

## Efectos psicosociales perversos de la nueva cultura digital en el ámbito educativo

María de la Villa Moral Jiménez

*Universidad de Oviedo*

### Resumen

En condiciones como las actuales, caracterizadas por la emergencia de una sociedad digitalizada, donde se imponen renovados órdenes psicosociológicos y ante el poder mass-mediático, resulta apremiante ofrecer un análisis sobre los signos y síntomas de la aplicación de las nuevas tecnologías al aula. Se constata la sucesión de cambios en el plano comunicativo, así como en los discursos y prácticas, si bien permanece la esencia de la visión iluminista de la educación, a pesar del intento de remozar su apariencia a través de la introducción de tales redes interactivas. En este artículo se ofrece una diagnosis de la escuela y de la sociedad contemporánea, constatándose la retroalimentación de sus crisis. Se propone que el aula puede convertirse en un ágora electrónica, si bien también se analizan los efectos perversos derivados de tal aplicación.

### Abstract

In the current conditions, characterized by the spirited of a digitalis society, whither they imposed renovated psychosociological arrangement and in the presence of the mass-mediatic power, it is pressing an analysis about the signs and symptoms of the application of the new technologies to the class-room. We verify the succession of changes in the communicative plane, as well as in the discourses and practices, although the essence of the illustrate vision remains in spite of the purpose of rejuvenate its aspect through across of the insert of such interactive nets. In this article we offer a school and contemporary society diagnosis, verified their crisis feedback. We propose that the class-room become converted in an electronic agora, in spite of we analyze the wicked effects leaded of this application.

## **Introducción: Diagnóstico preliminar de la escuela y la sociedad contemporáneas**

A un nivel global, asistimos a la emergencia de un nuevo orden que se está instalando sin ambages y que afecta a ámbitos como el académico, industrial, social o del pensamiento, ante las demandas de un *mundo digitalizado* (Held, 1999; Negroponte, 1999; Tapscott, 1998; Terceiro, 1996), ya aludido por McLuhan (1969) bajo la forma de *aldeanización planetaria*. En una sociedad globalizada como ésta se van extendiendo redes sociales que, si bien *dan libertad* (Riechmann y Fernández Buey, 1994), también podrían modificar, e incluso socavar, la expansión de otras redes de desarrollo en espacios multiculturales (Bartolomé, 2004; Caride, 2001; García Molina y Fernández, 2005; Giddens, 2000; Lucio-Villegas, 2001).

Se impone un nuevo orden *informativo y global*, caracterizado por los determinismos del modelo social y económico de la era de la información. Se participa de un sistema postindustrial encaminado hacia la globalización y las servidumbres impuestas por las macroestructuras, a consecuencia del cual se problematiza la identidad del hombre postindustrial. Los medios de comunicación se convierten en privilegiados agentes de la representación social, adoptando el papel de referentes y constructores, además de mero soporte, de ahí que se avance hacia una *sociedad mediática* descrita por González Radó (1997). En unas condiciones socioeconómicas y tecnológicas como las que caracterizan la sociedad actual, se extienden y aplican a diversos ámbitos las tecnologías de la información, esto es, el denominado *tercer entorno* (Echeverría, 1999, 2000). Por tanto, se conviene en que se asiste al advenimiento y progresiva instalación de la *sociedad digital* (Castells, 1997, 1998a, 1998b; Mercier, Plassard y Scardigli, 1985; Negroponte, 1995, 1999). Puede que estemos contribuyendo a la emergencia de un *homo videns* (Sartori, 1998) o de un *animal symbolicum* (Moral, 2003a) que responde a las imágenes por identificación o proyección de ese *anthropos* universal que se adapta al lenguaje *audiovisual*, tal como fue descrito por Marcuse (1981).

Se extiende un espacio y un tiempo donde la tecnología es comunicación y la comunicación discurre por infovías, en los términos expresados por Cebrián (1998). E incluso se alude a un *ciberhumanismo* en la acción pedagógica (Comas, 1999), mediatizado por la acción de las nuevas redes telemáticas. De modo análogo, abundan las reflexiones, como las de Pérez Tornero (2000), sobre el individualismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas en los adolescentes contemporáneos. Se augura el *regreso al sujeto* humanístico ante la emergencia de un nuevo (des)orden psicosocioló-

gico (Moral, 2002): se fragmenta la esfera personal, se proponen nuevos dogmas de pensamiento e imperativos de acción y las certezas se desvanecen en un sistema en el que, como arguyen algunos, el nihilismo se instaura en esta *sociedad psi* definida de este modo por Lipovetsky (1986).

Asociados a tales cambios en las estructuras globales, sociales e individuales, junto a progresos varios también proliferan otros tantos desórdenes intra e interpersonales derivados de sus posibles efectos perversos.

En consecuencia, ante la redefinición de diversas coordenadas del *hic et nunc* contemporáneo, conviene preguntarse acerca de los efectos que se derivarán de la aplicación de las nuevas tecnologías al aula, hasta conformar una suerte de *ágora electrónica*, cuyos signos y síntomas conviene desentrañar. En tales circunstancias, nuestro objetivo no es otro que reflexionar sobre cómo afectan tales cambios, a la praxis psicopedagógica y a los procesos psicosociales básicos.

