

TELEEDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS: MITO Y REALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Tele-education in times of COVID-19: myth and reality of education in values

Roberto Guijarro López

Profesor de Filosofía. IES Averroes (Córdoba)

roberto.guijarro@iesaverroes.org

RESUMEN

La pandemia ha servido de catalizador de muchos de los problemas que nuestro sistema educativo arrastra desde décadas: falta de interés del alumnado por el currículo, elementos externos que puentean la labor del docente en el aula, valores regresivos del alumnado conformados por pantallas y dispositivos digitales... en el presente artículo se analizan los agentes de socialización que conforman la mente del alumnado y los problemas disruptivos que generan respecto del proceso de enseñanza aprendizaje. Como utillaje metodológico se utiliza el paradigma constructivista, las últimas aportaciones de la neurodidáctica y la cosmovisión marxista en el análisis de la ideología dominante.

PALABRAS CLAVE: TELEEDUCACIÓN; DIGITALIZACIÓN; PANTALLIZACIÓN; REDES SOCIALES; NEURODIDÁCTICA;

ABSTRACT

The pandemic has been the catalyst for many problems that our system has carried out during decades: students' lack of interest in the curriculum, external elements that make the teacher's task in the classroom more difficult, students' regressive values provoked by screens and digital devices... in this article agents of socialization that form students' minds have been analysed, as well as how these agents create disruptive problems during the learning process. The constructivist paradigm is used as the main methodology, along with the last neurodidactic contributions and a Marxist perspective in the analysis of the dominant ideology.

KEYWORDS: TELE-EDUCATION; DIGITALIZATION; SCREENING; SOCIAL MEDIA; NEURODIDACTICS;

Fecha de recepción del artículo: 25/12/2020

Fecha de Aceptación: 17/01/2021

Citar artículo: GUIJARRO-LÓPEZ, R. (2021). Teleeducación en tiempos de coronavirus: mito y realidad de la educación en valores. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 18, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

Es común que en las salas de profesores aparezcan conversaciones que ponen de manifiesto el nulo interés (o abierta hostilidad) de los alumnos por los contenidos impartidos en clase, además de percibir el sistema educativo como una fuente de opresión, contrario al ideal moderno de pedagogía como herramienta para lograr ciudadanos libres y plenos.

A esto se le suma unos valores regresivos en algunos alumnos que tienen que ver con un individualismo inusitado, indiferencia, falta de respeto y modales inadecuados, desprecio hacia todo lo que tiene que ver con la cultura del esfuerzo, falta de consideración de los derechos sociales y políticos conquistados en el siglo XX...

¿Qué está ocurriendo en las aulas? ¿De dónde saca el estudiantado estas ideas si no es de la propia institución? ¿Cuáles son los agentes de socialización que están conformando las ideas de nuestros alumnos?

La magnitud de la tensión acumulada que se alcanza en el día a día merece una reflexión sosegada de la problemática. ¿Quién está educando a nuestros alumnos? ¿Las familias? ¿Las amistades? ¿La televisión? ¿Las redes sociales? ¿Las plataformas de *streaming*? ¿Los instagrammers? ¿Qué ocurre con la educación y valores en tiempo de pandemia?

La idea fuerza que articula este artículo es que gran parte de los principios, valores y actitudes ante el aprendizaje son adquiridos fuera del aula, es decir, que la subjetividad de nuestros alumnos es conformada por instancias exteriores a los centros educativos, introduciendo todo tipo de disfuncionalidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se trata de determinar cómo, en el proceso de enseñanza aprendizaje, están operando una serie de agentes de socialización (televisión, redes sociales, deporte-espectáculo, música, plataformas de streaming, youtubers, instagrammers, videojuegos...) que conforman la subjetividad de nuestros alumnos fuera del aula, analizando de qué manera estos elementos nos sitúan como “maestros ausentes” de la educación en valores.

