la Declaración de Glasgow de 2005, las universidades son actores claves en el proceso de configuración de la sociedad del conocimiento (Asociación Europea de Universidades, 2005). Se trata de instituciones que crean, preservan, evalúan, difunden y transfieren el conocimiento con la meta de contribuir al bienestar social, cultural y económico de la ciudadanía. Precisamente, por estar configuradas como agentes de investigación e inno-

vación, y por hallarse esta innovación en la base del crecimiento económico y del empleo, las organizaciones de educación superior desempeñan un papel destacado en la sociedad red. Pues bien, en el proceso de convergencia de la educación superior en Europa se está generando una potente infraestructura institucional de transmisión del conocimiento, investigación e innovación, que aún se halla en fase de expansión, y que está integrada no sólo por nodos académicos, sino también por nodos políticos gubernamentales e intergubernamentales, organismos transnacionales (UNESCO, UE, Consejo de Europa), grandes organizaciones internacionales de sindicatos de docentes y de estudiantes, y federaciones de asociaciones empresariales, también de carácter transnacional, si bien la adopción de acuerdos vinculantes corresponde exclusivamente a los ministros y ministras de educación (Antunes, 2006). Tanto el volumen de agentes sociales y económicos implicados como la velocidad de generación y desarrollo de la red permiten predecir que la potencialidad de la misma puede ser considerable en relación con el logro de los objetivos previstos y con la relevancia que puede adquirir en una sociedad en la que la gestión del conocimiento se vincula directamente con el desarrollo sociocultural y económico.

El proceso, que comenzó preliminarmente en 1998 con la Declaración de La Sorbona, firmada por los ministros de Educación de Francia, Italia, Alemania y el Reino Unido, y continuó con la Declaración de Bolonia, respaldada ya

por 29 países, reúne en 2006 a 45 Estados que tratan de crear un sistema homologable de titulaciones que facilite la movilidad de estudiantes y trabajadores en virtud de un reconocimiento formativo y profesional ágil y transparente. Los comunicados ministeriales de Praga en 2001, Berlín en 2003 y Bergen en 2005 han continuado con el reto de impulsar el dinamismo y competitividad económica, así como la inclusión social en el entorno europeo, a través del incremento de la calidad y atractivo de las instituciones de educación superior. Esto lo hacen, además, buscando la cohesión en red, con el fin de poder ostentar un estatus competitivo en un mercado educativo mundializado.

La competitividad sólo es posible, por otra parte, si opera en redes abiertas y flexibles de flujos intensos. Una estrategia clave de la apertura intrarred es la movilidad del personal, y uno de los efectos esperados, la aproximación curricular y de las titulaciones. En cuanto a la estrategia, tanto las medidas previstas en el Consejo de Lisboa de 2000 en el seno de la UE, como la Declaración de Bolonia y los comunicados ministeriales que la han sucedido en el contexto del proceso de convergencia de la educación superior, incluyen la necesidad de promover la movilidad de personal en el Espacio Europeo. Particularmente, el comunicado de Berlín de 2003 asegura que la movilidad de estudiantes, académicos y personal de administración es la base para poder establecer un Espacio Europeo de Educación Superior, mientras que el comunicado de Bergen de 2005 reconoce

que la movilidad es un objetivo clave del proceso de Bolonia. Las redes ganarán en funcionalidad, y también en poder en el nuevo modelo social, cuanto más intenso y frecuente sea el flujo del conocimiento, y cuanto más y mejor se transfiera éste a las prácticas económicas y sociales diseminadas por el continente. La movilidad se encuentra al servicio de estos objetivos, dando un impulso, además, a la mundialización de la cultura a través de la difusión de un acervo de conocimiento y de símbolos que se extienden en red.

En cuando al efecto indicado de la apertura interna, la aspiración a una educación superior transnacional ya se comenzó a señalar en Praga en 2001. Es decir, se espera del mercado interior que sea suficientemente flexible para integrar titulaciones y planes de estudio inicialmente diversos. El comunicado ministerial de Berlín reconoció en 2003 las iniciativas que se estaban llevando a cabo entre instituciones de distintos países para promover programas formativos integrados y titulaciones conjuntas en los tres ciclos de la educación superior, adoptándose asimismo el compromiso, por parte de los ministros y ministras de educación, de desarrollar y garantizar la calidad de los currículos integrados y las titulaciones conjuntas.

