

NACIDOS DIGITALES: UNA GENERACIÓN FRENTE A LAS PANTALLAS

Coordinadores:

Xavier Bringué Sala
Charo Sádaba Chalezquer

Autores:

Fernando García • Ignasi de Bofarull
Mercedes Montero • Concepción Naval
José Fernández Cavia • Pablo García Ruiz
Idoia Portilla • Jorge Tolsá

EDICIONES RIALP

Universidad de Navarra
Servicio de Bibliotecas

• L22158467

te todos los hogares españoles con niños y adolescentes poseen al menos un ordenador; y en un porcentaje muy alto (el 46%, según nuestro estudio) a estos chicos y chicas nadie les ha enseñado a navegar por Internet, han aprendido solos. Las cifras aumentan según sube la edad: el 55% de los que tienen 14 años y el 72% de los que llegan a los 18 no han necesitado ayuda o tutela para estar familiarizados con la red. Esta facilidad potencia aún más el nivel de autonomía al que los niños y adolescentes son capaces de llegar.

Lo curioso de la televisión en este contexto —al menos, de la televisión que se hace en España— es que no tiene, salvo algunas excepciones, diseño de programas específicos para niños o adolescentes. Nuestro público consume de forma mayoritaria series dirigidas a todos los segmentos de edad de la población (niños, jóvenes, adultos, ancianos), y programas-concurso, espectáculos deportivos e incluso dibujos animados dirigidos preferentemente a un público adulto ó joven-adulto mucho más que a niños y adolescentes³⁶. Pero son ellos los que en un alto porcentaje (el 47,9%) deciden por sí mismos qué quieren ver. Y estos índices de autonomía son ya bastante altos en edades tempranas (el 37,9% de los menores de 10 años, y el 47,6% de los menores de 11).

La Generación Interactiva ha nacido en un mundo que, mucho antes de llegar ellos, había decidido ya romper todas las barreras en aras de la autoafirmación individual; ha visto la luz en un país que concretó aquella lucha en una transición democrática de la que está orgulloso y en el progreso material más rápido de toda su historia; en el seno de unas familias alteradas en sus roles tradicionales por cambios vertiginosos, producto en buena medida de la aplicación a España —a partir del 75— de tendencias generalizadas en el ámbito occidental: hogares pequeños donde no hay abuelos, casi no hay hermanos y el padre y la madre desarrollan fuera de casa su actividad laboral. Si a eso unimos el desarrollo técnicamente sofisticado, que precisamente por ello se manifiesta hasta en lo más pequeño y habitual, tendremos las líneas que perfilan el retrato de la Generación Interactiva tal como las describíamos al principio: pequeños entes autónomos con gran capacidad de decisión.

³⁶ Según el diario *El País*, los programas más vistos por niños de 4 a 12 años entre el 1 de enero y el 9 de agosto de 2006 eran los siguientes: Fútbol, Los Simpson, el festival de Eurovisión, Cruz y Raya Show, Pasión de Gavilanes, Fórmula 1, Camera café, Aquí no hay quien viva, American Dragon: Jake Long, Rebelde, Homo Zapping (cfr. www.educacionenvalores.org, 13 de agosto de 2006).

CAPÍTULO III

CONTEXTO EDUCATIVO: HIJOS DE LA LOGSE

CONCEPCIÓN NAVAL
Universidad de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

Hablar del contexto educativo es algo más que hablar de la escuela. Supone mirar al entorno social en que esa escuela se sitúa y prestar atención a la influencia mutua que se da entre educación y sociedad (cfr. Langford, 1985; Banks, 1983; Castells, 1998; Burbules y Torres, 2000).

La educación se lleva a cabo en la sociedad. La relación entre educación y sociedad es tan estrecha que se puede entender que la dimensión social es un parámetro del proceso educativo en el que se proyectan las demás dimensiones (estética, afectiva, moral, intelectual, etc.) de la educación. La educación en cualquiera de sus facetas tiene lugar en contextos sociales y comunitarios.