Además, el artículo analiza cómo estos elementos operan en un contexto de pandemia donde digitalización y pantallización se han vuelto más determinantes que nunca. El objetivo último es realizar un diagnóstico para poder desarrollar estrategias que nos permitan desactivar los dispositivos que conforman los valores tóxicos de nuestros alumnos y recuperar nuestro rol de formadores y transmisores de valores igualitarios y democráticos.

2. ILUSTRACIÓN Y PEDAGOGÍA

Esta concepción de los alumnos al respecto del sistema educativo choca con la visión que los docentes guardamos de nuestro propio trabajo. Por lo común (salvo para casos de frustración en la formación de nuestras disciplinas), para nosotros, nuestras materias son fuente de libertad y desarrollo personal y,

si algo ansiamos como docentes, es que los alumnos las perciban de igual modo y se entusiasmen con ellas. No hay nada más grato para un docente que ver a sus alumnos disfrutar con aquello que les intenta enseñar y transmitir.

En cambio, estas sensaciones y emociones del docente son asimétricas respecto a aquellas que aparecen en el alumnado, que muestra en muchas ocasiones (especialmente en la educación secundaria) cierta indiferencia y aburrimiento (que deriva en situaciones disruptivas que imposibilitan la clase) al respecto de los contenidos (teóricos, procedimentales, instrumentales, etc.).

Los docentes de nuestra época hemos heredado la visión de nosotros mismos propia de la Ilustración. Educar consiste en llevar al individuo a la “mayoría de edad”, hacerlo libre y posibilitarlo para ejercer la Razón que le corresponde para ser un ciudadano. En la lucha contra el Antiguo Régimen, esta era la visión fundamental que cohesionaba la educación como arma para combatir la superstición e irracionalidad religiosa que constituían el cemento ideológico que sostenía a las clases dominantes que la burguesía intentaba derrocar.

Por ello, la instrucción pública y la pedagogía como disciplina que estudiaba cómo habría de ser la educación y qué metodología seguir, pasó a ocupar el primer plano de las discusiones de la época. Ejemplo de ello son las reflexiones al respecto de los distintos filósofos ilustrados como Immanuel Kant, Jean-Jacques Rousseau, Jean le Rond d’Alembert, Denis Diderot, etc. Todos ellos muestran una gran preocupación por la educación al servicio de la constitución del sujeto racional de la Ilustración.

En el caso de Kant (2013) su pedagogía defendía que los pedagogos tenían que lograr crear una persona *disciplinada, cultivada, prudente y moral*. La educación iba así orientada a aquello que el filósofo entendía por libertad en el ser humano, a saber, la conducta del sujeto de acuerdo a los preceptos de la razón.

En el caso de los intelectuales franceses, buena muestra de ello son Diderot y D'Alembert (1986) que pretenden una síntesis de todo el saber de la época como una forma de luchar contra las tinieblas de lo que se consideraba había sido todo un periodo de falta de razón y predominio del fanatismo. Se consideraba, por tanto, a las ciencias y la educación como la expresión del uso de la razón. La pedagogía para Rousseau (2011) pasaba a ser la disciplina que estudiaba la forma de generar ciudadanos ilustrados y libres con pleno uso de su razón. Este es el objetivo del francés cuando escribe cómo habría de ser educado su Emilio, pretendiendo esbozar toda una teoría de la educación para formar un ciudadano libre en plena posesión de sus capacidades racionales.

Encontramos así la génesis del discurso actual sobre el sistema educativo en la Ilustración, que se reproduce hoy tanto a través de medios de comunicación como radio, televisión, internet, etc., como también mediante publicaciones científicas. Mediante la escolarización, el niño se hace *ciudadano* y consigue la *mayoría de edad*, alcanzando un estado competente en el uso de su razón y en el desarrollo de su sentido crítico que le permita vivir en una sociedad democrática. Además, la escolarización pretende lograr la *igualdad* entre todos los ciudadanos al pensarse como una *compensación* de las desigualdades sociales. Cuánto hay de cierto en toda esta concepción que la educación tiene

sobre sí misma es otro tema que sería largo desarrollar aquí. Solo mencionar que hoy muchos docentes y agentes sociales ponen en duda el carácter “imparcial” de la educación o la supuesta compensación de las desigualdades sociales, como se ha podido ver a en problemáticas actuales como la brecha digital, tal como manifiesta Pita (18 de junio de 2020).

