

La competencia mediática y emocional de los jóvenes

En una era en la que un alto porcentaje de las comunicaciones son mediadas, urge revisar si los jóvenes son mediáticamente competentes y si las instituciones académicas están haciendo todo lo que está en su mano para garantizar esta competencia.

Revisando los resultados de algunas recientes investigaciones se comprueba que las personas jóvenes tienen graves carencias en la mayor parte de las dimensiones que configuran la competencia mediática. Solo se los puede considerar competentes en la dimensión tecnológica.

Por su parte, solo un pequeño porcentaje de las facultades de educación y de comunicación atienden este campo, de manera que las personas destinadas a trabajar como profesionales de la educación y de la comunicación no saldrán de las universidades capacitadas para incidir positivamente en la competencia mediática de la ciudadanía.

Finalmente, urge analizar algunas carencias relativas al enfoque que se hace de la educación mediática, ya que no se afrontan contenidos que son clave para la gestión de las experiencias mediáticas. El más importante tiene que ver con la función del cerebro emocional en los procesos mentales de quien interacciona con las pantallas. Es un factor que conocen y explotan los profesionales de la comunicación persuasiva y que está casi totalmente desatendido en el entorno académico.

Palabras clave: Educación mediática, competencia mediática, jóvenes, emoción, información, crítica, actitud.

Un nuevo rostro para la educación mediática

En un entorno social y cultural en el que un alto porcentaje de comunicaciones son mediadas, como consecuencia de la eclosión de las tecnologías de la comunicación y de la aparición de nuevas prácticas comunicativas, la educación mediática es más necesaria que nunca. Potenciar la competencia mediática de la ciudadanía es hoy un requisito indispensable para garantizar la autonomía personal de las nuevas generaciones, su desarrollo integral y su integración en una sociedad plenamente democrática.

Pero la realidad no parece adecuarse a estas expectativas. Entre los años 2005 y 2011 se llevó a cabo una investigación sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía en España, investigación en la que participaron universidades correspondientes a las 17 comunidades autónomas del estado. Previamente se había elaborado un documento en el que se indicaban las dimensiones y los indicadores mediante los que se definía la competencia mediática. En la elaboración del documento participaron 60 relevantes expertos en educación mediática del ámbito iberoamericano (Ferrés, 2006). El documento sería actualizado años después, a partir de la experiencia extraída de la propia investigación y previa consulta a 50 reconocidos expertos de todo el mundo (Ferrés & Piscitelli, 2011). La competencia mediática quedó definida en torno a seis dimensiones: los lenguajes, la tecnología, los procesos de interacción, los procesos de producción y difusión, la ideología y los valores y la dimensión estética.

Los resultados de la evaluación del grado de competencia de la ciudadanía fueron en general muy negativos, tanto para el conjunto de las de las dimensiones como para una de ellas en particular. Se hablará de ello más adelante.

Hoy la investigación sobre el grado de competencia está siendo complementada por un proyecto I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad, titulado *La competencia mediática en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales*. Los tres ámbitos a los que hace referencia el título son el de la enseñanza obligatoria, el de la enseñanza universitaria y el de los profesionales de la comunicación.

En el ámbito universitario se están estudiando los planes de estudio de todas las titulaciones vinculadas a la educación (magisterio, pedagogía y educación social) y a la comunicación (comunicación audiovisual, periodismo y publicidad y relaciones públicas) de todas las universidades españolas.

Los profesionales de la comunicación son los responsables de muchos de los mensajes con los que interaccionan las personas jóvenes. Y los profesionales de la educación tienen una incidencia directa en la manera como la juventud interacciona con estos mensajes y, en el nuevo entorno tecnológico y comunicativo, son responsables también de que las personas jóvenes sean capaces de producir unos mensajes coherentes, comprometidos y eficaces.

Si los resultados de la investigación sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía pusieron de manifiesto las graves carencias de las personas jóvenes en este campo, la investigación sobre los planes de estudio en las facultades de educación y de comunicación revela uno de los principales motivos de estas carencias: ni los profesionales de la educación ni los de comunicación reciben una formación adecuada en relación con la educación mediática.

La segunda investigación está todavía en curso, pero los resultados provisionales son elocuentes. Después de aplicar un cuestionario a todos los responsables de los estudios de comunicación y de educación de todas las universidades españolas, y después de revisar los planes de estudio de todas ellas, se procedió a analizar las guías docentes de las asignaturas relacionadas con la educación mediática y se clasificaron en dos categorías. Se consideró que eran directamente relacionadas con la educación mediática aquellas en las que se tratan con un mínimo de profundidad al menos cuatro de las seis dimensiones que componen la competencia mediática, e indirectamente relacionadas aquellas en las que se tratan con una cierta profundidad dos o tres. Quedaron fuera de la muestra de estudio aquellas en las que afronta una sola dimensión, que en la mayor parte de los casos es la tecnológica.

