

Medios, comunicación humana y sociedad del conocimiento

Mar de Fontcuberta
Chile

Comunicación y educación son un mismo término en la sociedad del conocimiento. Hay un nuevo modo de conocer que ha puesto en crisis tanto al sistema educativo como al sistema mediático, que combina los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, es más importante saber cómo acceder a la información que memorizarla, reproducirla; por la otra, actualmente los medios, incluido Internet, son vehículos fundamentales de acceso al conocimiento y contenedores de parte de ese conocimiento. A pesar de todas las críticas los medios no eliminan la comunicación, más bien la favorecen.

Me gustaría empezar este artículo en torno a la relación entre la comunicación humana, la educación y los medios de comunicación con varias afirmaciones: a) creo que comunicación y educación son un mismo término en la sociedad del conocimiento; b) hay un nuevo modo de conocer que ha puesto en crisis tanto al sistema educativo como al sistema mediático; c) nos hallamos en una sociedad compleja en la que los fenómenos sociales están cada vez más interrelacionados y que plantea el desafío de luchar contra la simplificación y aceptar la contradicción y la incertidumbre como métodos de acceso al conocimiento; d) a pesar de todas las críticas, los medios no eliminan o sustituyen la comunicación humana; más bien la favorecen. Todo depende del uso que se haga de ellos; y e) por lo tanto, es necesario un

replanteamiento en profundidad de los principios y los métodos que utilizamos en la relación comunicación y educación tanto desde una perspectiva educativa como desde una perspectiva mediática.

1. Comunicación y educación son un mismo término

Hablar de la sociedad del conocimiento supone dar un paso adelante respecto al concepto de sociedad de la información. La diferencia fundamental entre una y otra es que la segunda está constituida por datos, y la primera por significados que aportan sentido a aquellos datos. En la sociedad de la información es posible una hipotética relación unidireccional entre emisor y receptor; en la sociedad del conocimiento es imposible, porque lo que está

en cuestión es el propio concepto de «conocer». Como he señalado en alguna ocasión, lo que hoy se considera conocimiento es algo distinto a lo que se ha considerado tradicionalmente y, que en gran parte, se sigue impartiendo en universidades y escuelas. Son tres los factores que han precipitado ese cambio: a) el crecimiento enorme del volumen de la información disponible y los continuos cambios que experimenta el conocimiento; b) las demandas del sistema económico y social, y c) la progresiva socialización de las nuevas tecnologías en el acceso, transmisión y recepción de la información (Fontcuberta, 1997: 272).

Actualmente es imposible almacenar de manera permanente (por ejemplo, en la Universidad, pero también en la empresa o en el ejercicio de una profesión), un acervo de conocimientos «que duren para toda la vida». La cantidad de información es tan impresionante como el tiempo que tarda en quedarse obsoleta por el descubrimiento de nuevos datos que complementan o sustituyen a los anteriores. Eso significa que la persona va a tener que dedicar una parte fundamental de su vida profesional (y en todos los campos) al reciclaje, es decir, a los estudios de formación continua. El crecimiento del conocimiento es tan rápido que supera toda capacidad individual de ponerse al día. Por lo tanto cada vez es más importante saber cómo acceder a la información que su memorización y reproducción. Ese nuevo modo de acceder al conocimiento pone en cuestión gran parte de las bases sobre las que se ha asentado nuestro sistema educativo que, en gran medida, parte de la idea de que existe un saber constituido y que basta la transmisión de esa información de profesor a alumno para que tenga sentido la enseñanza.

Sabemos que el conocimiento se constru-

ye individualmente y que la información no tiene sentido para una persona si no está dispuesta a recibirla e integrarla en su propia red de experiencias cognitivas. Esa predisposición es muy importante para la distinción de

los conceptos de enseñanza y aprendizaje, ya que éste se define por una característica clave: es una actividad intencional. En el aprendizaje el alumno decide sus objetivos y los caminos para lograrlos mediante iniciativas propias mientras que en la enseñanza es el profesor quién establece las pautas de acceso al conocimiento. Lamentablemente, ambos conceptos se han visto muchas veces enfrentados en la práctica, ya que las iniciativas libres de los alumnos (aprendizaje) han sido contempladas como una molestia, cuando no un peli-

gro, para los conocimientos dirigidos por el profesor (enseñanza).

