

Educación Ciudadana y Medios de Comunicación

Vicente Romano

Universidad de Sevilla

Resumen

Los medios de comunicación han desempeñado siempre una función educativa. Como mediadores del conocimiento contribuyen a la formación de los ciudadanos. Mas, con la proliferación de los medios terciarios, producto todos ellos de la electricidad, resulta cada vez más difícil orientarse en la diversidad y contrastar la visión del mundo que proporcionan. De ahí la pertinencia de analizar el tipo de conocimiento y de valores que transmiten. La educación ciudadana no puede depender únicamente de los medios de comunicación de masas. La escuela tiene ante sí el cometido de aportar un distanciamiento crítico. El artículo aboga, finalmente, por una ecología de la comunicación.

I

Los estudiosos de la comunicación han resaltado siempre el aspecto educativo de los medios. Las diferentes teorías que han abordado estos estudios han atribuido una función formativa a la prensa, la radio, el cine, la televisión, etc. Así, por ejemplo, las escuelas clásicas de Estados Unidos hablan de transmisión de la herencia cultural (H. Lasswell) o de aplicación de las normas sociales (P. Lazarsfeld y R. K. Merton).

En Europa, los teóricos representantes de los sistemas autoritarios del primer tercio del siglo XX le asignan a los medios una tarea de formación y educación política, de adoctrinamiento en los valores jerárquicos de aquellos sistemas, como, por ejemplo, E. Dovifat en Alemania. El holandés H. Prakke y la escuela de Münster, por su parte, prefieren hablar de orientación social y de socialización de los ciudadanos a través de los medios.

Entendida como interacción humana, la comunicación es el proceso y el resultado de la relación, mediada por el intercambio de informaciones, conocimientos y sentimientos, entre individuos, sus grupos y organizaciones sociales, instituciones, etc.

Por un lado, se trata del proceso de comprensión entre individuos y grupos sociales, proceso que se desenvuelve con el objetivo de facilitar la actividad social y transformadora del ser humano. A través de esta actividad contribuye a la creación, estabilización y modificación de las relaciones y condiciones sociales. El objetivo final de la comunicación es la comprensión de los seres humanos para la cooperación en el conocimiento, empleo y/o modificación de la naturaleza, a fin de garantizar su existencia y su desarrollo físico y espiritual.

Toda comunicación se basa en la correspondencia de estructuras cognitivas. Pues, como sostiene V. Gordon Childe, "para comprender un mensaje no sólo hace falta estar familiarizado con los significados convencionales de los símbolos empleados para expresar dicho mensaje, sino también conocer, es decir, tener en la mente una representación ideal del mundo al cual se aplican"¹

De aquí se desprende que el conocimiento debe ser comunicable, es decir, público y útil, "capaz de traducirse en acción satisfactoria". De ahí que

¹ Childe, V. Gordon; *Sociedad y conocimiento*, Buenos Aires 1958, p. 55

Childe afirme que “el término conocimiento debería reservarse exclusivamente para las informaciones que son comunicables.”²

Este cometido educativo subyace asimismo en la definición que da la UNESCO de información:

*“Acopiar, almacenar, someter a tratamiento y difundir las noticias, datos, opiniones, comentarios y mensajes necesarios para entender de un modo inteligente las situaciones individuales, colectivas, nacionales e internacionales y para estar en condiciones de tomar las medidas pertinentes”.*³

Concepción ésta perfectamente equiparable a la de la escuela. De ahí que algunos, como M. McLuhan, califiquen a la escuela de “aula sin muros”.⁴ Si se tiene en cuenta que entre un 65% y un 68% de los conocimientos de los jóvenes proviene de los medios de comunicación, en particular de los audiovisuales, la metáfora del crítico canadiense tiene cierto sentido. Por un lado, estos medios se han convertido en una institución del saber. Por otro, se ha alterado significativamente el lugar del saber y del conocimiento en las sociedades tecnológicamente desarrolladas. La extensión de los espacios de aprendizaje ha conmocionado las propias instituciones clásicas del saber: hogar, escuela, plaza pública, universidad, etc. Las instituciones que se legitimaron históricamente como lugares reconocidos de formación pierden su rango, se relativizan.⁵ En la sociedad de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) lo predominante es la visibilidad mediática y la presentación frente a la argumentación y la reflexión. El conocimiento entra a formar parte de la acelerada circulación que caracteriza la revolución electrónica.

