

Aunque no es un fenómeno socioeconómico nuevo, el consumo exacerbado de bienes, servicios y experiencias organizadas se ha convertido en una característica distintiva de la sociedad postmoderna y mundializada. Este consumo desorbitado, practicado por la mayoría de la población que puede, está generando graves problemas en las personas, la sociedad y el medio ambiente. Desde el ámbito educativo se han venido introduciendo respuestas a ese consumismo, promoviendo diversas iniciativas y vías didácticas para educar y favorecer formas diferentes de consumo pero con escaso éxito, al menos visto desde la posición crítica que adoptamos. ¿Cuál es la causa que dificulta poner en marcha una enseñanza del consumo en las aulas facilitadora de una comprensión más compleja del fenómeno y que posibilitara actuaciones en consecuencia desde una nueva cultura de consumo más crítico, justo y solidario? En nuestra opinión, creemos que el obstáculo principal proviene de cuál sea la interpretación del hecho económico que gobierna los fundamentos teóricos en cada una de ellas.

El consumo en la escuela

Algunas reflexiones necesarias
en torno a su enseñanza

Manuel Rodríguez Algarín* Grupo GAIA (Proyecto IRES)

pp. 93-108

En la fachada del centro (comercial),
sobre sus cabezas,
un nuevo y gigantesco
cartel proclamaba:

*"Venderíamos cuanto usted necesitara
si no prefiriésemos que usted
necesitase lo que tenemos para venderle"*

La Caverna. Sarumago (2002, p. 353)

En un principio, comenzamos con...

**¿Qué ocurre con el consumo
en la sociedad actual, postmoderna
y mundializada?**

Sintéticamente, entendemos por *consumo* la actividad humana que sirve para que las personas se mantengan y se reproduzcan co-

mo individuos en su doble dimensión de entes únicos y entes sociales que conviven en un marco sociohistórico concreto. Desde una perspectiva amplia es un fenómeno que perdura a través de toda la historia de la humanidad: siempre se ha consumido. Sin embargo, el consumo en nuestras sociedades de tardo-capitalismo postmoderno, tras la inflexión sustantiva sufrida con el proceso industrializador de finales del siglo XIX y principios del XX, es un fenómeno social que lo impregna todo; está en el ambiente de forma continua como una evidencia permanente; convivimos con él de manera constante: los humanos, desde la infancia hasta la muerte, estamos dedicados a adquirir bienes, servicios y experiencias organizadas (Dubois y Rovira,

* Centro de Profesorado Castilleja de la Cuesta. Tel.: 954 160 100

1998). Se puede afirmar que, tanto desde una escala individual¹ como colectiva, el consumo ha alcanzado una magnitud desorbitada y creciente, desconocida hasta ahora: desde la comercialización de cualquier tipo de ritual antropológico-religioso-cultural (nacimientos, bodas, defunciones, otras actividades del ciclo festivo,...) hasta los hipermercados y centros comerciales, vistos como “*catedrales del consumo*”, y convertidos en puntos claves de encuentro y convivencia social de la mayoría de la población de las grandes urbes.

Por estas evidencias, hay quién define la sociedad presente, además de postmoderna, como la sociedad donde el consumo se ha convertido en un... *eje del código cultural*... (Lyon, 2000, p. 108). El consumo ya no es un medio sino un fin en sí mismo convirtiéndose en un estilo de vida, en una ideología, con toda su trascendencia simbólica y cultural (Bocock, 1993; Sanagustín y otros, 2000). Es en la actualidad cuando cobra más evidencia el postulado, sostenido por Baudrillard (1998, p.150-151) de que *el consumo nos consume*, dudando que éste tenga algo con ver con la satisfacción de las necesidades humanas primigenias, y afirma que “... *las masas hacen jaque a la economía*” cuando se refiera a las prácticas consumistas del presente. Aunque, sin embargo, responsabiliza al modelo económico imperante de la situación ya que establece un paralelismo entre el concepto de productividad, utilizado por la racionalidad económica a la producción de bienes y mercancías, y el de *consumatividad*, como proceso que calcula de manera racional e indefinida el consumo basado en la *producción incesante de necesidades* (Baudrillard, 1976, pp. 68-69).

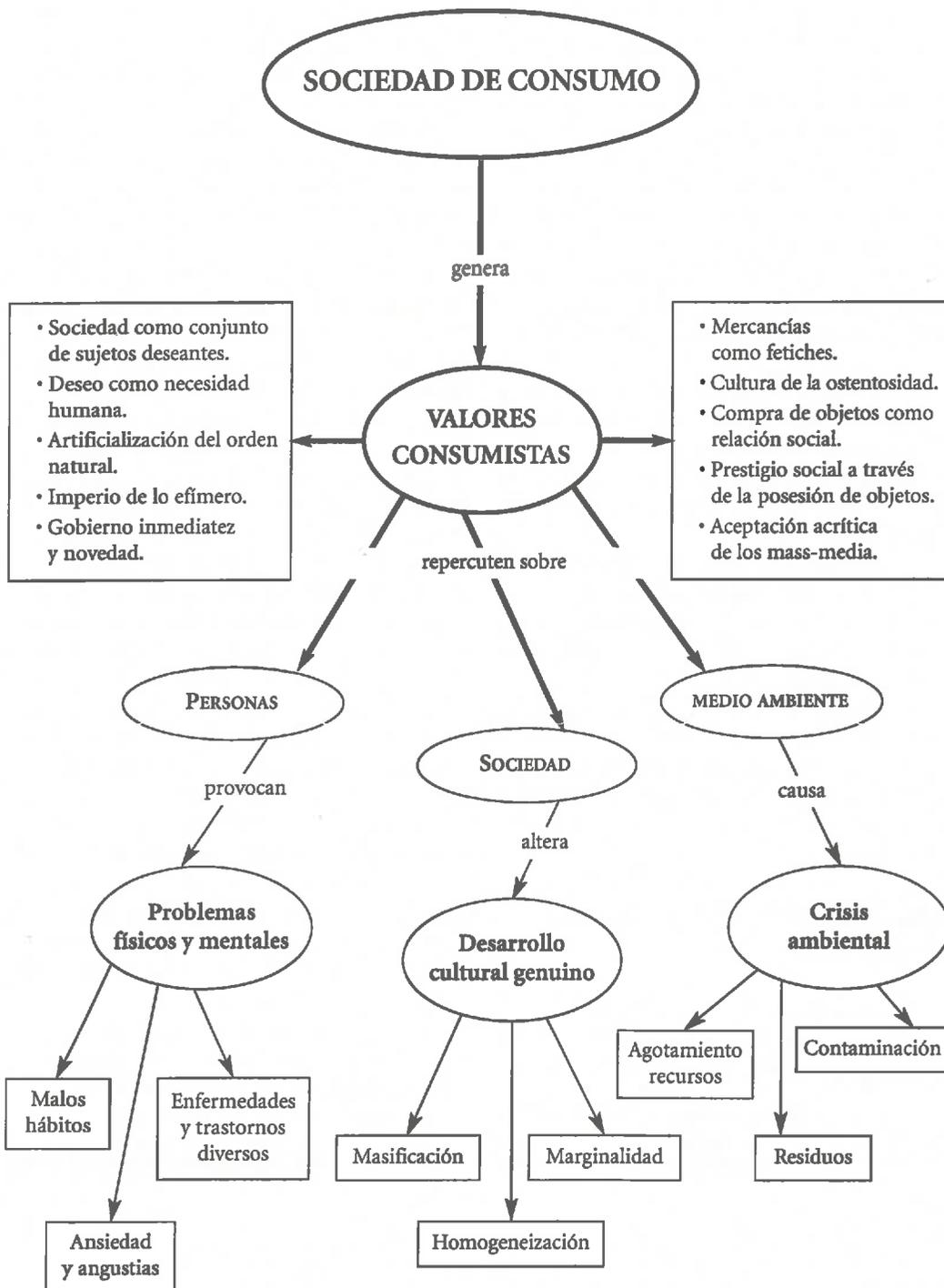
Pero, contradictoriamente, el sistema socio-económico de la “sociedad opulenta” que sustenta el modelo de consumo actual deviene en insolidario e injusto provocando situaciones de pobreza, marginación y desigualdades. Así, por un lado, están los que carecen de poder adquisi-