La pretensión de desarrollar una red abierta, no obstante, no se circunscribe a los flujos internos del Espacio Europeo. Aunque no se alcance el mismo nivel de compromiso que en el seno de Europa, la red emergente se encuentra también

abierta a otras redes e instituciones. Su apertura al exterior forma parte de la garantía de dinamismo e innovación y, por tanto, de competitividad que pueda alcanzar en el mercado internacional. Por este motivo, desde la red europea se insta a la cooperación con otras regiones del mundo, y se las invita a participar en los seminarios y congresos del proceso de Bolonia.

Los rasgos básicos del proceso de convergencia se identifican, por consiguiente, con la caracterización que anteriormente se ha hecho del nuevo modelo social emergente –la sociedad red–. El Espacio Europeo de Educación Superior que se halla en construcción es concebible en términos de una red con numerosos nodos de distinto tipo (académicos, políticos, sociales, económicos) entre los que operan intensos flujos, regulados por una normativa básica de origen político y por las leyes del mercado. Ambas fuentes normativas confluyen en varias metas del espacio: dotar de calidad a las instituciones europeas de educación superior para que ganen en competitividad y en atractivo en un mercado mundializado, y hacer compatibles y comparables los sistemas nacionales para fomentar la movilidad y las fusiones transnacionales en el mercado interior, y para ganar en competitividad con respecto al mercado exterior. Las TIC intervienen configurando la organización interna de esta red flexible y abierta, optimizando su eficiencia y estimulando su progresiva mundialización, además de impregnar también los mismos modos de enseñar y aprender, y de investigar en las universidades (Area, 2005).

El proceso de aproximación de la educación superior en el continente europeo representa, por consiguiente, un apartado más de la convergencia en expansión que se produce en el mundo de la educación en sus principios, tendencias, modalidades organizativas y objetivos, todo ello con el capitalismo informacional como telón de fondo de la cultura de redes en la que ya está sumida la educación planificada.

4. La configuración de la educación en un entramado de redes

En este artículo se ha constatado la existencia de itinerarios de aproximación de la educación en el mundo, y se ha vinculado este fenómeno con la caracterización de la sociedad red. Desde esta perspectiva, resulta posible entender la educación formal, cada vez en mayor medida, como un proceso de construcción de una red cada vez más compleja con distintos tipos de nodos, en la que se aspira a la integración progresiva de todos sus elementos constitutivos. Al tiempo que se expande la red, las instituciones educativas ganan en autonomía y en responsabilidad frente a los agentes políticos y sociales que, simultáneamente, les piden cuentas y aspiran a que eleven su productividad. A pesar de sus aparentes contradicciones internas, esta tendencia se acentuará en el futuro próximo, y aquí las sociedades y los sistemas educativos deberán afrontar el desafío de la cesión de autonomía a los centros escolares, con sus aspiraciones de desarrollo de perfiles propios de tipo organizativo y curricular, mientras que en la esfera pública se preservan algunas competencias básicas de

regulación y supervisión. Esto será así porque la educación seguirá perteneciendo al dominio de los derechos básicos universales, lo que supone que los poderes públicos continuarán apoyando el derecho de todos los ciudadanos a una educación de una cierta calidad. Esta representará la principal limitación de la apertura de la educación a los mercados, lo que no obsta para que se articulen los procedimientos necesarios para estimular la innovación, y aquí interviene la doble vía cooperativo-competitiva que opera en la cultura de redes cuyo funcionamiento se encuentra a expensas del necesario equilibrio que deberá garantizarse entre las fuerzas del mercado y la normalización política. El mantenimiento de este equilibrio puede convertirse en el reto más relevante que deberá afrontar la educación formal en el nuevo modelo social.