### **Planteamiento: El simulacro de los *fenómenos-hechos*. Educación y nuevas tecnologías**

#### *Cambios comunicativos vinculados a la aplicación de las nuevas tecnologías*

Desde un posicionamiento crítico se propone que los poderes de construcción de realidades, discursos, significados, valores, hechos, etc., de los medios y de las nuevas tecnologías se encubren bajo una apariencia engañosa (asepsia del discurso, singularidad del contacto mediático, supuesto acceso no restringido, etc.) que define un mundo de simulacros, en los términos manifestados por Baudrillard (1988). En este sentido, el ámbito educativo como nudo de la imbricada red descrita y el aula como *ágora electrónica* podrían representar nuevas manifestaciones del poder de acción inoculante de dispositivos disciplinares varios bajo una apariencia renovada. Se avanza *En busca de la clase virtual*, tal como reza el título de la obra de Tiffin y Rajasingham (1997). Se tiende a la introducción del ordenador en el aula (Crook, 1998; Gismera, 1996; Ovejero, 1990), a lo que se suma el uso de los *videojuegos* en la esfera lúdica (Calvo, 1997, 2000; De Miguel y De Miguel, 2001; Rodríguez, 2002) interpretados ambos, dependiendo de su uso, ya sea como nuevas oportunidades interactivas o como perturbadoras formas de alienación.

A partir de la tecnología cognitiva virtual se derivan cambios de tipo organizativo y otros vinculados a la transmisión del conocimiento y desarro-

llo de habilidades y destrezas comunicacionales en el aula. Se amplían los roles del profesorado en respuesta a las demandas de integración de las tecnologías en la vida académica, se asiste a la flexibilización de las prácticas educativas mediatizadas por su empleo (De Pablos, 1997; Hernández y Juan Cano, 1999; Santos, 1993, 1998), así como a una suerte de *profesionalización educativa* (Touriñán, Santos, Lorenzo y Rodríguez, 1999). En el aula, junto al empleo de elementos comunicacionales clásicos (emisor, código, receptor, audiencias, etc.) se van introduciendo renovados discursos en imbricada redes interactivas, aprendizajes mediatizados a través de búsquedas sugeridas y virtualidades que se convierten en *fenómenos-hechos* con evidentes efectos de poder. Precisamente, en la encrucijada del poder y del saber es donde situó Ibáñez (1990) las nuevas tecnologías, aludiendo a la (re)emergencia de un nuevo tipo de hombre -el *homo informaticus*- sometido a un proceso de ósmosis que regula las interacciones y que ejerce efectos moduladores sobre las relaciones sociales interpersonales.

A la supuesta transmutación de barreras comunicativas, debido a las redes telemáticas y a la creación de informatizadas *torres de Babel*, se suman cambios de tipo cognitivo en los saberes, en nuestras capacidades simbólicas y memorísticas (Mattelar, 1998). Tales cambios dejan sentir su influencia no sólo en aspectos *relativamente epidérmicos*, en expresión de Aguilar (1996), sino que actúan como constructores de estructuras simbólicas y de pensamiento, como modeladores actitudinales y de socialización. A partir de la emergencia de la sociedad global del conocimiento parece derivarse un tipo de flexibilización de los vínculos, así como un alto grado de comunicación informal y una innovadora jerarquización de los contactos que afectará a las *redes comunicacionales*.

En las condiciones actuales se impone un *culto a la información* (Roszak, 1986) que actúa como nuevo ritual de endiosamiento de un poder extraordinario elevado a tal categoría. Precisamente, Morin (1966) alude al tema del paralelismo entre la cultura de masas y una religión de la salvación. Se tiende a promover la estandarización del *sujeto mediático*, el *homo mediaticus* referenciado por Mills (1959).

Asimismo, se impone una paradoja comunicativa en la sociedad de la información -de la que etiquetas reificantes como *informívoros*, achacable a Pylyshyn (1984), no son sino signos de la misma-, en esta *selva del lenguaje*, en expresión de Marina (1998). Se aprende vicariamente por observación-acción de lo ritualizado a través de lo informacional y mass-mediático (Martínez y cols., 1996), por el avance experimentado por las tecnologías mediante las cuales se favorece la comprensión de una gran variedad de conductas

psicosociales que se nos representan y en las que intervienen diversos modelos de conducta. La imagen de ese escolar espectador y expectante puede asemejarse a la del *príncipe telécrata y de consistencia hertziana* al que aludió Vázquez Montalbán (1995).