Mi tesis es que la educación es un subsistema del sistema social de la educación. Por tanto, la sociedad influye en la educación, pero también la educación influye en la sociedad. En los procesos de cambio social, la educación es agente de estabilidad y de cambio social. La educación es variable dependiente y factor de intervención. Es por tanto, generadora de estabilidad y de cambio social.

Sin embargo, en el momento actual de la sociedad globalizada en que vivimos hay algunos conflictos especialmente influyentes en la educación.

2. UNA EDUCACIÓN, UN MARCO SOCIO-CULTURAL

Hoy está de moda hablar de educación informal, o educación ambiental (cfr. Trilla, 1985; Colom, 1994a) como le llaman otros, apuntando

a que el ambiente influye en todos: educa o deseduca. Así puede hablarse del poder formativo o deformativo de la convivencia social, los medios de comunicación, el deporte, las diversiones, las relaciones de amistad, etc.

Fundamentalmente me atrevería a sugerir tres elementos que afectan muy directamente en las sociedades en las que vivimos a la configuración de una personalidad madura (cfr. Margalit, 1997; Beck, 1998, y Ferrer, 1998).

a) En primer lugar, hay que hacer referencia a todos aquellos factores que ayudan a convertirse en una persona autónoma, pero que a menudo tienen el efecto mucho menos positivo de fomentar un modo de ser autosuficiente, individualista. La educación contemporánea ha puesto en ocasiones excesivamente el acento en el fomento de la autonomía personal —la cual es una necesidad educativa patente—, lo que en algunos casos ha distorsionado el horizonte vital de los seres humanos (cfr. Bowlby, 1993; Tourain, 1997, y MacIntyre, 1999).

El sentido crítico es necesario, pero requiere una base previa para su ejercicio, una disciplina intelectual. La autonomía personal es una necesidad, señal de madurez, pero sólo si somos capaces de reconocer las naturales dependencias que todos tenemos, sin huir de ellas.

Hemos perdido en gran parte la conciencia de la natural sociabilidad humana. Nos cuesta ver la repercusión de nuestras propias acciones en el conjunto de la vida social. Se ha perdido conciencia de que toda decisión personal tiene implicaciones sociales y políticas (cfr. Donati, 2006).

b) Un segundo factor que afecta directamente a la educación hoy es que vivimos en el corto plazo y eso repercute en el carácter de las personas, en el modo en que nos relacionamos unos con otros.

Se olvida, en ocasiones, que para que haya auténtico diálogo es necesario que haya opiniones razonadas, convicciones y para que tal cosa sea posible necesitamos una educación que enseñe, en primer lugar, a pensar; en segundo lugar, a hacerlo por cuenta propia, y en tercer lugar, a hacerlo solidariamente. Y todo ello requiere tiempo. Como dice Steiner, remitiéndose a Pascal y a Montaigne, el objetivo de toda educación es habituar al hombre a no tener miedo a permanecer sentado en una habitación silenciosa.

c) En tercer lugar afecta a la educación el economicismo reinante en la sociedad actual (cfr. Rifkin, 2000, y Sennet, 2000), es decir, poner el dinero y el poder por encima de todo; sobre todo por encima de las personas, e incluso de uno mismo.

A continuación intentaremos mostrar, aunque sea a grandes rasgos, cómo se manifiestan estos elementos en la Generación Interactiva de la que venimos hablando en este libro, y en particular en su modo de pensar y vivir.

En primer lugar, pienso que se dan en nuestros jóvenes una serie de dicotomías, que les llevan a vivir con una cierta perplejidad. Dicotomías tales como: inteligencia-afectividad, corporalidad-espiritualidad, inteligencia-voluntad, interioridad-exterioridad, deber-deseos, bondad-placer, etc.

En esta línea me parece importante destacar cómo las respuestas que dan ante los problemas vitales que se les plantean son a veces, al menos en apariencia, contradictorias, porque carecen de una unidad de pensamiento. Esas respuestas nacen de una recepción más bien acrítica de las distintas corrientes ideológicas que encuentran en un mundo multicultural.

