

En este artículo se caracterizan las nuevas pautas culturales asociadas a la sociedad de la información y el consumo, y se reflexiona sobre la incapacidad de la educación tradicional para adaptarse a estos cambios.

PALABRAS CLAVE: *Respuesta escolar al cambio social.*

¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales?

pp. 17-28

J. Eduardo García
Francisco F. García
José Martín
Rafael Porlán

Miembros de la red IRES*

El “deterioro de la educación”

El día 2 de noviembre de 2007, se publica en la prensa española la siguiente noticia: el porcentaje de estudiantes de 15 años repetidores en el curso 2005-2006 llega al 42% (después de varios años de aumento continuado). El “deterioro escolar” (en palabras de un periodista) se explica por cuatro razones: la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, la llegada masiva de hijos de inmigrantes al sistema educativo, la presión social sobre el profesorado para que eleve el nivel de exigencia al alumnado y la falta de inversiones.

¿Qué hacer? ¿Habría que promover el esfuerzo entre el alumnado? ¿Tendría que ser el

profesorado aún más estricto en la evaluación, endureciendo sus niveles de exigencia? ¿Tendrían que trabajar nuestros estudiantes más contenidos (sobre todo, más lengua y más matemáticas)? ¿Haría falta mucha más disciplina? Estas ideas, generalizadas en muchos sectores sociales, no solo carecen de apoyos científicos sino que, además, son ingenuas, pues se ignora que la juventud actual está inmersa en un proceso de socialización diferente al de hace unos años. Pero ¿se soluciona el problema con más profesores de apoyo y con más inversión? tal como mantienen otros sectores “progresistas”.

Si lo que aparece en la prensa es un indicador del sentir social, estaríamos ante un en-

* Este trabajo es resultado de los debates mantenidos en la Red IRES durante el curso 2006-2007 en relación con el tema.

Dirección de contacto: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Sevilla.

☒ Artículo recibido el 6 de octubre de 2007 y aceptado en octubre de 2007.

foque del problema inadecuado, pues en el diagnóstico de la situación no se considera un hecho básico: los desajustes existentes entre las demandas de la cultura escolar tradicional y las concepciones, expectativas e intereses que las “nuevas opciones culturales” generan en nuestros adolescentes.

Hacia un diagnóstico más complejo

Para aproximarnos a un diagnóstico más complejo de la situación, que supere la visión simplificadora que suele estar presente en la “opinión publicada”, convendría que nos planteáramos algunas cuestiones e hiciéramos algunas reflexiones.

En general –atendiendo al conjunto del sistema escolar–, se puede afirmar que existe, en efecto, actualmente una clara “brecha” entre la cultura en la que están inmersos niños y jóvenes y la cultura académica de la escuela, pero esa brecha, de alguna forma, siempre ha existido; lo que ocurría es que en épocas anteriores determinados mecanismos de coerción social mantenían a raya, por decirlo así, ese desajuste, y los valores dominantes hacían invisible el problema.

En efecto, la escuela sigue siendo una institución en la que las relaciones entre personas, especialmente entre profesorado y alumnado, son “asimétricas”. Es más, en el contexto escolar, aunque a primera vista pudiera no apreciarse, se sigue ejerciendo el poder de unas personas y unos colectivos sobre otros, como ocurre en otros contextos sociales.

Ese autoritarismo se manifiesta, entre otros aspectos, en el propio currículum y su concreción en asignaturas, en la estructura cronoespacial (agrupamientos por aulas y asignaturas, horarios...). Los alumnos, procedentes, en gran parte, de una cultura muy distinta de la cultura académica, manifiestan su reacción frente a esa escuela y su cultura en forma de “desapego”, de “desafección”, que se traduce en reacciones de pasotismo, de absentismo, de provocación... que, en ocasiones, llegan a traducirse en situaciones con-

flictivas con el profesorado o con los propios colegas.

Pero esas actitudes y comportamientos no están generando ninguna energía positiva para transformar el sistema. De hecho, no se pueden considerar propiamente como una lucha contra el sistema, aunque sí, quizás, como una forma de resistencia, no consciente, frente al mismo.

El hecho es que se está generando un rechazo mutuo entre el profesorado –y la cultura académica que este colectivo representa– y el alumnado –y la cultura o culturas en las que se halla inmerso–; o, al menos, entre gran parte de ambos colectivos.

En todo caso, podríamos admitir que esa brecha haya aumentado en los últimos tiempos, pero ese posible aumento de la brecha habría que atribuirlo, fundamentalmente, no tanto a la “degeneración cultural” de las nuevas generaciones de jóvenes –al fin y al cabo son hijos de la sociedad en que viven, como siempre ha sido–, sino a que la cultura académica ha permanecido casi inamovible, ha seguido siendo sensiblemente igual a la de hace décadas, mientras que la sociedad, y su cultura, seguían evolucionando: las dos orillas de la brecha se alejan, pues. En ese sentido, resulta cuando menos sorprendente el mantenimiento de un modelo educativo realmente obsoleto en el contexto de una sociedad que ha sufrido en las últimas décadas profundos cambios (García Pérez, 2005).

Es más, la propia cultura escolar (en la que se integran diversas subculturas, como la cultura profesional de los/as docentes) contribuye a hacer más “visible” e “insoportable” este desajuste, quizás como mecanismo de justificación de que las cosas no funcionan y como forma de atribuir responsabilidades a otros factores externos a la escuela (aunque esos factores lleguen allí a diario, como ocurre con los/as alumnos/as, que cada día llegan allí inevitablemente con su cultura a cuestas).

