

Este trabajo es una investigación que trata de evaluar las estrategias formativas que se utilizan para facilitar el cambio desde los modelos de enseñanza-aprendizaje tradicionales hacia otros de corte constructivista e investigativo en estudiantes de Magisterio. Tras explicar brevemente los instrumentos utilizados para explorar las concepciones de los estudiantes, se describen sus ideas siguiendo un sistema de categorías organizado en cinco dimensiones y se describen, también, los obstáculos asociados a dichos sistemas de pensamiento.

La cultura de la superficialidad
y las dificultades para el cambio
profesional asociadas a las motivaciones
e intereses de los estudiantes*

pp. 5-16

J. Eduardo García

Universidad de Sevilla**

Introducción

En mi experiencia docente con maestros y maestras en formación constato que casi todo el mundo se declara partidario de las metodologías activas y del aprendizaje significativo. Pero tal constatación no debe llevar al optimismo. Cuando mis estudiantes programan unidades didácticas o desarrollan lo programado en las prácticas de enseñanza, se aprecia fácilmente, que les resulta muy difícil aplicar a la actividad docente los principios constructivistas y, en general, las propuestas educativas innovadoras. Tampoco está claro su grado de implicación, actitudinal y afectiva, con dichas propuestas, aún a pesar de que los contenidos se consensúan mediante la negociación de una lista de compromisos, que recogen diver-

sos principios de intervención resultantes de las discusiones de clase, compromisos que sirven luego de criterios para la evaluación del trabajo de los grupos.

Esta investigación responde a la necesidad de evaluar adecuadamente las estrategias formativas que utilizamos para facilitar el cambio desde los modelos de enseñanza-aprendizaje tradicionales hacia otros de corte constructivista e investigativo.

El primer problema que hay que enfrentar es el del método utilizado para "acceder" a las ideas de nuestros estudiantes. El carácter contextualizado del conocimiento justifica la diferencia existente entre lo que se declara en los debates de clase y lo que ocurre en otras situaciones. Pero si las explicaciones que dan los estudiantes son explicaciones contextualizadas, tenemos un pro-

* Esta publicación es resultado parcial del Proyecto PB97-0737 financiado por la CICYT.

** Departamento de Didáctica de las Ciencias. Avda. Ciudad Jardín, 22. 41005. Sevilla.
Correo electrónico: jeduardo@us.es

blema metodológico: ¿cómo aproximarnos a las concepciones más arraigadas y menos académicas de los estudiantes, aquellas que parecen guiar realmente su intervención educativa?

Los instrumentos que tradicionalmente se usan para explorar las explicaciones de los estudiantes y las situaciones en las que dichos instrumentos se emplean no facilitan, desde luego, la detección de sus dificultades de aprendizaje profesional. Los datos aportados por cuestionarios individuales, por los debates de clase sobre los contenidos de la materia, por las asambleas de evaluación, o por los trabajos expuestos en clase, no son adecuados ni suficientes para poder inferir de los mismos los posibles modelos de intervención de los futuros maestros. En todos los casos, son fuentes de información “en presencia del profesor”, dentro de un contexto académico, en el que el estudiante tiende a desarrollar las conductas que él cree que van a contentar al profesor.

En este planteamiento metodológico no evitamos un sesgo evidente: los estudiantes son constructivistas e innovadores en la medida en que ello es adaptativo a las características del contexto. En mi práctica profesional, la única fuente de información menos condicionada por ese sesgo era un cuaderno de evaluación de la asignatura, en el que, de forma anónima, los alumnos indicaban lo que pensaban sobre la dinámica de la clase, los contenidos, la metodología empleada, etc. Como era de esperar, los datos aportados por el cuaderno eran menos optimistas que los procedentes de las otras fuentes, por lo que, en los cursos 2000-2001 y 2001-2002, decidí introducir, en grupos de *Didáctica del Conocimiento del Medio* y *Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza*, una nueva fuente de información, que permitiera una aproximación más fina al currículo oculto, a los estereotipos y rutinas que no aparecen fácilmente en la dinámica académica del aula.

En el reparto de tareas a realizar por los grupos de la clase, propuse dos tareas que tenían que ver con el tema. Un grupo se encargaría de hacer el seguimiento de las opiniones que fueran apareciendo en los debates, y de recoger y organizar los diferentes compromisos adquiri-

dos por toda la clase. Otro grupo se encargaría de la realización de un proceso de triangulación, con el objetivo de evaluar todo lo que estaba sucediendo en las clases. Ambos grupos fueron entrenados en la idea de que tenían que captar el sentir más auténtico de sus compañeros, de que tenían que justificar ante ellos su labor de indagación como una tarea independiente de los intereses del profesor y cercana a los intereses de los estudiantes. El presente trabajo recoge parte de la información suministrada por los informes de ambos grupos, basados, a su vez, en la observación de la clase, en el conocimiento acumulado sobre los propios compañeros en los años de experiencia académica compartida, y en entrevistas realizadas al profesor y a una muestra representativa del alumnado, todo ello en relación con la preocupación por el grado de interés que tenían los alumnos por las propuestas educativas innovadoras presentadas en la asignatura.