Se reivindica, en consecuencia, la necesidad de mejorar la habilidad comunicacional y, en concreto, la *expresión oral* (Cros y Vilà, 1994; Del Río, 1993; Littlewood, 1992; López Valero y Encabo, 2001; Rangel, 1983; Sánchez Cano y del Río, 1994; Zuccherini, 1988) y el propio *discurso en el aula* (Casalmiglia, 1991; Cazden, 1991) como herramienta fructífera de comunicación interpersonal en el ámbito académico y proyectada a otros escenarios

### *Efectos perversos de la seducción de las nuevas tecnologías*

En esta *civilización del cliché* plagada de iconos, definida así por Deleuze (1968), las nuevas tecnologías actúan como elementos de carácter psicosociológico, simbólico y cultural, aparte de vincularse a poderosos instrumentos de acción educativa, política y socioeconómica. Vivimos las tecnologías de la información. No se trata sólo de que las utilicemos, por analogía con lo expresado por Winner (1977), para quien es el *sonambulismo humano*, más aún que cualquier imperativo tecnológico inherente, “lo que ha permitido que grandes sistemas tecnológicos ‘legislen las condiciones de la existencia humana’” (citado por Smith, 1996, p. 48). Así, bajo formas de seducción textual y/o iconográfica se construyen discursos, tendencias, prácticas, etc., que se convierten en simuladores de la propia realidad. Hace décadas, autores como McLuhan (1964) ya defendieron la propuesta de que lo audiovisual está en la base de un auténtico cambio de civilización y que los medios de comunicación son *prolongaciones del ser humano*.

En nuestros días, se ha tendido a evidenciar esa seducción de los media y de las tecnologías, como *espectáculo de la postmodernidad* (González Requena, 1988). A este mismo respecto, Sánchez Noriega (1997) alude a la cultura informacional como espectáculo con el que designa a momentos que son vividos ritualmente. La cultura digitalizada y massmediática no se asocia tan sólo al esparcimiento y la espectacularización, sino que en las condiciones actuales de extensión de su poder de influencia, se ha convertido tanto en un vehículo de conformismo social y de reificación de realidades mitificadas como de reconducción de búsquedas o de integración de conciencias compartidas, como signos y síntomas de la emergencia de la seducción tecnocrática.

Calificadas como *agentes de la representación social por excelencia* las tecnologías de la información son constructoras de poderes legitimados y/o

reintérpretes de opiniones, conocimientos, tendencias, modas, usos, consumos, “verdades” en suma, al amparo de la capacidad de interpretación individual, aunque heterocondicionada. A partir de las representaciones que se derivan de los procesos comunicativos, contruidos y/o reformulados *tecnológicamente*, se reconstruyen actitudes individuales y representaciones colectivas. Recordemos que la cultura *postmoderna* de los medios fue criticada por Ingatjeff (1989) asemejándola a una *cultura amnésica*, donde la hipercontaminación de imágenes y sensaciones aturde y en la que se ofrecen y aceptan acríticamente por el espectador fragmentos de realidades que no son tales. Ante esta “dieta mass-mediática” empobrecida, los escolares-consumidores se nutren deficitariamente (en cuanto a calidad), aunque de forma abundante, de una co(n)fusión indigesta de imágenes, conocimientos, usos, prácticas, mensajes, discursos, etc., que se les ofrece como un alivio, convenientemente dosificado, de las propias búsquedas del espectador.

De entre los posibles *efectos perversos* han de mencionarse diagnósticos de nuevas patologizaciones asociadas al poder de inoculación de la cultura tecnológica como escenario ritualizado. Se convierte en base de patologías dismorfofóbicas inducidas por los medios audiovisuales bajo el *síndrome de Eróstrato*, junto a otros *ensueños electrónicos* de la cultura de masas y *neofilias* y *neofobias* varias en la comunicación, tal y como describe Gubern en *El eros electrónico* (2000). Ello se amplía a otras manifestaciones del *cuerpo en venta* (Pérez Gauli, 2000) e incluso de *Amor y sexo en Internet*, tal y como se titula la obra de Búdarlo (2000). Asimismo, se evidencia la tendencia a la inducción de conductas sumisas en la relación con el ordenador, de acuerdo con Elejabarrieta (1987). Ya se aluda al tecnocuerpo de los *cyborgs* (Robins, 1996) e incluso a modificaciones en el plano físico bajo la apariencia de biosedentarismo como mecanismos de adaptación o a la propia *antropomorfización* del ordenador, de acuerdo con Gubern (2000), la identidad del contacto físico con el proveedor de conocimientos cambia, ampliándose a un contacto virtual ritualizado.

En el ámbito educativo abundan los análisis que se muestran críticos ante la vinculación de las nuevas tecnologías y la nueva civilización como medios y escenarios de desarrollo de nuevas prácticas educativas y escolares (Rodríguez Neira, Peña y Álvarez, 1997). Como efecto perverso de tal (mal)uso indiscriminado de las nuevas tecnologías, se podría derivar una actitud acrítica ante tal cantidad de manifestaciones, una pasividad ante la tergiversación de la información, intentos de acomodo adaptativo a lo privilegiado por los medios e incluso sucesivos episodios de aislamiento del medio social a causa de su uso excesivo e indiscriminado. Todo ello podría

interpretarse como si se tratara de un singular *efecto de hibernación* actitudinal, tal como fue descrito por Reig (1995).