Vamos a analizar con algo más de detalle el desajuste “cultural” al que nos venimos refiriendo.

La “nueva” cultura

Si queremos comprender como responde la escuela a la llegada a las aulas de las generaciones posmodernas o hipermodernas (hay denominaciones para todos los gustos), debemos comenzar analizando la cultura propia de las sociedades consumistas del siglo XXI. Para dicho análisis utilizaremos tanto las aportaciones de algunos autores que hablan sobre el tema (Verdú, Lipovetsky, Tedesco...) como nuestra propia experiencia (el trabajo con nuestros/as alumnos/as o con grupos de profesores en procesos de formación), o algunas reflexiones anteriores (García, 2002a y 2004). Las características de esta “nueva cultura” no suponen una cosmovisión coherente, sino el resultado de la interacción difusa y cambiante de una enorme diversidad de nuevas pautas sociales.

¿Cuáles son los ejes que estructuran este nuevo mundo? El *individualismo consumista*, el *mercado* y la *globalización económica* son los grandes ejes sobre los que se organiza la sociedad actual, predominando sobre las instituciones tradicionales (estado, partidos políticos, sindicatos...), con la consiguiente desconfianza hacia las grandes “utopías” revolucionarias y hacia las cosmovisiones e ideologías de la modernidad, el desinterés por la lucha ideológica y política tradicional, y la debilitación del estado “compensador” y controlador. En este contexto, la racionalidad económica dominante deviene en *pensamiento único*. Para ciertos autores el *pensamiento único* se impone como un “no pensamiento”, en el sentido de que lleva a la pérdida de la identidad y del sentido de las cosas, a la pasividad y la impotencia, al final de cualquier intento de modificación de lo establecido, al escepticismo, la inercia y la nada (Caride y Meira, 2001; Tedesco, 1996). Cualquier planteamiento alternativo no es otra cosa que una utopía sin sentido. Incluso se niega el cambio: hemos llegado al “fin de la historia”, ya sólo hay una manera de comprender y actuar que se corresponde con el liberalismo económico y la sociedad de mercado. Los medios de comunicación, el poderoso aparato co-

municacional actual, son, de alguna manera, el pensamiento único, al mismo tiempo que se encargan de propalar y consolidar ésta idea, persuadiendo a la población de que vive en el único mundo posible (Fernández, 1998). Hay un fatalismo ambiental: las guerras y la violencia, la desigualdad y la pobreza, la degradación del medio, son presentados como eventos inevitables.

El pensamiento único se corresponde con la *tendencia a la homologación* (Verdú, 2003), actualmente dominante en nuestra sociedad. A pesar de los particularismos, nacionalismos y folklorismos, los estilos de vida se van aproximando cada vez más al modelo occidental: las multinacionales venden lo mismo en todas partes, eso sí, con ciertas concesiones a las peculiaridades locales; todos los aeropuertos, centros comerciales, parques temáticos, hospitales y edificios de oficinas, son iguales en cualquier país del mundo; las grandes producciones cinematográficas llenan los cines de cualquier lugar del planeta; y cualquier equipo de fútbol plagado de “famosos” es recibido con similar expectación en Europa y en el extremo oriente. Pero se trata de una uniformidad que no está reñida con la diversidad. La sociedad de consumo ha generado tanto una fiebre consumista como una explosión de la *diversidad*. El culto al cambio constante, a la diferencia, hacen de nuestro mundo un “desorden organizado”, en el que caben una gran variedad de actitudes personales, de creencias, de formas de relación. De hecho, vende ser diferente –claro está, una diferencia programada por los diseñadores de imagen–, en un mundo de personas individualistas que creen ser únicas. La diversidad es aceptada, eso sí, para fundirla en un único producto “multicultural”, en una mezcla de estilos, en lo “kitsch” (Verdú, 2003). Para este autor asistimos a una “*orgía del mestizaje*” y a una volubilidad de la identidad personal.

Para mantener la sociedad del consumo hace falta una nueva cultura. Al respecto, las nuevas tecnologías de la información y los medios de comunicación-ocio ponen las bases de una *cultura de la superficialidad y de lo efíme-*

ro, de la desmesura, el exceso, el tener y ser “siempre más”, la renovación constante, y el vivir en el presente. Cultura de la gratificación inmediata, de la primacía del aquí y ahora, del hedonismo. Se trata de un consumo asociado a la búsqueda de la comodidad y lo fácil. Se abandonan valores tradicionales como la constancia o el triunfo mediante el trabajo personal. No hay espera, se quiere la gratificación inmediata, el bienestar a corto plazo. Especialmente, las nuevas generaciones de los países desarrollados, atiborradas de productos de consumo desde la infancia, que se consiguen sin aparente esfuerzo, hiperprotegidas, bombardeadas por la propaganda en los medios que anuncia el triunfo social por vías ajenas, desde luego, al estudio, al esfuerzo y al trabajo personal, sienten, cada vez menos, la necesidad de enfrentar, por ellos mismos, los problemas que su entorno les plantea. Se trata de un nuevo hedonismo, asociado al relativismo en el ámbito moral (“todo vale”), y al incremento del individualismo, que determina más insolidaridad, intolerancia y falta de cohesión social (Yus, 1998).