Lo que opinan los alumnos y las alumnas

Lo que sigue es mi interpretación personal de la interpretación que hacen los propios alumnos sobre los contenidos y la dinámica de la clase, según las explicaciones aportadas a sus propios compañeros evaluadores. Para una mejor comprensión de los datos he tratado de organizarlos en algunas categorías o dimensiones muy generales.

Dimensión 1. Ideas de los estudiantes en relación con la naturaleza del conocimiento y con los contenidos educativos

Existe una diferencia notable entre lo que los estudiantes declaran cuando el profesor está presente o pregunta en un cuestionario anónimo y lo que ellos comentan entre sí en el aula o en las entrevistas realizadas por los compañeros evaluadores. Así, por ejemplo, un compromiso asumido, aparentemente, por toda la clase, es que hay que relativizar el conocimiento y que la

construcción debe ser lenta, gradual y progresiva. Sin embargo, y después de haber negociado y consensuado entre todos dicho compromiso, hay alumnos que, en relación con los contenidos de la asignatura, creen que (ejemplos tomados de las entrevistas realizadas por el grupo evaluador para hacer el seguimiento de la asignatura):

– “yo tengo claro que todas las asignaturas no pueden ser como ésta, y darle menos prioridad a los contenidos, hay asignaturas que los contenidos los tienen que dar y el profesor los tiene que explicar”.

– “Yo creo que los contenidos de la asignatura están bien, pero que si nos lo hubiera metido un poquito más rápido nos habiéramos enterado también”.

– “en cuanto al contenido va despacio, pero como aprendemos otras cosas que no son contenidos, prefiero que vaya así, me gusta más”.

Como señalan los propios estudiantes evaluadores, una buena parte del grupo-clase se muestra incapaz de aplicar los principios constructivistas, asumidos en los compromisos adquiridos, al análisis de la asignatura. Más bien aplican un modelo de pensamiento absolutista y aditivo, en el que trabajar los contenidos de una materia –en la facultad– significa recibir la información “verdadera” de parte del profesor. No hay una modificación sustancial de los papeles de profesor y alumno respecto de los planteamientos tradicionales.

A la falta de relativismo se le une la presencia de una cultura de la dependencia, fomentada en años y años de experiencia en las aulas. Los estudiantes no llegan a cuestionar esa cultura, de forma que aunque en los debates de clase se muestran partidarios de no imponer el saber, también manifiestan a los compañeros evaluadores sentirse inseguros en una asignatura tan “abierta”. De hecho, les preocupa no dar *todos los contenidos de la asignatura*, no tener un montón de folios de apuntes de clase o un texto *con lo que hay que saber*. Veamos un ejemplo concreto sacado de una entrevista de un grupo evaluador a un compañero, en el que, además de la sensación de inseguridad, se refleja una concepción del propio aprendizaje nada constructivista:

“¡Hombre!, la verdad es que sí, que me gusta más el orden de unos apuntes como toda la vida de Dios, pero bueno, como esto es una innovación, una cosa

nueva...pues te gusta más, pero la verdad es que da un poco de miedo porque dices ¿y cuando vaya yo a estudiar esto? O que quieras aprender algo de lo que estamos dando en clase ¿cómo me lo meto en el coco? Así que sí, un poco de miedo”.

Además, identifican el término *contenidos* con los contenidos académicos teóricos tradicionales, de forma que:

– “de contenidos, más bien poquito...hombre, sí he aprendido a dar clase...” (más adelante aclara que se refiere a las Ciencias Naturales pues lo didáctico no lo interpreta como contenido de la asignatura).

– “He aprendido que los niños tienen que experimentar e investigar mucho, pero...así, de ideas concretas, no mucho, pero sí cómo más o menos trabajar las cosas con los niños y actividades para hacer, eso sí”.

– “Que ahora cuando me pongo a recordar lo que se me ha quedado en la mente y recuerdo más la forma que él” (se refiere al profesor) *ha explicado de dar las clases a los niños más que los contenidos*.

– “Yo creo que de conceptos no he aprendido tanto, pero de cómo se da una clase sí, pero de contenidos no creo que haya aprendido mucho”.

