

## **Lobeznos de la Postmodernidad: desde el prognatismo pedagógico hasta el mesianismo tecnológico**

Ramón Ignacio Correa García  
Universidad de Huelva

### **La cultura de las pantallas**

Hoy se habla ya de una nueva era de la infancia que no puede escapar a la influencia de la condición postmoderna con su saturación de medios electrónicos –desde la televisión hasta el ordenador– y que constituyen los nuevos modelos o patrones de conducta. Esto es algo más que obvio si consideramos que, aparte de la Escuela como centro de reclutamiento forzoso para formar las generaciones futuras, existen nuevos escenarios de aprendizaje y que dan lugar a una cultura infantil específica controlada por y para el beneficio de las empresas comerciales.

Estas empresas no actúan en nombre del bien colectivo o a favor de un encomiable altruismo, sino que actúan sólo en beneficio propio como entidades financieras destinadas a generar beneficio económico. Aún así, su poder de convocatoria es extraordinario en la infancia: si somos lo que consumimos, Disney, Mattel, McDonald's o Hasbro son los nuevos maestros de ceremonia de la infancia postmoderna (Steinberg y Kincheloe, 2000).

Esta dependencia infantil hacia determinados productos mediáticos de la industria del entretenimiento no es más que la antesala que sirve de aprendizaje para el mundo de los adultos, donde el ocio electrónico ocupa también un lugar preferente (basta pensar en el consumo de TV, por ejemplo). El mismo desarrollo de las industrias culturales a partir de la final de la II Guerra Mundial estuvo asociado a la disminución de la jornada laboral y a la mejora de la capacidad adquisitiva de las clases populares. Las extenuantes jornadas de trabajo del capitalismo manchesteriano han desembocado en una semana laboral de treinta y cinco horas muy lejos aún de lo que imaginara Lafargue, yerno de Carlos Marx y autor de *El derecho a la pereza*, de un actividad profesional cotidiana únicamente tres horas (Gubern, 1999).

Sin la tutela generacional de padres y abuelos, bastiones de la familia tradicional extensa, la infancia postmoderna ha caído en las redes del control de la cultura popular mediática quien, de forma encubierta, a través del celofán del entretenimiento es capaz de sembrar ideologías: los productores de la cultura popular infantil tienen un género, una raza, una nacionalidad... que son ensalzadas en detrimento de cualquier otra alteridad, ominosa sólo por el hecho de serlo.

Modelar la cultura no es nada más que modelar las conciencias. Por eso, por ejemplo, McDonald's no vende hamburguesas, vende «América» o la conciencia de estar identificado con la Patria (al igual que los publicistas no venden zapatos sino «pies bonitos», ni crema para el cutis, sino «belleza»). No es casual que una bandera estadounidense ondee las veinticuatro horas en los establecimientos de McDonald's, auténticas catedrales del consumo para la clase media y que trasciende de su simple categoría de restaurante económico de *fast-food* para convertirse en un auténtico icono postmodernista de la cultura de la hamburguesa (Guzmán, Correa y Tirado, 2000).

Por desgracia y a pesar de la paradoja, los pedagogos más importantes ya no están en los colegios o en las familias, sino que se encuentran en la factoría Disney o forman

parte de los publicistas de McDonald's: «Mientras que las grandes potencias tuvieron hace tiempo la capacidad para ocupar militar y económicamente territorios geográficos para explotación y provecho propio, las empresas comerciales nacionales e internacionales ocupan en la actualidad los paisajes mentales, el dominio de la conciencia. Como colonizadoras del nuevo milenio, estas organizaciones derivan gran beneficio de la ocupación de la psique humana, ventajas que reflejan las de sus antecesores militares» (Steinberg y Kincheloe, 2000: 29).

A través de los programas de televisión, los anuncios o la literatura infantil se transmiten emociones, modelos de comportamiento o relaciones socioeconómicas. Y las diferencias de género son completamente explícitas. Los regalos de McDonald's – cursis para las niñas y violentos para los niños–, los comportamientos diferenciados de los Powers Rangers o la selección de los juguetes van conformando lo que se ha dado en llamar pedagogía cultural (Guiroux, 1996) que está estructurada por la dinámica comercial. Como consecuencia de todo ello los mecanismos de exclusión y de categorización de las personas aumentan –a pesar de la aparente multiculturalidad de los mismos Power Rangers o la «transgresora» Pocahontas– discriminando a quien se aparta del hegemónico varón blanco fuerte, joven y sano.