Autores como Fernández-Enguita (1997, 2001) sostienen que mediante la implementación de nuevas tecnologías al ámbito educativo se ofrece un cambio en la imagen externa de la escuela que, a modo de *lavado de cara*, se recubre de *artefactos* (en un doble sentido relativo a aparatos y artificios). El alumno aislado y con un aprendizaje individualista, permanece interconectado a otros con los que no mantiene interacción cara a cara. Precisamente, de acuerdo con Baudrillard, con la postmodernidad el hombre será un ser aislado y singular pero, al mismo tiempo, conectado a diversas redes telemáticas y audiovisuales. Semejante compromiso transformador puede ser visto con escepticismo por quienes aluden a una progresiva inoculación velada del poder a través de la incorporación de las *realidades virtuales* en las instituciones formales. Metafóricamente, semejantes modos de inoculación de la novedad y el progreso en instituciones inmovilistas, aunque de remozada apariencia, podrían calificarse como una especie de *piel de cordero de la institución*, en los términos manifestados por Martínez Rodríguez (1992).

En este sentido, desde posicionamientos críticos se sostiene que mediante la aplicación de las nuevas tecnologías al ámbito educativo se enmascaran las voluntades de poder y control de la institución de una forma más sutil, implicando a los alumnos y a la comunidad en un ejercicio de corresponsabilidad, en apariencia, y de inoculación real de poder bajo la forma de *acción y seducción globalizadora*.

#### *Aproximación foucaultiana a la organización escolar y la introducción de las nuevas tecnologías al aula*

Toda escuela es una organización hipercompleja y heterónoma sometida a una fuerte presión social que pretende salvar con reformas varias. Su reclutamiento forzoso y la imposición de medidas disciplinarias que sutilmente fomentan el autocontrol y la sumisión a través de *medios del buen encauzamiento*, en los términos manifestados por Foucault (1999), su proceso de pedagogización de los conocimientos adoptados como estatuto de saber-poder (Varela, 1995), la preeminencia de la focalización de la enseñanza en la figura del profesor por encima del fomento de interacciones horizontales enriquecedoras criticada por Narodowski (1994), sus métodos de articulación débil o la *anarquía organizada* como imagen para describir los centros educativos (Cohen, March y Olsen, 1972; March y Olsen, 1976), la definen a nivel institucional y la determinan socialmente.

Reaprender a instalarse en las actuales coordenadas descritas supone un cambio de perspectiva y un desplazamiento de las posiciones ganadas a lo largo de siglos de progresiva instrucción, acción socializante y selectiva. La escuela puede no estar dispuesta a esa *resatelización epistémica y social* ya que perdería parte de su poder, que radica en el respeto de sus costumbres que prevalece por encima de cambios formales, tales como la sucesiva introducción de tecnologías en el aula, ya aludida, o las reformas con las que tiñe su inmovilismo de una renovación superficial. Como advierte Sarason (1990), los distintos componentes de la reforma educativa deben tratarse en conjunto, en sus interrelaciones, como un sistema complejo. A pesar de semejantes cambios formales, achacables en parte a la introducción de las nuevas tecnologías en el aula, los sistemas de instrucción-aprendizaje, los discursos y ritualizaciones, los procesos psicosociales desplegados en el grupo-clase, los conocimientos priorizados, sus métodos disciplinares y los propios fines de la educación permanecen, realmente, poco o nada modificados (Moral, 2003b, 2004a, 2004b, 2007). Proliferan las crisis de sentido ante la superación de verdades por otros apéndices de verdad en una institución como la escuela que sigue usando los mismos dispositivos disciplinares de antaño y donde el poder-saber escolar se debilita. De una u otra forma, la consideración de la escuela como *una sociedad en miniatura, con su cultura propia y su clima particular* -de acuerdo con la definición propuesta por Backman y Secord (1968)-, ha de verse completada en la actualidad por la constatación del desfase entre la sociedad (hiper)moderna que representa la escuela y aquella macrocultura informacional en la que se inserta.

Ante la emergencia de este renovado orden descrito se suceden *cambios de fachada ceremonial*, evidenciados por Fernández-Enguita (1997, 2001), y modificaciones aparentes externas en los *modus operandi* que no se corresponden con las consecuencias derivadas de las auténticas necesidades de *repensar la educación*, tal y como demanda Álvarez-Uría (1995). De modo análogo Curran (1998) reivindica la necesidad de *repensar la comunicación de masas* e innovaciones varias, tales como el uso de la *informática educativa* (Vázquez, 1987) y otras aplicaciones de las nuevas tecnologías al aula (San José, 1998). Tales implementaciones, sin embargo, no van parejas de auténticas modificaciones de sentido, no exclusivamente formales, en la educación como agencia legitimada de socialización, en la que se priorice su función transformadora de la sociedad. Tampoco afectan al aula como escenario psicosocial de enseñanza-aprendizaje, donde se fomenten aprendizajes no exclusivamente individualistas y memorísticos mediatizados por *redes telemáticas* uno de cuyos *efectos perversos*, en terminología foucaultiana, es que pueden resultar despersonalizantes.

Trátese de *La sociedad telemática* (Martín, 1985), de una comunidad donde se ejerce un pertinaz *culto a la información*, de acuerdo con los criterios expresados por Roszak (1988), y de los movimientos inoculadores anestésicos de esta *Ola portadora* caracterizada así por Hall y Preston (1990).