Pues bien, se constató que en el conjunto de los 274 estudios de educación hay 56 asignaturas directamente relacionadas y 158 indirectamente. Y en el conjunto de los 119 estudios de comunicación, hay 17 asignaturas directamente relacionadas y 91 indirectamente. Es decir, solo en el 20,4% de los estudios de educación y en el 14,2% de los de comunicación hay asignaturas directamente relacionadas con la educación mediática.

El diagnóstico de la situación empeora si se considera que no todas las asignaturas directamente relacionadas son obligatorias, y que en un buen número de ellas se destina más del 40% de los contenidos a la dimensión tecnológica. Es decir, que se ofrece una formación muy sesgada, y que además llega a un porcentaje muy bajo de los futuros profesionales tanto de la comunicación como de la educación, con el perjuicio que ello comporta para la futura formación de las personas jóvenes.

Se incumplen así mandatos como el del Parlamento Europeo, que en un documento de diciembre de 2008 instaba a las autoridades académicas a

introducir la educación mediática en todos los niveles tanto de la educación formal como de la informal. El Parlamento Europeo seguía la estela de una larga lista de instituciones que se habían pronunciado en esta línea, comenzando por la UNESCO, que había abierto el fuego con la Declaración de Grünwald en 1982.

Pero las carencias de la competencia mediática van mucho más allá. El problema no es solo que la mayor parte de los futuros profesionales de la educación y de la educación no reciban ninguna formación en este campo. Hay un problema añadido: también hay que hablar de carencias en aquellos que sí reciben formación, carencias derivadas de las dimensiones y de los contenidos que no se afrontan.

Deshaciendo equívocos

Las épocas de cambio son propicias a la confusión. La irrupción de lo nuevo puede provocar, según los casos, una actitud de adhesión incondicional o, por el contrario, de recelo, reticencia o rechazo frontal. En muchos casos estas actitudes son viscerales y en todos los casos no existe una distancia suficiente para poder valorar con lucidez la complejidad de los nuevos escenarios sociales.

En el nuevo entorno social las tecnologías de la comunicación y las nuevas prácticas comunicativas adquieren un gran protagonismo. Son a un tiempo expresión y causa de profundos cambios sociales y, en consecuencia, han de ser abordadas por la educación. Pero han de ser abordadas desde una revisión de los parámetros tradicionales.

De acuerdo con la expresión acuñada por Alvin Toffler, en el nuevo entorno comunicativo la persona usuaria se convierte en *prosumidor*, es decir, tiene tantas posibilidades de consumir mensajes ajenos como de producir mensajes propios. Hoy la competencia mediática exige, pues, tanto la habilidad de interactuar de manera crítica y autónoma con mensajes ajenos como la de producir y difundir mensajes propios con unos mínimos de calidad, de creatividad, de compromiso social y de eficacia comunicativa.

Pero las cosas no son tan sencillas. Y es que los cambios no afectan solo a las innovaciones tecnológicas. Afectan también a los cambios producidos en la comprensión de los procesos mentales de las personas que interactúan con ellas. Por esto en el título se habla de la competencia emocional como componente indispensable para la competencia mediática.

Es en la revisión de este complejo conjunto de cambios donde se detectan algunos equívocos. En las páginas que siguen se afrontan equívocos relacionados con conceptos como el de nativos digitales, el de sociedad de la información, el del pensamiento crítico y el de la cultura participativa.

Es este viaje de exploración en busca de equívocos va a jugar un papel decisivo el cerebro emocional. En este proceso las emociones son a un tiempo juez y parte. Como se verá, son imprescindibles para deshacer la mayor parte de los equívocos a los que nos vamos a enfrentar. Y, paradójicamente, ellas mismas forman parte de otro gran equívoco, porque han sido las grandes marginadas, cuando no las grandes vilipendiadas, en la tradición académica y cultural.

Durante las últimas décadas la ciencia está aportando conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro que cuestionan muchos de los parámetros desde los que se ha movido la cultura occidental. Algunos de estos conocimientos tienen que ver con el cerebro emocional. Hoy sabemos, por ejemplo,

que “las emociones constituyen el fundamento de todo lo que hacemos, incluso el razonar” (Maturana, 1998: 25). En una línea similar, sabemos que “el sentimiento es un componente integral de la maquinaria de la razón” (Damasio, 1996: 9). Y más: “Determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad” (ídem: 10). “Los sentimientos son determinantes para el éxito incluso en aquellas situaciones de la vida que, estrictamente hablando, la razón podría resolver por sí sola” (Klein, 2004: 58).

A partir de estas consideraciones se pueden comprender expresiones metafóricas como la de que “el sistema límbico (el cerebro emocional) es la central energética del cerebro, generadora de los apetitos, impulsos, emociones y estados de ánimo que dirigen nuestra conducta” (Carter, 2002: 54). O la más contundente: “La razón sin emoción es impotente” (Lehrer, 2010: 13).

