



ESCUELA Y CULTURA JUVENIL:

**¿matrimonio mal avenido o
pareja de hecho?**

Carles Feixa

Resumen:

Las relaciones entre escuela y cultura juvenil pueden equipararse a las que se dan en un matrimonio mal avenido (que se pasa la vida discutiendo aunque no se atreva a divorciarse) o en una pareja de hecho (que no quiere formalizar su relación aunque estén condenados a convivir). La escuela mira a la cultura juvenil con temor y suspicacia, y a su vez la cultura juvenil mira a la escuela con animadversión y rechazo. Pero también hay momentos en que una y otra se miran cara a cara y establecen relaciones fructíferas. En este artículo evocamos las interacciones que se dieron entre la escuela secundaria y la cultura juvenil en tres momentos clave del siglo XX: a principios de siglo, cuando en Alemania se sentaron las bases para una reforma educativa que integrara la cultura juvenil en la llamada ‘comunidad escolar libre’; a mediados de siglo, cuando en los Estados Unidos el auge de la *high school* introduce muchos elementos de una cultura juvenil que empieza a construirse en los intersticios del sistema escolar; y a fines de siglo, cuando la emergencia de la sociedad red crea una brecha educativa que empieza a percibirse como una brecha generacional. Estos tres momentos representan una ruptura con los tres modelos de transmisión cultural propuestos por Margaret Mead: (1970): la escuela *postfigurativa* (donde los adultos educan a los jóvenes); la escuela *cofigurativa* (donde los jóvenes se educan entre ellos); y la escuela *prefigurativa* (donde son los jóvenes quienes empiezan a educar a los adultos).

Palabras clave:

Escuela, Cultura juvenil, Educación digital, Generación Red.

Abstract:

The relationship between school and youth culture can be seen as those that occur *within* an ill-assorted couple (who spend their lives discussing but not dare to divorce) or a partner (who does not want to formalize their relationship but are doomed to live). The school looks at youth culture in fear and suspicion, and in turn looks at youth culture school with hostility and rejection. But there are times when both look again and the face and establish meaningful relationships. In this article we refer to the relationships noted between high school and youth culture in three moments of the twentieth century: at the beginning of the century, when in Germany were the basis for educational reform to integrate youth culture in the so-called ‘free school community’; in mid-century, when in the United States the rise of high school introduces many elements of a youth culture that is beginning to be built in the interstices of the school system; and at the end of the century when the emergence of the network society creates an educational gap that looks like a generation gap. These three stages represent a break with three models of cultural transmission proposed by Margaret Mead (1970): *postfigurative* school (where adults educate young), *configurative* school (where young people are educated among them), and *prefigurative* school (where young people were beginning to educate adults).

Keywords:

School, Youth Culture, Digital education, Network Generation.

Carles Feixa

Correo electrónico: feixa@geosoc.udl.cat

Doctor en Antropología Social por la Universidad de Barcelona y Honoris Causa por la de Manizales (Colombia). En la actualidad es profesor titular en la Universidad de Lleida. Ha sido investigador visitante en centros académicos de Roma, México, París, Buenos Aires y California -en Berkeley. Se ha especializado en el estudio de las culturas juveniles, llevando a cabo investigaciones sobre el terreno en Cataluña y México. Es autor de más de 25 libros, entre los que podemos destacar *De jóvenes, bandas y tribus* (Barcelona, 1998), *El Reloj de Arena* (México, 1998), *Culturas juveniles en España* (Madrid, 2003), *Jovens na America Latina* (Sao Paulo, 2004) y *Global Youth?* (London & New York, 2006).

Introducción

Imaginemos tres fotografías de un instituto cualquiera en tres épocas diferentes: la primera de hace cincuenta años (hacia 1960, la generación de los abuelos), la segunda de hace veinticinco años (hacia 1985, la generación de los padres) y la tercera actual (2010, la generación de los hijos). Más allá del soporte de la fotografía (en blanco y negro la primera, en color la segunda y digital la tercera), de algunos elementos del entorno visual (el mobiliario, las paredes, la ropa), y de la composición sexual y social de los actores retratados (de la separación de sexos a la coeducación, de la homogeneidad étnica y de clase al multiculturalismo), las cosas parecen haber cambiado poco: la pizarra es el centro del aula, en la que un profesor enseña (desde una tarima) y unos alumnos aprenden (sentados en pupitres o mesas individuales). La ubicación de los centros y los horarios escolares son casi idénticos, y las dinámicas que se dan en el aula, similares (aunque viejos problemas como el acoso entre iguales pasen a llamarse *bullying* y susciten alarma social). A pesar de las sucesivas reformas educativas, la escuela de posguerra, la de la transición y la actual parecen guardar entre ellas más elementos de continuidad que de ruptura.¹