Por otra parte el sistema económico y social plantea nuevas necesidades a las que debe dar respuesta el sistema educativo. De hecho, en la sociedad de la información y del conocimiento, el concepto de «organización» ha pasado a tener una importancia básica en todos los campos, pero fundamentalmente en el de la empresa.

«En una sociedad impulsada por la información, las organizaciones han sentido la necesidad de ser ágiles, flexibles, dispuestas y capaces de realizar modificaciones en respuesta a las condiciones cambiantes del mercado mundial. En otras palabras, se están transformando en organizaciones de aprendizaje» (Driscoll y Vergara, 1997: 84). Eso significa que el nuevo conocimiento exige una formación distinta en el campo profesional y laboral ya que cada vez se valora más en un empleado la capacidad de acceso a la información, de evaluación, análisis y solución de problemas y de toma de decisiones. Algunas de las caracterís-

A pesar de todas las críticas, los medios no eliminan o sustituyen la comunicación humana, más bien la favorecen. Todo depende del uso que se haga de ellos.

ticas esenciales de las organizaciones de aprendizaje son las siguientes:

- Aprendizaje continuo a nivel de sistemas.
- Generación y traspaso de conocimientos.
- Pensamiento sistémico y crítico.
- Cultura de aprendizaje.
- Espíritu de flexibilidad y experimentación.
- Centrado en las personas (Gephard, 1997: 34-35).

2. Nuevos modos de conocer

Evidentemente, todo lo anterior tiene repercusiones importantes en la comunicación humana y debería tenerlas en la educación. La irrupción de los sistemas multimedia y su progresiva implantación supone un cambio fundamental en el ámbito laboral, por ejemplo. Cada vez es más común la figura del profesional que trabaja desde su casa «conectado» a un ordenador, sin necesidad de trasladarse diariamente a un centro de trabajo. Y el cambio se extiende al sistema educativo ya que el hipertexto reconfigura la figura del alumno, del profesor y de todo el proceso de acceso al conocimiento ya que permite múltiples itinerarios para llegar a múltiples objetivos a través de innumerables ramificaciones. En ese acceso no hay secuencialidad, ni un lugar central del que depende la información, ni un sólo emisor. El único eje vertebrador es la voluntad del usuario, sus propios intereses. Hay quien considera que este tipo de aprendizaje implica la adquisición de un conocimiento fragmentado, disperso y sin sentido, carente de bases sólidas y que tiene como resultado la pérdida total de sentido. Quienes adoptan estas posturas lo hacen demasiado a menudo desde una actitud patrimonialista del saber y olvidan que señalar la importancia del proceso de aprendizaje no significa eliminar el proceso de ense-

ñanza sino poner de relieve que ésta debe cambiar de métodos para conseguir que ambos sean complementarios. En la adecuada resolución entre los procesos de enseñanza y aprendizaje reside el éxito de la formación de las futuras generaciones de alumnos. Porque, como afirma Monique Linard, «la lógica del aprendizaje se aproxima más bien a la comunicación» (Linard, 1991: 51). Y es ahí donde los medios de comunicación pueden jugar un papel relevante en el acceso al conocimiento.

«Los alumnos y alumnas saben cada vez más acerca de múltiples aspectos de la vida humana, social, cultural, artística, histórica, geográfica, del medio ambiente, de los avances científicos y técnicos, de los acontecimientos y actualidad de los países, son capaces de utilizar por sí mismos los recursos que están a su

disposición, procesan muchas informaciones; lo que plantea la tensión más importante que comienzan a vivir las escuelas, la tensión del sentido, de su campo de actuación, de su función, de su perfil en la sociedad, de su ámbito de competencias» (Rodríguez, 1997: 61). La escuela ha visto cómo, progresivamente, los medios han ocupado un espacio que hasta hace poco le era propio. En una reciente investigación llevada cabo en Chile sobre el consumo y las motivaciones de los niños ante la televisión abierta se afirma que «el consumo televisivo y las motivaciones del niño y del joven