– “Yo creía que iba a dar más temas de naturales...me imaginaba que iba a ser más teórica, más de estudiar”.

Por otra parte, les preocupa el problema de la cantidad de contenidos que *dejarían de dar* si siguen un planteamiento constructivista, pues como dice un estudiante: “los niños aprenden mejor, pero un poco menos...si tienes que dar ocho cosas, con el método constructivista a lo mejor te quedas en cuatro, pero esas cuatro se han enterado muy bien”.

Incluso hay alumnos que dicen estar *un poco cansados de tanta didáctica*, manifestando la idea de que necesitan más contenidos básicos (más biología, matemáticas, geografía, etc.). Hay preocupación, en suma, por *no saber bien los contenidos que hay que transmitir*.

Dimensión 2. Ideas de los estudiantes sobre la función social de los conocimientos escolares

Cuando, en un momento del curso, se discuten los posibles criterios a emplear en la formulación de los contenidos escolares, los estudiantes se refieren, fundamentalmente, al criterio científico –los niños y niñas deben conocer

los contenidos científicos— y al psicológico —hay que contar con el protagonismo de los alumnos—. Con menor frecuencia se alude a la aplicabilidad del conocimiento escolar al tratamiento de los problemas cotidianos —sociales y ambientales—, es decir, a su funcionalidad social. Sin embargo, una vez que se discute el tema, parece que todo el mundo acepta que hay que utilizar los tres criterios.

Sin embargo, del análisis de los datos aportados por los informes de los grupos evaluadores y de las programaciones diseñadas por los grupos de la clase, se infiere que el tema de la funcionalidad social sigue siendo un tema mal resuelto.

La idea de una escuela para el cambio social está muy alejada de las concepciones de los estudiantes. Como ya comenté en un trabajo anterior (García, 1999) aunque los futuros maestros creen que es bueno que los alumnos y las alumnas debatan los problemas de interés social, no suelen comprometerse con unas determinadas opciones de cambio, como si su pretendida neutralidad no fuera ya una opción ideológica.

El estudiante prototípico no entiende que su profesión tenga una clara dimensión política. Puede entender que haya que *sensibilizar y concienciar*, pero, eso sí, sin llegar a las causas últimas de la crisis ambiental y social. Se trata de una posición muy cercana al pensamiento políticamente correcto, que no profundiza en la naturaleza política y socialmente conflictiva de los problemas sociales y ambientales, en la existencia de discursos ideológicos que justifican y legitiman una determinada lectura de la crisis o en el desvelamiento de los intereses económicos o de poder que subyacen a dichos problemas.

Resulta paradigmático como se obvia, al tratar en clase la aproximación didáctica a los problemas del mundo, la relación existente entre la situación social y ambiental y las características del sistema socioeconómico dominante. Los futuros maestros trivializan los conflictos —no se discuten los diversos intereses sociales en juego y las razones políticas de lo que sucede— y reducen las responsabilidades a una cuestión individual, sin que se plantee qué significa asumir responsabilidades, si tenemos todos la misma responsabilidad y si hay responsabilidades institucionales.

Menos aún se piensa que los contenidos escolares deben preparar a los futuros ciudadanos para la acción, capacitarlos para asumir la responsabilidad de intervenir en los problemas sociales y ambientales. Y ello es así porque los futuros maestros no comprenden, por una parte, las causas y la naturaleza de los problemas, ni se sienten comprometidos, por otro lado, con el cambio social. Incluso identifican con manipulación y adoctrinamiento promover en los alumnos la participación en el tratamiento de problemas específicos, prepararlos para la acción, mediante su experiencia en campañas de sensibilización o denuncia, su participación en acciones concretas dirigidas hacia determinadas personas, productos o servicios, etc.; realizando procesos de comprensión y análisis, negociación —acuerdos alcanzados mediante la discusión—, persuasión, reconocimiento de todas las opciones posibles, comprensión de sus valores y de los de otros, etc.

En definitiva, la principal dificultad que encontramos en relación con la función social de la escuela es el predominio, en los estudiantes de Magisterio, de la *cultura de la superficialidad*, perspectiva de pensamiento que analizaré más adelante.

Dimensión 3. Ideas de los estudiantes en relación con el protagonismo de los alumnos en su propio aprendizaje

Aunque los estudiantes de Magisterio identifican muy pronto la actitud profesional de facilitar la actividad del niño con *ser constructivistas*, no transfieren esta idea a su actuación en la asignatura. En los informes de los grupos evaluadores aparece, como un problema principal, la actitud apática de la gente, su bajo interés, salvo el caso de personas concretas, por participar e implicarse en la dinámica de la clase.