Sobre estas ideas-fuerza, se construyen los discursos que tejen la legitimación de las distintas reformas educativas. Ejemplo de ello es la reforma conocida como LOMCE (BOE, 2013), que comienza en su Preámbulo haciendo una declaración de intenciones que sostiene que “el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio” (p. 3). Más adelante retoma el lugar común que sitúa al sistema educativo el papel fundamental de servir como compensador de las desigualdades sociales, defendiendo así la educación como promotora de la *igualdad*, sosteniendo que la educación ha de ayudar “a superar barreras económicas y sociales y [generar] aspiraciones y ambiciones realizables para todos.”. Si bien más adelante (cosa que no constituye el análisis del presente artículo), se conecta el sistema educativo con el sistema económico, las ideas principales que vertebran el discurso sobre la educación son las ideas de igualdad y desarrollo del alumno como sujeto racional y crítico que lo convierte en ciudadano.

Sobre esta base se desarrollan las distintas y numerosas reformas educativas en nuestro país, pero también los distintos discursos de lo que se

conoce como pedagogía y ciencias de la educación¹. Todo nuevo discurso teórico y práctico en el ámbito de la educación parte de los presupuestos que hemos explicitado anteriormente. A partir de ahí construyen su teoría sobre qué ha de ser la educación y cómo se puede aplicar socialmente, despegando así la pedagogía y los saberes a ella asociados.

3. FOUCAULT Y LA CRÍTICA AL DISCURSO PEDAGÓGICO

Sin embargo, este discurso ilustrado ha sido puesto en cuestión por autores como Michel Foucault, que cuestiona el discurso pedagógico como un dispositivo que tiene por misión disciplinar y reglamentar la producción de subjetividad individualizada funcional a la economía capitalista. Sitúa que las disciplinas de raíz psico- surgen en un contexto histórico muy definido. El desarrollo del capitalismo en el siglo XVIII reclamaba una mano de obra funcional a la producción fabril. Los individuos no estaban acostumbrados a las penosas condiciones de la producción en fábricas con todo lo que ello conllevaba (ritmos de trabajo extenuantes, diligencia para cumplir las funciones propias de cada puesto, etc.), por lo que se hacía necesario el desarrollo de técnicas “educativas” para conseguir conformar esa mano de obra.

Por otro lado, en el siglo XVIII se experimentó un gran crecimiento demográfico que llenó las ciudades, requisito que era necesario para llevar adelante el desarrollo industrial. Se dibujaba un panorama en el que, en términos

¹ No entramos en la histórica polémica de nuestro campo acerca de qué es la pedagogía y qué son las ciencias de la educación, representada fundamentalmente por Emile Durkheim y por John Dewey

foucaultianos (Foucault, 2004), existían muchas *multiplicidades* que tenían que ser adecuadamente *encauzadas* en el modelo de sociedad que se estaba abriendo paso. Es en este momento en el que surgen las disciplinas de raíz psico-, y que tienen por objetivo llevar a cabo esta función de *buen encauzamiento*: la psicología, psiquiatría, pedagogía, criminología... Mediante estas ciencias se consigue *generar* unos individuos que se amoldan a la sociedad industrial naciente.

Estas disciplinas de raíz psico- se ejercen mediante *instituciones disciplinarias*. Ellas constituyen el campo de aplicación de los nuevos saberes. En lo que respecta a nuestro artículo, la escuela es una de ellas¹. Allí se aplican distintas *técnicas pedagógicas* para *educar* a los alumnos. Para Foucault la escuela no es así un espacio de libertad ni busca el desarrollo racional del individuo, sino que es una institución disciplinaria que busca generar una *subjetividad* funcional al nuevo modelo de sociedad. Y ello significa: crear individuos capaces de vivir en las ciudades, de trabajar en las fábricas, servir en el ejército, etc. La creación de individuos disciplinados se constituye como el objetivo principal de las ciencias psico-, motivo por el cual las técnicas de individualización se tornan fundamentales.