### **El caso de los videojuegos**

En el caso de los videojuegos, como en el resto de los productos de ocio de las culturas infantiles, existen unos límites demasiado difusos como para descubrirlos entre el entretenimiento, la educación y el comercio, sobre todo cuando se ofrece una visión edulcorada del mundo y de las cosas por parte de las multinacionales que gestan y mantienen esas culturas infantiles en su propio beneficio. Detrás del maravilloso mundo de Disney, el mensaje de fraternidad universal de Coca-Cola o las proclamas patrióticas de McDonald's se esconden algo más que placeres asentados en las formas de ocio contemporáneas.

Paseamos nuestra existencia en el contexto de una cultura depredadora (McLaren, 1997) o campo de invisibilidad de depredadores y víctimas, donde la identidad se forja en torno a los excesos de la mercadotecnia y el consumismo. En ese contexto, los juegos electrónicos o videojuegos han sufrido una mutación importante y han hecho del culto a la violencia su principal y casi único argumento, como si la violencia (virtual) fuese una especie de anfetamina electrónica para «matar» el aburrimiento de la infancia postmoderna (Steinberg y Kincheloe, 2000).

Es cierto que un uso racional e inteligente de los videojuegos –de cierta clase de videojuegos– puede tener una gran repercusión pedagógica, pero eso hasta ahora es poco menos que una quimera. Los videojuegos son la primera apropiación de la cultura informática. Son denostados generalmente por los docentes pero algunos pueden ser aprovechables desde determinados puntos de vista didácticos y pedagógicos, aparte de ser capaces de generar ciertas dinámicas de socialización.

A mediados de la década de 1970 apareció *Pong*, el primer juego electrónico de tenis de mesa. Eran los tiempos de máquinas como Spectrum, Commodore 64 o Atari, unos ordenadores de 8 *bits* que sumergían a los usuarios y usuarias en unas experiencias audiovisuales ciertamente fascinantes.

Ahora, el juego de simulación *on line* interactivo al que más se conectan los niños y jóvenes en la Red se llama *Counter Strike*, un complejo entramado donde bandos opuestos de terroristas y fuerzas del orden dirimen una guerra interminable en unos escenarios alucinantes generados a golpe de *pixel*. La estructura creativa de los

videojuegos ha supuesto una ruptura del modelo narrativo aristotélico, canon de la narrativa audiovisual más convencional. La naturaleza hipermedia del videojuego introduce la ruptura de la secuencia transformándose en una «historia mosaico», basada en la flexibilidad de las yuxtaposiciones (De Pablos, 2001). En esta cultura de las pantallas, hemos pasado de la candidez e inocencia de *Pong*, de *Space Invaders* o *Pac Man* (comecocos) a los mundos apocalípticos y terminales donde predominan la venganza, la fuerza, la violencia, la muerte...

Videojuegos como *Carmagedoon* son una auténtica apología a la violencia virtual. Si se mata a «viejos», minusválidos o embarazadas la mecánica del juego te ofrece más puntos (puede que el mensaje subliminal que contenga es que los viejos, las embarazadas o los minusválidos no son rentables ni útiles a la economía de mercado). Parece que se fomenta el capitalismo en estado puro: suprimir aquellos sectores de la población que no están dentro de la lógica de la dominación masculina y consumista. En la versión actual *Carmagedoon TDR 2000*, la publicidad del propio videojuego dice: «Max Damage trama su fuga. Pero fuera le esperan centenares de policías, multitud de *gansters*, y miles de ciudadanos enfurecidos, y todos ellos tienen la misma cosa en la mente: «Homicidio». Sólo un as del automovilismo sin escrúpulos, con un instinto asesino y una pasión desenfrenada podrá realizar tal hazaña» (Díez, Terrón y Rojo, 2001).