televidente ante la televisión revelan sujetos activos con intereses diversos y muy amplios, ante los cuales el *puer instruendus* de la escuela aparece como un reduccionismo. Ante la televisión, el niño ha conquistado un enorme campo de libertad para elegir respuestas a sus motivaciones; las nuevas tecnologías electrónicas –como Internet– van a ampliar aún más estas elecciones activas» (Fuenzalida, 1999).

Es necesario un replanteamiento en profundidad de los principios y los métodos que utilizamos en la relación comunicación y educación tanto desde una perspectiva educativa como desde una perspectiva mediática.

Los medios hoy en día, pues, son vehículos fundamentales de acceso al conocimiento y, además, contienen parte de ese conocimiento. Un conocimiento que se caracteriza por a) su vinculación a la actualidad; b) su transmisión a través de diferentes códigos, lenguajes y soportes (imagen, sonidos, gráficos, etc.) que, además de las respuestas lógicas, estimulan las sensaciones; y c) una oferta plural (en cantidad y no en calidad) de sus contenidos que responden a criterios distintos, cuando no enfrentados. Este tipo de conocimiento, que se ofrece sin tiempo para analizarlo con una cierta perspectiva, pero anclado en el contexto social más cercano e inmediato; que mezcla emociones e intelecto; que llega al receptor desestructurado y con el denominador común del conflicto, coexiste con el que se imparte, por regla general, en las aulas: descontextualizado, unívoco, esquematizado y ordenado en parcelas estancas según cada disciplina. Y ese es el desafío al que nos enfrentamos tanto los que trabajamos en comunicación como los que trabajamos en educación: complementarlos. Porque el desarrollo social, cultural y económico de un país depende, en gran medida, de la manera en que se sepan aprovechar los medios de comunicación.

Los medios de comunicación se mueven en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje. Un uso adecuado de los medios en la educación formal y no formal puede establecer un puente entre ambos conceptos, ya que ofrecen toda una gama de posibilidades en este campo. Por ese puente transitan medios que tienen más contacto o están más cercanos al concepto de enseñanza (como la prensa, que es el más reglado, el menos mutable y el que necesita una serie de indicaciones del profesor, incluso de una incitación o un empuje para que el alumno la utilice) hasta el fenómeno de Internet o los multimedia donde el acento recae casi totalmente en el alumno ya que los mecanismos que le impulsan a usar el medio están más cerca del aprendizaje.

En el caso de la prensa el estudiante llega al aula, en su inmensa mayoría, no acostum-

brado a la lectura de periódicos. Por lo tanto, deberá acostumbrarse al uso del diario en la escuela y es en la escuela donde suele iniciarse el proceso de enseñanza (que pivota en torno al profesor en primer término) para, después, ir desarrollando el concepto de aprendizaje (que pivota en torno al alumno). La prensa puede ser una buena herramienta para establecer pautas de aprendizaje, aunque su uso parta normalmente de un impulso inicial originado en el proceso de enseñanza (por parte del profesor). La producción de un diario (sea en papel o en versión electrónica) y del discurso periodístico en general tiene muchísimos puntos de contacto con los mecanismos de aprendizaje: enfrentarse a un volumen grande de información, tener que valorarla, seleccionarla, jerarquizarla, estructurarla y aplicarla. Conocer los mecanismos de producción periodística, saber cómo analizarlos y evaluarlos críticamente y cómo utilizarlos como acceso a la información puede convertirlos en valiosos auxiliares para: a) obtener conocimientos; b) saber cómo obtenerlos; y c) valorarlos críticamente.