Tradicionalmente se ha tendido a considerar (también en la educación mediática) que la emoción era una interferencia en el correcto funcionamiento de la razón. Hoy sabemos que puede serlo, pero que, paradójicamente, es imprescindible para que la razón funcione.

Como se puede observar, el concepto de paradoja va a ser uno de los más recurrentes en estas páginas. Y tiene su lógica. La paradoja está en la base de la mayor parte de los equívocos vinculados a la educación mediática. Pero, paradójicamente (si se me permite la redundancia) en la paradoja está la solución de algunos de estos equívocos, porque la mente humana, aunque tiende a funcionar en base a dicotomías, solo alcanza su mejor rendimiento cuando es capaz de conciliar contrarios.

Equívocos en torno a los nativos digitales

Un nuevo estatus

El concepto de nativos digitales fue acuñado por el escritor estadounidense Marc Prenski el año 2001 en un artículo publicado en la revista *On the horizon* para referirse a las personas nacidas a partir de la década de los 80, cuando ya se había producido la irrupción de las tecnologías digitales.

La metáfora sugiere que las nuevas generaciones han nacido en un nuevo país. Tienen el lenguaje tecnológico como primer idioma, como idioma materno, al contrario que los adultos, considerados inmigrantes digitales. Para los adultos la tecnología será siempre un segundo idioma. Los inmigrantes digitales están obligados a vivir en un constante proceso de adaptación, de reconversión (Prenski, 2001).

Como consecuencia de su nueva nacionalidad, los nativos digitales, también conocidos como generación net (generación-N) o generación digital (generación-D), desarrollan una manera distinta de pensar y de entender la realidad, una nueva manera de hacer y de ser, que va vinculada a conceptos como la multitarea, el multimedia y el hipermedia, la no linealidad, la conectividad.

El equívoco proviene de pensar que los hablantes nativos del lenguaje digital tienen garantizada, por su partida de nacimiento, la competencia mediática. En otras palabras, que el hecho de ser tecno-competentes le convierte de manera automática en personas autónomas en las experiencias de interacción con las pantallas.

Que las cosas no son así se demuestra evaluando su grado de competencia mediática. Es lo que se hizo en la investigación a la que se ha hecho referencia,

que se desarrolló entre los años 2005 y 2011 y en la que participaron universidades correspondientes a las 17 comunidades autónomas del estado.

Para evaluar la competencia se administraron 6.626 cuestionarios y se realizaron 28 grupos de discusión y 31 entrevistas en profundidad. La muestra quedó estratificada por edad (jóvenes entre 16 y 24 años; adultos entre 25 y 64 años; y personas de 65 años o más), por género y por nivel de estudios (personas sin estudios o con estudios de primaria; personas con estudios de secundaria y personas con estudios universitarios).

La muestra de personas jóvenes estuvo compuesta por un total de 1.430 personas de entre 16 y 24 años, pertenecientes a cada una de las 17 comunidades autónomas. Se aplicó una técnica de muestreo no probabilístico por cuotas, a partir de los datos de población obtenidos del Instituto Nacional de Estadística.

De los resultados de la investigación se infiere que las personas jóvenes solo alcanzaron unos niveles altos de competencia en las cuestiones referidas a la dimensión tecnológica, en la que obtuvieron una media de 7,22 puntos sobre 10, frente a los 6,11 sobre 10 que obtuvo la población adulta y los 3,30 sobre 10 que obtuvieron las personas de edad avanzada.

Los peores resultados se obtuvieron en las cuestiones referidas a la dimensión de los lenguajes, en la que las personas jóvenes puntuaron de media un 1,33 sobre 10, frente al 0,90 sobre 10 de las personas adultas y al 0,40 sobre 10 de las personas de edad avanzada.

Que los porcentajes obtenidos por las personas jóvenes en todas las dimensiones sean ligeramente mejores que los obtenidos por las personas adultas y sobre todo por las de edad avanzada no debería ocultar que en todos los casos se trata de unos resultados muy negativos, unos resultados que revelan grandes carencias.

En la dimensión de los lenguajes, por ejemplo, las personas jóvenes desconocen los códigos por los que se rige la comunicación audiovisual. En el cuestionario tenían que elegir entre una serie de imágenes la que mejor se adecuara al título "Está pensativa, triste, ensimismada", y justificar la elección. Eran imágenes similares de una misma modelo. Las únicas diferencias significativas tenían que ver con el uso expresivo de la profundidad de campo, la dominancia cromática y el encuadre. La mayor parte de las respuestas de las personas de la muestra hacían referencia a la realidad representada, que era idéntica, y no a la forma de representación.

En otro momento se les presentaban nueve imágenes en las que aparecían dos modelos en distintas situaciones, todas ellas en el interior de un restaurante. A partir de una de ellas, que les venía dada, tenían que construir una secuencia que fuera significativa y visualmente coherente. La mayoría construyeron secuencias con saltos de eje, con fallos de continuidad que desconciertan al receptor.