Es decir, en la sociedad red se estaría planteando al menos un doble requerimiento que deberá verse satisfecho en los próximos años. Por una parte, la expectativa de alcanzar una educación de mayor calidad exige una dosis más elevada de innovación que, a su vez, requiere de autonomía y flexibilidad organizativa frente a la burocratización impuesta por el aparato político-administrativo. Pero además –y este aspecto es más novedoso–, las instituciones educativas tendrán que preservar también su autonomía en el seno de las redes en las que se integran. Con frecuencia, la sociedad política ejerce un papel mediador entre algunas de estas redes y los centros educativos, manteniendo o incluso incrementando la

intervención externa sobre los espacios de práctica. Pues bien, probablemente se imponga en este terreno una retirada progresiva de las funciones mediadoras de los entes estatales al tiempo que avanza la autonomización de los agentes de práctica, pero también su movilidad y el desarrollo tecnológico, ya que estos son los factores que permitirán una cooperación directa más intensa en el seno de las redes. Un ejemplo de lo que significa la plataforma tecnológica de Internet como soporte de una red informal de apoyo efectivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin necesidad de mediaciones políticas, es la red *teachers.net*, en la que miles de profesores intervienen cotidianamente en sus foros y se ayudan mutuamente para mejorar sus estrategias de enseñanza. La motivación, iniciativa, deseo de innovación y apoyo competencial mutuo que demuestran estos educadores, así como el uso que hacen de las herramientas de telecomunicación, son rasgos que se ajustan bastante bien a la naturaleza de la acción educativa en el nuevo siglo.

Naturalmente, la autonomía en red no se ejerce espontáneamente, sino que se contextualiza en una nueva cultura en la que el poder político deberá adoptar un papel relevante en un estadio inicial de impulso de la misma, de la misma forma que ha desempeñado y sigue desempeñando este papel en la tecnologización de la vida social y de la educación. Sin embargo, el profesorado adquirirá las competencias adaptativas necesarias sobre todo a través de una formación ini-

cial y en servicio efectiva que deberán materializar, entre otras, las instituciones de educación superior en el uso de la autonomía de que ya gozan. Este nivel de la educación formal está atravesando en Europa por un momento crítico en el que, si bien están claros algunos principios y finalidades, no siempre se alcanzan luego los consensos necesarios para concretar modos organizativos y metodologías docentes. Se ha entrado ya en la fase decisiva en la que habrá que detallar este nuevo escenario, pero lo que se haga deberá ajustarse a la realidad social que se ha descrito en este artículo y, en todo caso, se tendrán que formar profesionales que respondan al perfil exigido por la sociedad del conocimiento (exigente nivel competencial, autonomía, flexibilidad, capacidad de innovación, cooperación en red y uso eficiente de la tecnología). El reto no es sencillo en la medida en que implica desmontar la cultura tradicional de las instituciones de educación superior, superando así numerosas barreras y resistencias relacionadas con actitudes y hábitos bien afianzados. La reorganización institucional y de los fines y contenidos formativos, así como la apuesta por metodologías innovadoras, se configuran como factores imprescindibles para hacer realidad un desarrollo profesional ajustado a los requerimientos de la sociedad red, y aquí se incluye la formación y acreditación de los agentes de educación.

Aunque los avances en la reorganización de las instituciones de formación de profesionales sean más lentos de lo esperado, las exigencias de los mercados, que

estimulan la homologación de los sistemas de educación y formación, implican la creación de espacios compartidos cada vez más amplios, más mundializados. Por este motivo no resulta extraño que, de forma paralela al Espacio Europeo de Educación Superior que se quiere conseguir en 2010, se constituyan nuevas redes internacionales. Un ejemplo actual de esta tendencia es el Espacio Común de Educación Superior de la UE, Latinoamérica y el Caribe, cuyas conferencias ministeriales se celebraron en París en 2000 y en México en 2005. En este caso, los objetivos no son tan ambiciosos como los europeos –se centran en movilidad y evaluación de calidad–, pero representa un nuevo paso en la extensión de la cultura de redes. Como aseguraron las universidades europeas en Graz, éstas actúan a escala mundial (Asociación Europea de Universidades, 2003), por lo que probablemente se observarán más movimientos en esta dirección en los próximos años. Lo realmente importante sería que los fines que se plantean estas redes se materialicen en reformas en profundidad, y no únicamente en cambios formales dirigidos, por ejemplo, al reconocimiento mutuo de titulaciones.