Sin embargo, en el caso de la televisión el proceso es a la inversa. El alumno llega a la escuela con todo un mundo perceptivo en el que ya se halla la televisión. Por lo tanto, ese acceso al medio se inicia antes de la escuela, en un ámbito mucho más perceptivo que reflexivo, y en todo caso el proceso de acceso deja de pivotar sobre el profesor. Ello significa que en los medios los procesos de enseñanza y aprendizaje deben darse simultáneamente (ida y vuelta por el puente) aunque con ritmos distintos según los casos.

3. Los desafíos de una sociedad compleja

El término «global» ha entrado a formar parte de nuestra vida cotidiana como un factor que contextualiza nuestras más variadas experiencias. Tenemos problemas con la crisis asiática, nos consideramos ciudadanos europeos y nuestros hijos son devotos de una serie de dibujos animados japoneses. Pero al mismo tiempo que se diluyen fronteras reivindicamos nuestra identidad nacional, seguimos manteniendo viva la rivalidad que nos enfrenta desde

siempre al pueblo de al lado y al tiempo que nos conmovemos con la tragedia de los albanos kosovares seguimos mirando con recelo al inmigrante norteafricano. Somos conscientes de que no podemos digerir el aluvión de información que recibimos de los medios, pero sin embargo, y gracias al *zapping*, seguimos dos películas a la vez, vemos noticias simultáneamente en tres canales y quizás en idiomas y contextos distintos, y aprovechamos la pausa publicitaria para ver videoclips. Y, a la hora de la verdad, seguimos sin entender nada.

Hablamos de lo global pero no sabemos cómo dar respuesta a las contradicciones que, inevitablemente, plantea. Estamos en una cultura que considera que cualquier contradicción es un problema mal resuelto y que cualquier atisbo de duda exige una respuesta inmediata, es decir, una certeza. (La ausencia de esa respuesta clara crea un vacío que genera angustia). Y para construir estas certezas nos hemos dotado de dos elementos: la simplificación y la hiperespecialización. Mediante la primera, reducimos; mediante la segunda, separamos. Y con ello conseguimos recolectar un montón de simplezas fragmentadas que no nos aportan sentido, pero actúan como un placebo para nuestra ansiedad.

Fueron los medios quienes ayudaron a construir esa «sociedad mosaico» de la que habla Abraham Moles (1975) a través de la fragmentación de sus contenidos. Fue una respuesta, una reacción a una época anterior que pretendía explicar al mundo a través de puntos de vista unívocos y totalizadores (la visión marxista, la visión capitalista, la visión religiosa, etc.). «La cultura mosaico es una forma atomizada del bagaje de conocimientos presente en el ser humano y que representa el aspecto extremo de una cultura de la época de

las comunicaciones de masas. Es el fruto de un espolvoreo de conocimientos superficiales, de fragmentos, de ideas recibidas al azar, y sólo a través de un proceso de ‘ensayos’ y de ‘errores’ llegamos a conocer el mundo en que vivimos» (Moles, 1975). Lo que ha sido denominado la condición postmoderna, y que constituye una de las características esenciales de la sociedad durante los últimos años, implica huir de las grandes explicaciones totalizadoras sobre el mundo. Para ello proporciona una visión de la sociedad fragmentada, provisional, que prefiere

fijarse en la pequeña historia de cada día más que en los grandes procesos históricos. Sin embargo, esa fragmentación llegó a tales límites que «reduce el discurso televisivo a una especie de masa uniforme en la cual los diversos elementos incorporados se trituran y mezclan de tal manera que, a veces, llegan a perder sus características. Así, un documental sobre la miseria y el hambre se convierte, en una fracción de segundo, en alegres y coloristas imágenes que nos aseguran que la potencia de tal coche es incomparable.