La cultura de la superficialidad se basa más en el manejo de grandes cantidades de información que en la calidad de la misma (nivel de complejidad del contenido de la información, grado de organización de la misma). Se trata de una aproximación superficial a las cosas, en la que no interesa la esencia, el fondo, sino la apariencia, el estilo, el “look”. Es mucho más importante en un mundo de apariencias el continente que el contenido, la marca que la sustancia, lo que está de moda que lo práctico y funcional. Los productos de consumo valen más por su carácter de símbolos —un cierto modo de vida, un cierto estatus social, una determinada identidad de grupo— que por su utilidad real. La publicidad más actual no presenta ya las bondades de la mercancía, sino la ideología asociada a esa marca (Verdú, 2003). Como indica este autor “*el siglo XX fue el último siglo sólido, tanto en las cosas como en las ideas, y ahora es el tiempo de la liviandad*” (p. 160). El consumidor se convierte así en un consumidor de formas, más preocupado por

su estilo que por sus convicciones ideológicas. En ese sentido, las relaciones entre las personas y el mundo adquieren un carácter más pueril y simple, inmediato y perecedero. En la sociedad de consumo lo relevante es “conquistar” y “mimar” al consumidor, y para ello se “adorna” el producto con “extras” de todo tipo: pensemos, por ejemplo, en los periódicos y sus complementos de discos compactos, libros, y similares, que llegan a ser más relevantes para el comprador que el propio periódico. La hostilidad del medio, la dureza de la vida cotidiana, son compensadas con el disfrute del mundo liviano, infantilizado, blando y artificial que nos ofrece la industria del entretenimiento y de la comunicación. No se le pide al ciudadano que sea creativo y que piense, sino que se adhiera a un entretenimiento rutinario. El fútbol, los “reality show”, la prensa del corazón, la “tebasura” en general, constituyen la droga más común para toda la población, la mejor manera de olvidar la frustración y de huir de los problemas profesionales y de los conflictos interpersonales. Todo ello en una cultura fundamentalmente icónica, que abandona progresivamente el uso del libro.

Es también la *cultura de la simulación y el espectáculo*. Existe lo que está en los medios de comunicación, de forma que el “urbanita” se aleja cada vez más del entorno natural. El ideal de la nueva cultura es el formato de parque temático. La realidad es, cada vez más, una *realidad vicaria*: no hay un contacto directo con el mundo, sino con la interpretación del mundo que llega a través de la televisión o de Internet. De esta forma lo virtual deviene en real y lo real se convierte en virtual. La televisión es ahora nuestro entorno inmediato, el medio que vivenciamos como “lo real”. Se trata de una realidad recreada, pura escenografía para el ocio. Pero no es una creación innovadora: sus diseñadores sólo pretenden reelaborar lo ya conocido y comunicarlo bien, utilizar de nuevo aquello que ha tenido éxito. Poco a poco nos adentramos en un mundo, hasta ahora propio de la ciencia-ficción, de seres humanos aislados unos de otros, que viven una vida “artificial”, vinculados a la televisión,

a Internet o a robots de compañía. Para Verdú (2003), asistimos a la emergencia de una nueva forma de capitalismo, el *capitalismo de ficción*, en el que lo que importa no es tanto producir y consumir los bienes tangibles tradicionales, sino crear y consumir una nueva realidad. El ciudadano se convierte así en un consumidor-espectador y la realidad deviene en puro espectáculo.

También se trivializa lo complejo: todo es ahora “light”, desde la democracia a la ecología y el ecodesarrollo. Los términos se convierten en cáscara sin contenido –en todo caso tienen un contenido mágico– en la boca de políticos y técnicos: desarrollo sostenible, turismo verde, preservación de la calidad ambiental, etc. Así, por ejemplo, la idea de reciclaje adquiere un sentido exculpatorio: como reciclamos no debemos tener remordimientos por nuestro consumismo despilfarrador. Se convierte en espectáculo fácil el dolor y la violencia: la televisión nos presenta las desdichas humanas como una distracción más de su programación. La intimidad, antes celosamente guardada en el mundo privado, se exhibe ahora en los medios sin ningún pudor; y los sentimientos y las emociones de personas concretas se convierten en una mercancía común (Verdú, 2003).

El consumo ilimitado y desmedido requiere del hipercambio, la prisa y el culto a la novedad. La relevancia actual de la forma sobre el fondo, tiene que ver también con la *aceleración del ritmo de la actividad humana*. Se trata de tener ciudadanos entretenidos y felices, que “mariposean” de una actividad a otra, que compran compulsivamente, que no pueden –ni deben– aburrirse nunca y que tienen que estar, para ello, en un estado de continua hiperactividad (Verdú, 2003). En esta vida trepidante hay que procesar enormes cantidades de información en muy poco tiempo. Esto supone, inevitablemente, un tratamiento superficial de dicha información: no hay tiempo, ni paciencia, para reflexionar, para construir argumentos, para tener una visión de conjunto. Además, la enorme cantidad de información que llega está muy poco estructurada –por