Si se hace hincapié en la importancia de estas carencias es por el hecho de que son a un tiempo causa y expresión de una nueva brecha digital. De poco sirve que las tecnologías ofrezcan a todas las personas usuarias la oportunidad de ser *prosumidores*, si unas (los profesionales de la comunicación) tienen un gran dominio de los códigos expresivos y otras carecen totalmente de él.

Tampoco en las demás dimensiones de la competencia mediática los resultados fueron satisfactorios. En la dimensión central, la de la ideología y los valores, las personas jóvenes obtuvieron una media de 2,26 puntos sobre 10, frente a los 2,12 puntos sobre 10 de las personas adultas y los 0,97 de las personas de edad avanzada.

En la dimensión estética los resultados fueron similares: 2,28 puntos sobre 10 en las personas jóvenes, frente al 1,63 de las personas adultas y frente al 0,67 de las de edad avanzada.

Se aportarán luego más reflexiones en torno a estas carencias, pero las referidas hasta ahora bastan para poner de manifiesto el equívoco al que se presta una interpretación demasiado optimista del concepto de nativo digital.

Equívocos en torno a la sociedad de la información

Un nuevo entorno cultural

La sociedad postindustrial es definida como sociedad de la información por cuanto las tecnologías facilitan la creación, la distribución y la manipulación de informaciones como nunca había sido posible hasta ahora, transformando de manera radical las actividades sociales, económicas y culturales.

Asimismo, hoy las tecnologías hacen posible que todos tengan la oportunidad de consultar, utilizar, compartir y crear información y conocimiento, con lo que ello comporta de mejora en el desarrollo potencial de las personas y de los pueblos.

Se habla de un vertiginoso incremento de las informaciones de un 30% anual, según un estudio realizado por Peter Lyman y Hal Varian, de la School of Information Management and Systems. Los expertos consideran que el volumen de conocimiento acumulado va en subida exponencial desde hace al menos un siglo y que la información científica se duplica cada seis años. No ha de extrañar, pues, que este nuevo entorno tecnológico, social y cultural se defina como el de la opulencia informativa o que se recurra a metáforas como la de navegar en un océano de informaciones.

Paradójicamente esta opulencia puede derivar en sobrecarga informativa, en sobreinformación, en saturación, en infobesidad y, a partir de ahí, en desinformación y en infoxicación.

La infoxicación es entendida como un trastorno producido por la incapacidad de analizar y de comprender el diluvio de informaciones propiciado por las nuevas herramientas y las nuevas prácticas comunicativas.

La persona joven corre hoy el riesgo de ahogarse en este océano de informaciones, porque el exceso le impide acceder a lo que es esencial o porque a las instancias del poder les resulta fácil, desde la sobreinformación, escamotear todos aquellos datos que entran en contradicción con sus intereses.

Es lógico que en este nuevo entorno de opulencia el mundo académico haya tomado conciencia de la necesidad de potenciar la competencia informacional, desarrollando en los jóvenes la habilidad para buscar, analizar, seleccionar, organizar, contrastar, priorizar, sintetizar, utilizar y comunicar informaciones (Aparici, 2010).

Pero el concepto de sociedad de la información también da lugar a algunos equívocos. Seguramente si el mundo académico se siente más cómodo con las nuevas tecnologías que con las anteriores es precisamente porque las antiguas nacieron vinculadas al espectáculo y, en consecuencia, a lo emocional, mientras que las más recientes se han vinculado a la sociedad de la información y, en consecuencia, a lo cognitivo.

Y ahí surge el equívoco o, si se prefiere, la paradoja. En un entorno con tanta información disponible, la información ya no es el valor supremo. Hoy el valor

supremo es la atención. Algunos expertos no hablan ya de economía de la información sino de economía de la atención. La fascinación se convierte en un requisito clave para que una información sea relevante, siempre en competición con las demás (Hogshead, 2010: 36). El componente emocional se convierte, pues, en un aliado imprescindible de lo cognitivo.

Esto plantea a la educación un doble reto. Por una parte, la exigencia de recurrir, hoy más que nunca, a una comunicación seductora, porque es la única manera de lograr que lo que se pretende que sea objeto de conocimiento se convierta en objeto de deseo (Ferrés, 2008). Y, por otra, la de educar el deseo de las personas jóvenes, porque es la única manera de lograr que les resulten atractivas aquellas informaciones que son más sustanciales para su desarrollo integral como personas.

Educar más allá de la información

Pero el concepto de sociedad de la información se presta a otro equívoco, en este caso por reducción. Hoy se habla de la información como materia prima de la nueva economía, y no es que esta afirmación no sea válida, pero es tan cierta como su contraria. Paradójicamente, en la era de la información los profesionales de la comunicación persuasiva han descubierto que pueden ser más eficaces cuando no recurren a la información explícita.