O, por el contrario, en mitad de un ‘desenfadado’ contoneo de plumas y caderas nos comunican que una bomba ha provocado siete muertos... Y acto seguido siguen bailando» (Aguilar, 1996: 52-53). Como afirma José Luis Sánchez Noriega, «los mensajes de los medios de masas a lo largo de este siglo han sido un factor determinante en esta cultura mosaico y en el advenimiento de cierta postmodernidad (...). El propio uso de los medios propicia la recepción fugaz, dispersa; el flash informativo de dos docenas de palabras para comunicar un acontecimiento ejemplifica bien el uso que los medios prescriben en los ciudadanos. Estar informado resulta, entonces, asistir a una sucesión de ráfagas que, como en un videoclip, en lugar de proporcionar un co-

El conocimiento que se transmite en las aulas y el que se difunde a través de los medios sigue considerando la imprecisión como un error, la ambigüedad como un defecto y la incertidumbre como una debilidad.

nocimiento vertebrado de la realidad, funciona como señaladores hacia donde dirigir la atención: qué personajes son los importantes, qué temas hay que tener presentes o que espacios—ciudades, países, instituciones— cuentan en la actualidad» (Sánchez Noriega, 1997: 311).

Sin embargo, actualmente nos hallamos en un punto de quiebre. El pensamiento fragmentario ofrece respuestas simples y desarticuladas a muchos interrogantes que se plantea el ciudadano común que vive una realidad compleja, interrelacionada y llena de contradicciones. Como afirma Morin, legítimamente le pedimos al pensamiento que disipe las brumas y las oscuridades, que ponga orden y claridad en lo real, que revele las leyes que lo gobiernan. El término complejidad no puede más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara, para poner orden en nuestras ideas. «La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución» (Morin, 1997: 59-60). Además «lo propiamente científico era, hasta el presente, eliminar la imprecisión, la ambigüedad, la contradicción. Pero hace falta aceptar una cierta imprecisión y una imprecisión cierta, no solamente en los fenómenos, sino también en los conceptos. Una de las conquistas preliminares en el estudio del cerebro humano es la de comprender que una de sus superioridades sobre la computadora es la de poder trabajar con lo insuficiente y lo impreciso. Hay que reconocer fenómenos inexplicables, como la libertad o la creatividad» (Morin, 1997: 59-60). Sin embargo, el conocimiento que se transmite en las aulas y el que se difunde a través de los medios sigue considerando la imprecisión como un error, la ambigüedad como un defecto y la incertidumbre como una debilidad.

El mismo hecho de que los medios hayan sido agentes activos del conocimiento fragmentado los ha puesto en el punto de mira crítico de quienes ven en ellos el origen y la causa de muchos males.

Es un hecho que los fenómenos sociales están cada día más interrelacionados y que, por ejemplo, las acciones emprendidas para encontrar solución a un tema pueden provocar la aparición de problemas peores o tan graves como el que se pretende solucionar. El conflicto de Kosovo suministra abundantes ejemplos

al respecto. A pesar de ello, la sociedad actual está demasiado basada en certezas (aunque sea en certezas parciales) como para poder aceptar, de buenas a primeras, el desafío que implica considerar la contradicción como un factor de conocimiento. La respuesta de la ciencia, la política y la economía suele ser una: la simplificación. Morin afirma que el principio de la simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción) o bien unifica lo que es diverso (reducción). Y por lo tanto, distorsiona. Pone como ejemplo al hombre. Es un ser biológico pero, al mismo tiempo,

cultural, que vive en un universo de ideas, de lenguaje y de conciencia. Pero el paradigma de la simplificación desune estas dos realidades. Se estudia el hombre biológico en el departamento de Biología, como un ser anatómico, fisiológico etc., y se estudia al hombre cultural en los departamentos de Ciencias Humanas y Sociales. Vamos a estudiar el cerebro como órgano biológico y el espíritu como una realidad psicológica. Olvidamos que uno no existe sin el otro; más aún, que uno es, al mismo tiempo, el otro, si bien son tratados con términos y conceptos diferentes.