Pero la educación no sólo consiste en transmitir los conocimientos acumulados, sino también en enseñar a actuar de un modo racional y solidario, de conformidad con la naturaleza humana. Gracias a su capacidad para comunicarse y desarrollar los medios de comunicación, el ser humano puede compensar sus carencias, orientarse en su entorno y satisfacer sus necesidades materiales y espirituales.

II

Ahora bien, las orientaciones dependen de las comunicaciones que se reciban, las cuales vienen determinadas, a su vez, por los medios que las transportan.

El desarrollo tecnológico de la industria eléctrica a lo largo de los últimos cien años ha llevado a la disponibilidad de las informaciones en cualquier parte del mundo. De ahí que se le dé también a esta sociedad de hiperabundancia de informaciones y de tecnologías para su producción y distribución el nombre de “sociedad de la información”, “del conocimiento”, “de medios”, etc.

Pero esto no significa que cada ciudadano esté informado en el sentido de la UNESCO indicado más arriba, esto es, en el de disponer de conocimientos necesarios para actuar de forma inteligente sobre su entorno, a saber, la sociedad en que se desenvuelve. El concepto de “sociedad de la información” tiene que ver, más bien, con la aplicación de la electrónica a la solución de problemas complejos, siempre que se disponga de la maquinaria correspondiente y se hayan aprendido los necesarios sistemas de signos.

² Ibidem, p. 10 y 13.

³ McBride, Sean y otros: *Un solo mundo, voces múltiples*, México /Unesco, París 1980, p. 37).

⁴ Cf., entre otros libros del mismo autor, McLuhan, Marshall: *Understanding Media. The Extensions of Man*, New York 1964.

⁵ Cf. Colectivo NTC: *Pensar pulsar. Cultura comunicacional, tecnologías, velocidade*, Sao Paulo 1996.

Aquí interesa, sin embargo, el tipo de conocimiento y de valores que transmiten los medios, así como sus consecuencias para la educación de la ciudadanía.

III

Uno de los rasgos distintivos de la producción actual de información es que, a diferencia de la escuela pública, se efectúa a través de los denominados medios de masas. Lo que, en realidad, significa producción masiva, esto es, elaborada con criterios similares a los de cualquier otra industria: simplificación, reducción, uniformidad, generalización, comercialización.

Si se echa un vistazo al consumo actual de medios se verá que los medios de comunicación de masas por excelencia no son los escritos, sino los audiovisuales: radio, TV, vídeo, cine, Internet, que duplica ya en audiencia al cine, etc.⁶

Con la desregulación emprendida en la década de 1990 y la consiguiente privatización, el principio rector de los medios y sus contenidos es el de la comercialización, el valor de cambio, la rentabilidad financiera, y no el valor de uso, la rentabilidad social, el aumento de la calidad de vida.

Entre las consecuencias de esta comercialización para el conocimiento y la educación ciudadana están la generalización de un solo sistema de valores, la uniformidad de la conciencia y del lenguaje de los medios, eso que se suele denominar con el término de "pensamiento único." Pero la realidad, incluida la cultural, es compleja y múltiple. Y la uniformidad de este pensamiento único, mágico, por pretender dar unidad a lo que no la tiene, no oculta toda una serie de contradicciones que los medios callan, aunque los seres humanos tienen la tarea de superarlas. Así, por ejemplo, las contradicciones entre cantidad y calidad, multiplicidad y diversidad, lo público y lo privado, los intereses generales y los particulares, las necesidades colectivas y las individuales, la uniformidad y el pluralismo, la identidad cultural y la alienación, la opinión pública y la opinión publicada, la participación democrática y el control autoritario, en suma, entre desarrollo tecnológico y progreso social.