Esto es coherente con su concepción de actividad como estar haciendo siempre cosas o con una concepción muy tradicional de su papel como estudiantes (estar cogiendo apuntes en clase). De forma que dedicar tiempo al planteamiento de problemas profesionales, al debate

de los mismos, a la reorganización de las ideas, a la recapitulación y a la negociación gradual y progresiva del conocimiento supone, para un buen número de alumnos, *estar demasiado relajados, aburrirse o perder el tiempo*, como se aprecia en las afirmaciones siguientes:

– “Sí, es relajado, y eso te lleva a que te pierdas más, por ser tan relajado. Como tampoco tienes que estar cogiendo apuntes ni ná”.

– “Me aburro...es que como es un material de trabajo bastante relajao, no tienes la tensión de coger apuntes y puedes pasar del tema ya que no vas a tener problemas” (se debe referir a que no hay examen en la asignatura)...puede ser por eso, que como no prestas atención.

– “... llevar el ritmo lo llevo, pero me aburro un montón...ja, ja, ja, porque no sé, hay momentos que sí son más divertidos y eso, pero hay cosas que son muy monótonas ... es que siempre estamos con lo mismo, repitiendo las mismas cosas y llega un momento en el que no te motiva nada si es otra vez lo mismo...”

– “en la asignatura de Geografía el profesor habla y tú copias, este hombre es más participativo (se refiere al profesor), entonces no estoy acostumbrado a eso y por eso aprendo menos”.

– “A veces vamos muy despacio, pero también entiendo que en algunos temas va muy despacio pero que la gente necesita que vaya despacio, pero más o menos va bien, lo que pasa que a veces te aburres y no tienes ganas de participar, eso lo noto mucho”.

Aproximadamente, el 60% de las sesiones de clase se dedicaron a la presentación de los trabajos realizados por cada uno de los grupos de la clase. Pues bien, la opinión mayoritaria de los grupos, reflejada en los correspondientes informes finales, es la poca participación de sus compañeros en las actividades propuestas (la presentación se hacía en torno a dos o tres de las actividades programadas por cada grupo) y, en algunos casos, la constatación de desorden, falta de atención y de solidaridad y respeto para con los ponentes –gente hablando y haciendo otras tareas ajenas a la asignatura, intervenciones en plan de broma que rompían la dinámica de trabajo, etc.–.

Pero, además, en las charlas entre compañeros y en las entrevistas con los evaluadores, aparece, en algunos estudiantes, un cierto rechazo a los compromisos constructivistas adquiridos, asociado a la inevitabilidad del modelo tradi-

cional, a una concepción muy fatalista e inmovilista sobre la escuela, como se puede apreciar en el comentario siguiente:

– “... aquí es, como yo digo, muy hipotético y muy bonito. Si llevamos esto a rajatabla, somos los mejores profesores pero ¡macho!, cuando tú te encuentres con treinta niños, cuando veas que uno se sube por las mesas, que otro se jarte de llorar, otro sale de la clase sin decir nada, y tú dices ¿qué hago? ¿qué hago?, ¿constructivismo?, ¿qué voy a hacer? ¡levantar aquí una pared para que no me tiren una silla encima! To esto es muy bonito, mu precioso, en la teoría, pero en la práctica nosotros no sabemos nada. Porque tú no aprendes hasta que tú no ejerzas de verdad. Y todo lo que se dice aquí (se refiere a la asignatura) no es que te entre por un oído y por el otro te salga. Sí entra, y lo tienes en cuenta, pero en la realidad tendrás que elegir, y aquí todos somos constructivistas, constructivistas, dentro de veinte años, todos ejerciendo y ya verás a más de uno, como los profesores que hemos tenido”.

O estos otros:

– “... y esta es la única clase en la que, por lo menos, te dice “pues mira, tienes que enfrentarlo así...”, lo que pasa es que eso plantea un montón de cosas que... eso es imposible, yo creo, llevarlo a cabo. Es que es muy lioso”.

– “... es que todo trabajo te llega a cansar y eso es lo que pasa, que buscas al final la comodidad. Al principio vamos con muchas ganas, pero después ya te llegas a cansar ¿entiendes? ... es la misma monotomía ¿sabes? Te vas cansando, y al final abro el libro, es más cómodo”.

– “Es que está intentando usar el constructivismo con unos tíos muy viejos (se refiere a mí y a los estudiantes), que ya tienen una personalidad, unas características y que se han educado siempre en un método tradicional, y eso a nosotros nos choca, y la libertad se convierte en libertinaje... es lo que yo digo, que en cuatro meses no puedes cambiar a una persona, puede que una persona no cambie en toda una vida, y si cambia, cambia muy poco”.