Acceder al conocimiento de manera simplificada, eliminando los distintos aspectos de lo complejo, corre el riesgo de producir una auténtica ceguera científica y social. Tenemos demasiadas experiencias al respecto: el «progreso» que provoca daños irreversibles en el medio ambiente; la lucha por la obtención de bienes que luego no podemos disfrutar por

falta de tiempo, etc. Y sin embargo ni los medios ni las aulas han aceptado (y hay que reconocer que no es fácil hacerlo) el desafío de la duda, de la incertidumbre. ¿Es buen profesor el que, en un momento dado, dice «no sé»? ¿es buen alumno el que, a pesar de conocer al dedillo el planteamiento y desarrollo de un tema, suele decir «no lo tengo claro»? ¿cómo aprender a actuar con dudas?, ¿cómo transmitir sentido a través de incertidumbres?, ¿cómo informar a partir de contradicciones? Educar y comunicar en una sociedad compleja implica no sólo un cambio de métodos, sino, sobre todo, un cambio de actitudes. «En la visión clásica, cuando una contradicción aparecía en un razonamiento, era una señal de error. Significaba dar marcha atrás y emprender otro razonamiento. Pero en la visión compleja, cuando se llega por vías empírico-rationales a contradicciones, ello no significa un error, sino el hallazgo de una capa profunda de la realidad (...), no podemos aislar los objetos unos de otros. En última instancia, todo es solidario. Más aún, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda realidad» (Morin, 1997: 100).

4. Los medios favorecen la comunicación humana

El mismo hecho de que los medios hayan sido agentes activos del conocimiento fragmentado los ha puesto en el punto de mira crítico de quienes ven en ellos el origen y la causa de muchos males. Se les acusa de transmitir mensajes frívolos, efímeros, espectaculares y banales. A partir de la constatación de que gran parte de los niños del mundo pasan más horas ante el televisor que en la escuela, es decir, que la televisión se ha convertido en uno de los más poderosos agentes de socialización, se achacan al medio gran parte de los problemas infantiles. Valerio Fuenzalida habla de *pánico cultural* para refe-

rirse a muchas reacciones de padres, educadores y maestros ante esta situación. «El pánico cultural ante la televisión ha llevado a acusar a esta nueva agencia de constituir la «causa» de amplios y gravísimos males sociales; Joli Jensen (1991) hace un recuento de estas acusaciones clásicas en la crítica norteamericana a su televisión, centrándose en tres ejes: la televisión sería una agencia del engaño y de la desinformación social –en contraste con una época idílica de información plena a través de periódicos y libros (Boorsin 1972)–; sería una agencia de la decadencia estética y del mal gusto –en contraste con siglos pretéritos en que imperaba el buen gusto y el aprecio por la Alta Cultura (McDonald, 1962)–; sería una agencia de la diversión decadente, en lugar de la época dorada de una alta intelectualidad lograda por la imprenta, la Escuela y la Universidad (Postman, 1985). A estos autores habría que agregar a Meyrowitz (1985) con su tesis acerca de la

influencia homogeneizadora de la televisión americana. En toda esa crítica no sólo se debe tomar en cuenta la temática en disputa sino también el género apocalíptico postmilenarista en el cual se expresa» (Fuenzalida, 1997: 31).

La satanización de la televisión, que posteriormente se está haciendo extensiva a los productos multimedia, ha ido más allá: se les ha acusado de crear espectadores pasivos, autistas, que prefieren mirar que actuar, que confunden realidad y ficción y que han abandonado los juegos y el contacto con otros niños por la per-

manencia durante horas ante la pequeña pantalla. Es decir, de fomentar la incomunicación. Hay que reconocer que dichas posturas han distanciado o enfrentado a maestros y comunicadores y han dado lugar a uno de los debates más estériles que se conocen en el campo de la Comunicación y Educación.

Los medios pueden convertirse en una herramienta importante para la alfabetización emocional, y esta alfabetización emocional debe ser tenida en cuenta para una adecuada educación sobre y para los medios.

A pesar de todas las críticas, los medios no eliminan o sustituyen la comunicación humana: más bien pueden favorecer una socialización positiva de los niños. Como he señalado anteriormente, todo depende del uso que se haga de ellos. En un reciente estudio realizado por la Televisión Nacional de Chile sobre el consumo y las motivaciones de Niños ante la televisión abierta (Fuenzalida, 1999) se constata que las tradicionales funciones asignadas a la televisión de entretenimiento, información y educación son muy rudimentarias para describir con mayor exactitud la diversidad de motivaciones, expectativas y emociones que niños y jóvenes buscan satisfacer con la televisión. La forma de relacionarse con la televisión es también muy diferente a la forma de relación escolar: este medio propone al niño y al joven –y también al adulto– esquemas lúdicos y dramáticos de relación, de motivaciones, y estos esquemas constituyen modelos generativos, en el sentido que están en la base de muchos programas televisivos.