Otros como *Quake III*, aventura hiperrealista que consiste simplemente en disparar y eliminar a cualquier cosa que se mueva delante del jugador. De hecho no existe personaje como tal, la idea de fondo consiste en que el jugador es un arma, pues lo único que se ve es el ánima de un cañón. Hacer blanco en un supuesto enemigo genera su desmembración con abundante cantidad de sangre. Por el camino encontramos botiquines para curar las heridas; armas cada vez más mortíferas y elementos de protección, en función de nuestra mayor o menor eficacia para matar. Además, el juego permite la intervención de diferentes jugadores *on line*, con lo cual la sensación de estar a merced de otros asesinos es mucho más real. Aquí, por lo tanto la filosofía que se pone! en juego es simplemente la eliminación física del adversario (De Pablos, 2001).

De una causa loable y de un argumento simple en juegos de estructura igualmente simple como *El Príncipe de Persia*, hemos pasado a la quintaesencia del maniqueísmo: en los videojuegos actuales están claramente delimitados el éxito – matar o ganar– y el fracaso –morir o perder–; el bien –los buenos, nosotros– y el mal – los malos, ellos, los distintos a nosotros–; lo justo –la venganza, que yo mate, que yo gane– y lo injusto –que yo pierda–. No hay «grises», ni matices, ni argumentos, ni circunstancias, ni explicaciones. Esto es lo que supone una visión maniquea de la realidad. Con malos perversos que toman presencia como alienígenas, mafiosos, asesinos, psicópatas y un largo etc. y a los cuales se debe eliminar físicamente para alcanzar una recompensa determinada. Un universo en donde la única alternativa es matar o ser matado, comer o ser comido, ganar o perder. Semejando al cine *gore* donde la sangre y las vísceras saltan por los aires e inundan la pantalla, los videojuegos alientan no sólo la indiferencia ante los actos violentos más irracionales, sino que jalean y premian el asesinato más sanguinario posible disfrazándolo de «justicia vengadora» contra nazis y asesinos como dicen los propios jóvenes en los grupos de discusión justificándolo.

Esta dudosa estética y ética de los videojuegos ha sido llevada al cine con un éxito evidente y asegurado por un público que ya ha consumido imágenes análogas y con

ellas su ideología subyacente: *Mortal Kombat*, *StreetFighter II*, *Double Dragon*, *RoboCop*... (Provenzo, 2000).

Existen otros videojuegos con temáticas muy diferentes pero que comparten con el resto el denominador común de la moral maniquea de vencedores y vencidos, de ganadores y perdedores. Así, la serie *Tomb Raider* es un juego tipo Arcade de plataformas con elementos de simulación y que temáticamente gira en torno a las aventuras del personaje principal, Lara Croft, heroína virtual de profesión arqueóloga y que recibe el encargo de encontrar cuatro piedras procedentes de un meteorito que cayó en la Terra hace mucho tiempo y al que se le vinculan poderes mágicos. Para solucionar los diferentes problemas a los que se van enfrentando, Lara Croft, dispone de todo un arsenal de recursos tecnológicos –sin el cual quedaría inerte–, y que le permite derrotar –si es suficientemente hábil con los instrumentos tecnológicos–, a los enemigos que le salen al paso, en cualquier escenario del mundo, o aniquilar a los animales a los que con frecuencia tiene que enfrentarse. El diseño del personaje responde a la idea de un *sex simbol* virtual, en el que sus rasgos anatómicos quedan suficientemente resaltados por un vestuario ajustado (trajes de neopreno, *shorts*, *tops*, correajes varios, etc).

Otro juego muy popular en su momento fue *SimCity 3000*. Estamos ante una veterana propuesta de estrategia distinta al caso anterior. El jugador asume el rol de alcalde o gestor de una ciudad, la cual puede crearse prácticamente desde cero, o bien elegir entre ciudades reales. Hay que gestionar las infraestructuras y servicios de la ciudad que deben ser sufragados con los impuestos de los ciudadanos (en esto imita a la vida real). Deben crearse zonas industriales, pero también invertir en zonas residenciales que aporten calidad de vida a sus habitantes. El equilibrio entre rentabilidad industrial y calidad de servicios generará la llegada de más habitantes con la consecuente alza en los ingresos por impuestos. Se trata por tanto de jugar con el equilibrio entre oferta y demanda. Pero la tendencia a moverse en un conjunto de macrodecisiones en las que las finanzas son la clave de todo el proceso, revelan las filias neoliberales de los autores de *SimCity 3000* (De Pablos, 2001).