Es previsible, por otra parte, que, de la misma forma que se observa en la educación superior, en el futuro próximo se asista a la generación de una auténtica telaraña mundial en el conjunto de la educación planificada formal, que estará integrada por diversas redes entrelazadas a causa también, precisamente, de las necesidades de homologación de los

aprendizajes a escala global. Es decir, la mundialización de las dimensiones señaladas en el apartado anterior propiciará la intensificación del intercambio de ideas y experiencias en redes que podrán tener desde una dimensión local a otras mucho más amplias, hasta desbordar las fronteras nacionales –como sucede, por ejemplo, en los programas promovidos por la UE– y las de las grandes regiones del mundo, solapándose los nodos de las asociaciones situadas a diferentes niveles. El resultado final será un entramado de redes que cooperan y, simultáneamente, compiten entre sí con el fin de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y beneficiarse de los incentivos de los mercados y aquellos otros derivados de la regulación política.

El último reto que merece ser destacado en esta última sección, y que compete a los fines y funciones de los sistemas de educación y de formación, se refiere al hecho de que en el horizonte de éstos no sólo deben contemplarse la productividad y el empleo, sino todos los grandes problemas de la humanidad que exigen actuaciones preventivas sin las que aquellos pueden agravarse. La educación globalizada debe ponerse al servicio de los problemas globales o «problemas sin pasaporte» (Worldwatch Institute, 2005), entre los que se encuentran el cambio climático y la degradación medioambiental, la dependencia del petróleo y la escasez creciente de otros recursos –especialmente, el agua–, las enfermedades infecciosas, el hambre y las deficiencias nutricionales, el desempleo juvenil, y la seguri-

dad y amenazas a la paz. De hecho, este último riesgo se ve alimentado por todos los anteriores. Pues bien, la educación debe formar parte de las grandes estrategias de la política internacional dirigidas a prevenir la escalada de estas serias dificultades con las que se enfrenta el mundo, e incluso a incidir en su reducción mediante una educación cívica que contemple el alcance o dimensión mundial de la conducta ciudadana. Aquí vuelve a tomar relevancia la cooperación en red para converger en estos fines que son máximamente relevantes para el futuro de la humanidad, y esto se podría hacer, por ejemplo, en el marco de los objetivos de desarrollo del milenio de Naciones Unidas.

En definitiva, el universo de la educación, que se halla en un lento proceso de unificación en sus principios, tendencias, objetivos y organización sociopolítica, debe afrontar en los próximos tiempos desafíos de primer orden como lo son la asunción de la responsabilidad que le compete en la sociedad del conocimiento con una actuación que aspira a ser autónoma, pero que, simultáneamente, permanecerá vinculada al poder político y a las redes que lo componen; la búsqueda de la calidad en un entorno de mercado y, paralelamente, la extensión horizontal de esta calidad y el mantenimiento del Estado como su garante; la reorganización institucional y curricular en profundidad de los agentes de formación de educadores con el objeto de desarrollar perfiles que sean coherentes con los rasgos del nuevo modelo social; la ampliación del número y calidad de las redes de educación

y formación, internas y transnacionales, con la finalidad de potenciar la calidad de los procesos que en ellas operan mediante la doble vía de la cooperación y la competitividad; y el incremento de la colaboración en educación para prevenir y abordar los grandes problemas de la humanidad, que no son resolubles mediante las vías del mercado.

Dirección del autor: José Luis Álvarez Castillo.
Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. Avda. San Alberto Magno, s/n. 14004 Córdoba. E-mail: ed1alcaj@uco.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
12. X. 2006.