De ahí que en su manera de razonar con frecuencia proceden por saltos: se diría que reaccionan ante impresiones aisladas, caracterizadas por una fuerte carga emotiva, y no saben bien cómo integrarlas en una visión de conjunto. Se podría decir que tienen una mentalidad fragmentada.

Pero hay que tener en cuenta que ello no se debe a una decisión voluntaria suya: son el reflejo de toda una sociedad, reflejan la cultura que les rodea. Además, no son —en gran medida— conscientes de esta situación, aunque la intuyen a veces como malestar, o la vivencian como fragilidad.

Por eso los problemas cognitivos y de conducta que presentan, y que padecen, son la punta del iceberg de otros aspectos más nucleares. No es posible dar respuestas congruentes para la educación de tales jóvenes sin tener presente cuál es su modo de ser. Las cuestiones éticas no se pueden resolver sin unos adecuados presupuestos antropológicos.

¿Qué actitudes de fondo se detectan en los jóvenes actuales? (cfr. Bauman, 2006). Pienso que las actitudes de fondo que hacen gozar y sufrir a nuestros jóvenes son, entre otras: la generosidad, un deseo de ayudar que se muestra en acciones solidarias y buenos sentimientos aunque a veces falte la constancia necesaria para mantener las acciones en el tiempo, un cierto cansancio de la vida, a veces incluso tedio y apatía, la inseguridad, un cierto miedo ante el futuro, una excesiva dependencia del juicio de los demás, el miedo a la soledad y la incomunicación, la timidez —aunque a través de Internet se «desenmascaran»—, tienen una idea de sí mismos un tanto pobre, no se sienten capaces de lanzarse a empresas que suponen un reto, el afán de tranquilidad y de bienestar, la desconfianza ante toda autoridad, la necesidad del éxito y la fragilidad ante el fracaso, la búsqueda de ternura, el afán de diversión y de entretenimiento. Es patente la búsqueda de una felicidad, a veces reflejada en aspectos psicológicos y fisiológicos.

En suma, simplificando las cosas, tal vez en exceso, podría decirse que el rasgo que mejor resume el modo de ser de nuestros jóvenes es la fragilidad.

Si nos preguntamos en cambio por cuáles son algunos rasgos de la mentalidad posmoderna, característica de la sociedad actual, que es el marco donde la educación se desenvuelve y puede servir de punto de apoyo para la tarea educativa, podríamos destacar varios puntos (cfr. Llano, 1989, y Naval, 2003).

Señalaré siete rasgos:

Anhelo de paz, a la que todos aspiramos, especialmente los jóvenes: somos tendencialmente pacifistas. Las imágenes bélicas no resultan atractivas hoy, más bien causan rechazo. ¿Qué virtualidad educativa puede tener ese deseo de paz? Por ejemplo para superar el individualismo, en lugar de para fomentarlo.

Conciencia ecológica: está cada vez más extendida entre los jóvenes una especial sensibilidad en lo relativo a los temas relacionados con la preservación del medio ambiente (cfr. Repáraz y Naval, 2007). Qué duda cabe de que el primer ambiente y más fundamental es el ambiente humano, la ecología familiar, personal, la preservación, respeto y fomento de la dignidad de cada ser humano, por encima de criterios pragmatistas o economicistas. Puede ser un punto de apoyo.

Conciencia de apertura a la diversidad. Aunque haya problemas sociales serios originados por la diversidad, hay un sentir generalizado de que la actitud adecuada es la apertura (cfr. Kymlicka, 1996). Aunque a veces esa apertura puede confundirse con una falta de opinión propia.

Este rasgo, puede ayudar a superar el individualismo reinante en el que tantas veces estamos atrapados, aunque deseemos salir de él. Anhelamos conectar con los demás. Qué sensación de intranquilidad produce no lograr comunicarse, por ejemplo, a través de Internet. Deseamos salir de nosotros mismos, aunque a veces tenemos serias dificultades emocionales para hacerlo.

La conciencia de apertura trae de la mano otra cuestión, muy traída y llevada: el pluralismo de los valores. Ese pluralismo convendría verlo más bien como un reto para descubrir en cada cultura lo que hay de más humano, actitud sin la cual no cabe un auténtico diálogo intercultural.