tivo alguno y se quedan fuera del sistema porque están marginados del circuito económico, en el umbral del *subconsumo* (Cueto, 1983, p. 13). Por otro, está la desvirtuación de la realidad social creando, desde un falso igualitarismo, un cierto espejismo de que todas las personas acceden a la posesión de las mercancías que ofrece el mercado (Colom, 1998). Ambas cuestiones traen como consecuencia una persistente insolidaridad e injusticia social que no considera las bolsas de pobreza y marginación que existen en la realidad social presente tanto en el interior como en el exterior de los países desarrollados.

Como podemos observar en el esquema de la página siguiente, los valores, –consumistas–, imperantes en el modelo de sociedad presente que va desde la consideración de la misma como un conjunto de sujetos deseantes hasta la aceptación acrítica de los medios de comunicación, donde la publicidad y su capacidad de instigación consumista tiene una enorme influencia, pasando por la cultura de la ostentación, el imperio de lo efímero y la artificialización del orden natural, traen consecuencias muy negativas para personas, medio ambiente y sociedad en general. Estos efectos nocivos y perniciosos conllevan distintas vertientes. Unas, afectan al propio individuo como persona que consume y que se relacionan con la salud físico-psíquica: alimentación, hábitos de vida cotidiana, estrés, neurosis. Otras, afectan al individuo como ser inmerso en un ambiente sociocultural consumista y que tienen que ver con su sociabilidad y autonomía personal: inadaptación y desorientación social, aculturación y despersonalización, insatisfacciones, angustias y ansiedades. Y otras, dados los nexos entre consumo, salud y medio ambiente, repercuten sobre la sociedad como conjunto, tanto en el medio natural como social. Los problemas ocasionados al medio ambiente y las crisis ecológica consiguiente son archiconocidos: agotamiento de recursos, degradación ambiente social y natural, escasez de ali-

¹ Desde las posteridades de la 2ª Guerra Mundial, autores como Cueto (1983), Bocock (1993), Galbraith (1996), coinciden en señalar la irrupción e importancia que ha adquirido la figura del consumidor como elemento fundamental e imprescindible en los circuitos económicos en la sociedad actual, haciéndose cada vez más patente la caracterización del ser humano como consumidor que como ciudadano. Es el “*ego consumans*”, término que empleara ya Girardin (1976, p. 16)

ESQUEMA 1. REPERCUSIONES DE LA SOCIEDAD CONSUMISTA



mentos y recursos energéticos, contaminaciones en sus diversos modos y grados, sin olvidar las visuales y las acústicas, con la cada vez más acusada inhabilitación del medio urbano y, más en los últimos tiempos, del medio rural.

Resumidamente podemos concluir que el modelo de sociedad consumista postmoderna es fuente de problemas y consecuencias nocivas individuales y colectivas tales como:

a) Confusión deliberada entre consumo incesante y calidad de vida al interpretarse que el bienestar y la felicidad humanas radican en conseguir la posesión de objetos, en su gran mayoría no necesarios, suplantando el ser persona, y los valores intrínsecos que supone, por el tener y poseer para aparentar.

b) Alienación e incapacidad de objetivar la realidad como efectos de los condicionamientos a la libertad y a la autonomía personal y colectiva que impone el consumismo a través de la publicidad y la mercadotecnia cada vez más sofisticada.

c) Socioculturalmente supone una alteración de las culturas genuinas, homogeneizando las pautas de conducta y formas de pensar, originando posiciones insolidarias e individualistas de forma generalizada.

d) Aumento progresivo de la crisis ambiental debido al impacto que produce la utilización cada vez mayor de recursos insustituibles (agotamiento) así como la producción de residuos y contaminación en todas sus vertientes (tierra, agua y aire).

99

... Para seguir con dos cuestiones importantes...

A. ¿Qué propuestas se han venido realizando para la enseñanza del consumo en el aula?

Las características presentes de mundialización económica y postmodernidad sociocultural con nuevos modos de producir, de vida económica (Travé, 1999), y responsables de estas nuevas formas de *consumir*, exigen una aproximación rigurosa a su magnitud, dimensión y significado para escudriñar respuestas, enfo-

ques y alternativas adecuadas lo que, también, como no podría ser menos, debe hacerse desde el ámbito educativo. Con toda probabilidad habrá coincidencias en que puede dar muy buen uso de esta realidad como fuente casi inagotable de objetos de estudio y de problemáticas socialmente relevantes.