– “... porque tú te planteas un temario que tienes que dar, y tú esperas que te digan eso y no miras lo que aprende el niño, sino que te lo quitas de en medio y ya está. Aparte que estamos más acostumbrados a eso, son, no se..., métodos nuevos y estamos más acostumbrados a los otros y no eres capaz de cambiar, tienes ya metido en la cabeza cómo tienes que hacerlo”.

– “... decimos ... cuando dé clases voy a ser totalmente constructivista, pero luego, cuando llevas muchos años...yo creo que te adaptas, igual que los demás”.

Dimensión 4. Ideas de los estudiantes sobre la construcción conjunta del conocimiento

La idea de construcción conjunta no aparece, tal como anteriormente señalábamos, en la práctica de los participantes. Pero no es sólo un problema de falta de compenetración en el grupo-clase, sino también un problema de creencias. A pesar de que en lo declarado todo el mundo se compromete con la idea de facilitar dicha construcción conjunta, este compromiso no se refleja en su participación en las actividades de la asignatura. Aunque los estudiantes ven bien el trabajo en grupo, a veces no ven tan necesario el que haya que debatirlo todo. De hecho, hay alumnos que critican el *exceso* de puestas en común, pues, como dice un estudiante: ... *“resulta muy aburrido, porque es muy repetitivo. Es la discusión que tenemos, se repiten mucho las cosas...”*

El problema de la baja implicación se detecta en afirmaciones como la siguientes, en la que un estudiante, poco participativo, confiesa que, en relación con las exposiciones de los grupos... *“me enteré de algunas más que de otras...y de una no me enteré de ná”*.

También aparece el tópico de que la construcción conjunta es conveniente por ser más amena: *“no se si será más ventajoso pero por lo menos se divierten más”*.

Dimensión 5. Ideas de los estudiantes sobre el ajuste de la enseñanza y el control del propio aprendizaje

Hay poca metacognición: muchos de los estudiantes participantes no entienden la necesidad de mirar, con otra perspectiva, sus propios conocimientos respecto de la asignatura. Puesto que el conocimiento se sitúa en una autoridad externa —los libros de texto, lo legislado por la administración educativa— los estudiantes no comprenden la necesidad de un esfuerzo personal para el desarrollo de sus habilidades de aprendizaje o para controlar y regular la construcción de su conocimiento profesional.

En los compromisos de la clase queda claro que el papel del profesor debe ser el de guiar, tutelar y asesorar al alumno, y que éste debe asumir progresivamente el control, de forma que aprenda a conocer y controlar el propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, de nuevo, hay una gran diferencia entre lo que se declara en las actividades académicas y lo que sucede en la dinámica interna del grupo-clase.

Algunas conclusiones y propuestas de actuación

De esta pequeña investigación podemos sacar cuatro ideas. En primer lugar, hay que cuestionar los métodos e instrumentos de investigación que estamos empleando, pues hay que *indagar más finamente*, y conseguir que aflore, de alguna manera, lo que ocurre en la trastienda, lo que no está explícito en la dinámica normal de la clase. En segundo lugar, tenemos que afinar más nuestras estrategias de formación, para lograr una mejor transferencia de las adquisiciones elaboradas en el trabajo de aula a otros contextos. Esto supone también considerar una tercera cuestión: la revisión de algunos de nuestros posicionamientos teóricos, sobre todo los conceptos de *obstáculo de aprendizaje* y de *contexto* de construcción. Cuando investigamos las ideas de nuestros estudiantes, solemos conceder al contexto de construcción un carácter eminentemente pasivo, olvidando los principios de interacción y coevolución: el contexto se crea continuamente en la interacción entre los participantes. Esto supone que, si consideramos el conocimiento que se declara, dicho conocimiento no es independiente del discurso que se construye en cada uno de esos contextos —un debate del grupo clase, una charla dentro de un grupo de trabajo, una entrevista de un alumno con un alumno evaluador, etc.— Son formas de discurso distintas en las que se movilizan, cuestionan y cambian las ideas de las personas participantes. Un paso más: la transferencia no es fácil ni automática, en la medida en que las ideas se asocian a formas de discurso diferentes.