El estudio describe algunas de estas motivaciones: autoestima y autoconfianza, la prueba de sí mismo, la curiosidad cognitiva-afectiva, compartir en familia y acción hacia el bien, y defiende que los esquemas lúdico-dramáticos propuestos por la televisión implican una forma diferente de conocimiento y aprendizaje afectivo. Frente a la dialéctica platónica, la lógica aristotélica, la comprensión analítica, la sistematización curricular, la memorización y la parénesis exhortativa, la televisión propone: el reconocimiento placentero, la identificación afectiva, la dramática, el humor lúdico y el conocimiento anecdótico. «Estos modelos de programas televisivos pueden enriquecer culturalmente el ambiente escolar y familiar con valiosos elementos formativos, que no se refieren a materias del currículum escolar, sino a actitudes afectivas» (Fuenzalida, 1999: 22).

Efectivamente, sabemos que educación no es sólo «razón». El acceso al conocimiento se da también por la vía de las emociones. Partimos de la base de que hay que tener en cuenta las emociones en el proceso de la enseñanza y

en el proceso del aprendizaje. Hasta ahora ha habido una insistencia en tratar todo lo relacionado con la educación bajo el punto de vista racional, dejando de lado lo denominado «irracional» (el mundo de las emociones) por considerarlo poco científico. La introducción de aspectos denominados «irracionales», su observación y análisis, es un reto para el binomio enseñanza/aprendizaje. Ni todo es emoción ni todo es «logos». Conocer el mundo de las emociones es importante para analizar los efectos, la recepción y el contexto de los medios.

Las emociones han sido consideradas, en gran parte, como «un estorbo» en el proceso educativo. Y sin embargo las nuevas teorías sobre la multiplicidad de la inteligencia ponen en entredicho la existencia de una sola inteligencia basada en el archiconocido Coeficiente de Inteligencia (CI). Según afirma Gardner en su célebre obra *Frames of mind* existe un amplio abanico de inteligencias. La ausencia de alguna de ellas puede inutilizar un coeficiente alto en otras. Para empezar enumera siete, aunque lo considera un número arbitrario y aleatorio: a los dos tipos de inteligencia que tradicionalmente han sido valorados en el ámbito académico (la capacidad verbal y la actitud lógico-matemática) le suma la capacidad espacial propia de los arquitectos o de los artistas en general; el talento kinestésico manifiesto en la fluidez y gracia corporal de una bailarina o un superdeportista; las dotes musicales, y dos tipos de inteligencia personal: la inteligencia interpersonal (que tienen los líderes, por ejemplo) y la intrapsíquica. Cualquiera de estos tipos de inteligencia es necesario para poder aprehender, analizar y evaluar los contenidos de los mensajes de los medios audiovisuales.

El modelo de Gardner abre un camino que trasciende con mucho el modelo aceptado de CI como factor único e inalterable para medir la inteligencia humana. Las emociones no resultan empobrecedoras, sino todo lo contrario. De hecho, cualquier modelo de la mente que no las tenga en cuenta será siempre un modelo incompleto. Y, precisamente por ello, en los

últimos años un sector de psicólogos también ha adoptado una visión más amplia sobre la inteligencia, y ha llegado a la conclusión de que la inteligencia social es muy diferente de las habilidades académicas pero constituye un elemento esencial que permite a la persona afrontar adecuadamente los desafíos cotidianos. Uno de los más representativos en ese campo, Salovey, selecciona cinco aptitudes claves para desenvolverse adecuadamente en la vida (Goleman, 1996: 80):

1) *El conocimiento de las propias emociones.* El conocimiento de uno mismo, es decir la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituye una piedra angular en la inteligencia emocional. La capacidad de seguir momento a momento nuestros sentimientos resulta crucial para la introspección psicológica y para la comprensión de uno mismo. Por otro lado, la incapacidad de percibir nuestros verdaderos sentimientos nos deja completamente a su merced.