Con decenas de canales y dos tercios de los telespectadores zapeando cada tres minutos, el conocimiento ya no es posible, al menos tal como se ha entendido hasta ahora. El conocimiento requiere tiempo para clasificar, valorar, contrastar, reflexionar, sacar conclusiones. Las investigaciones recientes indican que las personas sobrecargadas de impulsos perceptivos no sólo cambian su imagen del mundo sino también sus emociones. La multiplicidad y la postulada diversidad pueden incluso imposibilitar la comunicación, si por tal se entiende el diálogo enriquecedor, el intercambio de ideas y sentimientos, etc. Durante dos terceras partes del tiempo de emisión sólo está una persona ante la pantalla, y hasta los niños se van a su cuarto para ver solos su programa favorito. La multiplicidad conduce al aislamiento y a la pérdida de comunicación personal. Desaparecen así las oportunidades y la capacidad de diálogo social, premisa para la actuación política. Se menoscaba así el objeto y el sujeto de toda comunicación social: el ciudadano y la ciudadana.

IV

Entre las paradojas de nuestra época está la de que, por un lado, los seres humanos se ven inundados por un flujo de imágenes ante el que sucumben si, por miedo a no poder participar luego en las conversaciones, no tienen valor para apagar el televisor. Mientras que, por otro lado, la sociedad moderna, con sus complejas estructuras políticas y tecnológicas, exige de sus funcionarios y autores grados cada vez mayores de abstracción.

De estas tendencias contradictorias se deriva un doble peligro: 1) Se distingue ya con claridad un "analfabetismo práctico" (funcional), pues la lectura de amplias capas de la población se limita a las tiras de historietas, tebeos, periódicos ilustrados y deportes. A este respecto conviene recordar la definición que da la UNESCO de analfabeto; la de aquella persona que lee un único periódico y no termina de entender el mundo.

2) La necesidad de emplear un lenguaje que resulta inasequible, impenetrable, por la profusión de señales. Piénsese en las señales de tráfico, de los aeropuertos, de los edificios y organismos públicos, etc.

Mientras los mayores tienen dificultades con las señales, los jóvenes parecen tenerlas con la expresión lingüística. Conversaciones grabadas en cinta o realizadas en la radio no sólo

⁶ Cf. Yoro, Amanda: *El negocio de la mentira*, Madrid 2002.

revelan el predominio de expresiones callejeras, sino sobre todo la incapacidad de describir gráficamente un estado de cosas. Se repiten las muletillas y los clisés, frases estereotipadas, etc.

Como dice el investigador brasileño Milton Santos, hoy se asiste al triunfo de la presentación sobre la significación. En semejante mundo no hay interlocutores propiamente dichos, no hay diálogo, puesto que la comunicación unilateral emplea un habla funcional. "La mediación interesada de los medios conduce a la "doutorização" del lenguaje, necesaria para aumentar su credibilidad, y a la falsedad del discurso, destinado a ensombrecer el entendimiento".⁷

Una lengua que sólo se emplea como señal, como signo al servicio de la información y "comunicación" y se sirve para ello de un vocabulario seco pierde una de las dimensiones de lo humano, a saber: la que va más allá de la mera necesidad y de lo útil. *Pérdida de las imágenes significa pérdida de transcendencia*

Los niños a los que se les priva de la fuente para soñar, a los que nunca se les permitió dar rienda suelta a la fantasía, y sólo se abren a ella cuando ven ascender su propio mundo interior de imágenes, esos niños sólo pueden inventar juegos que son una conversión directa del acontecer violento del que son testigos cotidianos en la pantalla del televisor. Con el ceño fruncido dan vueltas al patio en cualquier vehículo, acompañados del ruido de motores y sirenas, o acechan, con la pistola-ametralladora colgada de las caderas, a cualquier enemigo.

La televisión fascina porque, además produce el efecto añadido de generar la ilusión de que se ve a distancia, cuando, en realidad, es al contrario, desde la distancia se envían las imágenes y los sonidos. La expresión frecuente "Es verdad, lo he visto en la tele" ilustra esta ilusión. Y eso, hasta el punto de confundir deseo con realidad, representación con cosa representada, hasta considerar que si las cosas no son como en la tele o en el cine no son bonitas. Ya lo advertía Albert Camus cuando reconocía el temor que le producían las imágenes. "Son entidades incontrolables" – sostenía – "que con frecuencia producen asociaciones que el autor no autorizó. Los conceptos, al contrario, son pájaros enjaulados, mientras que las imágenes son pájaros en vuelo... De ahí su fascinación y peligro."

Desde el punto de vista cognitivo, la diferencia la marca el consumo de varios medios. Los ciudadanos bien informados son los que, además de ver la televisión y oír la radio, también leen y, sobre todo, contrastan sus lecturas con otra personas en la conversación carta a cara, las que practican la comunicación primaria, el diálogo enriquecedor. Es aquí donde se establece lo que se denomina el *knowledge gap*, la brecha entre los pocos bien informados y los muchos desinformados.