En cuanto a la detección de “obstáculos”, parece claro que el problema fundamental es que los estudiantes no tienen obstáculos o, en otros términos, lo que el profesor-investigador detecta como obstáculos no es más que un constructo que él elabora y que se refiere a lo que ocurre cuando interaccionan, en una situación académica determinada, las concepciones de los estudiantes con las propuestas del profesor, interacción en la que el profesor, fundamentalmente, adopta el papel de cuestionador de las ideas de los alumnos. Cuando dicha interacción ocurre en un contexto algo menos académico, como es el caso de las interacciones entre iguales sin la presencia del profesor, por ejemplo, en una charla entre compañeros, los estudiantes no son conscientes de que sus ideas sean un obstáculo, no hay un reconocimiento de que haya una dificultad para el aprendizaje, pues en ningún momento se ha dado una implicación tan fuerte con los contenidos de la asignatura como para que el cuestionamiento se transfiera a otras situaciones diferentes a la normal de clase. Esto nos lleva al problema de la implicación de los estudiantes.

En los informes de los grupos evaluadores se refleja muy bien una idea relevante para la formación inicial del maestro: el cambio es muy superficial y académico si no se da un proceso de implicación personal, entendiendo la implicación personal como algo que va más allá del “conocimiento común”, compartido por el grupo-clase, en un contexto en el que se aceptan los compromisos innovadores porque esa es la actitud que corresponde a una asignatura concreta. La falta de una adecuada implicación personal supone tratar las tareas y contenidos de la asignatura de manera mecánica, sin que los estudiantes tengan muy claro lo que se hace y por qué se hace. Implicarse supone movilizar todas las esferas de la persona, y muy especialmente las actitudes y valores.

Por último, conviene situar nuestra actuación como formadores de maestros en relación con la cultura dominante en la que todos estamos inmersos, para comprender mejor el pensamiento y la actuación de nuestros estudiantes y para diseñar estrategias de formación que in-

cidan especialmente en el problema del *para qué enseñar*, es decir, tenemos que considerar la *cultura de la superficialidad* como un obstáculo que hay que trabajar.

La cultura de la superficialidad

Como acabo de señalar, el contexto se crea continuamente en la interacción entre los participantes. En el aula se dan determinadas formas de discurso, de manera que la cultura del aula es una cultura que se construye en la interacción entre esos discursos presentes. Pero ¿coincide la cultura propia de la escuela como motor del cambio social con la cultura dominante?

A pesar de la puesta en marcha de estrategias correctoras de la crisis global, del tipo del desarrollo sostenible, y a pesar del anuncio de una nueva economía posmoderna, ligada a la globalización, el paradigma económico dominante en la actualidad sigue siendo el desarrollismo mecanicista. A su vez, la sociedad de consumo ha generado un conjunto de nuevas tecnologías y nuevos artefactos a consumir —desde la televisión a los ordenadores o los móviles— y nuevas pautas culturales, centradas en la publicidad, la comunicación, el espectáculo, etc. que llevan a la actual *cultura de la superficialidad* (García, 2001).

Una primera característica de esta cultura, es el éxito arrollador de los valores consumistas, de la búsqueda de la comodidad y lo fácil, así como el abandono de valores tradicionales como la constancia o el triunfo mediante el trabajo personal. 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 segunda característica, es el predominio de lo perceptivo, de la aproximación superficial a las cosas. No interesa la esencia, el fondo, sino la apariencia. Hay un progresivo abandono de la cultura del libro, por una parte, y del contacto con la diversidad del medio, por otro, y su sustitución por una cultura del espectáculo y de la imagen. 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. También se trivializa lo complejo: todo es ahora “light”, desde la ecología al 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, aumento de la calidad de vida, bienestar social, etc.

La relevancia actual de la forma sobre el fondo tiene que ver también con una tercera característica: la aceleración del ritmo de la actividad humana y la necesidad de 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”.

Las consecuencias 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 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.

La cuarta característica, íntimamente asociada a las anteriores, es el abandono de las visiones de conjunto, de los planteamientos ideológicos y éticos amplios, la 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. 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 relocalización 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).

Para este autor, 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).

Hay una pérdida de los fundamentos, una falta de criterios y normas generales, una incredulidad ante los grandes ideales científicos, po-

líticos 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, de manera que la que las personas concretas y los grupos sociales se sienten desubicados, sin identidad, sin un papel que desempeñar (Gutiérrez, 1995; Tedesco, 1996). Esta ausencia de referentes determina, además, que la única racionalidad que da sentido a la actividad humana sea la económica, de forma que el bucle se cierra.

La quinta, y última característica, es la proliferación de contextos socializadores diferentes a los 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.

El problema, para Tedesco, 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 panoplia 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 consumi-

dores 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 (las características segunda y tercera, antes reseñadas).