Escuela y adolescencia son una especie de matrimonio mal avenido: se pasan el tiempo discutiendo, pero saben que de grado o por fuerza han de convivir. Desde la implantación de la reforma educativa en España en los años 90 (con la extensión del periodo de escolaridad obligatoria hasta los 16 años), la escuela secundaria ha sido un terreno de juego donde se han enfrentado visiones a menudo contrapuestas sobre el hecho educativo y sobre el periodo adolescente. Por un lado, la transformación del medio escolar (con los cambios en las culturas docentes y en la composición del alumnado) han supuesto una redefinición de las funciones de la escuela y de su significado social. Por otra parte, la transformación de la cultura adolescente (con el acceso masivo a la sociedad de consumo y el impacto de la cultura

digital) han producido una redefinición de los ritos de paso (y también de los ritos *de impasse*) hacia la edad adulta. La interacción entre la cultura juvenil escolarización puede parecer un tema novedoso, pero en realidad es un objeto de reflexión constante en la historia del pensamiento pedagógico y en la investigación sobre la juventud contemporánea. En este texto recuperaremos algunas obras y autores que abordan esta relación en tres momentos muy diferentes: hace un siglo, cuando en Alemania se sientan las bases para una reforma educativa que integre la cultura juvenil en la llamada “comunidad escolar libre”; hace medio siglo, cuando en Estados Unidos el auge de la *high school* introducen muchos elementos de una cultura juvenil que comienza a construir en los intersticios del sistema escolar; y el presente, cuando la emergencia de la sociedad red crea una brecha educativa que empieza a verse como una brecha generacional. Los tres momentos representan una ruptura con los tres modelos de transmisión cultural propuestos por Margaret Mead (1970): la escuela *postfigurativa* (donde los adultos educan los jóvenes), y la escuela *cofigurativa* (donde los jóvenes educan a los jóvenes); y la escuela *prefigurativa* (donde son los jóvenes los que educan a los adultos).



¹ El texto se refiere a la realidad española, más concretamente a la realidad catalana, aunque las reflexiones contenidas en el mismo puedan extenderse a otros contextos.

1. La escuela postfigurativa: la comunidad escolar libre

Sería ridículo creer aun, respecto a esta desesperada situación total de las cosas, que nos hacía falta un poco de reforma escolar. Lo que necesitamos es una nueva cultura de la juventud, en último término, una cultura de la juventud, pues nunca ha existido nada semejante entre nosotros.

(Gustav Wyneken, *Schule und Jugendkultur*, 1914)

En 1914 -justo antes de que comenzara la I Guerra Mundial- el pedagogo alemán Gustav Wyneken publicó *Escuela y cultura juvenil*, un influyente ensayo que en 1927 la editorial Espasa Calpe traduciría al castellano en la colección “Ciencia y Educación” (donde también aparecerían otros libros clásicos de la renovación pedagógica, como los de María Montessori, que influyen en los proyectos educativos impulsados durante la II República española). El autor era uno de los impulsores de la reforma escolar alemana, que confluyó en el movimiento de la llamada “comunidad escolar libre”. Fue maestro de Walter Benjamin y militó en la rama de la socialdemocracia que abogaba por una revolución pacífica utilizando la educación como instrumento de reforma social. Pero también había sido influido por el movimiento romántico alemán que, desde Goethe, se sentía admirado por el ardor juvenil y sus potencialidades. Este movimiento dio lugar a *Vanderwögel* (los pájaros migrantes), un importante movimiento de educación en el ocio, contemporáneo de los *Boy Scout*, pero más orientado a los adolescentes que a los niños, y de naturaleza mucho menos jerárquica y militarizada.