Primacía de la libertad: es el modo de pensar y sentir generalizado. Este punto es especialmente delicado, porque apunta a la libertad como valor último, olvidando en cierto modo la importancia de asumir las consecuencias de las propias elecciones, así como la necesidad de adquirir compromisos en la vida humana y ser capaz de mantenerlos para alcanzar una madurez moral. Pero ese afán de libertad, de independencia, tiene su vertiente positiva, una sana rebeldía que lleve a rebelarse, proponer medidas positivas si es necesario.

Otro poderoso móvil en la sociedad actual es el afán de novedad, de aventura, de riesgo. *What's new?*, es una sección obligada en todas las pá-

ginas web. Pero ese afán de novedad —que se manifiesta por ejemplo en el atractivo de las TIC— puede esclavizar o podemos por el contrario orientarlo con moderación, con temple, con autocontrol.

Llamada a la solidaridad. Solidaridad que a veces se ejerce con los lejanos, pero menos o casi nada con los próximos. A menudo no va unida a la vida cotidiana. Éste puede ser también un punto de partida, un resorte para la educación, por ejemplo, podemos apoyarnos en él para paliar el individualismo, pero sólo si esa solidaridad trasciende a la actividad ordinaria.

Por último, la presencia de una cierto «nuevo» feminismo: se aprecian de manera especial en los últimos años los valores femeninos, que complementan a los masculinos y se reclaman mutuamente. No basta con buscar una igualdad fundamental básica, sino que se requiere también la aceptación de las diferencias.

Una vez caracterizado el marco socio-cultural en que la llamada Generación Interactiva se educa y expuesto cómo éste le afecta desde un punto de vista psicológico y antropológico, nos centraremos en la escuela en tanto que ámbito educativo formal.

3. ¿Y EN LA ESCUELA?

Examinaré tal entorno educativo (la escuela) sin perder de vista los demás ámbitos de la formación humana (familia, sociedad, medios de comunicación, TIC, etc.). Algunas cuestiones son comunes a todos ellos.

Ahora bien, para poder estudiar de una manera serena el complejo panorama actual de la escuela vamos a prestar atención sobre todo a las políticas educativas que se han desarrollado en las dos últimas décadas.

3.1. *¿Qué ha pasado en la política educativa en estos últimos años?*

En el año 1990 se produce un hito en la política educativa en España con la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), norma decisiva por sus consecuencias. En el año 2006 se promulgó una nueva ley educativa: la Ley Orgánica de Educación (LOE). En el lapso entre una y otra ha crecido la Generación Interactiva que nos ocupa en este libro.

La política educativa es un asunto importante, aunque en última instancia no sea el decisivo, pues el destino de la escuela depende sobre todo de lo que hacen alumnos y profesores en las aulas. En todo caso, en nuestro país todos los gobiernos parecen ascender al poder con el deseo

de reformar la sociedad a través de la educación y son las leyes educativas las que padecen en mayor medida los cambios políticos.

Como apunta López Rupérez (2006, 15), las «leyes educativas producen un impacto lento, aunque cierto y acumulativo, sobre la realidad social», de modo que a la hora de buscar explicaciones a nuestros resultados escolares conviene cuestionar la pertinencia y la adecuación del marco normativo, aunque no constituya la última palabra: «las reformas educativas operan sobre ellas (las sociedades) de un modo complejo: las leyes actúan sobre la sociedad, que actúa a su vez sobre las leyes; pero el impacto social de aquéllas depende de la evolución de ésta, a cuya transformación desde luego contribuyen. Esta suerte de ovillo de relaciones causales exige una vigilancia constante sobre los efectos de las normas y una acción continuada de mejora basada en evidencias» (López, 2006, 16).

Desde la Ley Moyano de 1857, en España hemos sufrido un constante cambio sin conseguir un acuerdo general en materia educativa. En los últimos años, tras la Constitución de 1978, hemos tenido numerosos cambios en la legislación que han afectado a todos los niveles educativos: Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE 1980), Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE, 1985), Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEG, 1995), Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE, 2004)³⁷, Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

De todas estas leyes, las de mayor interés para comprender la situación actual de la educación son la LOGSE y la LOE. Es de la LOGSE de la que nos vamos a ocupar aquí, ya que ha sido la que ha marcado el día a día en las escuelas en estos últimos años.