Por ello, Foucault afirma que las “disciplinas reales y corporales han constituido el subsuelo de las libertades formales” (2004), dice Foucault. Es decir, *libertad, igualdad, fraternidad* va indisolublemente ligado a los nuevos saberes que, pese a su declaración de intenciones de acompañar a los individuos al uso de la razón y la mayoría de edad, persiguen por contra la producción de fuerza de trabajo funcional a lo que el capitalismo necesita.

En esta coyuntura de las ciencias psico- surge la pedagogía. Si bien los distintos teóricos ilustrados que defendieron la pedagogía como disciplina que trataba sobre la manera más correcta de educar a los alumnos para que llegaran a ser ciudadanos libres, no hicieron otra cosa que preparar un discurso promotor del sistema de educativo que se gestó después. Por ello, la verdad de la pedagogía como disciplina no reside en ella misma, sino que la tenemos que buscar en el estudio de un acervo de técnicas y tecnologías que ayudaran a generar esa mano de obra disciplinada funcional a la sociedad del momento. Es decir, tenemos que analizar la pedagogía y todo su discurso en relación a las necesidades del capitalismo incipiente.

En este sentido, precisamente el sistema de instrucción pública surge a finales del XVIII y durante y principios del XIX, cuando el capitalismo necesita mano de obra sumisa para trabajar en las fábricas y habitar en las ciudades sin los desórdenes que podía suponer el crecimiento demográfico de la nueva sociedad industrial. La institución fundamental que ayudó a conformar esta subjetividad fue la escuela. Ella no constituye un espacio donde se forma a los futuros ciudadanos para el correcto desempeño de sus facultades racionales, sino más bien una *institución disciplinaria* responsable de *producir* individuos con subjetividades funcionales a la sociedad del momento. Lo que significa generar individuos *honrados, honestos, trabajadores, diligentes*, etc. Se trataba de que los trabajadores fueran aptos para trabajar en las fábricas, pero también de que vivieran éticamente (asumiendo el rol que les había tocado) en la sociedad escindida en clases. Es decir, que aprendieran a leer y escribir pero también las

reglas morales que aseguraba eran funcionales al modo de producción capitalista que se estaba asentando.

4. OTROS APARATOS PRODUCTORES DE IDEOLOGÍA

Pero no solo la escuela es la instancia productora de subjetividad, no solo la escuela es la responsable de la formación ideológica en una sociedad, nunca lo ha sido y menos en nuestros días. Existen multitud de aparatos que conforman hoy la ideología acorde a nuestro sistema social y económico, como son las instancias religiosas, familiares, jurídicas, culturales, comunicativas... es decir, el monopolio de la educación no está reservado ni mucho menos a la escuela.

Nuestra tesis es que si la escuela ha cumplido un papel determinante por cuestiones históricas como formación ideológica (y lo sigue cumpliendo especialmente en educación primaria) hoy los sistemas de valores son conformados también desde otras instancias que funcionan como vectores ideológicos hacia la mente de los alumnos, lo que les confiere una cosmovisión que no ha sido formada en exclusiva por la escuela sino también por otras instancias exteriores al aula que quiebran el desarrollo del currículo que ha sido planificado por los diversos equipos educativos al nivel que sea. Es decir, nos encontramos con una serie de factores educativos (escuela, familia, música, deporte-espectáculo, medios de comunicación, publicidad, etc.) descompensados entre sí, en relaciones contradictorias que provocan una serie de problemáticas disruptivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que llegan incluso a convertir en refractario al alumno respecto del currículo.