Se impone que la sociedad busque un punto de encuentro que equilibre las relaciones entre el afán de consumo exacerbado existente y valores fundamentados en la equidad, la justicia social y la igualdad para el conjunto de los seres humanos, y de respeto al medio ambiente del planeta. Todos nos podemos preguntar, si dadas las circunstancias, ¿será posible conseguir que haya una convivencia entre las necesidades de consumo y el desarrollo justo, solidario y equitativo para toda la sociedad? Como señala Cortina (2002) hay una necesidad imperiosa de buscar lo que llama un "consumo felicitante" que provea una vida "digna de ser vivida" fundamentada entre dos virtudes a conseguir que actuarían como pilares éticos de nuestras conductas: La lucidez y la cordura (p. 255). La lucidez permitiría desentrañar las razones del porqué se consume y desenmascarar los artificios utilizados por la mercadotecnia. La cordura asume la prudencia y mesura estableciendo límites ante el exceso. Ambas virtudes practicadas harían más posible la deconstrucción del sistema comercial que impele al consumismo desenfrenado del presente. Se trata de fundamentar, ni más ni menos, que una nueva cultura de consumo alternativo, solidario y justo estableciendo vías de articulación de la misma a corto y medio plazo. No cabe duda de la importancia que adquiere en este cometido la acción educativa en todos sus sentidos.

El consumo como objeto de estudio específico en las aulas es un asunto de reciente preocupación pedagógica. En una mirada retrospectiva no se extendería más allá de la mitad del siglo pasado su tratamiento educativo de una forma más o menos estructurada. Por lo general, el consumo como objeto de estudio ha seguido tres vías distintas para su introducción en las aulas: a) formando parte de los contenidos en materias y programas de enseñanza económica; b) en expe-

riencias didácticas específicas como la Educación para el Consumo; o, c) en las propuestas curriculares transversales, ya con la LOGSE. Estos son los modos conocidos más clásicos para introducir estos estudios relacionados con el consumo y la acción consumidora. Destacable, en el caso de nuestro país por el auge alcanzado en su momento, —en torno a finales de la década de los años 70 y hasta la aprobación y puesta en marcha de la LOGSE, en los 90—, una emergente tendencia pedagógica, la Educación para el Consumo (EpC), auspiciada alrededor del movimiento consumerista², que desarrolla fructíferas propuestas de trabajo didáctico con la elaboración de múltiples experiencias, materiales y recursos para la enseñanza del consumo en los ámbitos de la educación reglada. En un somero análisis, pasamos a describir esta propuesta y las otras dos señaladas, en qué han consistido, cuáles han sido sus propósitos, sus logros y algunas dificultades encontradas.

A. El consumo en las materias y programas de enseñanza económica

El consumo, como acción humana destinada a satisfacer necesidades sentidas como tales en cualquier momento histórico, constituye una actividad netamente económica y, por tanto, su génesis, análisis, explicación y comprensión pertenece, en primer lugar, al campo del conocimiento económico. Por esta razón, parece lógico pensar que sean las enseñanzas de contenidos de carácter económico, la enseñanza de la Economía, las que se nos presentan con más idoneidad para introducir el consumo como objeto de estudio en las aulas.

Sin embargo, los contenidos de carácter económico en las aulas se han incorporado muy recientemente, situándose, por lo general, a me-

diados del siglo XX los intentos más serios de abordar este tipo de contenidos, bien a través de materias específicas, bien a través de programas de alfabetización económica que son introducidos en el currículum de la enseñanza obligatoria. En nuestro país es importante reseñar la publicación, en 1922, de la obra de Rosa Sensat "*Cómo se enseña la economía doméstica*", que, aunque se ve con reservas por su carácter sexista, marca un hito de relevancia en este camino considerando el contexto en el que se produce (Travé, 1998, 1999).

De forma general, estas enseñanzas se han ido presentado como una asignatura más dentro del currículum, ya sean materias específicas o programas, o los contenidos aparecen asociados a las propuestas de Ciencias Sociales, como es el caso de España, o de Estudios Sociales en USA o Reino Unido. Aquí, tras la LOGSE³, los estudios económicos se han incorporado a través de los bloques de contenidos que se contemplan para el Área de Conocimiento del Medio en Primaria, en la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para la ESO, o las materias específicas, dentro de la modalidad del Bachillerato de Humanidades: Economía y Economía y Organización de Empresas.

Aunque este tipo de contenidos ha estado tradicionalmente marginado del currículum escolar, sobre todo, en las enseñanzas obligatorias y elementales, ya sea por considerarlos de excesiva complejidad o, al contrario, por ser demasiados simples y objeto de aprendizaje en el ámbito cotidiano y no formal, según describe Travé (1998, 1999), el origen de su incorporación curricular está en la preocupación que se genera por la alfabetización económica que necesitan los jóvenes para desenvolverse en la vida cotidiana y conocer el funcionamiento económico de la sociedad, que propicia, en torno a

² El término *consumerista*, o *consumerismo*, hace alusión a la reacción de los individuos que son conscientes de la posición subordinada e indefensa del consumidor ante la maquinaria de la sociedad de consumo. No tiene oficialidad académica en nuestro idioma interpretándose como un neologismo derivado de la palabra inglesa "consumer", o francesa "consommer". No hay acuerdo sobre esto. Hay autores como Lasarte Álvarez (citado por Paniagua, 1992, nota al pie 1, p.15) que los califican de barbarismo indicando que debería emplearse *consumidorismo* o *consumidorista*.

³ Como indican Travé, Estepa y de Paz (2001, p. 20) parece que con la LOGSE, los diseñadores del nuevo currículum entienden mejor la importancia de lo económico en el desarrollo personal y colectivo de los individuos. Existen serias dudas sobre que mejore esta situación con la LOCE, nueva ley reguladora de la enseñanza recientemente aprobada.

partir de dinámicas metodológicas activas y motivadoras como el uso del medio y los talleres. Destacables son sus relaciones con el asociacionismo civil, —el movimiento consumerista al que debe su origen y promoción—, caracterizada por este motivo como una de las pedagogías de la sociedad civil surgida en respuesta a problemáticas no estrictamente pedagógicas y dirigidas a la población en general para propiciar la toma de conciencia social sobre el problema que aborda (Colom, 1998).