ejemplo, en los medios de comunicación o en Internet no se presentan sistemas de ideas sino ideas sueltas– lo que dificulta mucho su selección y tratamiento. Nos convertimos en esclavos, más que en usuarios, de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, pues estamos continuamente conectados a ordenadores, faxes, móviles, cajeros automáticos y demás artilugios que, paradójicamente, se suponen que están ahí para ahorrarnos esfuerzo y tiempo, y para cubrir nuestras necesidades. La trampa consiste en hacernos creer que estos servicios están para hacernos la vida más cómoda, cuando realmente lo que se pretende es potenciar el consumo y acelerar aún más el flujo de actividad comercial en el que estamos inmersos. La actividad social pública –las relaciones de trabajo, los intercambios comerciales, los medios de comunicación– invade nuestra intimidad, de manera que *estamos empezando a tener la sensación de que tenemos menos tiempo para nosotros que cualquier otro humano de la historia* (Rifkin, 2001, p. 9). Como indica este autor, la integración en un mundo en red supone que cada minuto disponible sea una oportunidad para conectarnos a la red (los móviles, Internet, la televisión, etc.), de manera que el “pienso luego existo” de Descartes se sustituye ahora por “estoy conectado, luego existo”. La sociedad de consumo introduce la *presión temporal* no solo en el ámbito laboral sino en todas las situaciones de nuestra vida (ocio, salud, educación, consumo...). Hay que ser móviles, dúctiles, siempre activos (aunque no esté claro el sentido de tanta actividad) consumiendo, con impaciencia, cada vez más. Todo caduca rápidamente, todo es desechable, en una sociedad controlada por las novedades, las modas, y las estrategias de seducción del consumidor. Las técnicas de promoción del consumo y la continua creación de nuevas necesidades han supuesto una aceleración a todos los niveles. En concreto, la información nos inunda y aumentan los intercambios de todo tipo, en un mundo regido por una alta velocidad de cambio.

Esta ideología del presente es compatible con una cultura del futuro fundamentada en la

idea del progreso tecnocientífico y en el *optimismo tecnológico*, preocupada por la salud y por el futuro del planeta, y no tanto desde la perspectiva de una cosmovisión alternativa o revolucionaria, sino desde una visión más pragmática de prevención ante los riesgos venideros (Lipovetsky, 2006). En todo caso, se trata de una perspectiva del futuro que no cuestiona el modelo socioeconómico dominante, tal como se aprecia en las propuestas institucionales de un desarrollo sostenible o de protección de la salud.

Pero la sociedad consumista también conlleva nuevas patologías sociales e individuales. En primer lugar, el capitalismo salvaje dominante supone una acentuación de la desigualdad, así como inseguridad, riesgo e incertidumbre para amplias capas de la población. El progresivo desmantelamiento de la seguridad laboral supone tener que vivir en el presente porque el futuro no está nada claro.

Inseguridad laboral pero también psicológica. Por una parte la hiperactividad nos lleva al estrés permanente. Las consecuencias de la hiperactividad son claras: no sólo se potencia el pensamiento simplificador sino que también desciende nuestra calidad de vida: más violencia, angustia, depresión, estrés, insomnio, agotamiento, asociados a un ritmo de actividad para el que la especie humana no está biológicamente preparada. Los datos que aporta Rifkin (2001) son impactantes: el 43% de los adultos en Estados Unidos tienen problemas de salud provocados por el estrés, a millones de niños en ese país se les diagnostica un nuevo síndrome, la alteración hiperactiva por déficit de atención –los niños se distraen mucho, son incapaces de centrar la atención, se impacientan con facilidad, se muestran excesivamente impulsivos, y se frustran fácilmente–, provocado por un ambiente donde los ritmos de actividad vienen marcados por la televisión, los videojuegos o los ordenadores. La aceleración del ritmo de actividad humana supone, también, que se trabaja a muy corto plazo, sin apenas previsión de futuro. Los políticos tienen que desarrollar sus programas en cortos períodos de tiempo marcados por los

períodos electorales, la dinámica financiera cambia de un día para otro y la industria fabrica productos de consumo de poca duración para que no disminuya la producción, los científicos tienen que publicar a gran velocidad para mantener su estatus profesional, los medios de comunicación atienden sólo a la novedad y a lo inmediato, todos, en suma, vivimos el presente. Esta ideología tiene un efecto pernicioso para la resolución de la crisis global en la que estamos inmersos, pues los problemas a los que nos enfrentamos exigen un tratamiento a largo plazo. El hecho es que los cambios tecnológicos van siempre por delante de la reflexión sobre las consecuencias de los mismos (llenamos el medio de productos químicos de todo tipo antes de preguntarnos sobre sus efectos en la salud, damos carne a las vacas para aprovechar sus propios restos sin pensar si supondrá un perjuicio para los propios consumidores, se utilizan móviles sin saber los posibles efectos de la radiación en el ser humano). Se trata de una actuación irreflexiva e irresponsable, que no contempla ni el principio de precaución ni la solidaridad sincrónica y diacrónica.

Por otra parte, los individuos ya no tienen grandes cosmovisiones en las que integrarse y sentirse seguro. Hay un abandono de las visiones de conjunto, de los planteamientos ideológicos y éticos amplios, una **pérdida de credibilidad de las cosmovisiones tradicionales**, y el predominio de las creencias parciales y dispersas, de las opciones políticas puntuales, de la pérdida de identidad. Un aspecto clave de la crisis global actual es la pérdida de los referentes que ordenaban nuestro mundo. Como apunta Tedesco (1996): *Lo peculiar de este momento histórico es que las fuentes tradicionales de identidad han desaparecido y que las nuevas fuentes se caracterizan, precisamente, por la ausencia de puntos fijos de referencia. La identidad por lo tanto debe ser construida* (p. 15). Lo que lleva, a la *obsolescencia del sistema de partidos políticos tradicionales y, en consecuencia, una seria crisis de representación. Las adhesiones tradicionales se erosionan y comienzan a expresarse fenómenos de deslocalización y relocaliza-*

ción de las pertenencias y de las identidades nacionales y culturales. En la cúpula, hay procesos de construcción de conjuntos políticos supranacionales, mientras que en la base se asiste a la resurgencia de los localismos y particularismos (Tedesco, 1996, p. 12). Hay una pérdida de los fundamentos, una falta de criterios y normas generales, una incredulidad ante los grandes ideales científicos, políticos y sociales, un ensalzamiento de lo subjetivo, de las preferencias de cada uno y de las éticas parciales frente a los argumentos universales, una falta de sentido y una pérdida de la continuidad histórica.