Los principales elementos que hoy funcionan como vector ideológico son los ligados a los medios de comunicación y ocio en sus diversas formas: publicidad, música, redes sociales, televisión, plataformas de streaming, influencers, instagrammers, videojuegos... Estos aparatos ideológicos están ligados a la industria cultural en manos de unas pocas compañías privadas que intentan optimizar al máximo sus dividendos, para lo cual difunden y promueven toda una serie de valores tóxicos como el individualismo, el machismo, la apología de la violencia y de las drogas, desprecio de la cultura del esfuerzo, hedonismo e indiferencia a los derechos conquistados en el siglo XX...

5. DOCENTES EXPULSADOS DE CLASE

Partiendo del paradigma constructivista actual sobre el que se desarrollan los currículos y que tiene su base en la psicología pedagógica de Vigotsky (2001), el maestro no se considera un agente que “llena” de conocimientos la mente de los alumnos. El alumno no es una “tabula rasa” pasiva que recibe el conocimiento como un mero reflejo de las palabras del educador, sino que la mente del alumno es activa y construye sus propios esquemas cognoscitivos como respuesta a los procesos educativos en los que se ve inmerso. En ese sentido, el maestro no es tanto un orador como un organizador del proceso social (organizador del ambiente). La cuestión es, ¿qué posibilidades tenemos de organizar el proceso social de aprendizaje cuando nuestra época de pantallización es aprovechado por grandes empresas que son las promotoras de todo lo que aparece en las pantallas de los teléfonos móviles y tablets que visualizan nuestros alumnos? No estamos hablando de algo superfluo si

tenemos en cuenta que, en el desarrollo del aprendizaje, tal como indica la neurodidáctica, se ven inmersos procesos neuronales que provocan la segregación de neurotransmisores como la dopamina. Por ejemplo, cada vez que un joven recibe un “like” en alguna de sus redes sociales, se produce una descarga de dopamina que provoca estímulos placenteros y es responsable del aprendizaje y memoria de los contenidos a los que esté ligada. Además, los sistemas de refuerzo del alumno le pedirán otra nueva dosis. En otras palabras, el alumno estará más interesado en ver vídeos tiktok o en recibir “like” que en cualquiera de las materias que se imparten en el currículo. Las recepciones fáciles de dopamina determinan a los alumnos a la búsqueda de la gratificación continua, en contraste con las materias académicas que requieren un mayor esfuerzo que es no inmediato.

¿Qué decir cuando este proceso se produce tras la pantalla como ocurre en el confinamiento cuando el maestro controla una mínima parte del ambiente social que está inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Como es obvio, las posibilidades de ese control social están mucho más reducidas, ya que nos encontramos además ante una mayor exposición de las pantallas en forma de múltiples notificaciones de las diversas redes sociales, ventanas emergentes, actividad paralela del alumnado visualizando contenidos como vídeos, uso de videojuegos, etc. La búsqueda de dopamina fácil nos convierte en una pestaña más de la tablet u ordenador. Además, los estudiantes con menos recursos son los más perjudicados (peores sistemas informáticos, dificultades de conexión, padres que trabajan y por tanto no pueden estar bajo la supervisión de un adulto, etc.)

6. ¿EDUCAR DESPERTANDO PASIONES? NOS VALE CON QUE NO SE DUERMAN SOBRE EL PUPITRE...