En definitiva, abundan las *transferencias tecnológicas* (Arriola, 1988) de las que se derivan efectos varios sobre la dinámica interaccional en el aula y que, de un modo u otro, repercuten sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje. En concreto, modifican aspectos formales y ritualizados de los mismos, si bien ocultan los mismos discursos legitimadores, se sirven de renovados métodos disciplinantes, cumplen funciones tradicionales y únicamente modifican su apariencia en un banal intento de superar el tremendo hiato que separa la sociedad pancomunicada postmoderna y sus marcos definitivos y la escuela como institución moderna.

### **A modo de conclusión: ¿Aula digitalizada como ágora o renovado panóptico?**

Mediante el análisis comprehensivo de los efectos derivados de la aplicación al aula de este nuevo paradigma de instrucción-aprendizaje virtual descrito se han de evidenciar no sólo las posibilidades positivas que se pueden derivar del mismo, sino, a efectos claramente desveladores de su poder de inoculación y acción, las posibles consecuencias negativas y otros efectos perversos. Bajo nuestro punto de vista, no se puede obviar el acuciante problema de la producción de saberes escolares en condiciones como las actuales de proliferación de cuestionamientos, de modos novedosos de cybercomunicación, de puestas en entredicho de la conveniencia de dispositivos disciplinarios, y de otras manifestaciones varias (Moral, 2004a, 2007). En la sociedad de la información la educación ve debilitado su carácter integrador, de acuerdo con los análisis de Gimeno Sacristán (1995, 2001, 2005, 2006), de modo que tanto el contenido de la enseñanza como la educación misma se insertan en otras coordenadas, siendo el poder de los medios tal -al mostrar imágenes que son reflejo de la pluralidad de la cultura, de la disparidad y relativización del conocimiento, reflejo y constructores de diferencias y de discursos varios- que se deslegitima el principio de la realidad ordenada y tranquilizadora, resituándonos en la edad del disenso y de una creciente balcanización social, en los términos manifestados por Holmes (1992).

Desde aproximaciones críticas, se sostiene que la introducción de las nuevas tecnologías en el ámbito académico ante la emergencia de unas nue-

vas condiciones del *hic et nunc* de esta *sociedad comunicada* (aplicándole la expresión de Bell, 1980) y la subcultura integrada en una comunidad digitalizada (Cebrián, 1998; Negroponte, 1999; Postman, 1994; Terceiro, 1996; Virilo, 1997) representan un enmascaramiento que actúa como señuelo en condiciones de crisis de la herencia iluminista de la educación en la sociedad globalizada (Ovejero, 2002, 2005). Por un lado, semejante aplicación podría juzgarse como una acción benefactora sin intención subrepticia alguna, ni con otros posibles riesgos añadidos, en la que se prioricen los efectos positivos evidenciados en diversos estudios vinculados al empleo del aprendizaje colaborativo (Crook, 1998; Gismera, 1996). Sin embargo, no deben obviarse otras referencias a usos desadaptativos tanto vinculados al contexto académico como lúdico (Arbinaga, 1996; Calvo, 1997, 2000; De Miguel y De Miguel, 2001; Estallo, Masferrer y Aguirre, 1994; Gaja, 1993; Rodríguez, 2002), ante el masivo empleo de comunicaciones mediáticas entre jóvenes (Rodríguez, Megías y Navarro, 2001), todo ello inserto y retroalimentado por las actuales condiciones de reemergencia del *homo ludens* de Huizinga (1987).

A pesar del nuevo estatuto educacional que debería derivarse de las condiciones descritas, la escuela sigue intentando mantener impoluta su imagen de academia del Saber. En estas coordenadas de ambivalencia personal, debilitamiento de las *grandes verdades*, crisis de referentes y nuevas ideologizaciones, controles y metaintereseos varios, entre otras características de la *crisis de la escuela como institución moderna en condiciones postmodernas* (Moral, 2002, 2005a, 2007; Moral y Ovejero, 2004, 2005a, 2005b; Ovejero, 2002, 2005), bajo la conceptualización del *phaenomenon sociedad digital* se tiende a imponer cambios que no modifican la esencia de la crisis educativa. Aún en nuestros días, a pesar de las innovaciones en las formas, en sus contenidos y prácticas, la organización educativa tradicional como institución inmovilista y la educación como poder naturalizado se amparan en la fuerza inoculadora de la tradición, máxime en condiciones de entropía. La comunidad educativa como microsociedad se reafirma mediante el poder de las convenciones, aunque aumentan los descreimientos entre sus mismos agentes socializadores y el malestar docente y entre los propios educandos, ante el mantenimiento del credo iluminista y de otros símbolos y síntomas de la crisis de la modernidad a pesar de la necesidad de enseñar a vivir en una sociedad postmoderna y en una cultura global (Moral, 2003b). En tales circunstancias, unos de los retos más apremiantes del sistema educativo es potenciar la labor transformadora de la ciudadanía crítica, demanda efectuada por Gimeno Sacristán (2001, 2005, 2006). Asimismo, Ovejero (2002, 2005) en

su análisis psicosociológico de la escuela y la postmodernidad en condiciones globalizadoras incide en la necesidad de *atreverse a pensar* para convertirse en ciudadanos críticos, petición de una educación cívica activadora de la ciudadanía que trasciende el entorno europeo (EUROSTAT, 2000; Luisoni, 1999; Molina y Velasco, 2003) y es demandada por agencias internacionales (UNESCO, 1999, 2000).