Son bastantes las publicaciones en las que, con diversos enfoques, se ha hecho balance de esta Ley educativa. Destaremos en particular las de A. Bolívar y J. L. Rodríguez Diéguez (2002). *Reformas y retórica: la reforma educativa de la LOGSE* y F. López Rupérez (2006). *El legado de la LOGSE*.

3.2. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)

El perfil de ciudadano hacia el que apuntaba la propuesta ministerial de reforma que la LOGSE planteó en 1990 tenía los siguientes rasgos (cfr. Iriarte y Naval, 2000):

³⁷ En 2004 se aprobó la LOCE, Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, que no llegó a entrar en vigor debido al cambio de gobierno que tuvo lugar tras los penosos atentados del 11 de marzo de 2004.

1) desarrollo de estructuras universales de juicio moral que permitan la adopción de principios generales de valor tales como la justicia o la solidaridad;

2) adquisición de competencias dialógicas que predisponen al acuerdo justo y a la participación democrática;

3) desarrollo de una imagen personal y de un tipo de vida acordes con los valores personalmente deseados;

4) adquisición de conocimientos que permitan el diálogo crítico y creativo con la realidad a la vez que la elaboración de normas y proyectos contextualizados y justos;

5) desarrollo de habilidades que favorezcan la coherencia entre el juicio y la acción moral;

6) reconocimiento y asimilación de los valores universalmente deseables (*Declaración de Derechos Humanos y Constitución Española*);

7) comprensión, respeto y construcción de normas de convivencia justas que regulen la vida colectiva.

Son varias las propuestas que la LOGSE trajo consigo, de indudable repercusión en nuestra así llamada Generación Interactiva.

Cabría analizar la reforma educativa propiciada por esta legislación según diversos criterios. Bolívar y Rodríguez (2002) ensayan un análisis a la luz de cinco criterios o elementos del proceso de enseñanza: el currículum, la evaluación, los objetivos, la programación y los criterios metodológicos. En este punto se pone de manifiesto uno de los aspectos más discutibles de la LOGSE: la primacía de los procesos frente a los resultados, como algunos han denunciado (cfr. López Rupérez, 2006).

Aquí me referiré a tres elementos fundamentalmente: el currículum en general, la transversalidad y la evaluación.

a) El currículum hace referencia a qué debe ser estudiado, quiénes intervienen en el aprendizaje, cómo se relacionan, bajo qué reglas, etc. (cfr. Bolívar y Rodríguez, 2002, 110-121). Colom nos dice que el tema del currículum es posiblemente uno de los más importantes en relación con la profesionalización del profesor, algo a lo que la LOGSE apunta entendiéndolo por currículum (cfr. Colom, 1994b, 83-112) un plan operativo de actividades a desarrollar por los alumnos y el profesor.

En la base del nuevo modelo curricular, según señalan sus propios creadores, estaba una determinada teoría psicológica y pedagógica. «El planteamiento curricular de la Reforma (...) propugna una interpretación radicalmente constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y sostiene, al mismo tiempo, que los contenidos juegan un papel decisivo en la edu-

cación escolar» (Coll, Pozo y otros, 1992, 13). Sobre la validez y la oportunidad de esta decisión se ha debatido mucho durante estos últimos años.

Realmente el concepto de «contenido» que la LOGSE utiliza ha sufrido un cambio, una ampliación de su campo semántico. Ahora se entiende no sólo un conjunto conceptual de hechos, conceptos y principios (áreas, materias, disciplinas incluidas en un curso o ciclo de un nivel de enseñanza), sino también de procedimientos básicos a través de los que se construye el conocimiento y las actitudes, valores y normas presentes. Así lo muestra el Decreto de Enseñanzas Mínimas (1991).