En *El signo de admiración* de Chéjov (2020), Perekladin, un alto funcionario, es acusado en la noche de Navidad de no conocer los signos de puntuación de verdad. Llevaba redactando documentos burocráticos toda su vida y el hijo del jefe, un joven engreído, le había reprochado no ponerlos “a conciencia”, establecerlos “mecánicamente”, lo que equivalía a no conocerlos. Sin embargo, pensaba Perekladin, nunca se equivocó al ponerlos. Y en la cama, antes de dormir, se puso a repasar cada uno de los signos de puntuación. Repasó la coma, que “se colocan delante de “el cual” y delante de “que””. Si en el papel se enumeran los funcionarios, a cada uno de ellos hay que separarlo con una coma. Repasó también los puntos, que se colocan “al final del papel... Donde es necesario hacer una pausa larga y mirar al que escucha, también se coloca un punto”. Pensó también en el punto y coma, “donde una coma es poco y un punto es mucho, allí hay que poner un punto y coma”. Llegó el turno a los signos de interrogación, muy fácil, se decía, allí donde hay alguna pregunta... Y le llegó el turno a los signos de exclamación. ¿Cuándo hay que ponerlos? Intentó buscar algún ejemplo en sus documentos burocráticos, pero no encontró ninguno. Recordó que en el internado estudió que se coloca en “las invocaciones, en las exclamaciones y en las expresiones de entusiasmo, de indignación, de alegría, de cólera y de otros sentimientos”. Buscó entre sus documentos algún ejemplo en el que pudiera colocarlos, pero no encontró ninguno... Su vida de funcionario gris no le había dado ejemplo alguno en que pudiese demostrar la utilización de estos signos, por los que entró en cólera al pensar que ese joven engreído llevaba razón al decirle que no los sabía utilizar

“a conciencia” y que lo suyo era pura mecánica. Fue tal la rabia que sintió, que a la mañana siguiente, cuando salió de casa a estampar su firma de felicitación navideña en la casa del superior, escribió: “¡¡¡Secretario colegiado Efim Perekladin!!!” La rabia le hizo aprender a utilizar los signos de exclamación. Las emociones se constituyen, así como fundamentales para producir aprendizajes significativos, por lo que nos recomienda Vigotsky (2001) que” si desean provocar en el alumno las formas de conducta que necesitan, siempre deben preocuparse de que estas reacciones dejen una huella emocional en el alumno” (p. 183-184)

7. NEURODIDÁCTICA Y EDUCACIÓN

En el artículo “La importancia de las emociones para la neurodidáctica” (Benavidez y Flores, 2019) se dan algunas de las bases neurológicas que ligan el aprendizaje con las emociones. Según los últimos avances en neurología, el procesamiento de los contenidos teóricos de las diversas disciplinas que aprende el estudiante se ve mediado por los sistemas neuronales que regulan la emoción. Para que se produzca el paso de los contenidos de cada disciplina hacia las zonas de procesamiento (lóbulos prefrontales) es necesario que se produzcan emociones positivas.

El motivo es que la amígdala monitoriza y regula los estímulos que recibe que recibe a través del tálamo desde el exterior. Si son negativos (amenazas para la autoconservación) son rechazados en forma de inhibición a los lóbulos prefrontales, de manera que el aprendizaje no se lleva a cabo. De esta manera, la amígdala determina el carácter de las reacciones (positivas o negativas) ante la información que ingresa al cerebro a través de cualquier estímulo. Por esto, la

gestión de las emociones del alumnado es un elemento fundamental que tiene que tener en cuenta el docente si quiere que resulte exitoso el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos últimos descubrimientos que sientan las bases de los procesos neurológicos del aprendizaje y de la importancia de las emociones, nos plantean algunas respuestas ante las dificultades que encontramos hoy en el aula. En un contexto donde los alumnos están sobreestimulados a través de multitud de pantallas en full HD, sonido envolvente, gráficos hiperrealistas de videojuegos... ¿qué capacidad de generar emociones tenemos en las clases? La sobreexposición a estímulos agresivos nos sitúa en una mayor dificultad de generar mediante ese proceso social nuevas emociones que puedan motivar interés al alumno. Sobre todo porque ya vienen con las “otras” emociones de las pantallas desde casa y son a las únicas a las que prestan reconocimiento. Si nos vamos a la teleeducación la pérdida de capacidad de generación de emociones es casi total... solo nos queda apoyarnos en recursos digitales con los que podamos combatir a aquellos que están actuando de manera efectiva en nuestro alumnado...