En definitiva, sostenemos que el aula ha de ser un escenario inspirado y retroalimentado por la comunidad, un forum abierto, ágora en la que los valores democráticos y el fomento del pensamiento crítico se reinstalen en la comunidad educativa con proyección a la sociedad, y de ésta reviertan reformulados alentando la labor de implicación activa de la primera. Sin embargo, esa democratización puede que se convierta en una ideología al servicio del orden social y político prevalente (Sotelo, 1995), deviniendo en tecnocracia. Cuando se extiende una excesiva tecnificación de los conocimientos o cuando la acción globalizadora de cambio, el compromiso activo o los intentos transformadores atentan, en vez de incitar a la participación crítica, entonces, el sentimiento de participación podría devenir en sensación de control y vigilancia. La dinámica interna de la escuela como microorganización inmanente y los condicionantes externos, con frecuencia, entran en conflicto de necesidades, fines e intereses, de modo que de la interrelación de las dinámicas de carácter micro-político, ideológico y de control y aquellas de naturaleza más psicosociológica (formas de liderazgo con mecanismos informales y tácitos de influencia, búsqueda de metas comunes, relaciones horizontales, procesos socializadores, etc.) se siguen derivando reforzamientos del presupuesto de la escuela como agencia legitimada de poder y priorizando sistemas instruccionales tradicionales, aunque se pretenda reducir semejante hiato entre las necesidades formales e informales a través de los cambios tecnológicos. A las necesidades de repensar los posibles efectos perversos, en terminología foucaultiana, de la aplicación de las nuevas tecnologías al ámbito académico han de sumarse análisis críticos optimizadores de los recursos psicosociales en la sociedad de la información. En suma, dependiendo del uso/abuso, fines e intereses de la aplicación de las nuevas tecnologías al aula ésta puede convertirse en un *ágora electrónica* o en un renovado *panóptico camuflado*.

## Referencias

Aguilar Carrasco, P. (1996). *Manual del espectador inteligente*. Madrid: Fundamentos.

- Álvarez-Uría, F. (1995). La escuela y el espíritu del capitalismo. En VV.AA. *Volver a pensar la educación. Vol. I. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)* (pp. 87-95). Madrid: Morata.
- Arbinaga, F. (1996). El juego patológico en estudiantes menores de 18 años: incidencia, uso de drogas y variables asociadas. *Adicciones*, 8(3), 331-347.
- Arriola, J. (1988). *Los nuevos países industrializados. Transferencias tecnológicas y subdesarrollo*. Madrid: Iepala.
- Backman, C.W. y Secord, P.F. (1968). *A social Psychological View of Education*. Nueva York: Rarcourt, Brace and World, Inc.
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural, *Bordón*, 56(1), 65-80.
- Baudrillard, J. (1988). *El otro por sí mismo*. Barcelona: Anagrama.
- Bell, D. (1991, or. 1980). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza.
- Búrdalo, B. (2000). *Amor y Sexo en Internet*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Calvo, A.M. (1997). *Ocio en los noventa: los videojuegos. Estudio sobre la incidencia de los videojuegos en los jóvenes de Mallorca*. Tesis Doctoral, Universitat de les Illes Balears.
- Calvo, A.M. (2000). Videojuegos y jóvenes. *Cuadernos de Pedagogía*, 291, 59-62.
- Caride Gómez, J.A. (2001). Las redes del desarrollo: conceptos, enfoques y perspectivas. En E. Lucio-Villegas (Ed.). *Espacios para el desarrollo local* (pp. 17-61). Barcelona: PPU.
- Casalmiglia, H. (1991). Estudio del discurso oral. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 2, 45.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. I. *La Sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998a). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. II. *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998b). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. III. *Fin de milenio*. Madrid: Alianza.
- Cazden, C.B. (1991, or. 1988). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: MEC/Paidós.
- Cebrián, J.L. (1998). *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Cohen, M.D., March, J.G. y Olsen, J.P. (1972). A gabbage can model of organizational choice, *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- Comas, F. (1999). Humanismo -¿ciberhumanismo?- en el currículum pedagógico-universitario del siglo XXI. En T. Rodríguez Neira, L. Álvarez Pérez, J. Hernández García, J.V. Peña, C. Rodríguez Menéndez, E. Soler Vázquez, S. Torío López y P. Viñuela Hernández (Coords.). *Cambio Educativo: Presente y Futuro* (pp. 127-132). VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Crook, Ch. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Cros, A. y Vilà, M. (1994). La argumentación oral: una propuesta para la Enseñanza Secundaria. En VV.AA. *Hablar en clase. Textos. De Didáctica de la lengua y de la literatura* (pp. 52-58). Barcelona: Graó.
- Curran, J. (1998). Repensar la comunicación de masas. En J. Curran, D. Morley y V. Walkerdine (Comp.). *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo* (pp. 187-254). Barcelona: Paidós Comunicación.

- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. París: PUF [Ed. consultada, 1988. *Diferencia y repetición*. Gijón: Júcar].
- De Miguel, A. y De Miguel, J. (2001). *Los videojuegos en España. Informe Sociológico, año 2000*. Madrid: ABSE.
- De Pablos, J.C. (1997). *El papel del profesor en una sociedad en cambio*. Granada: Universidad de Granada.
- Del Río, M.J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telópolis o el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- Echeverría, J. (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: De Bolsillo.
- EUROSTAT (2000). *Eurostat Yearbook. A Statistical eye in Europe*. Luxembourg: Comunidades Europeas.
- Fernández-Enguita, M. (1997). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Enguita, M. (2001). ¿Parte del problema o parte de la solución?. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 12-17.
- Foucault, M. (1999). Los medios del buen encauzamiento. En M. Fernández-Enguita (ed.). *Sociología de la educación* (pp. 534- 548). Barcelona: Ariel.
- García Molina, J. y Fernández, T. (Coord) (2005). *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (2000, or. 1999). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En VV.AA. *Volver a pensar la educación. Vol. II. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)* (pp. 13-44). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Gismera, S. (1996). *Ordenadores y niños*. Madrid: Pirámide.
- González Radío, V. (1997). *La sociedad mediática*. Universidade Da Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidade Da Coruña.
- González Requena, J. (1988). *El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- Gubern, R. (1987). *El simio informatizado*. Madrid: Fundesco.
- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama.
- Gubern, (2000). *El eros electrónico*. Barcelona: Anagrama.
- Hall, P. y Preston, P. (1990). *La ola portadora*. Madrid: Fundesco.
- Held, D. (1999). *Global transformations*. London: Polity Press.
- Hernández Prados, M.A. y Juan Cano, A. (1999). Nuevos roles del profesorado. En T. Rodríguez Neira, L. Álvarez Pérez, J. Hernández García, J.V. Peña, C. Rodríguez Menéndez, E. Soler Vázquez, S. Torío López y P. Viñuela Hernández (Coords.). *Cambio Educativo: Presente y Futuro* (pp. 49-54). VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Oviedo: Servicio de Publicaciones.

- Holmes, M. (1992). *Educational Policy for the pluralist democracy*. Bristol: The Falmer Press.
- Huizinga, J. (1987). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Ibáñez, T. (1990). Las nuevas tecnologías: Un fenómeno social en la encrucijada del poder y del saber. En J.M. Peiró (Ed.). *Trabajo, Organizaciones y Márketing social* (pp. 199-213). Barcelona: PPU.
- Ingatoeff, M. (1989). Cleverness is all. *The Independent*, 7 de enero.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Littlewood, W. (1992). *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2001). *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Lucio-Villegas, E. (Ed.). (2001). *Espacios para el desarrollo local*. Barcelona: PPU.
- Luisoni, P. (1999). *Qué educación secundaria para una Europa en transformación: tendencias, retos y perspectivas. Informe de la Conferencia Final del proyecto "Una Educación Secundaria para Europa"*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- March, J. y Olsen, J.P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Oslo: Univ. Testforlaget.
- Marcuse, H. (1981, or. 1967). El final de la utopía. En H. Marcuse. *El final de la utopía* (pp. 7-18). Barcelona: Ariel.
- Marina, J.A. (1998). *La selva del lenguaje*. Barcelona: Anagrama.
- Martín, J. (1985). *La sociedad telemática. El desafío del mañana*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, M., Buxarrais, M.R. y Vera, J. (1996). Educación y modelos de aprendizaje social. En J. Escámez (Coord.). *Acción educativa y comunicación social*, (pp. 17-67). Valencia: Tirant to Blanch.
- Mattelar, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- McLuhan, M. (1969, or. 1962). *La Galaxia Gutenberg*. Madrid: Aguilar.
- Mercier, P.A.; Plassard, F. y Scardigli, V. (1985, or. 1984). *La sociedad digital*. Barcelona: Ariel.
- Mills, C. (1993, or. 1959). *La imaginación sociológica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Molina, M.E. y Velasco, C. (2003). *La construcción de Europa: ciudad, ciudadanos, ciudadanía*. Madrid: UNICEF/Universidad Complutense.
- Moral, M.V. (2002). 'Regreso al Sujeto': Emergencia de un nuevo (des)orden psicosociológico. En J.L. Caramés, C. Escobedo y J.L. Bueno (Eds.). *Humanidades. VIII Congreso Internacional del Discurso Artístico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Moral, M.V. (2003a). Homo videns: Visión psicosociológica de las miradas apocalípticas e integradas en el animal symbolicum. En J.L. Caramés, C. Escobedo y J.L. Bueno (Eds.). *IX Congreso Internacional Discurso Artístico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Moral, M.V. (2003b). Aproximación crítica a los regímenes de verdad y sus enmascaramientos. *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 321-328.