Evidentemente, al capitalismo actual le viene muy bien el abandono de las cosmovisiones generales, en la medida en que si las personas concretas y los grupos sociales se sienten desubicados, sin identidad, sin un papel que desempeñar (Gutiérrez, 1995; Tedesco, 1996), resulta mucho más fácil controlar a la población y mantener la cosmovisión propia de la racionalidad económica dominante como el único pensamiento posible. Como señala Verdú (2003): *el mundo occidental está colmado de medios pero desertizado de fines* (p. 81). Esta ausencia de referentes determina, además, que la única racionalidad que da sentido a la actividad humana sea la económica, el ciclo producción-renta-consumo, de forma que el bucle se cierra. Las personas se preocupan poco por buscar el sentido del mundo, por indagar las causas sociales que explican su situación personal y la situación de las otras personas, enfrascadas en buscar el sentido de su propia vida, en estar bien y ser felices sin preguntar nada más (Verdú, 2003). La “culpa” no es del “sistema” sino un asunto personal y las soluciones a los problemas no pasan por organizarnos para “contestar al sistema” sino por el “sálvese quién pueda”. El problema es que el individualismo, la insolidaridad, la inconstancia en la acción política y el hedonismo imperantes, pueden llevarnos a una democracia-ficción en la que se considera normal la corrupción, la desigualdad, el autoritarismo, el control policial, o la abolición de derechos fundamentales (algo que comienza a ocurrir en muchas “democracias” occidentales).

La precariedad laboral, la hiperactividad, la falta de normas claras, el caos de referentes, se combinan para provocar las crisis de identidad y la desestabilización emocional de los individuos, con el consiguiente aumento de los desórdenes de personalidad, los trastornos psicológicos y el miedo. Como indica Lipovetsky (2006) la fiebre consumista y las aspiraciones lúdico-hedonistas son predominantes pero, eso sí, envueltas en un halo de temores e inquietudes. Los sujetos de la sociedad moderna son una mezcla contradictoria y confusa de hedonismo e inseguridad, de frivolidad y ansiedad, de diversión y miedo. El consumo adquiere en este panorama un papel fundamental como mecanismo de compensación y como forma de evasión ante una realidad vacía y un futuro incierto.

Estos temores e inquietudes generan tanto la utilización política del miedo, que se convierte en un potente instrumento de poder y control (terrorismo, delincuencia, inmigrantes, maltratos diversos, catástrofes, epidemias, desastres ambientales...), como la búsqueda de referentes con los que identificarnos. En un mundo cambiante, caótico y cada vez más imprevisible, las personas necesitan encontrar la unidad y el sentido, las normas y creencias con las que identificarse y sentirse seguros. Ello lleva a una progresiva recuperación de los sistemas organizados de creencias, pero no tanto de las cosmovisiones tradicionales como de la enorme variedad de posibles referentes que coexisten en nuestras sociedades, en las que proliferan innumerables círculos de adeptos a una determinada afición; religiones y esoterismos diversos; ONGs dedicadas a múltiples cometidos; redes de intercambio de todo tipo; variados nacionalismos y localismos, etc. Para Tedesco (1996), la gente se asocia ahora más por razones de integración cultural que de integración política. Asistimos, pues, a un desencanto de la razón ilustrada, que supone un agnosticismo intelectual y un desinterés por las grandes formulaciones filosóficas y políticas (Gutiérrez, 1995). Además, el fin de las grandes utopías se asocia con la aceleración del ritmo de vida al que se aludía antes, de forma que se

sacraliza la urgencia: *nuestras sociedades pretenden que la urgencia de los problemas les impida reflexionar sobre un proyecto, mientras que en realidad es la ausencia total de perspectiva lo que los hace esclavos de la urgencia* (Tedesco, 1996, p. 15).

La crisis de identidad va asociada a una crisis de los contextos socializadores tradicionales. Como señalan Tedesco (1996) y Caride y Meira (2001), la homogeneización cultural que va ligada a la globalización económica se sustenta en otros contextos educativos diferentes a la familia y a la escuela: los medios de comunicación (sobre todo la televisión), la cultura cibernética, el propio consumo (los bienes que consumimos y las pautas culturales a ellos asociadas son un agente educativo esencial). El *mercado cultural* está sustituyendo a la familia y a la escuela en la función de socializar a las nuevas generaciones. Los tradicionales marcos de referencia (la familia, el trabajo, la comunidad, las asociaciones vecinales o del movimiento laboral, etc.) son desplazados por nuevos marcos de referencia ligados al ocio y al consumo. Para Tedesco, el problema es que *estamos asistiendo a un proceso mediante el cual los contenidos de la formación cultural básica, de la socialización primaria, comienzan a ser transmitidos sin tanta dimensión afectiva como lo eran en el pasado* (p. 13). No hay modelos adultos significativos y consistentes (padres, profesores), sino una paño-plia muy amplia de posibles modelos, presentes en los medios de comunicación y en otros ámbitos de la cultura del ocio. Según Tedesco, hay un déficit de socialización, no cubierto por los nuevos agentes socializadores, que no tienen, entre sus funciones explícitas, la educación de las personas. De hecho los medios actúan como si la población receptora estuviera ya educada y tuviera libertad y criterio para elegir, de manera que depositan en los consumidores la elección de los mensajes que quieren recibir. Además, el déficit es mayor aún en cuanto los medios presentan una información parcializada y sin sentido que se debe procesar rápidamente (características antes reseñadas).