En una investigación que se ha convertido en clásica se ofrecía a los voluntarios la oportunidad de entregar a la organización benéfica *Save the children* una parte (la que quisieran) de los beneficios que obtenían por su participación en la experiencia. Para motivar su generosidad, a una parte del grupo se les ofrecían datos estadísticos sobre los millones de personas que sufren grandes penurias en África, sobre los millones de niños que están en una situación extrema. A los demás se les explicaba la historia de Rokia, una niña de Malawi. El resultado fue que los que escucharon la historia de Rokia dieron más del doble que los que se habían enfrentado a las estadísticas. La historia de una niña pudo más que un aluvión de datos estadísticos, objetivos, sobre millones de personas en situaciones desesperadas (Kida, 2006: 233).

Conscientes de ello, los asesores de imagen de los políticos no ponen el énfasis en las informaciones de los programas electorales, sino que cuentan historias. Se apuntan, como la mayor parte de los persuasores actuales, a la estrategia del *storytelling* (Salmon, 2008). Y en la comunicación comercial los profesionales del neuromarketing llegan a afirmar que no es acertada una comunicación que activa el circuito deliberativo del cliente potencial, aunque acabe provocando su adhesión al producto. Es decir, no es adecuado un mensaje que alcance su objetivo si lo hace obligando al interlocutor a valorar unas informaciones argumentativas. Para ellos una buena comunicación es la que “no suscita un acto deliberativo sino instintivo”, es decir, la que incita a una compra impulsiva (Braidot 2005: 450).

La primera conclusión de estas consideraciones es que somos mucho menos racionales de lo que pensamos. La segunda, que los profesionales de la comunicación persuasiva lo saben y actúan en consecuencia. La tercera, que una educación mediática centrada exclusivamente en el procesamiento de informaciones resulta a todas luces insuficiente.

Es, pues, reductivo e insuficiente hablar de competencias informacionales en una era en la que los agentes persuasores no recurren a informaciones sino a sensaciones, a emociones primarias. Y en este ámbito las nuevas generaciones son totalmente analfabetas.

En la investigación sobre el grado de competencia mediática las personas jóvenes de la muestra fueron incapaces de explicar cómo puede ser que un mensaje que no argumenta consiga transmitir ideología y valores, cómo

puede ser, por ejemplo, que un relato, cuyo único objetivo aparente es entretener, pueda influir en lo ideológico o en lo ético (Ferrés, 2011: 42-47). Recurriendo a una expresión de Christian Salmon, fueron incapaces de explicar por qué y cómo las historias “formatean las mentes” (Salmon, 2008).

El desconocimiento de los mecanismos por los que se rigen los procesos mentales y la toma de decisiones se revela también en el hecho de que más del 40% de las personas jóvenes de la muestra manifestó estar de acuerdo con la afirmación de que “si compro un producto porque me ha convencido el argumento de un anuncio, no me estoy moviendo por emociones” (Ferrés, 2011: 46-48).

Por otra parte, cuando se preguntó a las personas jóvenes de la muestra si estaban o no de acuerdo con la afirmación de que “cuando puedo ver la realidad porque las noticias van acompañadas de imágenes, no corro tanto riesgo de ser manipulado”, un 44,7% respondió de manera afirmativa. Se confirmaba así la creencia popular de que los ojos son la máxima garantía de fiabilidad, una creencia que cristaliza en la expresión “lo he visto con mis propios ojos”.

Este equívoco se confirmó en las entrevistas en profundidad y en los grupos de discusión: “La foto te enseña algo real, mientras que lo otro es alguien que... que escribe su opinión”. “Sí, con imágenes la información, hasta cierto punto, es más objetiva”. “Si todo fuera en directo... tendríamos siempre la verdad”. “Yo, lo que veo... es que no tiene otra vuelta de hoja: es lo que es. No hay manipulación... Estás viendo lo que es... ¡claro! ¡Está grabada!”. “Si lo estás viendo, ni exageran ni dicen mentiras”. “Si lo ves, es la realidad”. “Hoy en día con la imagen no se engaña”.

Son demostraciones de que la falta de competencia impide tomar conciencia de las operaciones mediante las que el comunicador audiovisual construye sentido e impone una visión de la realidad: la selección de una realidad en lugar de otra, la imposición de un punto de vista, la elección de unos códigos formales.

Equívocos en torno a la cultura participativa

Un horizonte prometedor

Henry Jenkins se refiere al nuevo entorno social, propiciado por las nuevas herramientas tecnológicas y por las nuevas prácticas comunicativas, en términos de cultura de la convergencia, inteligencia colectiva y cultura participativa (Jenkins, 2004: 14).

También este diagnóstico se presta a confusiones, porque puede llevar a la utopía tecnológica, a la conclusión precipitada de que el acceso a las tecnologías garantiza a las nuevas generaciones la plena participación social y la incorporación en el universo de la inteligencia colectiva.