- Moral, M.V. (2004a). Consecuencias socioeducativas de la aplicación de las nuevas tecnologías al aula. *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Almería: Asociación de Psicología y Educación y Psicopedagogía.
- Moral, M.V. (2004b) Los oficios de profesor y alumnos ante los renovados (des)órdenes psicosociológicos. *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*. 2-4 de abril, Almería. Asociación de Psicología y Educación y Psicopedagogía.
- Moral, M.V. (2007). Escuela y postmodernidad como constructor/realidades sociolingüísticas: funciones de la educación en la cultura globalizada. X Congreso Nacional de Psicología Social. Cádiz, 26-28 septiembre 2007.
- Moral, M.V. y Ovejero, A. (2004) Jóvenes, globalización y postmodernidad: Crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis. *Papeles del Psicólogo*, 25(87), 72-79.
- Moral, M.V. y Ovejero, A. (2005a). Identidades y contradicciones de la escuela en las condiciones posmodernas de la sociedad global. En R. García Mira, A. Fernández González, M.D. Losada Otero y M. Goluboff. *Psicología Ambiental, Comunitaria y de la Educación* (pp. 343-350). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moral, M.V. y Ovejero, A. (2005b). Funciones (re)veladas de la educación contemporánea. Aproximación crítica desde la Psicología Social de la Educación en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 175-203.
- Morin, E. (1966). *El espíritu del tiempo. Ensayo sobre la Cultura de Masas*. Madrid: Taurus.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Negroponete, N. (1999, or. 1995). *El mundo digital. Un mundo que ya ha llegado*. Barcelona: Ediciones B.
- Ovejero, A. (1990). Ordenador, escuela y cambio social. En J.M. Peiró (Ed.). *Trabajo, Organizaciones y Márketing Social* (pp. 215-223). Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. (2002). Escuela y postmodernidad: Reflexiones sobre los actuales problemas escolares. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12(2), pp. 67-86.
- Ovejero, A. (2005). *Globalización, sociedad y escuela*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Pérez Gaudi, J.C. (2000). *El cuerpo en venta. Relación entre arte y publicidad*. Madrid: Cátedra.
- Pérez Tornero, J.M. (2000). El ansia de identidad juvenil y la educación. Del individualismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas. *Anuario de Psicología*, 31(2), 59-71.
- Postman, N. (1994). *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Planeta.
- Pylyshyn, Z. (1984). *Computation and cognition*. Cambridge, Mass.: Bradford Books.
- Rangel, M. (1983). *Comunicación oral. Cursos básicos para la formación de profesores*. México: Trillas.
- Reig, R. (1995). *El control de la comunicación de masas. Bases estructurales y psicosociales*. Madrid: Libertarias/Prodhufi.
- Riechmann, J. y Fernández Buey, F. (1944). *Redes que dan libertad: introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona: Paidós.
- Robins, L. (1966). *Deviant children grow-up*. Baltimore: Williams.
- Rodríguez, E. (Coord.) (2002). *Jóvenes y videojuegos. Espacio, significación y conflictos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Rodríguez Neira, T., Peña, J.V. y Álvarez Pérez, L. (1997). *Nuevas tecnologías, nueva civilización, nuevas prácticas educativas y escolares*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Roszak, T. (1988). *El culto a la información*. Barcelona: Crítica.
- Sánchez Noriega, J. L. (1997). *Crítica de la seducción mediática*. Madrid: Tecnos.
- San José Villacorta, C. (Coord.) (1998). *Tecnologías de la información en la educación*. Madrid: Anaya.
- Santos, M.A. (1993). Escuela y trabajo ante los últimos avances en la tecnología de la información. *Revista de Ciencias de la Educación*, 154, 247-257.
- Santos, M.A. (1998). Computers and cooperative learning: school success through technology. Trabajo presentado en la *Conferencia Internacional Brinning Information Technology to Education (BITE)*. University of Masstricht, The Netherlands, 25-27 de Marzo.
- Sarason, S.B. (1990). *The Predictable Failure Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, M. (1996). El recurso del imperio: paisajes del progreso en la América Tecnológica. En M.R. Smith y L. Marx (Eds.). *Historia y determinismo tecnológico* (pp. 53-68). Madrid: Alianza Editorial.
- Sotelo, I. (1995). Educación y democracia. En VV.AA. *Volver a pensar la educación. Vol. I. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)* (pp. 34-59). Madrid: Morata.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Terceiro, J.B. (1996). *La sociedad digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tiffin, J. y Rajasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- Touriñán, J.M, Santos, M.A., Lorenzo, M.M. y Rodríguez, A. (1999). Profesionalización educativa y nuevas tecnologías: una relación a consolidar en el siglo XXI. En T. Rodríguez Neira, L. Álvarez Pérez, J. Hernández García, J.V. Peña, C. Rodríguez Menéndez, E. Soler Vázquez, S. Torío López y P. Viñuela Hernández (Coords.). *Cambio Educativo: Presente y Futuro* (pp. 89-98). VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- UNESCO (1999). *Declaración de la 44ª Conferencia Internacional sobre Educación y Programa de Acción para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, 1995*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- UNESCO (2000). *Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Varela, J. (1995). El estatuto del saber pedagógico. En VV.AA. *Volver a pensar la educación. Vol. II. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)* (pp. 61-69). Madrid: Morata.
- Vázquez Gómez, G. (1987). *Educación para el siglo XXI. Criterios de evaluación para el uso de la informática educativa*. Madrid: Fundesco.
- Vázquez Montalbán, M. (1995). *Panfleto desde el planeta de los simios*. Barcelona: Crítica.
- Virilo, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.
- Zuccherini, R. (1988). *Cómo educar la comunicación oral*. Barcelona: CEAC.