Pero ¿es tan diferente la “nueva” cultura del pensamiento simplificador “tradicional”?

Las nuevas pautas culturales que acabamos de describir no suponen un cambio tan radical de los escolares, tal como pretenden los medios de comunicación y muchos profesores. Parece claro que han variado las actitudes y las expectativas de los aprendices (que no es poco), pero no las dificultades básicas de aprendizaje, tal como expondremos a continuación.

En el modelo de escuela que proponemos desde la Red IRES (García Pérez, 2000; García Pérez y Porlán 2000) se pretende el enriquecimiento y la complejización del conocimiento cotidiano simplificador actualmente dominante. En relación con esta forma de pensamiento (para más detalle sobre su caracterización, remitimos a García, 1998), las nuevas pautas culturales no suponen un cambio significativo.

En primer lugar, dichas pautas son compatibles con las relaciones de poder vigentes. El capitalismo “blando” que describen autores como Verdú (2003) no es más que la otra cara del capitalismo salvaje que explota a las personas y al planeta. Las reglas básicas del orden mundial son las de siempre, a pesar de la globalización de la economía y de la comunicación, de la sociedad en red, pues ésta no ha modificado aún las relaciones de poder existentes, un poder que se concentra ahora -y ésa es la novedad- en las redes globales de riqueza, de información e imágenes, y no solo en los estados o en las empresas. Este capitalismo de dos caras muestra su versión más dura a partir de los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001, dirigidos contra los símbolos del poder militar y del dinero. En último término la reacción que se produce no es sólo de manipulación y control de la información, sino también nacionalista y militar, al tradicional estilo imperialista.

En el momento actual coexisten, por tanto, el capitalismo blando y amable de la cultura de la superficialidad y el control ideológico “fino”,

con el capitalismo duro y coercitivo de la “guerra preventiva” y de la “lucha contra el terrorismo”, de la seguridad como valor supremo que justifica los recortes de las libertades y derechos de los ciudadanos, del control represivo sobre las poblaciones. Está por ver si dichos capitalismos son compatibles –aunque por ahora parece que la mercancía ficción del “terror omnipresente y ubicuo” permite y justifica la existencia de ambos– y qué influencia va a tener en su desarrollo las redes horizontales emergentes tipo Internet. También como va a responder el sistema al agotamiento de los recursos energéticos fósiles, a la creciente infelicidad y frustración de la población, al aumento imparable de la desigualdad y de la violencia, a la degradación del medio y de la calidad de las relaciones humanas.

En segundo lugar, las nuevas pautas culturales no suponen un cambio de paradigma en cuanto a la manera de aproximarnos al mundo. Sigue predominando el **absolutismo epistemológico** y la **concepción positivista-mecanicista del conocimiento**. A pesar de la diversidad aparente de la “nueva” cultura pensamos que el conocimiento sigue siendo poco relativista (en el sentido de la perspectiva de la complejidad), con el predominio de las perspectivas únicas, absolutas, cerradas y unidimensionales. El “relativismo moral” del “todo vale” no supone una opción epistemológica relativista, pues lo que tenemos son una gran variedad de nuevos dogmatismos y fundamentalismos, que se atomizan hasta las creencias de cada individuo.

Se mantiene una concepción reduccionista del saber y una disyunción de los saberes. El conocimiento científico disociado de otras formas de conocimiento –conocimiento cotidiano, cultura “humanista”–, la ciencia y la técnica separadas de la ideología, de los valores y de la experiencia vital (Morin, 1991). También se mantiene la separación entre razón y emoción (Selby, 1996). Además, la subvaloración de las grandes cosmovisiones determina la disociación entre los grandes principios y la práctica habitual, disociación que se acentúa por el carácter cada vez más pun-

tual y anecdótico de la participación ciudadana en la gestión del mundo.

Especial relevancia tiene, en momentos en los que lo “ambiental” está de moda, el mantenimiento de la disyunción entre lo humano y lo natural. El **paradigma antropocéntrico sigue siendo el paradigma predominante en la “nueva” cultura**. Frecuentemente, cuando algunos autores describen las nuevas pautas culturales ligadas a la sociedad de consumo, suelen obviar que la sociedad de consumo está montada sobre un enorme engaño: sería una sociedad que nace y se desarrolla desvinculada de la coevolución sociosistemas-ecosistemas. De hecho, autores como Verdú no incorporan para nada en sus análisis la existencia de una lógica ecológica distinta a la social y que interactúa con ella. Consideran lo “moda” ecológica como un producto más de la sociedad de consumo, sin apreciar que el pensamiento ecológico puede ser una forma radicalmente diferente de aproximarnos a las relaciones humanidad-medio.