Sin embargo, en muchos casos nos encontramos con productos con ausencia de contenidos significativos, falta de coherencia entre información y escenarios virtuales, situaciones que deben resolverse utilizando la violencia, tiempo de acción acelerado y un excesivo énfasis en la coordinación de la vista con la habilidad manual, en los procesos de interacción entre el usuario y el *hardware*. Son imágenes casi oníricas donde se suprime prácticamente el lenguaje oral. Predomina la respuesta mecánica. No hay pensamiento, reflexión, análisis, toma de decisiones razonada. Sólo hay acción, instintos, reflejos. El único lenguaje verbal que aparece prácticamente se reduce a órdenes.

¿Puede eso suponer una progresiva incapacidad de nuestros adolescentes y jóvenes para diferir la gratificación, un aprendizaje reiterado y continuo de intolerancia ante la frustración de los deseos inmediatos? Todo tiene que ser instantáneo, rápido, fulgurante. Tocando un botón se produce un efecto inmediato. Pulsando una tecla se consigue un resultado al instante. El problema es cuando esta necesidad creada, esta demanda realizada en los videojuegos, se traslada a otros campos de lo humano. El esfuerzo y el trabajo constante que supone estudiar o investigar un fenómeno, la capacidad que supone aprender a diferir la gratificación inmediata de casi todas las empresas humanas, se convierten en fuente de frustración permanente y de «aburrimiento» constante.

Si algo no se consigue inmediatamente «es un aburrimiento». Las metas a largo plazo dejan de tener sentido en un contexto donde todo sucede fugazmente y sin apenas

esfuerzo. Pulsamos un interruptor y se enciende la luz, descolgamos un aparato y podemos hablar con alguien a kilómetros de distancia, accionamos una tecla y tenemos a nuestra disposición bibliotecas enteras de información, jugamos con un videoconsola y podemos eliminar «simuladamente» a cientos de supuestos enemigos. Se configura una visión de la vida y del entorno dominada por lo compulsivo, por la inmediatez de los instintos. ¿Acaso todo eso no nos lleva a pensar de que se trata de placeres cuanto menos inquietantes parafraseando el texto de Giroux?

Tampoco habría que olvidar que los videojuegos son algo más que juegos para la infancia y la adolescencia. Hay en disputa un mercado de 23.000 millones de euros y que ya supera al taquillaje del cine. Esta poderosa industria ya no sólo llama la atención a los jugadores de toda la vida sino a las cotizaciones de la Bolsa que lo ha entendido como un lucrativo negocio. Sobre todo por las características de los tres contendientes que pugnan por hacerse con el monopolio mundial: Sony, una de las mayores empresas del ocio y del entretenimiento de todo el mundo; Nintendo, una centenaria empresa japonesa dedicada al mundo del juego y la última que ha saltado a la arena del circo y que no es otra que la todopoderosa Microsoft de Bill Gates (*El País*, 19 de mayo de 2002).

### **Efectos colaterales de la cultura de las pantallas**

Uno de los «efectos colaterales» del consumo mediático compulsivo es el desencanto progresivo por la lectura. Así, las editoriales que tradicionalmente han contado entre su clientela al público infantil y juvenil, ya asumen la pérdida masiva de lectores cuando éstos alcanzan la adolescencia. Algunos estudios estadísticos así lo demuestran: la Fundación Bertelsman indica que al 55% de los niños de la Educación Primaria les gusta leer, pero este porcentaje –que nos parece bastante pobre– sólo es de un 8% cuando se alcanza la Educación Secundaria. Otras cifras pertenecen al Instituto de Calidad y Evaluación en la Educación (INCE) y nos indican que al 70% de la población de Educación Primaria les gusta leer mucho o bastante pero que, nuevamente, esa cifra se reduce hasta el 20% en la Educación Secundaria. Los argumentos que estamos exponiendo nos conducen a replantearnos el sentido de una nueva alfabetización en la cultura de los medios. La alfabetización audiovisual se convierte así en poseer las destrezas básicas para negociar la propia identidad y la escala de valores personales y lo que son ofertados desde la hiperrealidad de la publicidad o los medios en general.