En somero balance sobre las actividades llevadas a cabo por este movimiento pedagógico en torno a la EpC, habría que señalar cuestiones tales como:

- Este conjunto de experiencias didácticas ha representado un punto de inflexión y pionero en este tipo de enseñanzas constituyéndose en un referente valioso para trabajos posteriores⁷.
- En un claro exponente de su didactismo espontaneísta, las experiencias y trabajos realizados se han movido entre la intuición pedagógica y el voluntarismo del profesorado implicado, donde el análisis de fundamentación teórica ha sido escaso o realizado simultáneamente a la concreción práctica.
- Por lo general, los programas así como los materiales y recursos elaborados han adolecido de propuestas de validación y de control tanto en relación con los aprendizajes promovidos como a la puesta en marcha de los mismos siendo, por otro lado, escasas las iniciativas para la formación y el perfeccionamiento del profesorado en este campo específico.
- Sólo grupos del profesorado más concienciados, vinculados, por lo general a colectivos de innovación han incorporado estas enseñanzas de forma sistemática a su trabajo didáctico en el aula.

C. El consumo en las propuestas transversales

La cobertura institucional, desde el ámbito educativo, que tenían las experiencias y programas relacionados con la EpC, era muy desigual y escasa en conjunto. Por eso, uno de los propósitos en los que más se insistía desde estos movimientos era la inclusión de la misma “desde la escuela hasta la universidad” (Álvarez, 1996, p. 5); se buscaba su institucionalización pensando que de esa forma su generalización estaba asegurada; que todo el profesorado pondría en marcha acciones pedagógicas relacionadas con el consumo de manera inmediata, además de contar con los apoyos necesarios de medios materiales y personales. La realidad ha venido a demostrar que era una visión ingenua de cómo se generan los cambios y las innovaciones en el campo educativo. Con todo, es cierto que con la publicación y puesta en marcha de la LOGSE, se introduce la EpC como materia transversal en el currículum escolar para la enseñanza obligatoria pero, como ya sabemos, el cambio en las propuestas de contenidos no modifica por sí sólo el pensamiento del profesor en relación con el aula y su práctica. Así, como constata Álvarez (1996) cuestionando la concreción transversalizada de la EpC en la práctica del aula, no se sabe nada de estas experiencias, ni cuántas, ni donde, ni siquiera en lo referente a la formación del profesorado; parece que se hubiera diluido. Pero lo que ocurre con la EpC en particular no es un problema exclusivo; afecta a todas las llamadas transversales. Analicemos la situación.

De forma general, en los nuevos currículum que se van implantando con la LOGSE, aparece la transversalidad como herramienta curricular para la selección y tratamiento de contenidos escolares “diferentes” a los ya conocidos y habituales. La magnitud social y compleja que han adquirido problemas que afectan al contexto de las sociedades desarrolladas, entre otros, el *consumo exacerbado*, con otros de naturaleza económico-

⁷ No en vano, nos indica Ciudad (1991, p. 232) que la participación de estos colectivos consumeristas fue fundamental para la inclusión de la línea transversal sobre el consumo en los DCBs que surgen con la LOGSE al elaborar previamente, a modo de una macroprogramación, en 1985, el “Documento base para la incorporación a la escuela de la EpC”, promovido por Instituto Nacional de Consumo (INC).

políticos y ético-morales han convertido en una exigencia social la integración de estos asuntos en el currículum escolar (Travé y Pozuelos, 1999). Los diferentes documentos legislativos de desarrollo curricular publicados (DCBs y otros) en los distintos ámbitos territoriales (MEC o Comunidades Autónomas), y para las distintas etapas, resaltan y profundizan en la incorporación de estos contenidos, entendidos como "campos del conocimiento culturalmente elaborado" a los que se aluden ya como "transversales", que deben ser tratados como ejes impregnadores de las áreas respectivas, recurrentes para su articulación y no de forma paralela o aislada.

Sin embargo, pasada más de una década de la aprobación de la LOGSE, el asunto de la transversalidad está lejos de ser una realidad consolidada y asumida curricularmente en todo su significado e importancia. Si surgen con la vocación de ser eco curricular de problemas y demandas sociales no se han cubierto mínimamente las expectativas. En la actualidad el tratamiento transversal de estos contenidos, y la EpC entre ellos, está lejos de ser algo más que una moda o una "efemerización" de ciertos eventos. No han cambiado la fisonomía general de los centros y las aulas en lo que al desarrollo y puesta en práctica del currículum se refiere. Los obstáculos son diversos y de variada naturaleza. La introducción de los contenidos transversales ha traído como consecuencia, dada la realidad organizativa de los centros con sus referentes cronoespaciales, la tradición academicista del profesorado, su aparición por vía de decreto regulador, el que se hayan convertido en un lastre más de la pesada maquinaria tecnoburocrática de los centros, limitando en la mayoría de los casos "un rellenar el expediente" que se envía a la inspección educativa. Se podría caracterizar como de artificio curricular, al que han contribuido no poco las empresas editoriales de libros de texto.

Si ya señalaba Carbonell (1994) que las posibilidades de este enfoque transversal iba a depender de las opciones y los referentes que se decidieran sobre la cultura pedagógica, el proyecto educativo y las concepciones de la enseñanza y aprendizaje aunando esfuerzos, superando sectarismos y corporativismos desde el

trabajo participativo, democrático y cooperativo, las evidencias apuntan a que la transversalidad se ha convertido en un "escaparate de nuevas modas escolares" en la que los centros y las aulas "celebran" determinados días con relación a la limpieza del entorno, el consumo o la igualdad entre los sexos pero que, a renglón seguido, se retorna al currículum rutinario, disciplinar organizado por temas clásicos, como imponen los más tradicionales cánones decimonónicos (Travé y Pozuelos, 1999).