La cultura del consumo va asociada a una concepción fuertemente antropocéntrica del mundo, en la medida en que acepta, con más o menos matices, la idea de que los humanos podemos seguir explotando el medio indefinidamente, ignorando la interdependencia entre los *ciclos sociales* (producción-renta-consumo-tratamiento de residuos) y *los de la biosfera* (ciclo trófico, ciclos biogeoquímicos). En el mismo sentido, se consume ignorando el funcionamiento de los ecosistemas (los factores limitantes, la capacidad de carga, las reglas que rigen la circulación de la materia y el flujo de la energía), según el *mito de la independencia y autosuficiencia de los humanos respecto del medio*, mito que lleva a creer en la inagotabilidad de los recursos naturales y en la ilimitada capacidad de los humanos para controlar el medio.

A todo ello, hay que añadir que la **aproximación cognitiva al mundo sigue siendo poco compleja, poco sistémica y poco integradora**. Sigue predominando el conocimiento implícito sobre el explícito y del discurso narrativo sobre el argumentativo el impulso sobre la reflexión.

El mundo se entiende de manera aditiva, hay más descripción de elementos concretos que reconocimiento de las interacciones y de la organización. Se mantiene la focalización en lo perceptivo, evidente e inmediato. No se integra lo local con lo global, lo concreto con lo general. No se describe cualquier evento desde la triple perspectiva del mesocosmos (lo perceptible, evidente y próximo a nuestra experiencia), el microcosmos (lo no perceptible por ser muy pequeño) y el macrocosmos (lo muy grande). El mundo sigue organizándose según relaciones causales sencillas. Siguen predominando la cuasalidad mítica (providencialismo, fatalismo...) y la causalidad mecánica-lineal (causa-efecto). Además, se mantiene una concepción del cambio poco coevolutiva, que no supera los enfoques fijistas, estáticos, fatalistas y cíclicos.

En tercer lugar, tampoco parece que el cambio actitudinal que aportan las nuevas pautas culturales suponga una aproximación más crítica a los problemas del mundo y al cambio social. No hay un cuestionamiento del **modelo de desarrollo dominante** (capitalismo salvaje y crecimiento ilimitado). Además, se sigue considerando la **racionalidad económica dominante como la única posible**. Se aceptan las relaciones de poder existentes, las reglas del sistema socio-económico dominante.

El "nuevo" ciudadano sigue siendo poco participativo en relación con el tratamiento de los problemas socioambientales, pues, o no participa o lo hace en situaciones muy locales, concretas, ligadas a sus intereses más inmediatos. Es una participación más reactiva, sin un compromiso regular y continuado. Además, el tratamiento de problemas complejos se hace con enfoques simples: se sigue delegando en otros (expertos, técnicos, políticos, gestores...) la resolución de los problemas (dependencia frente a autonomía).

Al respecto, siguen **prevaleciendo las relaciones de antagonismo** (el motor de las cosas es el enfrentamiento, la competencia, vencer al otro, etc.) **sobre las de complementariedad** (la unión hace la fuerza, la acción más eficaz se basa en la cooperación, todos dependemos de

todos...) y el **individualismo** sobre la acción colectiva y cooperativa.

¿Qué hacer ante esta situación?

Como hemos indicado anteriormente, la "brecha" entre la cultura escolar y las nuevas pautas culturales se agranda en la medida en que la escuela sigue siendo la escuela tradicional. La escuela tradicional se corresponde con el capitalismo de producción y no con el de consumo. De ahí su incapacidad para adaptarse a chavales que no entienden el esfuerzo conducente a "labrarse un futuro de provecho", que no están acostumbrados a obedecer y a seguir las normas que imponga la autoridad, que tienen otros modelos sobre el triunfo social, y que se han formado en una cultura de la imagen y no del libro.

La escuela tradicional no admite que trabajando de otra manera diferente a la mera transmisión de conocimientos el alumnado pueda aprender. El estereotipo social dominante, que impregna el pensamiento de profesores, padres y políticos, es que los alumnos sólo aprenden, de verdad, en un modelo tradicional. Con otros modelos el aprendizaje es "superficial", de destrezas concretas, sin apenas contenido conceptual.

Con este esquema, la escuela tradicional es poco permeable a los cambios, tiende a encerrarse en sí misma, aislándose de la sociedad. La cultura "oficial" no comprende y rechaza la cultura juvenil. Más aún, **la enseñanza disciplinar y "libresca" ignora el mercado cultural como nuevo agente socializador**. El profesorado vive en la continua contradicción de atender las nuevas demandas sociales (capacitación del alumnado para la sociedad de la información, atención a la diversidad, educación para todos, educar a la población en las nuevas problemáticas ambientales, de salud, consumo, convivencia, etc.) sin abandonar una organización del saber por disciplinas radicalmente alejada de la realidad social. Y sin preparación profesional para cambiar su perfil de experto en una materia concreta por el de educador generalista.

Siendo incompatibles la cultura escolar tradicional y la “nueva” cultura presente en muchos de nuestros estudiantes, resulta imprescindible desarrollar otros modelos educativos para tratar el problema del desajuste entre la escuela y la cultura juvenil. Como hemos indicado anteriormente, en la Red IRES proponemos otro tipo de escuela, con otros principios educativos (investigación de problemas significativos y relevantes, ajuste continuo a las características y a la evolución de los alumnos, etc), y con otros instrumentos didácticos (programaciones abiertas y flexibles basadas en redes de problemas-contenidos, en hipótesis de progresión, en el uso de gran diversidad de recursos didácticos, etc), que pueden facilitar una mejor adaptación a la nueva situación.