Wyneken comienza su libro diseccionando la naturaleza de la juventud. Para él la vida humana se desarrolla en tres grados: el primero corresponde a la infancia, y representa el pasado del hombre, su prehistoria biológica, que se supera con la adquisición del lenguaje (que lo transforma de animal individual en ser social), el segundo grado corresponde a la etapa educativa propiamente dicha, durante la cual

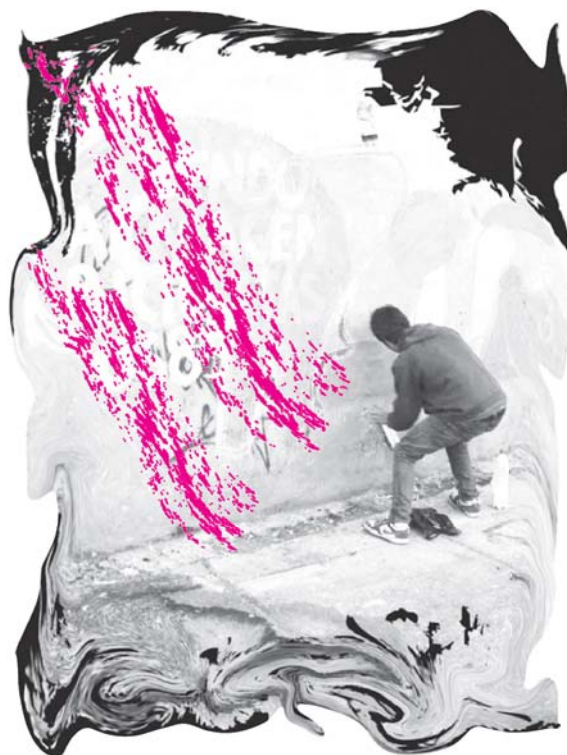
el individuo entra en oposición con su naturaleza y se desarrolla constituyendo un microcosmos y una imagen de la sociedad humana, en definitiva, se humaniza; el tercer grado, finalmente, corresponde a la juventud, durante esta etapa el individuo pasa de ser objeto a ser sujeto de este proceso de humanización: “El contenido específico de esta edad no debe ser, pues, la aplicación, es decir, la repetición práctica de lo que ha aprendido en el segundo Grado, sino la ampliación de aquel dominio espiritual Objetivo; con esto llega a ser necesaria una nueva generación, porque hay ahí algo nuevo que tiene que ser aprendido y adquirida socialmente” (1927:23).

La parte central de su obra está dedicada a legitimar una nueva concepción pedagógica que ponga de relieve el papel activo de la juventud en el proceso de aprendizaje. De entrada, comienza reconociendo que la ampliación del periodo de escolaridad obligatoria es un avance social fundamental: “¿Sería, pues, tan absurda la idea de que la sociedad humana concentrará toda su capacidad de trabajo para emanciparse de la lucha por la existencia al menos a una parte de la vida, los años de infancia y juventud, y para crearse y tener a la vista en su joven generación una humanidad más noble, pura y bella? ¿Sería realmente absurdo imaginarse que la sociedad humana se sacrifique por su propia juventud?” (:64-5). Para justificar este principio, cita el mito del “niño renacido” (los rituales de iniciación de las culturas primitivas): “Lo que aquí se supone haberse realizada en tres meses, se lleva a cabo entre nosotros en ocho o doce años, menos catastróficamente, se incierto, pero más profunda e irremediamente” (:66). La educación se convierte, pues, una especie de ceremonia de iniciación social que modula la personalidad del adolescente. Sin embargo, del modo en que se aplica en la mayor parte de escuelas de las clases cultas, esta posibilidad supone una desnaturalización de la adolescencia y un modelo más parecido al del ejército que al del diálogo socrático vigente en la efebía griega: “¿No debiera llenarnos de espanto el pensar que estos hombres jóvenes están sometidos la mayor parte del día en el adiestramiento de una erudición

uniforme, que vestidos con trajes ridículos, con las señales de la miopía de su época en el rostro, trotan diariamente de casa a la escuela y de la escuela a la casa, despiertan nuestra compasión y nuestra cólera?” (:67). Esta visión crítica inspira al autor el neologismo “cultura juvenil” (*jugendkultur* en alemán), que supone un reconocimiento de la capacidad creativa y no meramente imitativa de los adolescentes, y que no será recuperado hasta medio siglo más tarde (en un contexto social y educativo muy diferente). Como ejemplo de cultura adolescente cita los *Wandervögel*, un movimiento que ha asumido la cultura de los jóvenes, pero que “se halla por completo indiferentes respecto a la escuela o está en interna oposición con ella” (:68-9). Por eso la *jugendkultur* debe completarse con una “nueva escuela” que use la juventud en el centro de su sistema de valores: “La escuela, pues, en la que la juventud puedo instalarse comodamente, la escuela que en medio del convencionalismos burgués le ofrezca un refugio en su propia naturaleza, y que no vea su misión en envejecer, sino en descubrir, afirmar y acrecentar el juvenil en nuestra juventud (...) ¿Cuando se fundará la santa alianza de nuestra juventud y el futuro educador, en la cual se reúnan par rejuvenecerse dentro de la escuela?” (:69).