Si nos preguntamos por el origen y el fundamento de esta propuesta, nos dice Coll (1987) que se basa en la llamada «Teoría de la elaboración» (Vygotsky), y en un sentido más amplio en un «diseño de la instrucción» basado en la psicología cognitiva de carácter constructivista que busca promover aprendizaje significativo (Ausubel). «Partiendo de que existen unos prerrequisitos para el aprendizaje, unas estructuras y conocimientos previos, y un determinado nivel de desarrollo cognitivo, se plantea —como el problema de la enseñanza— la necesidad de escalonar adecuadamente los contenidos» (Bolívar y Rodríguez, 2002, 114; cfr. también pp. 113-117).

Confluye además en la LOGSE una directriz didáctica (teoría de la elaboración) con una decisión política (descentralización curricular con vistas a la adaptación a contextos culturalmente diversos). Ahora bien, como la experiencia se ha encargado de poner de manifiesto, la «secuenciación» adecuada de los contenidos no es una varita mágica, ni implica que todos alcanzarán al final, con diferentes ritmos, los objetivos deseados.

Se ha criticado también en este punto «una cierta pretensión ingenua —de origen positivista—, de querer controlar lo que se define como no sometible a control» (Bolívar y Rodríguez, 2002, 117), que lleva a pensar que se podría acabar con el currículum oculto. Se entiende por currículum oculto (cfr. Colom, 1994b) el no esperado o no intencionado; se le suele calificar de implícito o inadvertido. Se trata de las consecuencias añadidas que el desarrollo curricular origina en el aula y que no se planifican ni se plantean como metas a conseguir pero que, sin embargo, se dan.

b) Una importante novedad que la LOGSE trajo al currículum fue la transversalidad (los temas o ejes transversales).

En principio se hablaba de un currículum que dejaría de estar centrado en las disciplinas: habría una nueva selección y organización de los contenidos escolares (los ejes transversales que vertebrarían los contenidos de las áreas de conocimiento), pero se acabó optando por temas que debían *impregnar* las diversas materias del currículo (cfr. Naval, Print e Iriarte, 2003).

En todo caso, se reconoció y aceptó de algún modo, introducir en el currículum tradicional algunos temas transversales, como la educación moral y cívica, educación vial, etc.

Como se puede comprobar, en la propuesta de la LOGSE estas áreas de la educación se consideran como temas transversales integrados en otras áreas. Sin embargo, tras los años de vigencia de esta ley se ha comprobado que las tentativas de alcanzar este objetivo no fueron satisfactorias.

Esto ha podido deberse a que las asignaturas transversales adolecen de una gran indeterminación curricular y, a la vez, poseen un estatus institucional débil. Por ello, tienden a ser consideradas como cuestiones interesantes sobre las que puede incidir la institución escolar, pero también a aparecer como colaterales, poco vinculadas a los contenidos disciplinares.

Esta indeterminación hizo que proliferasen distintas propuestas sobre cómo enseñar lo transversal (cfr. Bolívar, 1998), pero a menudo el potencial innovador y formativo de estas enseñanzas sólo afloraba en algunos momentos especiales, con ocasión de alguna actividad (por ejemplo el día del árbol, de la paz o el día de la Constitución). En el mejor de los casos, se ofertaban en alguna asignatura optativa o se trataba de ellas en sesiones de tutoría.

Sin duda las asignaturas transversales son difíciles de implantar y existe el peligro de que su contenido quede sin desarrollo definido. A la hora de la verdad, la promoción del estudiante depende ante todo de su rendimiento y progreso en ciertas asignaturas, con independencia de su comportamiento cívico o moral, a menos que sea notoriamente inadecuado. Por otro lado, sin un plan para la evaluación de los contenidos transversales, éstos permanecen en un segundo plano.

c) La evaluación en la LOGSE.

El discurso que trae la LOGSE en este terreno no es nuevo, al menos en teoría. Ya desde la Ley General de Educación (LGE, 1970), se estaba manejando de algún modo: se hablaba de evaluación formativa y continua, integrada en el proceso educativo y centrada sobre todo en la mejora del proceso de enseñanza, dirigida a la orientación del alumno, evaluación no sólo de éste sino también del profesor, del proceso de enseñanza, etc. (cfr. Bolívar y Rodríguez, 2002, 121).