En las entrevistas en profundidad y en los grupos de discusión que se realizaron para la investigación sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía española se pudo comprobar que con las nuevas herramientas ocurre lo mismo que con las antiguas: solo algunas personas son capaces de extraer de ellas sus máximas potencialidades de cara al desarrollo personal y colectivo.

Cuando se preguntaba a las personas de la muestra cuál era el uso más creativo que hacían de las nuevas herramientas, abundaban las respuestas del tipo: “Bueno, en Internet me gusta principalmente estar al día de la información

deportiva, ya que la sección de deportes en televisión es demasiado corta". "Internet me interesa lo mismo que la televisión, para desconectar, para entretenerme". "En Youtube sólo miro. No me pasan cosas interesantes, no me pasan cosas tan divertidas para colgarlas". "Yo nunca he grabado un vídeo digno de colgar. Cuando tenga uno gracioso..."

Estas dos últimas intervenciones son especialmente significativas, no solo porque demuestran unos niveles mínimos de participación, sino porque revelan hacia dónde se encaminaría esa participación en el caso de producirse: bastante lejos del horizonte de la inteligencia colectiva.

Y cuando se les preguntaba a las personas jóvenes de la muestra si utilizaban o habían utilizado alguna Internet para mejorar su entorno social, hubo respuestas de este tipo: "La verdad es que jamás he pensado hacer nada que pudiese influenciar a personas a hacer algo bien". O como esta: "Y ahora que me han hecho la pregunta me digo: "¡Qué chunga soy, que no he hecho nada, con todo lo que yo consumo Internet!"

La gasolina para el despegue

Si se hace referencia a estas intervenciones no es para echar agua al vino del optimismo desatado por la aparición de unas tecnologías y a unas prácticas comunicativas que parecen abrir la puerta a una cultura participativa, sino para poner un contrapunto a las utopías tecnológicas.

En efecto, en la investigación sobre el grado de competencia mediática se comprobó que hay personas jóvenes que utilizan los nuevos medios para la mejora del entorno social, pero suelen ser personas que ya están socialmente comprometidas. Es decir, las tecnologías son utilizadas como herramienta de transformación social solo por aquellas personas que son sensibles a la necesidad de una transformación social. En otras palabras, son una valiosa herramienta para dar salida a una actitud de compromiso. No funcionan con este objetivo sin esta actitud previa.

Se confirma, pues, que el máximo rendimiento de una práctica comunicativa se alcanza cuando se logra la interacción entre las potencialidades de una tecnología y un deseo que la fecunde (Ferrés, 2008).

Sirva como fundamentación científica de esta afirmación la cita del científico alemán Stephan Klein, según el cual la dopamina, que es la molécula del deseo, es "la gasolina de la acción" (Klein, 2004: 137). Las personas que trabajan como profesionales de la educación tienden a ser muy reticentes a incorporar a la educación el concepto de deseo. La ciencia parece demostrar que el deseo es imprescindible para movilizar a las personas en una determinada dirección.

Las tecnologías son hoy un impresionante arsenal que puede conducirnos a un futuro esperanzador, tanto en lo personal como en lo colectivo, pero para que despeguen en la dirección adecuada es imprescindible que las fecunde la gasolina del deseo.

Tenía razón Aristóteles cuando decía que toda educación es educación del deseo. También la educación mediática. En las experiencias de interacción de las personas jóvenes con las pantallas, depende del deseo con las que acceden a ellas que éstas les conduzcan al paraíso de la sana diversión al del compromiso social, al de la inteligencia colectiva o al paraíso del entretenimiento más alienante.

Se confirma, pues, que en el marco de la cultura participativa la competencia mediática ha de ir acompañada de la competencia emocional, ha de capacitar a las personas jóvenes para gestionar sus propias emociones.

Equívocos en torno al pensamiento crítico

El reduccionismo a lo cognitivo

Entre los profesionales de la educación mediática en el ámbito iberoamericano ha existido y existe unanimidad a la hora de considerar que el sentido crítico está en la base de la competencia mediática de la ciudadanía. Por descontado, comparto con ellos este punto de vista.

Si, a pesar de ello, incorporo el pensamiento crítico en la lista de los equívocos, es porque hay serias divergencias en la concepción de lo que debería ser la capacidad crítica, y porque estas divergencias redundan en déficits en la formación de las personas jóvenes.

Un primer equívoco deriva de la reducción del sentido crítico a la esfera de lo cognitivo. En las guías didácticas de las asignaturas de educación mediática, la predominancia de expresiones como pensamiento, análisis crítico, interpretación crítica o lectura crítica demuestra hasta qué punto la educación mediática es deudora de la tradición racionalista de la cultura occidental.