Todas estas nuevas tendencias se presentan, además, como el único pensamiento posible, pues cualquier planteamiento alternativo no es otra cosa que una utopía sin sentido. 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). 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:

“El ‘debe ser’ ya ‘es’, en un contexto filosófico disperso y políticamente conformista”. La forma peculiar del historicismo neoliberal da sentido al pasado y es capaz de pronosticar el futuro: vivimos ya en él. Todo lo más que podemos hacer es incrementar las cotas de bienestar aprovechando la pretendida racionalidad del mercado, y esta tarea, además, requiere mantener sostenidamente los niveles de crecimiento”.

(Caride y Meira, 2001, pp. 50-51).

La globalización, entendida como internacionalización de la economía y de la comunicación no suponen, por tanto, un cambio de paradigma, sigue predominando el pensamiento simplificador. Las reglas básicas del orden mundial son las de siempre, a pesar de la sociedad en red, pues ésta no ha modificado aún las relaciones de poder existentes, un poder que se concentra ahora —y ésta es la novedad— en las redes globales de riqueza, de información e imágenes, y no solo en los estados o en las empresas —aquí conviene recordar que cuando corren tiempos de incertidumbre y se producen crisis como la 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, es decir, estatal—. Los medios de comunicación, el poderoso aparato comunicacional 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).

Parece que las nuevas generaciones acuden a las aulas de Magisterio impregnadas de esta forma de pensamiento, muy alejada de un conocimiento profesional deseable basado en el constructivismo y la ideología crítica. De ahí el conflicto: es muy difícil construir en el aula un discurso común. Intentamos que nuestros alumnos sean reflexivos, que aprecien la esencia de las cosas, cuando ellos se mueven en un mundo que se basa en la apariencia y lo superficial. Pretendemos que sean profesionales rigurosos, solidarios y comprometidos, cuando viven en una realidad social que fomenta el éxito fácil y el triunfo individual.

A modo de reflexión final

¿Qué hacer ante esta situación? Lo primero es tomar conciencia de que la crisis educativa actual es el resultado de una crisis social más amplia, de forma que nuestra actividad formadora se sitúe en el marco de resistencia y búsqueda de alternativas al pensamiento único. Ello nos obliga a profundizar más en los problemas profesionales referidos al *para qué enseñar*, sin olvidar los otros ámbitos de desarrollo profesional —evidentemente considerar la escuela como un lugar de reflexión para el cambio social, como un lugar de lucha contra la ideología hegemónica que pretende controlarlo todo, supone, también, un cambio radical de los contenidos escolares, de las metodologías de enseñanza y del sistema de evaluación—. Supone la utilización de formas de pensamiento potencialmente contrahegemónicas (complejidad, constructivismo, perspectiva crítica) y, también, un rechazo a la fragmentación del saber, a la incomunicación entre lo cognitivo y nuestros sentimientos y afectos, al divorcio entre los co-

nocimientos socialmente organizados y las experiencias cotidianas, a la contraposición entre conocimiento generalista y conocimiento especializado, a la pretendida neutralidad ideológica del conocimiento académico.

Por todo ello, proponemos recuperar el concepto de *liberación* desarrollado hace muchos años por Giordan (1978), entendiéndolo ahora como ruptura con la ideología dominante. Ruptura que tiene que empezar a darse en la propia dinámica de la asignatura. Es decir, tenemos que hacer un tratamiento en profundidad de lo que nuestros estudiantes sienten y piensan sobre nuestra propia asignatura, una discusión y negociación continua de los intereses de los participantes, con el objetivo básico de desvelar lo implícito, de tomar conciencia de la filosofía educativa que subyace a las opiniones y motivaciones de los participantes. Este proceso de liberación no se dará hasta que no consigamos incorporar, en los debates del grupo-clase y, por tanto, en la construcción de compromisos teóricos y de intervención colectivos, las formas de discurso propias de contextos como son la charla entre compañeros o el trabajo en pequeño grupo.

Tal proceso de liberación conlleva una mayor implicación personal de los estudiantes, como la única manera de romper con un tratamiento mecánico de las tareas y contenidos de las asignaturas que impartimos. Para ello resulta fundamental la incorporación a los procesos formativos de lo que Selby (1996) denomina como *dimensión vital* (el cambio de la propia persona, el enriquecimiento y descubrimiento de uno mismo). Es decir, hay que movilizar todas las esferas de la persona, y muy especialmente las actitudes y valores. En ese sentido, cuando hablamos de *liberación*, queremos referirnos a la necesidad de cuestionar la ideología dominante, relativizando el *pensamiento único* y atacando la raíz del problema: la pasividad y el fatalismo asociados a la idea de que éste es el único mundo posible. Cuestionamiento que debe empezar por la reflexión sobre los problemas personales de nuestros alumnos, sobre su ubicación en el mundo, sobre las relaciones interpersonales, pues es, a partir de ahí, como podremos ir desvelando las contradicciones del