Las fábulas o los cuentos clásicos eran intemporales y llevaban implícitas su carácter moralizante. La cultura del entretenimiento lleva disuelta hasta hacerse invisible una fuerte carga ideológica y unos determinados valores. Eso ya lo hemos visto en el caso de los videojuegos asociados a la violencia o actitudes fascistas pero donde se hace más patente es en la industria «inocente» de Disney. Las escenas candorosas y hasta idílicas de *La Sirenita*, *Aladdin*, *La Bella y la Bestia* o *El Rey León* proporcionan un gran número de oportunidades para estudiar cómo se construye una cultura de la alegría para las audiencias infantiles y su oculta intersección con el fomento de conductas consumistas, por un lado, y de ideologías sesgadas hacia la cultura dominante (Giroux, 2000).

Las producciones de Disney –o cualquiera de la industria del espectáculo o el consumo infantil– generan una «mercado de la cultura» que se configura en una plataforma de lanzamiento para una sucesión inagotable de mercancías asociadas a los héroes infantiles que incluyen desde cintas de vídeo, canciones infantiles, juguetes o la enésima entrada al parque temático.

Otras miradas alternativas a estos productos de la industria cultural desvelarían la conversión en rígidos estereotipos y cuando no en mensajes encubiertos sobre lo políticamente correcto: la villanía y maldad sin límites de Ursula, el negro calamar gigante de *La Sirenita*; la subordinación incondicional al rol masculino en ese mismo film, en *El Rey León* o *Aladdin*; las letras racistas de las canciones de *Aladdin* o la caracterización de «malos» (hablan con acento extranjero, visten ropas oscuras y presentan rasgos faciales árabes) y los «buenos» (se expresan en correcto inglés, su atuendo es alegre y la presencia física es más «occidental»); el romance idílico y multicultural de *Pocahontas* con el hombre blanco eliminando de las páginas de la Historia el genocidio sistemático de los indios y la posterior explotación colonial...

Deducimos de todo lo que estamos exponiendo, siguiendo a Giroux (2000) que el terreno de la cultura popular que Disney –o cualquier otra, insistimos– utiliza para enseñar valores y vender mercancías se considere seriamente como un sitio de aprendizaje de las culturas infantiles: «Esto significa, como mínimo, que se deben incorporar en las escuelas como un objeto serio de conocimiento social y análisis crítico» (Giroux, 2000: 75).

### **La encrucijada pedagógica de la Postmodernidad**

La especial configuración de la Postmodernidad o, si queremos aún, de la Ultramodernidad como nos dice Marina (2000), nos puede conducir a una concepción de la educación que tampoco escapa a la influencia de aquella. Motor de progreso y considerada socialmente como un bien inequívoco para las generaciones presentes y venideras, se dice que la educación ha quedado varada en el pasado y que la Escuela es una institución con mentalidad moderna para alumnos postmodernos. Además, en la Postmodernidad hemos encontrado una nueva forma de relacionarnos y tratar la información: el vértigo. Y como consecuencia de ello, comenzamos a despreciar aquello que exige algún tipo de esfuerzo intelectual por mínimo que sea. La fragmentación de los discursos mediáticos quizás tenga que ver con la misma capacidad de atención de los eremitas masivos y la atomización de la información, aderezada siempre con imágenes, es el tributo de los medios hacia un tiempo fascinado con la idea de la velocidad.

Todo se convierte en un *pret-à-penser*, en un *fast-food* cultural digerible para las masas, conscientes de que la sociedad del espectáculo es capaz de seducir pero que no tiene entre sus registros la argumentación racional. La cuestión que se plantea es ¿en beneficio de quién o de quiénes se produce esta «infantilización» de los ciudadanos y ciudadanas? ¿Por qué interesa fomentar el lenguaje emocional de las imágenes y de los medios y no plantear un debate democrático sobre los auténticos problemas de nuestra sociedad?