Teniendo en cuenta los descubrimientos científicos sobre el funcionamiento de la mente producidos durante las dos últimas décadas, estas expresiones ponen de manifiesto que en nuestro entorno académico se han sobrevalorado y se siguen sobrevalorando las potencialidades del cerebro racional. Los educadores y las educadoras parecen dar por descontado que la razón es la causa necesaria y suficiente para lograr la excelencia personal y, en consecuencia, que la capacidad de análisis crítico de la realidad garantiza a las personas jóvenes una relación autónoma y madura con esta realidad.

Las investigaciones sobre los procesos mentales demuestran que no es así. Lo que mueve al ser humano es la emoción. El sistema límbico es la central energética del cerebro. No es que la razón no sea importante, por descontado. La razón es imprescindible, pero su función es garantizar que en cada caso se activa la emoción más adecuada.

Tanto la experiencia personal como la investigación científica demuestran que, a efectos de la toma de decisiones, cuando existe un conflicto entre pensar y sentir, lo que vence es el sentir. Sirva como ejemplo el fenómeno de las tarjetas de crédito. Todo el mundo sabe que se gasta el mismo dinero pagando con tarjeta de crédito que pagando en efectivo. Y, en cambio, está demostrado que se compra mucho más cuando se paga con tarjeta. Hoy se sabe por qué. Pagando con tarjeta de crédito se reduce la activación de la ínsula, el área cerebral que controla las emociones negativas de sensación de pérdida (Lehrer, 2010: 86). Sabemos que pagamos lo mismo, pero no lo sentimos igual. Y actuamos de acuerdo con lo que sentimos.

En las entrevistas en profundidad y en los grupos de discusión abundan los ejemplos de contradicción entre lo que se piensa y lo que se siente: “A mí me gustan mucho los programas de corazón, pero sé que van a contar muchas mentiras, porque lo que mueve todo eso es el dinero, e inventan cosas unos de otros. Pero a mí me gusta escucharlos”. Y otro: “Es lo que hay. Pelean unos con otros y da gusto verlos (se ríe)”. Todavía un último ejemplo: “No, los de cotilleo yo los veo, no me aportan nada, pero lo más fuerte de todo es que yo los veo” (Ferrés et al. 2011: 104).

Se comprobó asimismo que algunas mujeres contemplaban un anuncio sexista, un anuncio en el que se hacía un uso comercial del cuerpo de la mujer y no les molestaba en absoluto, peso a tener conciencia del estereotipo al que se recurría. En uno de los casos, una mujer de la muestra que reconocía la presencia del estereotipo sexista en el anuncio, había respondido así cuando se le había preguntado qué reacción le suscitaba el anuncio: “En

general, el anuncio... pues... querer ser así, por supuesto. Yo quiero ser así y que todo el mundo me mire, sin más... Quizá eso es algo que deseáramos cualquier mujer, el que nos admiraran” (Ferrés, 2011: 138).

De ahí que en la educación mediática haya que poner el acento en la actitud crítica, no en el pensamiento crítico. En palabras de Donald Calne, la diferencia esencial entre la emoción y la razón es que la emoción mueve a la acción, mientras que el pensamiento lleva a sacar conclusiones (citado en Roberts, 2005: 42).

La actitud se define precisamente como predisposición a actuar de una determinada manera. El pensamiento es imprescindible para que se adopte la actitud adecuada, pero no basta para garantizar la actitud.

En definitiva, la educación mediática tiene que plantearse como objetivo último una adecuada gestión de las emociones. Ha de recurrir al pensamiento como medio y a la actitud como fin.

El reduccionismo a lo ideológico

Hay que hacer referencia a otros reduccionismos en la manera como se concibe el espíritu crítico, y es que en la mayor parte de los materiales relacionados con la educación mediática el sentido crítico se limita a la dimensión de la ideología y de los valores. Quedan exentas de la capacidad crítica dimensiones como la los lenguajes (se ha hablado ya de ello) o la de la estética.

En la investigación para evaluar el grado de competencia mediática de la ciudadanía, las personas jóvenes se mostraron incapaces de valorar un producto por su calidad estética. Se les pedía que actuaran como si fueran miembros de un jurado. Tenían que votar el mejor de dos spots publicitarios desde el punto de vista artístico y justificar al máximo su elección.

La mayoría se limitaron a aportar argumentos relacionados con el atractivo de los elementos representados (la belleza de la modelo, la fascinación del coche, lo impresionante del paisaje), obviando cualquier referencia a los códigos de representación y a la originalidad y calidad de la puesta en escena.

Sirvan como muestra algunas de aportaciones: “Por el paisaje que sale”, “Por lo que pasa con los dos primeros coches y el chófer de la mujer, ha sido genial, ja, ja, me ha gustado mucho”, “Por los efectos especiales, por el físico del chico”, “Me ha hecho gracia, nada más”, “Es muy guapo”, “Porque es más gracioso”, “Lo protagoniza una mujer y estéticamente es más agradable”, “La chica es muy guapa y está muy bien hecho”, “Tiene más colorines” (Ferrés et al. 2011: 31).