sistema. Las primeras preguntas tienen que ver más con cuestiones como si somos felices, si estamos a gusto con nuestra realidad, si nos queremos a nosotros mismos, si nos quieren los demás, o si nos sentimos realizados como personas (como si se tratara de una "terapia" individual y colectiva); para luego ir a cuestiones menos personales y más colectivas, próximas a las grandes contradicciones del sistema socioeconómico, pero asociadas a las preguntas anteriores: ¿qué relación hay entre nuestros problemas personales y la realidad en la que vivimos? ¿podemos estar a gusto con los demás en un mundo individualista, intolerante, competitivo e insolidario? ¿es inevitable tanto sufrimiento y dolor en el mundo? ¿depende nuestra felicidad del consumo? ¿tenemos todos el mismo acceso al consumo? ¿podemos consumir sin límite alguno? ¿es viable generalizar el modelo de desarrollo de Occidente al resto del planeta para que todos seamos igualmente "felices"? ¿es la racionalidad económica, política e ideológica dominante la única posible?

Posiblemente, debemos dedicar mucha más esfuerzo, en la formación de futuros maestros, al tema del sentido de la educación. Trabajar más un *Ámbito de Investigación Profesional* (AIP) (Porlán y Rivero, 1998) específico referido al *para qué enseñar*, pues los datos aportados confirman la necesidad de enfrentar a los estudiantes con su contradicción básica: la incoherencia existente entre los grandes principios educativos presentes en nuestra cultura (educar para la solidaridad, la autonomía, la tolerancia, etc.), que suponen inevitablemente estrategias de actuación alternativas a las tradicionales, y los principios, más tácitos, que esa misma cultura impone (educar para la insolidaridad, la dependencia, la intolerancia, etc.). Para tratar este AIP no es suficiente la negociación de los contenidos de la propia asignatura, la manera de evaluarla, o la asunción progresiva, por parte de los estudiantes, del control de su propio aprendizaje. Todo esto impregna, evidentemente, de ideología lo que hacemos en clase. Pero creo que hace falta programar algunas actividades que obliguen, de alguna manera, a una mayor implicación personal en el debate ideológico-

co de fondo, que lo hagan mucho más explícito. Implicación no sólo de los estudiantes, sino también del propio profesor. Por ello, es importante que abandonemos posiciones neutras y asépticas y que, sin adoctrinar, manifestemos claramente qué pensamos y sentimos. También es importante que nuestros estudiantes participen activamente en actividades de denuncia y de contestación que tengan que ver con problemas educativos actuales relevantes para ellos como: la docencia en la propia facultad, la participación de los estudiantes en la gestión de la facultad (por ejemplo, evaluando las acciones de la delegación de estudiantes o de delegados de curso), la adecuación de los planes de estudio a los perfiles profesionales, la actual contra-reforma educativa del gobierno, los funcionamientos profesionales inadecuados detectados en las prácticas (casos de maltrato o de violencia, autoritarismo, por ejemplo). Estas actividades no sólo serían actividades académicas típicas, sino también actividades como la organización y realización de campañas, asambleas y jornadas de discusión en la facultad, acciones de protesta, informaciones a los medios de comunicación, etc.

16

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. (1999). Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en educación ambiental. *Investigación en la Escuela*, 37, 15-32.
- GARCÍA, J. E. (2001). De los problemas científicos a los problemas socioambientales (y vuelta). *Alambique*, 29, 25-33. ISSN 1133-9837.
- GIORDAN, A. (1978). *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*. París: Editions du Centurion (Trad. Cast. *La enseñanza de las ciencias*, Madrid, Siglo XXI, 1982).
- GUTIÉRREZ, J. (1995). *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La Muralla.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- 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.
- YUS, R. (1998). Sobre la coexistencia de dos concepciones educativas en el currículum de la LOGSE. *Aula de Innovación Educativa*, 69, 73-78.

SUMMARY

This report is the result of an investigation which tries to evaluate the formative strategies that are used to facilitate the change from the traditional education-learning models to others of the constructivist and investigative kind in prospective teachers. After explaining briefly the instruments used to explore the student's conceptions, their ideas are described following a system of categories organized in five dimensions. The obstacles associated with the systems of thought mentioned above are also described.

RÉSUMÉ

Ce travail est une recherche que traite d'évaluer les stratégies formatives qu'on utilise pour faciliter le changement des modèles d'enseignement-apprentissage traditionnels jusqu'à d'autres plus constructivistes de les étudiants, de professeurs. D'abord on explique les méthodes utilisés pour connaître les représentations des étudiants, et après ou décrivent leurs conceptions et les obstacles associés.