En la Alemania de principios de siglo esta nueva escuela se bautizó con el nombre de “comunidad escolar libre”. El autor distingue tres tipos de escuelas que conviven durante este periodo. La primera es la escuela memorista (*Lernschule*), surgida en la Edad Media, basada en la repetición de los conocimientos hasta que aprendan de memoria las enseñanzas. La segunda es la escuela primaria popular (*Volksschule*), creada por la reforma protestante y basada en el autoexamen, en la necesidad de examinar por sí mismo y rechazar las pretensiones de la jerarquía, se trata de una escuela del trabajo, en la que los conocimientos son adquiridos por los alumnos mediante los su propio esfuerzo, obtenidos de la materia del mundo de los fenómenos naturales y sociales que están a su disposición. Esta escuela favorece la autonomía de los individuos, crea capacidades y fuerzas, “pero no educa propiamente, no determina la dirección de las fuerzas, el espíritu” (:144). La tercera es la escuela cultural

(*Kulturschule*), con precedentes en el Renacimiento y las Luces, basada en la autonomía del espíritu y el impulso de la creatividad de los alumnos, una escuela que fomenta la innovación pero que en general queda limitada a las élites ilustradas. La comunidad escolar libre aparece como una síntesis de la escuela del trabajo y de la escuela cultural, como una “escuela unificada” que debería integrar las innovaciones de algunas escuelas culturales de las élites con los avances democratizadores de la escuela pública popular. Huelga decir que el III Reich eliminó de cuajo este intento de reforma escolar.



2. La escuela cofigurativa: la sociedad adolescente

Para decirlo en pocas palabras: estos jóvenes hablan un idioma diferente. Y lo que es más relevante: el idioma que hablan se diferencia cada vez más de lo que habla el resto (los adultos): la sociedad adolescente es cada vez más fuerte (...) Entre los padres se está extendiendo la sensación de que el mundo de los *teenagers* es un mundo aparte.

(James Coleman, *The Adolescent Society*, 1961: 3-4)

En el periodo posterior a la II guerra mundial, cuando el alargamiento de la permanencia de los jóvenes en instituciones educativas y la aparición del “consumidor adolescente” consagran el nacimiento de una nueva clase de edad en los países industrializados, las teorías sobre la existencia de una “cultura juvenil” autónoma e interclasista se generalizan y se dotan de legitimidad científica. En Estados Unidos, la escuela secundaria-la *high school*-se había convertido en el centro de la vida social de una nueva categoría de edad (típicamente americana): el *teenager* (Levi & Schmitt 1996). La escuela no sólo ofrecía un cultura académica, sino un espacio de sociabilidad compuesto de una serie de rituales con los que las películas de esta época nos han familiarizado: deportes, clubes, sororidades y fraternidades (una especie de corporaciones estudiantiles muy poderosas), bailes y fiestas de graduación (las famosas *prom' parties*), cines al aire libre, coches, limusinas y motocicletas, etc. Los que tenían menos de dieciocho años, pero ya no eran niños, formaban una nueva generación que consumía sin producir, y que por primera vez tenían como modelos de referencia no a sus padres, sino a ídolos de su edad: estrellas del cine como James Dean (en 1955 se estrena *Rebel Without a Cause*), de la música como Elvis Presley (en 1956 se estrena *Rock Around the Clock*), o lo que podía ser más preocupante: sus compañeros de clase.

En Estados Unidos, el tema de la cultura juvenil había emergido mucho antes, en el periodo de entreguerras,

pero quedó truncado primero por *crack* del 29 y después por el conflicto bélico. En 1929 se publicaron dos estudios trascendentes en esta línea: *The Gang*, de Frederik Thrasher y *Middletown*, de Robert y Helen Lynd. El primero se centraba en el estudio de las “bandas” juveniles emergentes en los barrios populares de Chicago, trazando un vivo panorama de la “cultura de la esquina”. El segundo abordaba el estudio de una pequeña ciudad del medio oeste americano, dedicando todo un apartado a las culturas formales e informales de la *high-school*. Ambas obras retrataban dos caras contrapuestas, pero complementarias, de la naciente “cultura juvenil”. Thrasher (1929) estudiaba a los chicos de la calle (*street-corner boys*) y los chicos de la escuela (*college-boys*). Los Lynd (1929) comenzaban señalando la creciente relevancia de las divisiones generacionales en la cultura norteamericana: el retraso en la inserción profesional, el papel de la institución escolar y de la sociedad del ocio, estaban ampliando la brecha generacional entre jóvenes y adultos (entre padres e hijos, maestros y alumnos, oficiales y aprendices, veteranos y noveles). La *high school* se había convertido en el centro de la vida social de los chicos: la escuela es un mundo con una lógica propia que genera “una ciudad dentro de la ciudad”, en la que la edad es más importante que la clase social. Por primera vez en la historia, los jóvenes comparten más cosas con sus compañeros -incluso los de orígenes sociales diferentes- que con sus propios padres (Lynd & Lynd 1957:211).

El estudio de los Lynd preparaba el terreno para teorizaciones estructural-funcionalistas sobre los grupos de edad como factor de cohesión social, que el decano de los sociólogos norteamericanos, Talcott Parsons, desarrollaría en un artículo publicado en 1942. Para Parsons, la emergencia de los grupos de edad era la expresión de una nueva conciencia generacional, que cristaliza en una cultura interclasista centrada en el consumo hedonista: “En contraste con su énfasis en la responsabilidad, la orientación de la cultura juvenil es, de forma más o menos específica, irresponsable” (Parsons 1973: 138). La imagen

predominante se basaba, pues, en la uniformidad de la cultura juvenil, que reflejaba los valores universales de lo que los estructural-funcionalistas percibían como una sociedad altamente integrada. Su cultura era la de una generación que consumía sin producir, cuya permanencia en las instituciones educativas no sólo le separaba del trabajo, sino incluso de la estructura de clases. El acceso nominal a los estilos de ocio parecía cancelar las diferencias sociales: la adolescencia preparaba el cambio sin amenazar el consenso. A principios de los años 60, Parsons llegó a la conclusión de que si la juventud tenía sus descontentos, esto provenía más de las excesivas expectativas por el futuro que vocación disidente. Poco después, nacían los *hippies* y comenzaba el movimiento contra la guerra de Vietnam.

En 1961 el sociólogo James Coleman publicó *The Adolescent Society*, que pronto se convertiría en una obra de referencia sobre la emergente subcultura adolescente en la sociedad industrial. El subtítulo de la obra -"La vida social del teenager y su impacto en la educación"- ponía de relieve el punto de vista adoptado, alternativo al dominante hasta entonces: se trataba de analizar la influencia de la cultura juvenil en la escuela y no al revés. El autor se había basado en una gran encuesta realizada en diez *high schools* ubicadas zonas rurales, urbanas o suburbanas del estado de Illinois (con Chicago como capital), que cubrían una amplia gama social que iba desde hijos de granjeros y obreros hasta las clases medias. El autor comenzaba reflexionando sobre el cambio cuantitativo y cualitativo que se había producido desde la época en que los Lynd y Parsons empezaron a investigar las *high schools*: no sólo iban la inmensa mayoría de los adolescentes, sino que éstos tenían como modelo de referencia a personas de su edad, en vez de a personas mayores, "en una edad en que chicos y chicas viven en una especie de limbo, entre la infancia y la vida adulta" (1961:vii). El número de inscritos en los institutos es un buen índice de este proceso de escolarización de la juventud (o más bien de juvenilització de la escuela): mientras en 1900 sólo el 11% de la población en edad escolar iba a la *high school*, en 1930 esta proporción había



subido al 51%, y a finales de los años 50 la práctica totalidad de los adolescentes norteamericanos iban al instituto.

La conclusión era que en torno a la escuela secundaria estaba emergiendo una auténtica "sociedad adolescente", donde imperaban normas diferentes a las de la "sociedad adulta": "Este 'poner aparte' los chicos y chicas en las escuelas -que asumen cada vez más funciones y actividades extracurriculares'-durante un periodo cada vez más largo de formación, tiene un impacto singular en los adolescentes de la *high school*. Separados del resto de la sociedad, forzados a vivir con el propio grupo de edad, su vida social se aleja cada vez de los que no tienen su edad. Con sus compañeros, comienza a constituir una pequeña sociedad, que tiene la mayor parte de sus interacciones dentro de ella misma, y mantiene pocos vínculos con el resto de la sociedad adulta. En nuestro mundo moderno de comunicación de masas y rápida difusión de ideas y conocimientos, es duro darse cuenta de que pueden existir subculturas separadas bajo la nariz de los adultos -subculturas con lenguajes propios, con símbolos especiales, y, más importante aún, con sistemas de valores diferentes a los de los adultos. Cualquier padre que haya intentado hablar con su hijo o hija adolescente recientemente conoce esto, como lo conoce cualquiera que haya visitado recientemente una *high school* por primera vez desde su adolescencia" (1961: 3).

Estas tendencias de cambio en el seno de la institución escolar eran reforzadas por las tendencias de cambio que se estaban dando en el entorno social, con la emergencia de la llamada sociedad de consumo y la consecuente cultura de masas, que tenía precisamente a los adolescentes como protagonistas en tres ámbitos privilegiados: el consumo de ocio, la música y la televisión. En las diversiones comercializadas (discotecas y clubes, *drusgtores* y autocines, etc), en la industria musical (discos, conciertos y revistas) y en la consolidada oferta televisiva (con programas específicos para *teenagers*), los adolescentes iban interiorizando la conciencia que los modelos a imitar no eran los de sus padres, sino los de sus coetáneos. La consecuencia es que “el adolescente es expulsado hacia una sociedad de coetaneos, una sociedad cuyos habitantes viven en las paredes y aulas de la escuela, los comedores de los *teen-ager*, la tienda de la esquina, el automóvil, y muchos otros lugares de consumo” (1961:4). Como decía un padre entrevistado por el autor: “nuestros hijos... viven en un mundo separado de la comunidad adulta”. Coleman describía y medía el impacto de esta separación, y reflexionaba sobre las implicaciones que ello podía tener en la teoría y la praxis de la educación (que ya no podía limitarse a la escuela y mucho menos a la familia). Pero no parece que las autoridades norteamericanas -ni las de otros países occidentales donde se produjeron transformaciones similares -captaran el mensaje.



3. La escuela prefigurativa: el aprendizaje en red

La actual generación de niños y jóvenes es la primera que ha sido educada en la sociedad digital: por eso la llamo generación red.

(Dan Tapscott, *Growing Up Digital*, 1998: 11)

Durante la última década, la relación entre escuela y cultura juvenil se ha vuelto a dislocar como consecuencia de diversos cambios en el entorno social. Si la última generación del siglo XX fue bautizada con el nombre de Generación X (por estar marcada por las incertidumbres y las paradojas de la crisis de las ideologías y del fin de la historia), en 2000 propuse bautizar la primera generación del siglo XXI con el nombre de Generación @ (Feixa 2000; cfr. Castells 1999, Buckingham 2002; Feixa et al. 2005). El término pretendía expresar tres tendencias de cambio que están actualmente en juego: en primer lugar, el acceso universal-aunque no necesariamente general-a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, en segundo lugar, la erosión de las fronteras tradicionales entre los sexos y los géneros, y en tercer lugar, el proceso de globalización cultural que conlleva necesariamente nuevas formas de exclusión social a escala planetaria. Esto corresponde con la transición desde una cultura analógica, basada en la escritura y en un ciclo vital regular (continuo), a una cultura digital basada en la imagen multimedia y en un ciclo vital discontinuo (binario). Conviene recordar que el símbolo @ es utilizado por muchos jóvenes en su escritura cotidiana para significar el género neutro, como identificador de su correo electrónico personal, y como referente espacio-temporal de su vinculación a un espacio global (vía chats por Internet , viajes por Interrail, o audiciones por la MTV).

En 1998 Don Tapscott, uno de los profetas de la revolución informática, publicó un estudio dedicado a lo que llama la Generación Red (*Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*). Para este autor, así como los *baby-boomers* de posguerra protagonizaron la revolución cultural de los 60,

basada en la emergencia de los *mass media* y de la cultura rock, los niños de hoy son la primera generación que llegará a la mayoría de edad en la era digital. No se trata sólo de que sean el grupo de edad en un acceso mayor a los ordenadores ya internet, ni que la mayor parte de sus componentes vivan rodeados de bites, chats, emails y webs, sino que el esencial es el impacto cultural de estas nuevas tecnologías: desde que tienen uso de razón han sido rodeados de instrumentos electrónicos (de videojuegos a relojes digitales) que han configurado su visión de la vida y del mundo. Mientras en otros momentos la brecha generacional venía marcada por grandes hechos históricos (la guerra civil, mayo del 68) o bien por rupturas musicales (los Beatles, los Sex Pistols), en autores hablan antes de la generación *bc* (*before computer*) y *ac* (*after computer*). Esto genera nuevas formas de protesta, como las que se dieron en las movilizaciones antiglobalización, donde jóvenes de todo el mundo participaron en una manifestación convocada por internet, propagada por *flyers* y gestionada por teléfonos celulares. Pero también nuevas formas de exclusión social que podríamos llamar cibernéticas. Y es que aquel invento de principios de siglo-un período juvenil dedicado a la formación y el ocio-empieza a no tener sentido cuando los jóvenes están en la casa de los padres pasados los 30 años y están obligados a reciclarse toda la vida. ¿Asistimos quizá al final de la juventud?

Para Tapscott, una de las consecuencias más notables de la generación digital son los cambios en el sistema de transmisión cultural: la “cultura de la interacción” en que se basa la generación de la red (N-Gen: Net Generation) se traduce en una determinada “mentalidad” y sobre todo en una “forma de aprendizaje” específica, a menudo contradictoria con las que se quieren transmitir desde la escuela. Mientras los *baby-boomers* (protagonistas del libro de Coleman) son la generación de la televisión (de *Bonanza*) los segundos son la generación de internet (de

Google). Mientras la televisión es un medio unidireccional, internet se basa en la interacción: “Las herramientas de los nuevos medios ofrecen grandes promesas para un nuevo modelo de aprendizaje, basado en el descubrimiento y la participación. Esta combinación de una nueva generación con nuevas herramientas digitales implica repensar la naturaleza de la educación –tanto de sus contenidos como de sus medios. A medida que la *N-Gen* vaya entrando en el mercado laboral, empezará a reclamar nuevos entornos para el aprendizaje a lo largo de la vida” (1998: 127). El autor acaba señalando ocho tendencias para este aprendizaje interactivo, que propone tomar como una brújula para orientarse en el caos (1998:140):

- 1) Del aprendizaje lineal al aprendizaje hipertexto.
- 2) De la instrucción a la construcción y descubrimiento.
- 3) De la educación centrada en el profesor a la educación centrada en el aprendizaje.
- 4) Del material absorbente a aprender cómo navegar y cómo aprender.
- 5) Del aprendizaje escolar al aprendizaje a lo largo de la vida.
- 6) De la talla única al aprendizaje adaptado.
- 7) Del aprendizaje como tortura al aprendizaje como juego.
- 8) Del profesor-transmisor al profesor facilitador.

Sea como fuere, este proceso provoca un cambio de fondo en el proceso educativo, que la escuela debe tener en cuenta si no quiere convertirse en algo irrelevante:

Cuando se pasa de una brecha generacional *-generation gap-* a un giro generacional *-generation lap-* los adolescentes sobrepasan a los adultos en la carrera tecnológica, desplazándolos en muchas áreas de la vida diaria (Tapscott 1998: 36).