Como se sabe, cada medio tiene sus ventajas e inconvenientes en función de su naturaleza. Así, mientras la televisión es inmejorable para la presentación, el estímulo de las emociones y el entretenimiento, la lectura la supera con creces a la hora de asimilar conocimientos. Entre otras razones, por que leer cuesta más esfuerzo y siempre se puede repetir la lectura. El conocimiento, como se sabe, es activo, hay que conquistarlo con el esfuerzo, mientras que la televisión no exige ningún esfuerzo, es fugaz y pasiva.⁸

V

Como se apuntó al principio, no sólo se les atribuye a los medios de comunicación la tarea de informar, de difundir los conocimientos. También se les responsabiliza de la formación de los ciudadanos, de ampliar su voluntad democrática y su conciencia crítica, diferenciadora. El cumplimiento de este noble cometido se puede inferir de los contenidos, y en los medios audiovisuales de su programación.

La estructura del programa viene determinada también por el cometido que se le asigne, por los valores que deba transmitir. Como el consumo de televisión se efectúa en el tiempo libre, analizando el programa se pueden sacar conclusiones acerca de lo que los programadores piensan del tiempo libre de sus conciudadanos.⁹ Así, puede verse si los programas de TVE cumplen o no los cometidos que les asigna el Estatuto de Radiotelevisión, qué hora del día se dedica para la educación cultural y artística, qué otra para el

⁷ Cf. Santos, Milton: *Técnica, espaço, tempo, Globalização e meio técnico-científico-informacional*, Ed. Hucitec, Sao Paulo 1996., p. 22.

⁸ Para las ventajas de la lectura de prensa y el *knowledge gap* véase Enric Saperas: *Los efectos cognitivos de la comunicación de masas*, Barcelona 1987.

⁹ Cf. Pross, Harry: *La violencia de los símbolos sociales*, Barcelona 1983.

entretenimiento, cuál para la formación de voluntad democrática, etc. Por eso hay que preguntar al programa, como aconseja Pross, qué comprensión del tiempo libre se oculta tras su estructura. ¿Se rige la programación por criterios de rentabilidad económica o también por criterios de rentabilidad social? ¿Hasta qué punto la estructura del programa no tiene más fin que adecuar la fuerza de trabajo de los muchos para su explotación por los pocos? ¿Qué posibilidades tienen los receptores de recurrir a otras redes con otros contenidos en horas que no sean las del sueño restaurador? ¿Cómo trata la estructura del programa a sus receptores potenciales, esto es, qué imagen tiene de ellos? ¿Qué valores debe difundir la TV?

La respuesta a cada una de estas y otras muchas preguntas que pueden hacerse a la estructura del programa lleva a la relación de la comunicación social en general, y de la audiovisual en particular, con la responsabilidad política de los medios.

Cuando se habla de responsabilidades políticas se suele pensar en los productos (programas) de la radiotelevisión pública, o de titularidad estatal, autonómica o local. Pero a la hora de aplicar criterios de rentabilidad social deberían incluirse también las emisoras y canales privados y comerciales. El lucro no puede hacerse a costa de la salud ni de la ignorancia de los ciudadanos.

El análisis estadístico de la TV revela efectivamente que existe un predominio evidente del entretenimiento, las películas, deportes, concursos, etc., frente a los informativos. La radio es primero un instrumento musical y en segundo lugar "palabra". Se trata de una realidad sobre cuyas implicaciones ha callado la ciencia hasta ahora, puesto que aún no se han investigado de manera suficiente la influencia conjunta de los diferentes simbolismos del discurso hablado, la música y la presentación visual.

Por lo que respecta a la música, la mayoría de la misma procede de conservas, esto es, reproduce lo que no necesita la periodicidad de la radio, puesto que es accesible a través de los medios no periódicos como el disco y la casete, por ejemplo. Y para oír discos o cassetes no se necesitan instalaciones tan caras como las emisoras. La realidad del programa de la radio desea mucho que desear, si es que se cuenta entre los medios periódicos que, gracias a su tecnología, transmiten el movimiento cultural en su devenir, "en directo", "en vivo", en el lugar, y no sus conservas mercantilizadas. Otro tanto puede decirse de la televisión. La unicidad de estos medios radica en su simultaneidad potencial con el acontecer, con la comunicación primaria. Si la abandonan en beneficio del material almacenado habrá que pensar cuánto van a tardar en resultar superfluos.