Se confirma, pues, que en la comunicación audiovisual los jóvenes solo son capaces de extraer placer de lo que se les cuenta, no de la manera como se les cuenta.

En las entrevistas en profundidad y en los grupos de discusión se confirmó igualmente que, por parte de las personas jóvenes, existe muy poca predisposición a usar las nuevas tecnologías y los nuevos entornos comunicativos para realizar una producción personal que sea creativa, original, innovadora.

El escritor y crítico de cine francés Alan Bergala se refiere a la preocupante falta de interés que manifiestan muchos educadores por el cine como expresión artística. Y hace hincapié en dos grandes valores del arte: el cuidado de la sensibilidad estética y el fomento de la creatividad.

En lo tocante a la sensibilidad estética, Alan Bergala se pregunta por qué a los educadores les suele preocupar solo el hecho de 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: 49).

En cuanto a la creatividad, Bergala remite a las palabras del autorretrato cinematográfico *JLG/JLG*, en el que Jean-Luc Godard afirma que existe la cultura, que es la regla, y existe la excepción, que es el arte. Y añade Bergala: “El quehacer de la enseñanza es la regla, el arte debe ganarse un lugar de excepción dentro de ella. Jack Lang supo encontrar el equilibrio entre su función de ministro (garante de la institución y de su orden), y su convicción de que el arte debe seguir siendo una experiencia a parte dentro de la escuela, a través de la cual los alumnos entren en contacto con su alteridad radical” (Bergala, 2007: 34-35).

Esta sensibilidad ante lo bello y este equilibrio entre la regla y la excepción le falta a la educación mediática, y quienes sufren las consecuencias son los jóvenes y las jóvenes, incapaces de experimentar las emociones de la creación y el gozo del encuentro con la alteridad.

A modo de síntesis

Una exploración como ésta solo puede concluir con una llamada a todas aquellas personas que tienen alguna responsabilidad en el ámbito educativo. Urge incorporar la educación mediática en todos aquellos entornos de la educación formal o informal en los que no está presente. Y en aquellos en los que está presente urge revisar sus planteamientos, poniendo el acento de manera prioritaria en el papel que juegan las emociones en los procesos mentales de la persona que interacciona con las pantallas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici, R. (coord.) (2010). “Educomunicación: más allá del 2.0”. Gedisa, Barcelona.
- 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.
- Braidot, N. (2005). “Neuromarketing. Neuroeconomía y Negocios”. Puerto Norte-Sur, S.L., Madrid.
- Carter, R. (2002). “El nuevo mapa del cerebro”. RBA Libros, Col. Integral, Barcelona.
- Damasio, A. R. (1996). “El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano”. Crítica, Grijalbo Mondadori, S.A., Barcelona.
- Damasio, A. R. (2005). “En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos”. Crítica, S. L., Barcelona.
- Ferrés, J. (2006). “La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores” *Quaderns del CAC*, (25), 9-17.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). «La competencia en educación mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores» *Comunicar* (38), 75-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-08>.
- Ferrés, J. & Al. (2011). «Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España». Ministerio de Educación, Madrid.

- **Fine, C.** (2006). "A mind of its own. How your brain distorts and deceives". W. W. Norton & Company, New York.
- **Heath, Ch. y Heath, D.** (2008). "Pegar y pegar". LID Editorial Empresarial, Madrid.
- **Hodshead, S.** (2010). "Fascinate. Your 7 Triggers to Persuasion and Captivation". Harper Collins Publisher, New York.
- **Kida, Th.** (2006). "Don't Believe Everithing You Think. The 6 Basic Mistakes We Make in Thinking". Prometheus Books, New York.
- **Klein, S.** (2004). "La fórmula de la felicidad". Ediciones Urano, Barcelona.
- **Lehrer, J.** (2010). "How We Decide". First Mariner Books, New York.
- **LeDoux, J.** (1999). "El cerebro emocional". Editorial Ariel y Editorial Planeta, Barcelona.
- **Maturana, H. y Bloch, S.** (1998, 2ª ed.). "Biología del Emocionar y Alba Emoting. Respiración y emoción". Dolmen Ediciones, Santiago de Chile.
- **Morgado, I.** (2006). "Emocions i intel·ligència social. Una aliança entre sentiments i raó". Mina, Barcelona.
- **Prelec, D. & Simester, D.** (2001). "Always Leave Home Without It" *Marketing Letters* (12), 5-12.
- **Prenski, M.** 2001 From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001)
- **Ratey, J. J.** (2003). «El cerebro: manual de instrucciones». Grupo Editorial Random House Mondadori, S. L., Barcelona.
- **Roberts, K.** (2005). «Lovemarks. El futuro más allá de las marcas». Ediciones Urano, Barcelona.