Bibliografía

- ÁLVAREZ CASTILLO, J. L. (2001) Posibilidades y límites político-educativos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, **revista española de pedagogía**, 218, pp. 85-104.
- ÁLVAREZ CASTILLO, J. L. (2004) La educación para todos a lo largo de la vida, pp. 83-107, en DEL POZO ANDRÉS, M. M.; ÁLVAREZ CASTILLO, J. L.; LUENGO NAVAS, J. y OTERO URTAZA, E. *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación* (Madrid, Biblioteca Nueva).
- ANTUNES, F. (2006) Globalisation and europeification of education policies: Routes, processes and metamorphoses, *European Educational Research Journal*, 5, pp. 38-55.
- AREA MOREIRA, M. (2005) Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva de la convergencia europea, **revista española de pedagogía**, 230, pp. 85-100.
- ASOCIACIÓN EUROPEA DE UNIVERSIDADES (2003) *Declaración de Graz 2003. Después de Berlín: el papel de las universidades*. Recuperado el 28 de marzo de 2006 de: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf.
- ASOCIACIÓN EUROPEA DE UNIVERSIDADES (2005) *Declaración de Glasgow 2005. Universidades fuertes para una Europa fuerte*. Recuperado el 28 de marzo de 2006 de http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf.

- BANCO MUNDIAL (2003) *Lifelong learning in the global knowledge economy. Challenges for developing countries* (Washington, Banco Mundial).
- BANCO MUNDIAL (2005) *Informe sobre el desarrollo mundial 2006. Equidad y desarrollo* (Washington, Banco Mundial-Oxford University Press).
- CASTELLS, M. (1997) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red* (Madrid, Alianza).
- CASTELLS, M. (1998a) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad* (Madrid, Alianza).
- CASTELLS, M. (1998b) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 3: Fin de milenio* (Madrid, Alianza).
- CASTELLS, M. (2001) *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad* (Barcelona, Areté).
- COMISIÓN EUROPEA (2000) *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Recuperado el 5 de marzo de 2006 de <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/memoes.pdf>.
- COMISIÓN EUROPEA (2001a) *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Recuperado el 5 de marzo de 2006 de http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_es.pdf.
- COMISIÓN EUROPEA (2001b) *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos. Informe de la Comisión*. Recuperado el 26 de marzo de 2006 de http://europa.eu.int/eurlex/lex/LexUriServ/site/es/com/2001/com2001_0059es01.pdf.
- COMISIÓN EUROPEA (2005a) *i2010. Una sociedad de la información europea para el crecimiento y el empleo*. Recuperado el 4 de marzo de 2006 de http://europa.eu.int/information_society/eeurope/i2010/docs/communications/com_229_i2010_310_505_fv_es.doc.
- COMISIÓN EUROPEA (2005b) *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado el 27 de marzo de 2006 de http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf.
- CONSEJO EUROPEO (2004) *Educación y formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Recuperado el 31 de marzo de 2006 de http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_es.pdf.
- EDWARDS, R. y BOREHAM, N. (2003) «The centre cannot hold»: Complexity and difference in European Union policy towards a learning society, *Journal of Education Policy*, 18, pp. 407-421.
- EUROSTAT (2006) Use of the Internet among households and enterprises. *Statistics in focus*, 12. Recuperado el 3 de abril de 2006 de http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-NP-06-012/EN/KS-NP-06-012-EN.PDF.
- GLASTRA, F. J.; HAKE, B. J. y SCHEDLER, P. E. (2004) Lifelong learning as transitional learning, *Adult Education Quarterly*, 54, pp. 291-307.
- HELD, D. y MCGREW, A. (Eds.) (2003) *The global transformations reader. An introduction to the globalization debate* (Oxford, Polity).
- LEE, J. (2001) School reform initiatives as balancing acts: Policy variation and educational convergence among Japan, Korea, England, and the United States, *Education Policy Analysis Archives*, 9: 13. Recuperado el 27 de marzo de 2006 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n13.html>.
- MURPHY, M. (2003) Covert action? Education, social policy, and law in the European Union, *Journal of Education Policy*, 18, 551-562.
- NIELSEN, J. (2005) *Jakob Nielsen's Alertbox, December 19, 2005*. Recuperado el 6 de marzo de 2006 de http://www.useit.com/alertbox/internet_growth.html.
- OCDE (2004) *OECD Information Technology Outlook*. Recuperado el 19 de marzo de 2006 de <http://www.oecd.org/dataoecd/20/47/33951035.pdf>.
- OCDE (2005) *Education at a glance 2005* (París, OCDE).
- OCDE-UNESCO (2005) *Education trends in perspective. Analysis of the world education indicators 2005* (París, OCDE).
- ONU (2005) *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe de 2005*. Recuperado el 6 de marzo de 2006 de http://unsstats.un.org/unsd/mi/pdf/MDG%20BOOK_SP_new.pdf.