Según el modelo de la democracia basada en los derechos humanos, las funciones de soberanía se delegan, el pueblo no abdica de ellas durante los períodos legislativos. Hay que tomarlo en serio y no sólo respetarlo como los políticos que mediante las encuestas pagadas procuran averiguar las oscilaciones y tendencias, y si les son desfavorables intentan establecer también *tendencias* con la publicación de las encuestas. Los resultados vuelven al ciudadano a través de la prensa, la radio y la TV. El círculo de la opinión no encuentra salida. El ciudadano puede leer o no los resultados de las opiniones de un "perfil representativo" de la población, dejarlos a un lado y volverlos a leer. En la televisión aparecen visualmente en su ambiente familiar. El *efecto ritualizador* del medio se refuerza como algo que forma parte de la cotidianidad privada, que se orienta en el tiempo libre por el programa televisivo. Sólo el crítico ve claramente que no es la democracia la que se representa a sí misma aquí, sino la *representación*. No hay en ello nada antidemocrático, como en la glorificación de la violencia contra los más débiles, en tanto en cuanto se suponga que la confrontación de las opiniones es la que elabora esa *superrepresentación*.

La mayor parte de lo que los ciudadanos ven en la información televisiva acerca de su Estado es *protocolo*: El presidente del Gobierno aparece en la escalinata y saluda con la mano. Un ministro o todo el gabinete desaparecen tras la puerta de la sala de reuniones o se sientan alrededor de la mesa para tomar decisiones importantes. El telespectador ve que siempre es importante lo que hacen los ministros. Un jefe de Estado viene en visita oficial. Saludos desde la puerta del avión, desciende de izquierda a derecha, lo que se corresponde con la iconografía cristiana, se estrechan las manos, besos y abrazos fraternales, niño o niña que alarga un ramo de flores, unos acordes de los respectivos himnos nacionales, etc. No es otra cosa que reproducción electrónica de antropología banal en dos minutos.

La coacción de la actualidad lleva necesariamente a la oferta breve. La orientación y el ángulo de la cámara que permiten abarcar grandes superficies sólo se utilizan a menudo para obtener el primer plano que emocionaliza. El *accionismo* es, por tanto, el tercer elemento de la información diaria. Finalmente están los *rituales del calendario*, las fiestas religiosas, ferias,

folclore, carnaval, la copa del Rey o los campeonatos mundiales, y los *rituales de la democracia*, los periodos electorales.¹⁰

La comunicación audiovisual actual, sobre todo la televisiva, sólo suele cruzar el *umbral representativo* en casos de catástrofes y atentados, cuando la naturaleza o antinaturaleza del ser humano viola las leyes sociales. Tiene que ocurrir algo para que llegue la televisión. Lo habitual es la paz con sus dificultades, lo extraordinario es la explosión. Pero con la *acumulación de lo extraordinario* en el programa se invierte la relación. Lo extraordinario, la acción y la explosión se convierten para el receptor que está en casa en lo ordinario, lo habitual. El "mundo" sólo parece consistir en actos de violencia y en puro accionismo. La información transmite la *validez mundial de la violencia*. Frente a ella nada vale una vida humana. Lo que importa es que alguien pierda la postura erecta, la vertical, y termina en la horizontal. *Validez no es efecto*, pero sólo puede influir la imagen válida, no la quizás más correcta y éticamente deseable. Lo que carece de validez se queda en el ámbito de la indiferencia. Por eso, cuando la vida humana no vale nada ante la violencia es de suponer que al telespectador le resulta indiferente. Lo único que tiene validez en la programación actual es el simbolismo fálico de las pistolas y la moral de bandido de la persona con éxito, capaz de andar sobre cadáveres con tal de alcanzar su meta. Pero esto no concuerda ni con el monopolio de la violencia estatal ni con el postulado democrático de libertad, igualdad y fraternidad.

Tras pasar el umbral representativo, abandonar los estereotipos e investigar la vida cotidiana, equivaldría, pues, a llamar a las cosas por su nombre, denominar pose a lo que es una pose, y ayudar a los seres humanos a que se expresen en libertad.