8. NEURODIDÁCTICA, ÉTICA Y COLAPSO MORAL DE NUESTRA ÉPOCA

En educación en valores, los problemas pueden ser todavía más graves. Muy bien puede ocurrir que toda nuestra labor formativa en materia de valores cívicos y ciudadanos sea una mera prédica moral. Que la solidaridad, la justicia, la igualdad, la honestidad... sean solo meras palabras a las que los alumnos no asocian nada más que algunas imágenes que de manera mecánica hemos ligado a ellas en nuestras actividades. Pero que no les digan nada para actuar

en su día a día... puede muy bien ser la materialización de esa máxima de Ovidio que afirmaba que veía lo mejor y, a la vez que lo aprobaba, hacía lo peor...

Puede muy bien ocurrir que la abyección moral conviva cada día en los telediarios mientras comemos y que a nadie le quite el hambre. No es que sea culpa nuestra, es que nuestra capacidad de representar el mal del mundo ha entrado en colapso. En este sentido, Arendt (2020) analiza las declaraciones de Adolf Eichmann, alto cargo nazi y responsable de las ejecuciones en los campos de concentración. Su conclusión es que no era un ser con una particular tendencia a la crueldad sino solo un burócrata que cumplía de manera mecánica las órdenes que le venían de sus superiores. La representación de las consecuencias de sus actos se le escapaban, es decir, no era capaz de representarse en la cabeza el "mal" que causaba y de ahí su banalización y por tanto incapacidad de realizar juicios morales sobre lo que estaba haciendo. Estableciendo un paralelismo con el colapso moral hoy, ¿no podría ser que hemos perdido la capacidad de transmitir en el aula determinados valores morales al haber usurpado esa capacidad la gran industria cultural?

En el caso de la moral, tal como ocurre con cualquier aprendizaje, la emoción es necesaria para producir aprendizajes morales significativos. De igual modo, en los juicios morales se activan determinadas áreas del cerebro que son las que realizan el procesamiento de cualquier juicio moral. En concreto, la *corteza prefrontal ventromedial* es la parte que se ocupa de unir los juicios morales con las emociones que producen las diversas situaciones sociales, se activa cuando se hacen referencia a emociones derivadas de situaciones sociales como la solidaridad, justicia, culpa, etc. Después, la corteza órbito-frontal y ventrolateral activan las respuestas sociales donde se requiere

asertividad e inhiben las que requieren bloquear la impulsividad. Se ha observado que en la corteza prefrontal dorso lateral se activa en el análisis racional de los dilemas morales...

Es decir, los juicios morales existen en determinados circuitos neuronales que son activados en determinadas situaciones sociales. La tarea del maestro que pretende enseñar valores habría de ser la de generar estas situaciones sociales que pudieran activar estas zonas neuronales para que se produzca el aprendizaje/análisis/reflexión moral.

9. PROFESORES DE ÉTICA, FRIKIS MORALES

Ahora bien, según todo lo anterior, *¿en qué lugar queda la educación en valores cuando docente o alumno están tras una pantalla? La mayor dificultad se origina en que el maestro no es capaz de controlar el proceso social que genera esas situaciones capaces de activar las zonas neuronales que se ocupan del aprendizaje y procesamiento de los valores morales. En cambio, ese ambiente social es hoy controlado por las pantallas, algoritmos, cookies... es decir, por empresas que buscan obtener los máximos beneficios y que en la mayoría de casos promueven valores morales reaccionarios que nada tienen que ver con los planteamientos que se establecen en el currículo. ¿Cómo se puede transmitir valores basados en la igualdad y la democracia cuando el cerebro de nuestros alumnos está invadido por pantallas que transmiten valores basados en el individualismo, el machismo, la violencia, la apología de las drogas, etc.? Más claramente: quién controla el proceso social de aprendizaje y*

es capaz de generar esas situaciones emocionalmente significativas detenta el verdadero poder de la educación. Puede ser el maestro o una empresa de videojuegos, música reggaetón, casa de apuestas o productora pornográfica... Las grandes empresas nos están expulsando del aula a los docentes y dejándonos como meros predicadores o frikis morales sin capacidad de educar a nuestro alumnado...