Lo que cambió fue la teoría psicológica que lo fundamentaba y por tanto la terminología. La evaluación continua que a la que la LGE aludía, era la evaluación formativa de Scriven. La LOGSE vuelve a reclamar una evaluación que permita conocer si se han alcanzado los objetivos deseados, y ello en un triple nivel: evaluación del proceso de enseñanza y práctica docente, del proceso de aprendizaje de los alumnos, y del Proyecto curricular.

Como agudamente señalan Bolívar y Rodríguez (2002, 123-125), un punto crítico en este terreno es que, al extenderse la escolarización obligatoria hasta los 16 años, se acentúa el carácter no selectivo de la evaluación del alumnado. Esto afecta especialmente a la ESO y a la promoción de los alumnos: es la tan traída y llevada «promoción automática», que tiene consecuencias directas en la implicación de los alumnos y en cómo se logra gestionar el aula. ¿Cómo compaginar calidad y equidad? Se trata de una cuestión que se plantea en distintos niveles en la educación, y en este caso se solventa de una manera radical.

La LOGSE destaca con frecuencia la necesidad de adecuar el currículo a la diversidad y a las diferencias, en sintonía con la sensibilidad contemporánea, cada vez más receptiva en este punto. Pero adecuarse a la diversidad no implica adecuarse a la desigualdad o a la injusticia, y cabe el peligro de no hacer justicia al alumno por falta de exigencia, por omisión, al no ayudarle a dar más de sí, si es capaz de hacerlo.

En cualquier caso, conviene reconocer el acierto de la LOGSE al sostener que la evaluación es el punto de referencia para orientar la intervención educativa, y al insistir en que la evaluación se hace en función de las capacidades generales establecidas para cada etapa, materializadas en los objetivos de las distintas etapas y materias (cfr. Bolívar y Rodríguez, 2002, 125).

d) Pero el desarrollo de la LOGSE a lo largo de estos años va unido de modo sustancial a un fenómeno al que parecemos abocados irremediablemente: afrontar el fracaso escolar, el abandono educativo temprano o los resultados poco todo satisfactorios del sistema de enseñanza que se ponen de manifiesto en evaluaciones tales como las de PISA (cfr. López Rupérez, 2006; Tiana, 2004).

Comprender el porqué de tales problemas no es tarea sencilla, sino más bien complicada, dada la complejidad de los sistemas educativos y la riqueza de sus interacciones con los sistemas sociales.

4. LA GLOBALIZACIÓN

Otro fenómeno que en estos últimos años se ha producido de manera creciente en nuestro entorno cultural occidental, y que ha influido sin duda en el ámbito educativo escolar, es la globalización, al tiempo que paradójicamente se suscitaba un acercamiento a lo local (cfr. Altarejos y otros, 2003; Burbules y Torres, 2004; Altarejos y Naval, 2005). Las tecnologías de la información y la comunicación han tenido un importante papel en el desarrollo de este rasgo de nuestro mundo. Lo que no es tan claro es

que la política educativa pueda hacer algo para orientar tal fenómeno; más bien es ella la que está influida por este hecho.

La globalización es un fenómeno internacional imparable con consecuencias en todos los órdenes de la vida. Desde la perspectiva educativa, uno de los aspectos más confusos de la globalización es su impacto en las personas, en su carácter y en sus relaciones sociales, y podemos preguntarnos: ¿cómo influye concretamente en los jóvenes? (cfr. Guidens, 2001; Naval, 2001).

¿Cómo combinar lo particular con lo global? En la sociedad del conocimiento la educación debe cumplir esta misión trascendental: proponer y consolidar ámbitos de pertenencia. Una educación que comienza en la familia y continúa en la escuela, pero también en los medios de comunicación, en la calle, en el barrio.

Podríamos citar dos retos que se le plantean a la educación en la sociedad globalizada: 1) recuperar el sentido de pertenencia, las raíces que nos unen, y 2) ofrecer una alternativa al carácter meramente instrumental de la sociedad-red. Aquí radica en parte la tensión entre globalización y localismo.