A modo de resumen, y dado que la EpC es una temática transversal, creemos que le han afectado también algunas de las razones que señala Yus (1996) para constatar los obstáculos que conlleva la puesta en práctica de la transversalidad:

- Son temáticas que, aunque tienen unos propósitos definidos socialmente, carecen de una epistemología propia y se nutren del conocimiento científico, filosófico y moral de una determinada cultura lo que genera incertidumbre e inseguridad "profesional" en el profesorado a la hora de trabajar en el aula con ellas.
- Por carecer de ubicación precisa en el espacio (áreas, materias,...) y en el tiempo (cursos, niveles, ciclos,...) son contenidos educativos que hay que introducir después de decidir cuál será la estructuración del currículum más centrado en las áreas y materias disciplinares clásicas, dificultando su concreción.
- Su realización efectiva conllevaría importantes modificaciones en la organización escolar, ya sea en el ámbito de los contenidos, en los horarios, en la participación de la comunidad educativa o en la estructura compartimentada por especialidades.

B. ¿qué posibles fundamentos teóricos gobernarían estas propuestas para la enseñanza del consumo?

Tras el análisis realizado de estas propuestas, nos surgen preguntas como: *¿por qué se han mostrado insuficientes para desarrollar una cul-*

tura diferente y alternativa en torno al consumo? ¿qué causa dificulta poner en marcha una enseñanza facilitadora de una comprensión más compleja de este fenómeno y que posibilite actuaciones en consecuencia desde esa nueva cultura de consumo más crítico, justo y solidario? Las razones que se pueden aducir para responder son de naturaleza distinta y variada. Temiendo dejar algún asunto fuera, señalamos que desde la concepción y diseño del currículum, su puesta en práctica en el aula, los obstáculos propios del aprendizaje, la formación y desarrollo profesional del profesorado, la validez de los materiales y recursos utilizados, pasando por la falta real de apoyo institucional hasta todos los problemas relacionados con las variopintas realidades de los centros educativos son motivos que se pueden alegar para justificar las dificultades encontradas por estas propuestas de enseñanza.

Sin restar importancia a estas razones, que las tienen, apostamos por la hipótesis de que los problemas y dificultades estriban más, y en primer lugar, en la relación que tienen estas propuestas de enseñanza con los distintos modos que existen de interpretar el hecho económico, que incidirían directamente sobre los fundamentos teóricos en los que se basan las mismas. Ya recogíamos, por ejemplo, que los programas encaminados a alfabetizar económicamente a los jóvenes en USA iban enfocados al logro de que comporten como “buenos trabajadores” o “buenos consumidores” dentro de la lógica del sistema económico imperante ya que, para que éste mantenga su operatividad y eficacia, debe contar con que todos los elementos del sistema funcionen de modo satisfactorio. En este sentido, reflexionar sobre las diferentes interpretaciones que se realizan del hecho económico, su relación con el ámbito escolar y las consecuencias que se derivan para esa nueva cultura de consumo, más justa, solidaria y crítica, nos parece una cuestión crucial para comprender cuáles son las orientaciones, finalidades que persigue y limitaciones implícitas que presenta este tipo de enseñanzas, aunque, no obstante, observemos que no es una cuestión que afecte exclusivamente a las mismas sino que implica a otras tantas esferas de la sociedad.

No olvidemos que las ideas dominantes en una cultura, y la interpretación del hecho económico de una forma determinada lo es, son impuestas por los grupos de poder como si fuera la única manera de entender el mundo, aceptándose tal cosa por la mayoría como la realidad que tiene más sentido. La posición hegemónica de determinados enfoques del hecho económico ha actuado como un verdadero condicionante para la introducción de una cultura, y por tanto de una educación, adecuada del consumo en las aulas, —lo que hacemos extensivo a promover una alfabetización económica de la población, en general—, oscilando desde una ausencia curricular y didáctica casi absoluta, al menos en la práctica del aula, hasta situaciones en las que se ha introducido pero con limitaciones implícitas que ha llevado a estas enseñanzas a situaciones cuyas repercusiones curriculares conocidas han sido, como ya hemos descrito, escasas o significativamente poco importantes.

En nuestro caso, entendemos la construcción de esa perspectiva cultural como necesidad y derecho, como una garantía de existencia y futuro, enmarcada, aunque ahora sólo para algunos sectores más radicales, como un aspecto más del movimiento de emancipación creciente experimentado desde mediados del siglo XIX, (Cidad, 1991). Sin embargo, por tratarse de un campo donde confluye de manera especial la ideología tanto educativa como económica se denotan cuestiones diferenciales.

Sabemos que, por una parte, no hay unanimidad sobre los motivos y las causas que han llevado a las condiciones socioeconómicas en las que nos encontramos y sus repercusiones; por otra, y como consecuencia, cuáles serían las medidas necesarias y mejoras de toda índole, las educativas entre ellas, que deben ser introducidas en la sociedad para solucionar tales conflictos. Por tanto, las perspectivas con las que se enfocan las actuaciones educativas hacia un consumo más crítico, aunque partan de ciertos posicionamientos confluyentes en algunos aspectos, están lejos de hacerse de forma consensuada y menos en la dirección que apuntamos. Sin dudar decimos que las propuestas de una cultu-

ra de consumo para las aulas dependerán de la visión que tenga de la sociedad y de sus problemas socioeconómicos el diseñador de las mismas (Ciudad, 1991), afectado directamente por su grado de compromiso crítico y alternativo a la situación presente.

Por otra parte, entendemos que toda acción pedagógica supone una relación entre factores económicos, sociopolíticos y culturales, que implica contar necesariamente con los factores ideológicos determinantes a la hora de tomar las decisiones educativas. Ya, desde un sentido crítico, nos advierte Travé (1999, p. 26) que siendo la educación "... el sistema encargado de reproducir las ideas, los valores y los proyectos de cada sociedad..." hay que establecer una estrecha relación con la economía, afectada, a su vez, por aspectos ideológicos y políticos. Idea reforzada por lo que dijera Apple (1991), sobre que los contenidos propuestos como objetos de estudio en los planes de enseñanza responden a los intereses, demandas y principios ideológicos de la economía emergente en cada sociedad. Por tanto, se convierte en esencial desbrozar bajo qué fundamentos teóricos interpretativos de la realidad económica se mueven las diferentes propuestas educativas para, así, poder dilucidar hasta dónde se está dispuesto a llegar para reconocer y resolver las problemáticas socioambientales relacionadas con el consumo planteadas anteriormente.

De acuerdo con la teoría económica, son tres los enfoques interpretativos del hecho económico: neoliberal-clásico, keynesiano-social-demócrata, y crítico (radical-posmarxista) (Véase cuadro 1). Cada uno de ellos manifiesta su posición sobre el sistema educativo, qué política educativa seguir y, sobre todo, qué debe ser enseñado, —selección del conocimiento escolar relevante—, y para qué, —determinación de los propósitos de la educación—, lo que tendrá

su correlato, en este caso, en el enfoque que se dará a la enseñanza del consumo en el aula: ¿qué cultura de consumo y para qué?, incidiendo en la manera de entender el consumo, la acción consumidora y el papel que deben cumplir las personas en estas actividades, así como cuáles sean las propuestas educativas necesarias. Lo que nos remite, al considerar el currículum escolar como una construcción humana, como una creación social, a una pregunta permanente que nos hacemos: *¿quién obtiene qué y qué hace con ello?* (Goodson 1991 p. 31).

Así, la interpretación clásica o neoliberal de la vida económica de la sociedad pasará porque el objetivo de la acción consumidora debe ser garantizar el buen funcionamiento del sistema y que se complete eficazmente el ciclo de producción-consumo. Conviene plantear medidas, educativas entre otras, que favorezcan y salvaguarden la operatividad de la estructura productiva establecida y que eviten perturbaciones innecesarias, máxime cuando, dada la mundialización creciente, la economía es cada vez más interdependiente. Se postula que las perturbaciones en el ciclo económico por el lado de la oferta, pueden ser producidas por la especulación, la carestía, el fraude o los conflictos generados por mercancías mal fabricadas. Se trata de evitar crisis por el lado de la demanda, el consumo, donde no se genere el estímulo suficiente ante productos de mala calidad o que no ofrezcan la suficiente garantía de seguridad y tranquilidad "cualitativa" al usuario⁸ de los mismos. En definitiva, su objetivo básico sería mejorar la competencia, llevar una política de información suficiente, a través de la acción educativa, y proteger al consumidor, por vía normativa e institucional, como ente individual para que elija racionalmente. Sus esfuerzos se centran en la búsqueda del consumidor que interesa al sistema, el individuo "*consumidor-ideal*".

⁸ En esta línea argumentativa se sitúa, también, la necesidad de asegurar y mantener el poder adquisitivo de los consumidores por parte de los empresarios. Son los primeros interesados en elevar el poder adquisitivo de los trabajadores para que generen demanda de los productos fabricados por ellos, al más puro estilo de pensamiento fordiano (de Henry Ford) Situamos aquí los postulados de economistas clásicos, como Samuelson, que consideran al consumidor como *el rey del mercado*. Se reflexiona sobre la idea de que maltratar al consumidor es meter a la gallina de los huevos de oro.

ESCUELAS ECONÓMICAS	CLÁSICA NEOLIBERAL	SOCIALDEMÓCRATA KEYNESIANA		CLÁSICA NEOLIBERAL
		REFORMISTA	RESPONSABLE	
Postulados ante el fenómeno del consumo y papel de las personas en él	En el consumo practicado no hay nada erróneo. Debe existir una "fuerza compensatoria" para mejorar los mecanismos del mercado y garantizar la operatividad del ciclo producción-consumo. Hacer un consumidor eficaz, consciente e informado que comprará más y mejor.	El consumo practicado presenta algunos errores pero se destaca la importancia de éste para la sociedad y la economía. El consumidor gasta con ligereza. Los productos son malos y la publicidad muy agresiva.	El consumo se integra en un conjunto de problemas que aquejan a la sociedad. Se percibe un contexto socio-cultural más global. Producir objetos más duraderos, reciclar y ahorrar consumos, y evitar los excedentes buscando un desarrollo más sostenible.	El consumo es un problema de tipo estructural dentro del sistema. No se soluciona el conflicto con las acciones consumeristas dado que la sociedad es asimétrica y controlada por poderes hegemónicos que impiden cualquier cambio parcial.
Principios orientadores para la enseñanza del consumo en el aula	La enseñanza del consumo debe proporcionar información y medios para "razonar y elegir racionalmente". Necesidad de "alfabetizar" económicamente a la población escolar, centrando los esfuerzos en la búsqueda del "consumidor-ideal".	El objetivo de la educación para el consumo es el análisis crítico de la situación pero sin olvidar su papel equilibrador dentro del sistema. Se deben fomentar hábitos nuevos de consumo, basados en un <i>contrapoder del consumidor</i> , aun- que individualmente.	El propósito de la educación para el consumo, además de dar una visión crítica, debe ser acentuar la responsabilidad social y cultural de los actos individuales de consumo, considerado globalmente que interacciona con todo y todos.	Como las personas están lejos de ser máquinas de consumir, la educación para el consumo debe tener una dimensión política y contribuir a la concienciación transformadora de los individuos, buscando un cambio global del sistema socioeconómico y de modelo de desarrollo social.

[104]

Cuadro 1. Diferentes perspectivas con respecto al significado del consumo en la sociedad presente y principios que orientarían su enseñanza en las aulas. (Elaboración propia).

Esta posición se caracteriza por su conservadurismo, es reproductiva, ya que se fundamenta en la aceptación de las bases económicas y políticas de la sociedad actual (productivo-economicista), y que pretende defender y proteger a los consumidores con una adecuada información de los productos que se fabrican para evitar fraudes y abusos que menoscabe el buen funcionamiento de la sociedad consumista. Esta posición es llamada "liberal" en algunos casos, (BEUC⁹, 1976; Caínzos, 1993; Pujol, 1996) y *complementaria*, en otros (Paniagua, 1992) ya que para defender la estabilización del sistema

económico de mercado se precisa poner en marcha medidas que "complementen" y apoyen a la parte débil del mismo, al consumidor pero, en definitiva lo que pretende es la racionalización de los elementos que conforman el sistema y el consumidor es considerado, en todo caso, como un factor para el equilibrio económico necesario.

En el punto opuesto nos encontramos otro enfoque que se cuestiona el fundamento y las bases socioeconómicas de la sociedad presente, criticando la civilización productivista y tecnológica fruto de la modernización industrial, el

⁹ Bureau Européen des Unions des Consommateurs, federación de Asociaciones de Consumidores fundada en 1962 y que aglutinaba en el 2002 a más de 30 asociaciones de otros tantos países europeos.

crecimiento económico y la regulación tecnoburocrática de las instituciones democráticas; critica el predominio de la lógica del máximo beneficio, considerando el consumo actual como un artificio orientado hacia la apropiación privada de los beneficios del trabajo de todos. Por tanto, el consumo y los problemas asociados a él es fruto de la estructura injusta de la sociedad. Busca alternativas al desarrollo necesario que consideren más a los seres humanos como personas, respetando las culturas propias y el medio ambiente, proponiendo que la autonomizada esfera económica sea reabsorbida por otras esferas sociales. Se corresponde en lo económico con la tendencia crítica, "radical", no conformista (Reichmann, 1994; Belando, 2001). Propugnando "... una escuela que promueva la transformación de las estructuras socioeconómicas y propicie un cambio hacia un modelo alternativo de desarrollo social..." (Travé, 1999, p. 28), este enfoque se sitúa en un posicionamiento contrahegemónico y, por lógica, minoritario.

En una posición intermedia se podría situar lo que Paniagua (1992, pp. 55-58) llama posición *compensatoria* que pretende configurar un *contrapoder del consumidor* con medidas desde las instituciones públicas y las asociaciones de consumidores que garanticen no sólo la defensa y protección de los mismos ante los abusos y desequilibrios ocasionados por las fuerzas económicas mono y oligopólicas en el mercado, sino una participación real y efectiva en las decisiones sobre la política económica que les afecten. Debe situarse en los derechos reconocidos de la ciudadanía (derechos subjetivos que se tienen como ciudadano) y que actúe como un poder fáctico dotado de fuerza real de negociación. Esta corriente, de carácter predominantemente socialdemócrata en lo político, se sitúa en la órbita de conceptos como economía social de mercado o estado del bienestar, posición keynesiana en lo económico, que no deja de considerar al consumidor como un factor para el equilibrio necesario al igual que hacen las corrientes ortodoxas de la economía.

Dentro de esta corriente intermedia podríamos situar, también, a determinadas posiciones defendidas por ecologistas más moderados

(ecologismo blando) o ciertos círculos vinculados al Club de Roma que conformarían una corriente llamada "responsable" según el informe de la BEUC, que propugna un desarrollo basado en la sostenibilidad. La diferencia fundamental con la corriente reformista principal sería que se avanza un grado más en considerar el consumo como un acto contextual, de responsabilidad cultural y social de los individuos como colectivo. Es decir valorar en gran medida la dimensión social de la acción consumidora ya que, como fenómeno global, afecta a todo y a todos. Así, propugna que no sólo hay que modificar las características de los productos fabricados (más duraderos, ahorradores de energía y materias primas, reciclables) sino que hay que cambiar los métodos de producción para que también sean menos despilfarradores, buscando un modelo más sostenible de desarrollo humano.

... Y terminando con...

¿Qué conclusiones extraemos que nos ayuden a avanzar?

En este trabajo hemos querido aproximarnos, en primer lugar, a las características consumistas de la sociedad postmoderna de capitalismo tardío que, convirtiendo el consumo en un eje central de la cultura, ha generado una serie de valores que acarrear problemáticas de tal magnitud que se podría, en cierto modo, hablar de crisis civilizadora. Esta crisis está reclamando perentoriamente que se pongan medios, educativos y de otra índole, que prevenga de hábitos y compulsiones consumistas inducidas por el artificio de la cultura del "nivel de vida" y su "standar package" donde *tener más es mejor*. El propósito es crear una conciencia social en los miles de personas que consumen para que sean conscientes de las consecuencias que el consumismo provoca en la cultura, la naturaleza y la sociedad, y se modifiquen hábitos y comportamientos desde posiciones más críticas y autónomas, tratando de fundamentar una nueva cultura de consumo que regida por parámetros

de racionalidad y competencia, lucidez y cordura, se sitúe en una cultura de "calidad de vida" donde la mediación alienante que controle las percepciones, decisiones y acciones de las personas no tenga cabida.

En un segundo paso, debido a una cierta preocupación por la alfabetización económica, por un lado, y motivaciones consumeristas ante el fenómeno imperante del consumo, por otro, se han presentado los distintos modos, desarrollados desde la segunda mitad del siglo XX, para introducir la enseñanza del consumo en el aula, que se han descrito, analizando propósitos, intencionalidades, logros y dificultades que han tenido los mismos. Cada uno de ellos ha supuesto un avance pero se está lejos de haber conseguido una situación medianamente óptima y satisfactoria. En un caso, aunque se ha reconocido la necesidad del conocimiento económico a través de la enseñanza de la Economía en las distintas etapas educativas se ha planteado con una subsidiariedad excesiva respecto del sistema de producción-consumo. En otro caso, ha sido muy satisfactoria la efervescencia y proliferación de experiencias, propuestas didácticas y elaboración de materiales que ha llevado la enseñanza del consumo a múltiples aulas, con un gran compromiso de militancia pedagógica pero que el exceso de voluntarismo, la falta de estructuración de las propuestas y de sistematización de sus logros ha diluido todos los esfuerzos realizados. En un tercer, y último, caso que representa la continuación institucionalizada de la anterior, hemos analizado como la transversalidad, entendida de manera simple, no ha pasado de ser una artificiosidad que ha perdido toda la potencialidad virtual y novedosa que en un primer momento pudo tener.

En un tercer paso, estableciendo como hipótesis de análisis que el obstáculo principal en estas enseñanzas proviene más de cuáles sean los fundamentos teóricos sobre el hecho económico que orientan y definen sus respectivos marcos de actuación, alejándose o acercándose a esa cultura diferente y alternativa de consumo por la que optamos, observando, también que la posición hegemónica de determinados enfoques de la realidad económica ha actuado como

un verdadero condicionante para la introducción de una nueva cultura de consumo basada en la equidad, la justicia, la solidaridad e igualdad para el conjunto de los seres humanos y de respeto al medio ambiente del planeta.