10. CONCLUSIÓN

A los problemas que el sistema educativo ya arrastraba se le suma la situación propiciada por la pandemia y los problemas añadidos por la educación telemática en sus distintas modalidades. La influencia de las empresas de la industria cultural posee un gran poder para conformar la mente de nuestros alumnos y alinearlos en cosmovisiones que incorporan valores morales profundamente regresivos como machismo, violencia, consumismo, apología de las drogas y violencia gratuita, ludopatía, dinero fácil, etc., introduciendo en el aula una brecha entre currículo y práctica educativa a condición de la expulsión de los docentes del aula.

Se quiere convertir a la escuela en un mero cacharro que produzca mano de obra más o menos cualificada en distintos niveles para el mercado laboral, mientras la ideología y los sistemas morales son constituidos principalmente por grandes empresas capitalistas que detentan el control del proceso de aprendizaje, provocando en los alumnos las coyunturas emocionales necesarias para inculcarles toda una serie de valores morales no precisamente saludables.

Valores tóxicos que desprecian el conocimiento y la cultura son expandidos a través de las redes sociales, medios de comunicación y ocio digital, expulsando al docente del aula y dejando el currículo merced a la hoja de ruta de los departamentos de marketing de la industria cultural.

Qué hacer y cómo desactivar esos dispositivos externos, cómo apagar esas pantallas que forman a los estudiantes en valores dañinos es uno de los principales retos del profesorado hoy. Desarrollar actividades pedagógicas que permitan luchar contra la influencia tóxica de la industria cultural es fundamental pero tiene sus límites. No se puede lograr el control del proceso educativo sin tomar el control de los grandes medios, lo que no depende del ámbito educativo sino de la actuación política.

Mientras empujamos para que eso llegue, nos queda reivindicar unas mejores condiciones materiales de trabajo en las aulas. ¿Cómo vamos a educar en valores como la solidaridad o igualdad con clases saturadas donde es imposible implementar aprendizajes cooperativos? En clases con 35 alumnos donde no podemos realizar una intervención individualizada a las necesidades de cada uno, ¿cómo vamos a luchar contra las pantallas que cuentan con algoritmos y cookies que personalizan la asunción de visiones morales acordes a los intereses del mercado? ¿Y a través de la semipresencial o sincrónica? ¿Y sin medios digitales potentes que nos permitan oponer a los contenidos de la industria cultural otros igual de poderosos?

Dice Vigotsky (2001) que al maestro le corresponde un importante papel: convertirse en organizador del ambiente social que es el único factor educativo.

Exigir las condiciones profesionales (reducción de ratios, dotación de equipos,

legislación contra la influencia tóxica de la industria cultural) que nos devuelvan al aula para ser ese organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje es hoy el primer paso para lograr una nueva educación al servicio de la Humanidad y no de los intereses de un puñado de corporaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (2020). Eichmann en Jerusalén [Archivo PDF].

<http://maytemunoz.net/wp-content/uploads/2016/10/arendt-hannah-eichmann-en-jerusalen.pdf>

Boletín Oficial del Estado. (10 de diciembre de 2013). Ley *Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Chéjov, A. (2020). *Cuentos completos* [Archivo PDF].

http://paginasdeespuma.com/wp-content/files_mf/extracto_chejov_anton_cuentos_completos_ii.pdf

Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo Veintiuno editores Argentina S.A

Kant, I. (2013). *Pedagogía*, Madrid: Akal

Diderot, D., D'Alembert, J. R., (1986). *Enciclopedia o Diccionario razonado de las ciencias, las artes y oficio*. Madrid: Tecnos D.L.

Rousseau, J.J. (2011). *Emilio, o de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Pita, A. (18 de junio de 2020). La otra brecha que destapó la pandemia. El País.
<https://elpais.com/internacional/2020-06-18/la-otra-brecha-que-destapo-la-pandemia.html>

Vigotsky, L. S. (2001), Psicología pedagógica, Buenos Aires: Aique

Wimblu (Benavidez, V., - Flores, R). (2019). "La importancia de las emociones para la neurodidáctica". WIMBLU. 14 (1), 25-53.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/35935>