Necesitamos de una educación que atienda a la vez a lo global y a lo particular (local) (cfr. Lynch, 1989; Oraisón, 2005). El lugar en que se vive y se aprende adquiere relevancia, ya que se vuelve comunidad cuando hay un nosotros que lo habita y lo hace habitable: «la comunidad evoca las dimensiones sociales y personales del lugar». En efecto, «una de las consecuencias no deliberadas del capitalismo moderno es que ha reforzado el valor del lugar y ha despertado un deseo de comunidad. Todas las condiciones emocionales que hemos explorado en el lugar de trabajo animan ese deseo: las incertidumbres de la flexibilidad; la ausencia de confianza y compromiso con raíces profundas; la superficialidad del trabajo en equipo; y, más que nada, el fantasma de no conseguir nada de uno mismo en el mundo, de «hacerse una vida» mediante el trabajo. Todas esas situaciones impulsan a la gente a buscar otra escena de cariño y profundidad» (Sennett, 2000, 144-145).

En este contexto, han cobrado importancia las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), que han adquirido en estos últimos años especial relevancia en la vida social, cultural, económica, etc.

Por eso la educación —la escuela concretamente— no puede quedarse atrás, no puede permanecer ajena al impacto social que las TIC tienen y a los retos educativos que plantean. Estar o no conectado «a la red» —a Internet— es hoy, especialmente para los jóvenes, un tema de importancia. Pero para usar bien Internet necesitamos saber, no sólo cómo manejar las TIC, sino entender los comportamientos en la red.

En la educación el reto es convertir a las TIC en medio de promoción del conocimiento, del aprendizaje formativo, de la participación y de la confianza social.

5. EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA

El fenómeno de la globalización nos lleva necesariamente a prestar una atención especial a la educación moral y cívica (cfr. Yus, 1998; Naval, 2000 y 2001). De ahí que un último elemento que quisiera mencionar en esta panorámica del contexto educativo de nuestros jóvenes, es la constatación del fortalecimiento de una corriente teórica en toda la educación occidental en estos años, tras la caída del muro de Berlín, justo un año antes de la promulgación de la LOGSE. Se trata de la creciente atención a los aspectos morales y cívicos de la educación, que se traduce en la promoción de una educación moral y cívica. Ésta se inserta en el marco de una educación integral que no se reduce a aspectos meramente cognitivos, sino que reconoce la necesidad del cultivo de la formación moral, social, estética, etc.

6. REFLEXIÓN FINAL

Siguiendo el análisis —no exento de crítica, a veces excesiva— que Enkvist realiza (2000, 2006), si nos preguntamos por algunos rasgos sobresalientes de la enseñanza actual, y también de la reflexión que sobre la educación se ha realizado durante el siglo XX en el mundo occidental, hemos de citar aspectos como: la relación entre autoridad y libertad (aspecto muy vinculado al concepto de autonomía personal), la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación, el multiculturalismo y las cuestiones relacionadas con la identidad, y finalmente la escasa atención a la transmisión de conocimientos que en algunos casos se ha dado en la escuela.

Pero si nos fijamos en las últimas décadas podríamos decir que hay un tema especialmente candente: la promoción de una educación que tenga en cuenta más y mejor los aspectos moral y cívico. Esta necesidad responde a la crisis de sociabilidad en la que estamos inmersos, sobre la que se ha llamado la atención desde distintas instancias. La de la sociabilidad es una cuestión palpitante, desde el momento que reconocemos un problema que tenemos planteado actualmente en las relaciones humanas: que nos ignoramos mutuamente, o dicho de otra manera, nuestra socie-

dad fomenta la fragmentación y la indiferencia (Touraine, 1997). Nos lamentamos de la escasa cohesión social que percibimos y conseguirla se nos presenta cada vez más dificultoso.

La Generación Interactiva lo siente así de modo particular, y busca conectar con los demás, ya sea presencialmente, ya sea a través de otros cauces, como por ejemplo los tecnológicos.