SÄFSTRÖM, C. A. (2005) The European knowledge society and the diminishing state control of education: the case of Sweden, *Journal of Education Policy*, 20, pp. 583-593.

UNESCO (1998) *Informe mundial sobre la educación 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación* (Madrid, Santillana-UNESCO).

UNESCO (2000) *Foro Mundial sobre la educación. Informe final*. Recuperado el 20 de marzo de 2006 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>.

UNESCO (2005) *Education for All. Literacy for life (Global Monitoring Report 2006)*. Recuperado el 20 de marzo de 2006 de http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=43283&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

UNICEF (2006) *Progress for children. A report card on nutrition*. Recuperado el 3 de mayo de 2006 de http://www.unicef.org/progressforchildren/2006n4/files/PFC4_EN_8X11.pdf.

UNIÓN INTERNACIONAL DE TELECOMUNICACIONES (2004) *Declaración de Principios. Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*. Recuperado el 12 de marzo de 2006 de http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0004!MSW-S.doc.

UNIÓN INTERNACIONAL DE TELECOMUNICACIONES (2005) *Compromiso de Túnez. Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*. Recuperado el 12 de marzo de 2006 de <http://www.itu.int/wsis/docs2/tunis/off/7-es.doc>.

UNIÓN INTERNACIONAL DE TELECOMUNICACIONES (2006) *Statistics*. Recuperado el 1 de marzo de 2006 de <http://www.itu.int/ITU-D/ict/statistics/>.

VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (2003) Sociedad red, ciudadanía cognitiva y educación, *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 13-31.

WORLDWATCH INSTITUTE (2005) *State of the World 2005: Redefining global security*. Recuperado el 10 de octubre de 2006 de <http://www.worldwatch.org/node/1044>.

Resumen:

Los procesos de convergencia de la educación en el contexto de la sociedad red

El fenómeno de la mundialización afecta también al universo de la educación planificada, tal como se observa en los principios y tendencias, la organización de la toma de decisiones y los grandes objetivos de la educación institucionalizada, que se han ido aproximando en una buena parte del mundo. Este hecho encontraría su contexto en el nuevo modelo de la sociedad red, caracterizado por rasgos tales como el desarrollo tecnológico, la globalización y mundialización en coexistencia con la persistencia de desigualdades, los intensos flujos de información, la cultura de redes, la individualización y las estrategias de mercado. En el futuro próximo, las necesidades de homologación de los aprendizajes planeadas por las exigencias de los mercados darán lugar, con el soporte de las plataformas tecnológicas, a un entramado de redes que favorecerá una convergencia aún mayor de la educación del siglo XXI.

Descriptor: tecnologías de la información y la comunicación, educación comparada, sociología de la educación, política de la educación, convergencia en educación.

Summary:

Convergence processes in education within the context of net society

The planned education sector is also affected by the globalization phenomenon

as it is seen in some dimensions of education systems that are getting closer in much of the world: principles and tendencies, the organization of decision making, and general goals of institutionalized education. The net society paradigm can be thought as the context of convergence processes in education. It could be characterized by the following features: technology development, globalization coexisting with disparities, intense information flows, net cultures, individualization, and market strategies. In the near future, the market demand of learning standardization will result, with the help of technological platforms, in a set of nets that will promote a deeper convergence in the 21st century education.

Key Words: information and communication technologies, comparative education, sociology of education, educational policy, convergence in education.