En la realidad construida por los medios y las nuevas tecnologías (la hiperrealidad), el flujo de significados es tan incesante que se nos hace difícil la comprensión cabal de lo relevante y de lo insustancial. Si estamos inmersos en un segundo diluvio, esta vez no de agua, sino de información, y el plasma semiótico fluye por nuestra sangre desde temprana edad en este exceso desmesurado de signos, habrá que repensar conceptos tales como la alfabetización. En la sociedad postmoderna ya no se trata de acceder al código lectoescritor e, incluso dando un salto cualitativo hacia delante, en una asimilación de un currículum escolar tradicional. Más bien, actualizando la noción de analfabetismo funcional, la alfabetización habría que entenderla como una destreza básica necesaria para negociar la propia identidad, los valores y el bienestar en la hiperrealidad empapada de poder (Giroux, 2000).

El debate educativo de nuestro hoy y de nuestro mañana nos habla de la acuciante necesidad de formar una ciudadanía alfabetizada en el lenguaje de los medios de manera que las personas tengan la suficiente autonomía crítica como para contestar y poner en entredicho los valores implícitos en la cultura popular de los medios, de manera que «éstos pierdan su poder de infantilizar a la población y dejen de crear sujetos sociales pasivos, temerosos, paranoicos y apolíticos» (McLaren, 1997: 26).

Y tras pasado el umbral de la Postmodernidad y a partir de la década de 1990, Internet eclosiona desde su primitiva filiación militar e investigadora para convertirse en una nueva realidad, esta vez intangible, ubicua e intemporal. Hace ya tiempo que las nuevas tecnologías comenzaron a ser consideradas como valiosas herramientas para el aprendizaje y la comunicación, y el ordenador como el icono más representativo de estas nuevas tecnologías, el medio que mejor podía llegar a definir la riqueza de información que intentaba transmitir. Sin embargo, tenemos que tener muy presentes que el uso indiscriminado de recursos tecnológicos, sin un conocimiento a fondo de metodologías educativas idóneas para trabajar con redes telemáticas y en espacios virtuales, puede llevarnos no sólo al fracaso académico sino que puede provocar un efecto indeseable de rechazo por parte del alumnado hacia pretendidas innovaciones educativas basadas en el uso de las nuevas tecnologías.

La reflexión pedagógica siempre ha sido posterior a la aparición de un nuevo medio o recurso que se ha presentado como una solución universal a los problemas de la enseñanza (desde el libro hasta la enseñanza virtual pasando por el cine, la radio, la televisión como los medios considerados más clásicos). Sin embargo, el hecho de que las tecnologías multimedia y telemáticas supongan una convergencia de otros soportes y le proporcionen gran versatilidad, implica confiar en que la aportación pedagógica de las tecnologías avanzadas sean algo más que un recurso adosado y ortopédico a nuestra práctica educativa.

## Referencias

- DE PABLOS, J. (2001): «La globalización del entretenimiento», en *Quaderns Digitals*, 9.
- DÍEZ, E.J.; TERRÓN, E. y ROJO, J. (2001): «El currículum oculto de los videojuegos», en *Edutec*, 2001
- GIROUX, H. (1996): *Placeres inquietantes*. Barcelona, Paidós.
- GIROUX, H. (2000): «¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos?», en STEINBERG, Sh. y KINCHELOE, J.L. (Comps.): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata.
- GUBERN, R. (1999): *El Eros electrónico*. Madrid, Taurus.
- GUZMÁN, M.D.; CORREA, R.I. y TIRADO, R. (2000): *La Escuela del siglo XXI y otras revoluciones pendientes*. Huelva, Hergué.
- McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.
- PROVENZO, E. (2000): «Los juegos de vídeo y el surgimiento de medios interactivos para niños», en STEINBERG, Sh. y KINCHELOE, J.L. (Comps.): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata.
- STEINBERG, Sh. y KINCHELOE, J.L. (Comps.) (2000): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata.