

Grandes carencias de la educación mediática

Joan Ferrés Prats

Doctor en Ciencias de la Información y maestro. Fue profesor de Enseñanza Secundaria. Ha sido durante años Profesor en los Estudios de Comunicación Audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Actualmente está jubilado. Fundó y dirigió, durante diez años, el Departamento de Audiovisuales de Edebé, en Barcelona, donde fue guionista y realizador de audiovisuales educativos. Especialista en Comunicación Audiovisual y Educación, trabaja de manera preferente en los ámbitos de la competencia mediática, de la relación entre competencia mediática y competencia emocional y de la búsqueda de un nuevo estilo en la comunicación educativa y cultural. Entre sus últimas publicaciones destacan: *Educación en una cultura del espectáculo* (Paidós, 2000), *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo* (Gedisa, 2008) y *Las pantallas y el cerebro emocional* (Gedisa, 2014). Ha coordinado diversas investigaciones sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía española.

Resumen

Casi cuatro décadas después de que en la Declaración de Grundwald la UNESCO hiciera una llamada universal a impulsar la educación mediática (*media literacy*) de toda clase de personas, no solo en el ámbito escolar, este ámbito sigue desatendido académica y socialmente, como se comprueba en una investigación en torno a los planes de estudio de los grados de educación de las universidades españolas.

Palabras clave: Educación, comunicación, medios.

Great shortcomings of media education

Abstract

Almost four decades after the Grundwald Declaration UNESCO made a universal call to promote media education (*media literacy*) of all kinds of people, not only in the school environment, this area remains unattended academically and socially, as it is proven in an investigation around the curricula of the degrees of education of the Spanish universities.

Keywords: Education, communication, media.

Introducción

Llevo más de cuarenta años trabajando en el ámbito de la educación mediática y creo que puedo afirmar que durante estos años las cosas han cambiado muchísimo y, al mismo tiempo, no han cambiado nada o casi nada.

Han cambiado desde el punto de vista tecnológico y social: han aparecido nuevas tecnologías, con unas prestaciones que eran inimaginables hace unas décadas y que han hecho posible unas prácticas comunicativas absolutamente revolucionarias.

Lo que no ha cambiado (o ha cambiado muy poco) es la sensibilidad académica y social ante esta realidad. En una era en la que la mayor parte de las comunicaciones humanas son mediadas por tecnologías, la educación mediática sigue siendo una asignatura pendiente en la mayor parte de los grados de educación de las universidades españolas. Y si esta formación está ausente en la preparación académica de los futuros docentes, no podrá impartirse luego en los centros de enseñanza obligatoria.

Y seguramente no esto no es lo más grave. Tal vez lo peor del caso sea el hecho de que, cuando se intenta hacer frente a esta carencia, se hace con una gran miopía, con lagunas graves, con deficiencias, con contradicciones que impiden encarar el problema de manera efectiva.

Desde hace unos años el equipo de profesionales de la Educación Mediática con el que comparto investigaciones y proyectos venimos encarando esta materia a través de seis dimensiones que nos parecen imprescindibles para propiciar una relación madura de los ciudadanos y ciudadanas con la realidad mediática (los *mass media* o medios de masas y los *social media*).

Se trata de la dimensión tecnológica, la de los lenguajes, la de la recepción (o interacción con mensajes ajenos), la de la producción y difusión de mensajes propios, la de la ideología y los valores y la dimensión estética.

Mediante una serie de investigaciones, realizadas sobre todo en el territorio español, hemos tenido oportunidad de comprobar que en el mundo universitario hay graves carencias en este ámbito, en dos sentidos:

1. En una buena parte de los grados de educación no se imparte ninguna asignatura relacionada con la Educación Mediática. En la mayor parte de los casos tan solo se presta atención académica a la dimensión de la tecnología, en un planteamiento instrumental de la educación.
2. En aquellos casos en los que se atienden más dimensiones, se cae en una serie de contradicciones que impiden una formación integral de las personas en este ámbito.

En las páginas que siguen se afrontan algunas de esas contradicciones. Se ha estructurado el texto en base a las seis dimensiones de la competencia mediática.

Las reflexiones que se exponen a continuación se han elaborado fundamentalmente a partir de los resultados de tres investigaciones, coordinadas desde la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. En una de ellas se analizaron los planes de estudio y los planes docentes de las asignaturas directa o indirectamente relacionadas con la Educación Mediática que se imparten en los grados de educación de todas las universidades españolas, públicas y privadas (Ferrés, J.; Masanet, M-J & Marta-Lazo, C., 2013; Ferrés, J.; Masanet, M-J. & Blanco, S., 2015).

En la segunda investigación se administró un cuestionario a 1.272 profesionales de la comunicación persuasiva, pertenecientes a dos instituciones tradicionales especializadas en este tipo de comunicación (la escuela y la iglesia) y a dos instituciones más recientes (el periodismo y la publicidad) (Ferrés, J. & Masanet, M-J, 2017).

Finalmente, en la tercera investigación se analizaron 445 documentos vinculados a la Educación Mediática. De ellos, 231 habían sido publicados a lo largo de cinco años en la revista *Comunicar*, la revista sobre Comunicación y Educación del ámbito iberoamericano más valorada académicamente¹. Y 214 correspondían a las comunicaciones presentadas en el Congreso Internacional de Educación

¹ *Comunicar* fue la primera revista en español en el Área de Comunicación en entrar, en 2007, en el Journal Citation Reports (JCR-WOS). Por su amplia trayectoria y consideración a nivel mundial, entendemos que es una fuente adecuada para llevar a cabo el análisis semántico de los artículos publicados durante los diez últimos años y poder acceder al punto de vista de los expertos en EM nacionales e internacionales más cualificados.

Mediática y Competencia Digital celebrado en Segovia², con la participación de expertos de diez países (Ferrés, J.; Masanet, M-J & Marta-Lazo, C., 2013).

Todos estas investigaciones fueron realizadas a partir de unas investigaciones previas, destinadas a medir el grado de competencia mediática de la ciudadanía española, desde jóvenes hasta personas de la tercera edad (Ferrés, J. et al., 2011; Ferrés, J.; Aguaded, I. & García-Matilla, A., 2012; Masanet, M-J; Contreras, P. & Ferrés, J., 2013).

Dimensión de la tecnología

En la investigación mencionada se constató que en España hay 252 grados de educación y que en todos ellos se imparte alguna asignatura relacionada con la tecnología.

Este dato, que hay que considerar positivo, da lugar a ciertas contradicciones y disfunciones cuando se confronta con la falta de atención a las demás dimensiones. Y es que solo en 53 centros (un 21%) se imparte una asignatura directamente relacionada con la Educación Mediática, entendiendo como tal aquella en la que se atienden como mínimo cuatro de las seis dimensiones (Ferrés, J.; Masanet, M-J. & Marta-Lazo, C., 2013). ¿Cuáles son las consecuencias de atender la dimensión de la tecnología sin atender las demás dimensiones de la competencia mediática?

La polarización en la dimensión tecnológica comporta, por una parte, que se caiga en lo que se podría denominar un efecto bancario de la educación: se da educación a los que ya la tienen, es decir, se atiende exclusivamente aquella dimensión en la que los estudiantes y las estudiantes ya están bastante preparados.

Por otra parte, se cae en lo que podríamos denominar fetichismo de la tecnología: considerar que la tecnología garantiza por sí sola la eficacia comunicativa, que basta integrar la tecnología para empoderar a los ciudadanos y ciudadanas.

² Este Congreso se celebró en Segovia los días 13, 14 y 15 de octubre de 2011. Fue un congreso monográfico especializado en EM, de carácter horizontal, sin ponentes, en el que todos participaron a un mismo nivel, mediante comunicaciones escritas. En él se dieron cita expertos a nivel internacional, tanto europeos como latinoamericanos.

Son muchas las investigaciones que ponen de manifiesto que las tecnologías son necesarias pero insuficientes para garantizar la eficacia en cualquier proceso comunicativo, también en la comunicación educativa.

También lo confirman experiencias de la vida cotidiana. El fenómeno del *zapping* ante la televisión y el hecho comprobado de que la mayor parte de las piezas de Youtube a las que se accede son abandonadas a los pocos segundos demuestran que la eficacia de la comunicación no depende del hecho de que sea mediada por una tecnología. La eficacia de los procesos de comunicación es el resultado de un ecosistema del que la tecnología es solo uno de los eslabones.

Dimensión de los lenguajes

Si en las universidades españolas la Educación Mediática es atendida solo en el 21% de los grados, solo en el 78,7% de estos grados se atiende la dimensión de los lenguajes. Es decir, hay un 21,3% de centros en los que se atiende la educación mediática y se considera que se puede ser competente sin dominar los múltiples códigos en los que se expresa este tipo de comunicación.

Esto da lugar a graves contradicciones. Los expertos hablan de que hoy las tecnologías permiten, por primera vez en la historia, una comunicación multimedia. De hecho, hoy el 80% del ciberespacio es audiovisual. Los expertos reconocen igualmente que por primera vez en la historia se puede hablar de una comunicación plenamente multimodal. ¿Cómo se va a sacar partido de unas tecnologías multimedia y de una comunicación multimodal si solo se es competente en comunicación verbal? Si la enseñanza ha de ser significativa, ¿cómo van a integrarse las nuevas generaciones en un ciberespacio básicamente audiovisual si son solo competentes en lenguaje verbal?

En el nuevo entorno tecnológico y comunicativo, al hablar de competencias básicas, no habría que hacer referencia a la competencia lingüística sino a la comunicativa, en la que se integraran los códigos lingüísticos con los visuales, los sonoros y los audiovisuales.

En otro orden de cosas, en la encuesta que se hizo a los profesionales de la comunicación persuasiva se les pedía que definieran comunicación y se hizo un análisis semántico de las respuestas. Se analizó, por ejemplo, si los profesionales recurrían a términos que reflejaban una concepción unidireccional de la comunicación (transmisión, envío, hacer llegar) o a una concepción bidireccional

(intercambio, interacción, diálogo). Aunque en algunos casos utilizaban términos neutros, en la mayor parte los términos a los que recurrían eran significativos al respecto.

Los maestros y maestras recurrieron en el 70,2% de los casos a términos unidireccionales y solo en el 29,7% a bidireccionales. Más de las dos terceras partes de los profesionales de la educación manifestaron, pues, tener una concepción transmisiva de la comunicación educativa. Cabe preguntarse, ante esta situación, de qué sirve disponer de unas tecnologías interactivas si se trabaja en el aula con una concepción unidireccional de la enseñanza.

Dimensión de la recepción

En el análisis de los 445 documentos sobre Educación Mediática se constató un uso predominante de términos vinculados al campo semántico de lo cognitivo y de lo racional, en comparación con los relacionados con el campo semántico de lo emotivo. El análisis se llevó a cabo a partir de la selección de 20 términos vinculados al campo semántico de lo racional y de otros 20 relacionados con lo emocional.

Los resultados son reveladores. En el conjunto de los 445 documentos hay 13.597 referencias vinculadas al campo semántico de lo racional y solo 2.428 relativas al campo semántico de lo emocional.

Los datos son aún más significativos si se tiene en cuenta que unas pocas publicaciones acaparan un gran porcentaje de las referencias a lo emocional. En otras palabras, en un 64,50% de los artículos y en un 75,23% de las ponencias no se hace ni una sola referencia explícita a las emociones. Y, ciñéndonos a los documentos que las referencian, en un 52,43% de los artículos y en un 69,81% de las comunicaciones estos términos solo aparecen solo una o dos veces, lo que comporta que en estos textos el tema de lo emocional no es abordado con una mínima profundidad.

Esta desproporción entre la atención dedicada a lo racional y la dedicada a lo emocional es mucho más significativa de lo que podría parecer si nos fijamos en el hecho de que la experiencia mediática es fundamentalmente emocional y, sobre todo, si tomamos en consideración los hallazgos de la neurociencia en torno a la importancia del cerebro emocional en los procesos mentales y a su necesaria activación para el correcto funcionamiento del cerebro racional. Según el neurobiólogo

chileno Humberto Maturana, “las emociones constituyen el fundamento de todo lo que hacemos, incluso el razonar” (Maturana & Bloch, 1998, p. 137).

En una línea similar se expresa el neurobiólogo Antonio Damasio: “El sentimiento es un componente integral de la maquinaria de la razón” (Damasio, 1996, p. 9). Y más adelante: “Determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad” (ídem, p. 10). Tal vez la expresión más intuitiva y definitiva al respecto provenga de Jonah Lehrer: “La razón sin emoción es impotente” (Lehrer, 2010: pág. 13).

Gran reto, pues, éste para una Educación Mediática que parece estar muy preocupada por las innovaciones derivadas del progreso de la tecnología y poco o nada preocupada por las innovaciones derivadas de los nuevos conocimientos sobre el funcionamiento de la mente que interacciona con estas tecnologías.

Dimensión de la ideología y los valores

Hay unanimidad entre los profesionales de la Educación Mediática en el hecho de que el sentido crítico debería estar en el centro de esta competencia. Basta fijarse en el hecho de que en el conjunto de los artículos de la revista *Comunicar* aparecían 1.169 veces términos vinculados con el campo semántico de la crítica y, en el conjunto de las ponencias del Congreso, 696 veces. Si añadimos a este campo semántico los términos relacionados con evaluar y valorar, estas cifras aumentan sustancialmente: 2.207 apariciones en los artículos y 1.327 veces en las comunicaciones.

En lo que no hay tanta unanimidad es en cómo hay que concebir este sentido crítico. Para llevar a cabo el análisis, se seleccionaron cinco expresiones vinculadas al campo semántico de lo actitudinal y cinco al campo semántico del conocimiento, dejando fuera del análisis las expresiones ambiguas. Al campo de lo actitudinal corresponden las expresiones actitud crítica, postura/posición crítica, comportamiento crítico, valoración crítica y uso crítico. El campo cognitivo estaba formado por las expresiones pensamiento crítico, comprensión crítica, análisis crítico, lectura/lector crítica/o e interpretación crítica.

Los resultados no dejan lugar a dudas. Un 82,12% de las expresiones utilizadas corresponden al campo semántico del conocimiento. Solo un 17,88% corresponden al campo de lo actitudinal.

El neurocientífico estadounidense Donald Calne afirma que “la diferencia esencial entre la razón y la emoción es que, mientras la emoción lleva a la acción, la razón lleva a sacar conclusiones” (citado por Roberts, 2005: 42). Sólo la actitud es “predisposición a”. Sólo la emoción mueve, moviliza (*e-movere*). ¿El objetivo de la educación mediática es que saquen conclusiones o movilizar, transformar la vida de los estudiantes?

Para comprobar esta cuestión, se llevó a cabo en la Universidad Pompeu Fabra, con la ayuda de del Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC), una pequeña investigación en torno a un programa de lo que en España se denomina televisión basura: *Mujeres y Hombres y Viceversa (MyHyV)*, un programa que apela a los instintos más primarios y elementales, pero que tiene un seguimiento notable, incluso entre estudiantes universitarios.

Se hizo un análisis de tuits vinculados a este programa durante dos meses, y se realizaron dos *focus group* (grupos de discusión) en la universidad, con estudiantes universitarios (ellos y ellas) que eran seguidores asiduos del programa. La mayoría lo veían cada día. Entre las frases que salieron en los tuits y en los *focus group*, hay una serie que obligan a revisar el concepto de pensamiento crítico:

- “Qué mal me caen todos joder, no sé ni por qué lo veo”.
- “Mi decadencia es ver Mujeres y Hombres y Viceversa”.
- “Ay, cómo me deprime ver Mujeres y Hombres y Viceversa”.
- “Qué hago viendo mujeres y hombres y viceversa pudiendo ver mil series que tengo atrasadas. No me entiendo ni yo”.
- “Tiene huevos, tengo que ver la mierda de MyHyV porque me cabrean los debates políticos manipuladores y controladores, ¡qué asco dan todos!”.
- “Me dan vergüenza ajena, pero lo sigo viendo, quien me entienda que me compren”.
- “MyHyV no sé qué hago viendo esta puta mierda”.

Aplicando el criterio del pensamiento crítico, esas personas serían competentes mediáticos, porque tienen una capacidad extraordinaria de comprensión crítica y de análisis crítico. ¿Qué demostraría eso? El pensamiento crítico, la comprensión crítica, el análisis crítico son imprescindibles, pero absolutamente insuficientes. El objetivo de la educación en general, y de la educación mediática en particular, no debería ser el pensamiento crítico sino la actitud crítica. La actitud, la predisposición a actuar.

Dimensión de la producción y difusión

La evolución de la tecnología a lo largo de las últimas décadas ha contribuido a hacer realidad el concepto de *emirec*, que desarrolló Jean Cloutier en la década de los setenta. Para el pensador canadiense, ya en aquella época los desarrollos tecnológicos permitían que el receptor fuera al mismo tiempo emisor (J. Cloutier, 1975).

El *emirec* de los años setenta se convirtió décadas después, gracias a Alvin Toffler (1981), en el *prosumer*, un usuario de las pantallas que potencialmente tiene tantas posibilidades de ser *producir* como *consumer*, consumidor que produce o productor que consume, en una interacción constante y enriquecedora. Una oportunidad única en la historia de la humanidad.

Pese a estas evidencias en cuanto a posibilidades, la Universidad sigue poniendo de manifiesto su escasa adaptabilidad. En un 33,3% de aquellos grados universitarios en los que se ofrece una asignatura de Educación Mediática (que son pocos, como ya se ha indicado) se hace sin abordar la dimensión de la producción y la difusión de mensajes. En la era del *emirec* y del *prosumidor*, cuando las tecnologías hacen posible más que nunca que seamos tanto emisores como receptores, tanto productores como consumidores de mensajes, ha de ser considerado una grave carencia no formar a los alumnos y alumnas en la competencia de la producción y la difusión, en el conocimiento de cómo se realiza la producción en la comunicación masiva y en la capacidad de producir mensajes de una manera eficaz y responsable.

De poco sirve que las tecnologías ofrezcan a las personas usuarias la oportunidad de ser *prosumidores*, si unas pocas (los profesionales de la comunicación) tienen un gran dominio de los códigos expresivos y otras carecen totalmente de él.

Dimensión estética

Una última reflexión en torno a la última dimensión. Última pero no por ello menos importante. Precisamente adquiere una importancia superior por el hecho de que es, tal vez, la más marginada.

En el estudio sobre los planes docentes de las asignaturas de educación mediática de los grados de educación en las universidades españolas se ha constatado que solo en 53 de los 252 grados universitarios de educación se imparte educación mediática. Pues bien, en el 84% de este ya de por sí reducido número de grados no se atiende la dimensión estética. Se considera que se puede ser competente mediático sin ninguna capacidad vinculada a la sensibilidad estética, a la creatividad y a la expresividad innovadora.

La gravedad de esta paradoja queda muy bien expresada en una cita del cineasta y teórico francés Alan Bergala, refiriéndose al cine en el mundo escolar. Se preguntaba Bergala por qué a los educadores les preocupa solo que:

Las películas puedan contener solapadamente, con una prima de placer, valores nefastos (apología de la violencia, racismo, sexismo, etc.). Muy pocas veces he oído evocar otro peligro, que sin embargo puede provocar estragos más profundos y más durables: el de la mediocridad o la nulidad artísticas. Hay algo peor que las películas malas, son las películas mediocres. La escuela se preocupa de buen grado de las "películas malas" que podrían tener una repercusión negativa en los niños, pero nunca de los estragos que causa la mediocridad. La mediocridad, sin embargo, es de largo el peligro más extendido y solapado (Bergala, 2007, p. 49).

Referencias

- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Ediciones Alertes, S.A. Barcelona.
- Cloutier, J. (1975). *L'ère d'Emerc: Ou, La communication audio-scripto-visuelle a l'heure des self-media*, Presses de l'Universite de Montreal, Montreal.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica, Grijalbo Mondadori, S.A., Barcelona.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica, S. L., Barcelona.
- Ferrés, J., Aguaded, I. Y García, A. (2012). "La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos", en *Icono 14*, 10(3), 2012, 23-42. DOI: 10.7195/ri14.v10i3.20

- Ferrés, J. et al. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación (Instituto de Tecnología Educativa), Consell de l'Audiovisual de Catalunya y Grupo Comunicar: España.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). “La competencia en educación mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”, en *Comunicar*, 38, 75-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-08>.
- Ferrés, J., Masanet, M-J. y Marta-Lazo, C. (2013). “Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español”, en *Historia y Comunicación Social*, Vol. 18. Extra 3, 129-144
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Ferrés, J., Masanet, M-J. Y Blanco, S. (2015). “Media education as a failing”, en Elea, I. *Media Education: Initiatives in Brazil, Portugal and Spain*. The International Clearinghouse on Children, Youth & Media at NORDICOM, p. 265-271, University of Gothnburd (Sweden).
- Ferrés, J. y Masanet, M-J., (2017). “La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato”, en *Comunicar*, n. 52, p. 134-153.
- Lehrer, Jonah. (2010). *How We Decide*. First Mariner Books, New York.
- Marta-Lazo, CM. y Grandío, M. (2013). “Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia”, en *Communication & Society*, Vol. 26, n. 2, 114-130.
- Maturana, H. y Bloch, S. (1998, 2ª ed.). *Biología del Emocionar y Alba Emoting. Respiración y emoción*. Dolmen Ediciones, Santiago de Chile.
- Masanet, M-J., Contretas, P. y Ferrés, J. (2013). “Highly qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth”, en *Communication & Society*, Vol. 26, n. 4, 2013, 217-234.
- Masanet, M-J. y Ferrés, J. (2012). “La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática”, en *Communication papers –Media Literacy & Gender Studies-*, Vol. II, n. 2, Monográfico, 83-90.
- Masanet, M-J., Contreras Pulido, P. y Ferrés, J. (2013). “Highly qualifies students? Research into the media competence level of spanish youth”, en *Communication & Society / Comunicación y Sociedad*, n. 26, p. 217-234.
- Roberts, K. (2005). *Lovemarks. El futuro más allá de las marcas*. Urano, Barcelona.
- Toffler, A. (1981, 8ª edición). *La tercera ola*. Plaza y Janés, Barcelona.