2) *La capacidad de controlar las emociones.* La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento.

3) *La capacidad de motivarse uno mismo.* El control de la vida emocional y su subordinación a un objetivo resulta esencial para espolear y mantener la atención, la motivación y la creatividad.

4) *El reconocimiento de las emociones ajenas.* La empatía, otra capacidad en la que se asienta la conciencia emocional, constituye la «habilidad popular» fundamental.

5) *El control de las relaciones.* El arte de las relaciones se basa, en gran medida, en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las relaciones ajenas.

No hace falta insistir en el enorme aporte que las teorías sobre la inteligencia emocional tienen para la relación medios/educación si se tiene en cuenta el enorme peso que lo emocional y perceptivo juega en medios como la televisión, por ejemplo, y en el creciente papel que tiene en otros medios (radio, prensa o multimedia). Un alumno «alfabetizado» en el mundo de las emociones, es un alumno mucho más capaz de efectuar una lectura crítica del mensaje que está recibiendo de los medios y, en consecuencia, aceptarlo o rechazarlo, pero, de cualquier forma, es capaz de distanciarse. En ese sentido los medios pueden convertirse en una herramienta importante para la alfabetización emocional y la alfabetización emocional debe ser tenida en cuenta para una adecuada educación sobre y para los medios.

5. A modo de conclusión

Todas las reflexiones anteriores nos llevan a una conclusión: hemos de replantearnos los postulados, los conceptos y los métodos que utilizamos en la relación comunicación-educación, tanto desde una perspectiva comunicativa como desde una perspectiva educativa. A mi entender no se trata de establecer una nueva disciplina, una nueva taxonomía, otro lugar acotado y parcelado del conocimiento en el que comunicadores y educadores vamos a luchar por obtener más cuotas de influencia o

de competencia académica. Se trata, eso sí, de diseñar un espacio de reflexión crítica, análisis y acción común, que sea capaz de compartir nuestras experiencias y, a partir de ellas, articular nuevas propuestas.

Referencias

- AGUILAR, P. (1996): *Manual del espectador inteligente*. Madrid, Fundamentos.
DRISCOLL, M.P. y VERGARA, A. (1997): «Nuevas tec-

Los medios de comunicación se mueven en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje. Un uso adecuado de los medios en la educación formal y no formal puede establecer un puente entre ambos conceptos.

nologías y su impacto en la educación del futuro», en *Pensamiento educativo*, 21. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica.

FONTCUBERTA, M. (1997): «El rol de los medios de comunicación», en *Retos de la sociedad de la información*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.

FUENZALIDA, V. (1997): *Televisión y cultura cotidiana*. Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria.

FUENZALIDA, V. (1999): *Consumo y motivaciones de niños ante la televisión abierta*. Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria.

GEPHARD, M.A.; MARSICK, V.J.; VAN BUREN, M.E. y SPIRO, M.S. (1996): «Learning organizations come alive», en *Training & Development*. Diciembre. (cit. en Driscoll y Vergara. Op. Cit.).

GOLEMAN, D. (1996): *La inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.

LINARD, M. (1991): «Médiation technique et médiation humaine», en *La formation multimédia. Apprendre et former autrement*. Synapse 91. Collection IDATE.

MOLES, A. (1975): *La comunicación y los mass media*. Bilbao, Mensajero.

MORIN, E. (1997): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

RODRÍGUEZ, E. (1997): «La vida cotidiana en las personas, las nuevas tecnologías y la escuela», en *Pensamiento educativo*, 21. Santiago de Chile, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica.

SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (1997): *Crítica de la seducción mediática*. Madrid, Tecnos.

• **Mar de Fontcuberta** es catedrática de la Universidad Autónoma de Barcelona y profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