Conclusiones

Paradójicamente, el modelo de *escuela digital* o *aprendizaje interactivo* de Tapscott recuerda mucho a la *comunidad escolar libre* de Wynecken, como si las nuevas tecnologías hubiesen finalmente aportado las herramientas para su pionero modelo de reforma docente, aplicado *de facto* en el modelo de la *high school extraescolar*. Ciertamente, la cultura juvenil nunca ha sido una cultura *pasiva*, meramente receptiva de formas y contenidos provistos por otras instancias (la escuela, el mercado, la televisión, los medios). En la era digital, la naturaleza *pro-activa* de la cultura juvenil se convierte en *inter-activa*, es decir, los jóvenes de la generación @ pasan de ser receptores a ser emisores. No se trata de poner ordenadores en todas las aulas, sino de romper el modelo de relación jerárquica y unidireccional entre el adulto que enseña y unos adolescentes que aprenden. Las llamadas «tribus urbanas» son uno de los temas estrella de los trabajos de investigación escogidos por los estudiantes de bachillerato.² En cambio, su simbología (lenguaje, estética, música, objetos, actividades, etc) es a menudo vista con sospecha, cuando no prohibida, en los centros escolares. Del mismo modo, no deja de ser una paradoja que elementos tan importantes en la vida cotidiana de los jóvenes, como la música o las tecnologías, sean a menudo una “maría” en el curriculum escolar. Para ser coherente con mi planteamiento, me gustaría acabar no con conclusiones sino con nuevas preguntas: ¿Cómo pueden adaptarse la escuela y la cultura digital? ¿Cómo aprovechar la cultura juvenil como factor de creatividad? ¿Cómo aprovechar la escuela secundaria para democratizar la sociedad red?

² Me refieren a los TRECS, los Trabajos de Investigación de tema libre que, a partir de la implantación de la reforma escolar secundaria en España, deben hacer los alumnos del último curso de bachillerato. Cada año recibo decenas de propuestas de entrevista por parte de alumnos que han escogido estudiar las tribus urbanas, que según reconocen se han convertido en un tema estrella de estos TRECS. En cambio, la adolescencia y las tribus urbanas a penas tienen lugar en el Master Oficial en Educación Secundaria que deben cursar todos aquellos graduados que quieran convertirse en profesores de este nivel educativo: por lo visto los docentes deben tener muchos conocimientos de su especialidad y también muchos conocimientos pedagógicos –o más bien de la retórica pedagógica que varía cada equis años– pero en cambio no es importante que conozcan cómo son los alumnos a quienes deben enseñar y de quienes podrían, si quisieran, aprender.

Agradecimientos

El artículo fue inicialmente un encargo de la *Fundació Jaume Bofill* de Barcelona para proponer un informe crítico sobre la situación de la cultura juvenil tras la reforma escolar en Cataluña. En el mismo conté con la inestimable ayuda de Albert Grau y Josepa Feixa, director y jefa de estudios de uno de los institutos más activos de Barcelona, a quienes agradezco sus ideas, informaciones y comentarios. Por diversas circunstancias, el estudio no se publicó, aunque ha sido un placer constatar al cabo de un tiempo la situación que en él se describía parece no haber cambiado demasiado.



Bibliografía

- Benjamin, W. 1993 (1912-4). *Metafísica de la juventud*, Barcelona, Paidós.
- Buckingham, D. 2002 (2000). *Crecer en la era de los medios electrónicos*, Madrid, Morata.
- Castells, M. 1999 (1996). *La era de la información. La sociedad red*, Madrid, Alianza, vol. I.
- Coleman, J.S. 1961. *The Adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*, London and New York, The Free Press.
- Feixa, C. (2000). “Generación @. La juventud en la era digital”, *Nómadas*.
- Feixa, C.; González, I.; Recio, C. (2005). “Estils de vida i cultura digital. La generació xarxa a Catalunya”, in VV.AA., *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*, Informe 2004, Observatori de la infància i les famílies, Barcelona, CIIMU, vol. 1: 345-399. www.ciimu.org.
- Hall, S.G. 1915 (1904). *Adolescence: Its Psychology and its relations to Psysiology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, New York, Appleton Century Crofts.
- Levi, G; Schmitt, J-C. (eds). (1996). *Historia de los jóvenes*, Madrid, Taurus, 2 vols.
- Lynd, R. Lynd, H. 1957 (1929). *Middletown. A Study in Modern American Culture*, Harvest, San Diego.
- Mead, M. 1977 (1970). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*, Barcelona, Granica.
- Parsons, T. 1972 (1942). “Age and Sex in the Social Structure of the United States”, in Manning & Truzzi (eds), *Youth and Sociology*, New Jersey, Prentice-Hall: 136-147
- Tapscott, D. 1998. *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*, New York, McGraw-Hill.
- Thrasher, F.M. 1963 (1927). *The Gang. A Study of 1313 gangs in Chicago*, University of Chicago Press, Chicago.
- Willis, P. 1988 (1977). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid.
- Wynecken, G. 1927 (1914). *Escuela y cultura juvenil*, Madrid, Espasa Calpe.