Para terminar, y dada la realidad educativa constatada tan poco consistente que podríamos decir, sin temor a la exageración, que la enseñanza del consumo "estuvo" en las aulas, queremos proponer unas líneas de reflexión que, a modo de conclusiones, siempre provisionales, nos ayuden a situar por donde pueden ir futuras propuestas para la enseñanza del consumo:

- Profundizar en la comprensión de que las propuestas de enseñanza, y no sólo las que tienen que ver con el consumo, son resultado de las posiciones dominantes de la sociedad en relación con lo económico, ideológico y lo político, con el objeto de fundamentar nuestras propuestas educativas hacia una nueva cultura de consumo desde aquellos presupuestos teóricos que la favorezcan más.
- Asumir la necesidad de realizar propuestas globales de alfabetización económica, en las que se incluyan la nueva cultura de consumo, permitiendo la fundamentación conceptual necesaria y la comprensión compleja que el fenómeno del consumo presente exige, además de desarrollar capacidades de pensamiento de la realidad cotidiana en clave económica, que posibilite actuaciones en consecuencia.
- Sin haber entrado en el análisis pormenorizado de la cuestión, que es necesario y será objeto de próximos trabajos, las propuestas de enseñanza que se realicen deben ser superadora de los distintos modos descritos. Aprovechando sus logros, creemos que, al ser los objetos de estudio el consumo practicado junto a otros problemas de carácter económico, que constituyen verdaderos problemas socioambientales relevantes, deben ser enfocados desde una perspectiva transdisciplinar e integradora del currículum donde el aporte para el conocimiento escolar se realice tanto

desde las disciplinas científicas de referencia como desde el pensamiento cotidiano y concepciones de los aprendices. Asimismo debe basarse en una metodología de carácter investigativo que permita a los estudiantes una formación integral, la aproximación al pensamiento crítico y favorezca una intervención emancipatoria en la realidad social.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, (1996). La educación consumerista: el ayer, el hoy y el mañana. En *Aula Innovación*, 47, 5-7.
- ÁLVAREZ MARTÍN, M.N. (1992). *Educación del Consumidor*. Madrid: MEC.
- APPLE (1991). Introducción, En Egan, K. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: MEC-Morata.
- BAUDRILLARD, J. (1976). *La génesis ideológica de las necesidades*. Barcelona: Anagrama.
- BAUDRILLARD, J. (1998). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- BELANDO, M. (2001). La educación para el consumo en el marco de la educación para la salud. En *Bordón*, 53, 329-339.
- BEUC, (1976). *Education du consommateur dans les écoles*. Bruselas: Service de l'environnement et de la protection des consommateurs.
- BOCOCK, J. (1993). *El consumo*. Madrid: Talasa.
- CAÍNZOS, M. (1993). El consumo como tema transversal. En BUSQUETS, M. D. y OTROS: *Los temas transversales, llaves de la formación integral*. Madrid: Santillana.
- CARBONELL, J. (1994). La invención de lo clásico. En *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 7-8.
- CIDAD, E. (1991). *Perspectivas sobre educación del consumidor*. Madrid: INC.
- CORTINA, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- COLOM, A. J. (1998). Educación para el consumo. En SARRAMONA, J; VÁZQUEZ, G.; y COLOM, A. J. *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- CUETO, J. (1983). *La sociedad de consumo de consumo de masas*. Barcelona: Plaza y Janés.
- DUBOIS, B. Y ROVIRA, A. (1998). *Comportamiento del consumidor*. (2ªed.) Madrid: Prentice Hall.
- GALBRAITH, J. K. (1996). *Una sociedad mejor*. Barcelona: Crítica.
- GIRARDIN, J. C. (1976). *Signos para una política: Lectura de Baudrillard*. Barcelona: Anagrama.
- GOODSON, I. F. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia social del currículum. En *Revista de Educación*, 295, 7-37
- HANSEN, W. L. y OTROS (1977). *A Framework for teaching economics. Basics concepts*. New York: Joint Council of Economic Education.
- KOURILSKY, M. (1977). The Kinder Economy: A case study of kindergarten pupils acquisition of economic concepts. *Elementary Schools J.* 77, 182-191.
- KOURILSKY, M. (1989). Economía: Programas de enseñanza. En HUSEN, T., NEVILLE, E. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens-Vives.
- LYON, D. (2000). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- PANIAGUA, M. (1992). *Movimiento consumerista y movimiento cooperativo*. Madrid: INC.
- PUJOL, R. (1996). *Educación y consumo. La formación del consumidor en la escuela*. Barcelona: ICE-Horsori.
- REICHMANN, J. (1994). *Redes que dan libertad*. Barcelona: Paidós.
- SANAGUSTÍN, P. y OTROS, (2000). *El sueño consumista*. Sevilla: DGC-Junta Andalucía.
- TRAVÉ, G. (1998). *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la Economía*. Sevilla: Díada.
- TRAVÉ, G. (1999). *La Economía y su Didáctica en la educación obligatoria*. Sevilla: Díada.
- TRAVÉ, G. ESTEPA, J. y DE PAZ, M. (2001, p. 20). *Didáctica de la Economía en el Bachillerato*. Barcelona: Síntesis.
- TRAVÉ, G. y POZUELOS, F. (1999). Superar la disciplinariedad y la transversalidad simple: Hacia un enfoque basado en la educación global, en *Investigación en la Escuela*, 37, 5-13
- VAN CLEEF, (1991). *Action in Elementary Social Studies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- WENTWORTH, (1987). Economic reasoning: Turning myth into reality. *Theory Into Practice*, 26, 170-17.
- YUS, R. (1992). *Educación para la calidad de vida*. Málaga: CEP Axarquía.
- YUS, R. (1996). Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista, en *Aula de Innovación Escolar*, 5, 5-12.

SUMMARY

The exarcebated consumption of goods, services and organised experiences, realised by the most part of and population that have access to it, has become a distintictive attribute of the postmodern and world-wide society. This overwhelmed consumption is generating serious problems in people, society and enviroment. In education-al contexts, there have been introduced several didactic ways to educate and protect other aspects of consumption with scarce success, at least, form the critical position we adopt. In our position we believe that the foremost handicap cpmes form the different interpretations of the economic fact that leads the theoretical ground of each one.

RÉSUMÉ

La consomation exarcebée des biens, services y experiencias organicées, prácticuée par la majorité du la población qué peut, s'est convertie en une caracteristique diferente de la société postmoderne et mondialisée. Cette consomations exessive est train de produire des graves problemes chez les personnes, la société et le environnement. Dans la milieu educatif se sont introduites différentes formes didactiques pour éduquer et favoriser des formes différentes de consomation mais avec peu succes, de la position critique que nous adoptons. A notre avis nous croyons que l'obstacle principal vient de quelque soi l'interpretation du fait economique qui gouverne les principes essentiels de chacunes d'elles.