Aunque es difícil aportar soluciones que se aproximen a medidas concretas, que, en todo caso, habrán de ser reconstruidas en el contexto en el que se planteen los problemas y por parte de los actores implicados, sí deberíamos considerar algunos “principios de actuación” que podrían orientar la acción de quienes estamos interesados en superar esta situación de “choque” de culturas. Así:

1. Frente al absolutismo epistemológico proponemos una *democracia epistemológica* (es decir, todo el mundo en una clase puede opinar sin miedo a ser censurado, se ampara la discrepancia, el debate ha de basarse en datos o/y argumentos) y un directivismo gradual en los procedimientos de trabajo (para construir colectivamente conocimiento hay que aprender nuevas formas de trabajo).

2. La *construcción del conocimiento escolar* se debe articular en torno a problemas socio-ambientales abiertos, significativos, funcionales y relevantes. Los estudiantes trabajan con dichos problemas y en su tratamiento aprenden determinados contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se trata de un trabajo interdisciplinar y colectivo, que debe preparar a las personas para participar en la gestión de dichos problemas, donde el estudiante debe saber “crear” conocimiento utilizando la abundante información que le llega tanto de las fuentes de información tradicio-

nales como de las nuevas fuentes (los medios de comunicación, Internet, los juegos de ordenador).

3. Todo el tiempo hay que trabajar con la idea de que los alumnos son capaces de elaborar por sí mismos respuestas a dichos problemas, eso sí, con la ayuda y orientación del educador. En este sentido, el conocimiento escolar debe ser procesual y evolutivo.

4. En un mundo tan diverso y cambiante, el estudiante debe aprender a resolver problemas, debe saber seleccionar y procesar la abundante información existente. De ahí, que propongamos una *metodología didáctica basada en la investigación del alumno* (ver, para una caracterización más detallada de dicha metodología, García, 2002b). Un posible itinerario didáctico podría ser el siguiente: primero se plantea y describe el problema a tratar; luego el alumnado da una primera respuesta –individual y de grupos de trabajo– sin forzar consensos falsos; para luego pasar al contraste de las ideas explicitadas con datos y argumentos en base a la información disponible en diversas fuentes (libros, Internet, etc.), a las aportaciones del profesor, a los resultados de observaciones y experimentaciones realizadas por ellos mismos, al debate entre ellos (puesto que no todos los individuos y los equipos tienen el mismo punto de vista), así como con el uso de otros muchos recursos didácticos que aportan información al tratamiento de los problemas; cerrando el trabajo con actividades de finalización (informes individuales y de grupo, presentación a otros colectivos, realización de acciones concretas, etc.) La respuesta a los problemas evoluciona en todo este proceso, al mismo tiempo que los problemas se reformulan y complejizan.

5. En este planteamiento educativo la evaluación y el seguimiento se entienden como una regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que participan tanto profesores como alumnos, con dos objetivos básicos: el continuo ajuste de la intervención educativa a la evolución del pensamiento del alumnado, y que éste conozca y controle su propio proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- CARIDE, J.A. y MEIRA, P.A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ, J. (1998). Contra la ingenuidad mediática. En Sosa, N.M., Jovaní, A. y Barrio, F.A.(coords.) (1998). *La educación ambiental, 20 años después de Tbilisi*. Salamanca: Amarú.
- GARCÍA, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA, J.E. (2002a). La cultura de la superficialidad y las dificultades para el cambio profesional asociadas a las motivaciones e intereses de los estudiantes. *Investigación en la Escuela*, 47, 5-16.
- GARCÍA, J.E. (2002b). Una propuesta de construcción del conocimiento en el ámbito de la Educación Ambiental basada en la investigación del alumno. *Cooperación Educativa*, 67, 39-52.
- GARCÍA, J.E. (2004). *Educación Ambiental, Constructivismo y Complejidad*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova*, 64 (15 de Mayo de 2000). (URL: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2005): El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, 55, 7-27.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000). El Proyecto Ires (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3w. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 205 (16 de Febrero de 2000). (Url: [Http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm](http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm)).
- GUTIÉRREZ, J. (1995). *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La Muralla.
- LIPOVETSKY, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama, Barcelona.
- MORIN, E. (1991). *La Méthode IV: Les idées. Leur habitat, leur vie, leur moeurs, leur organisation*. Paris: Éditions du Seuil. (Trad. Cast. *El Método IV: las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid: Cátedra, 1992).
- RIFKIN, J. (2001). La vida a la velocidad de la luz ¿estamos mejor? *El País*, Sábado 4 de Agosto.
- SELBY, D. (1996). Educación Global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 51, 25-30.
- TEDESCO, J.C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de Educación*, 309, 7-23.
- VERDÚ, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Anagrama, Barcelona.
- YUS, R. (1998). Pensamiento complejo, humanismo crítico y educación global. *Aula de Innovación Educativa*, 77, 6-7.

ABSTRACT

In this paper cultural changes associated to the society of information are characterized. We also reflect on the difficulties that traditional formal education confront to adapt to social changes.

KEY WORDS: *Cultural changes and educational changes.*

RÉSUMÉ

Cet article décrit les nouvelles règles culturelles associées à la société de l'information et la consommation, et il montre une réflexion sur l'incapacité de l'école traditionnelle pour s'adapter à ces changements.

MOTS CLES: *École traditionnelle et nouvelles règles culturelles.*