El compromiso práctico no es más que un aspecto. Preguntar por la índole del programa significa indagar las *causas* sociales. La proyección de futuro, la promesa, la utopía, une el compromiso práctico, el *status quo*, con la teoría. La proyección reduce a un denominador común las expectativas subjetivas. Un futuro para el que valga la pena vivir, o ante el que el individuo tenga la impresión de que es mejor cerrar los ojos y salvarse en el pasado. El individuo se debate entre la resignación y la esperanza.

Pero la unión entre *expectativas subjetivas* y compromiso práctico es también causa de nuevas crisis. Los factores materiales sólo pueden separarse de los ideales en la teoría, pues en la práctica, los medios para *satisfacer las necesidades materiales* sirven también para la proyección ideal, con la que se valoran los logros materiales.

Como dice Harry Pross, la utopía programática de la radiodifusión en la democracia es un vehículo de la proyección ideal. Une las expectativas subjetivas con las ideas generales. Por eso, la programación democrática debería evitar reproducir lo que ya tiene validez. Debería buscar su material en el compromiso empírico de la comunicación primaria: producir, en vez de reproducir. Indagar las expectativas subjetivas, en lugar de confirmar las ideas generales. Descubrir causas, en vez de repetir justificaciones. Investigar las ventajas de la paz, en lugar de aceptar las desventajas de la guerra.

VI

Lo mismo que se aprende en la escuela a leer y escribir, a interpretar textos, etc., también hay que aprender el trato con los medios audiovisuales y cómo leer los periódicos. La pedagogía de los medios, el entrenamiento activo y pasivo, son las premisas para que el ciudadano autónomo pueda componerse él mismo su programa, y también para que la calidad siga teniendo adeptos en el futuro. Dada la omnipresencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana (los españoles están por término medio 3 horas y 41 minutos ante la pantalla del televisor y el 65% de ellos tiene como única fuente de información medial la TV), se comprenderá la pertinencia de analizar la relación entre medios y enseñanza. Es sorprendente, sin embargo, que apenas se les haya prestado atención en la investigación medial.

Así, el estudio de los medios en la escuela capacitaría a los niños, y también a los adultos, para desenvolverse de un modo competente con ellos. En última instancia, el objetivo de la enseñanza de los medios estriba en facultar a los usuarios de los medios para utilizar sus

¹⁰ Cf. Romano, Vicente: *El tiempo y el espacio en la comunicación. La razón pervertida*, Hondarribia (Guipúzcoa) 1999.

posibilidades de expresión y articulación de sus propios intereses y motivarlos para que participen de un modo consciente en el proceso de intercambio y verificación de los conocimientos.¹¹

Los paradigmas pedagógicos clásicos (relación maestro-discípulo, triángulo didáctico, obediencia-disciplina, eros pedagógico, etc.) ya no bastan para aprehender la realidad social desde la perspectiva de una ciencia de la educación. Al surgir nuevas formas de realidad social ha cambiado la sociedad y, por ende, los individuos. Y si no se quiere incurrir en un idealismo estéril hay que incluir en el análisis de la realidad los nuevos aspectos del cambio sociocultural.

La enseñanza de los medios se encuentra a caballo entre la pedagogía y la ciencia de la comunicación. El empleo pedagógico de los medios es bastante viejo. Lo nuevo es el estudio científico de estos fenómenos. Los esfuerzos por incluir los medios de comunicación en la enseñanza se remontan hasta antes de la I Guerra Mundial. Por entonces ya hubo algunos pedagogos que pretendieron aprovechar el cine para la escuela. Sin embargo, no pasaron de algunos ensayos esporádicos.

Esta reticencia en el empleo de los medios tal vez se debiera al escepticismo frente a los efectos de los denominados “medios de masas”. Pero también había una base objetiva: no era necesario desde el punto de vista económico ni pedagógico. Las técnicas de enseñanza tradicionales bastaban para cubrir las necesidades y los contenidos que había que transmitir.

La situación cambió radicalmente con la generalización de las TIC, vídeo, Internet, multimedios. Las fuertes inversiones dieron lugar a toda una industria, conocida generalmente con la abreviatura de *educom*.¹² Se llegó así al problema de la racionalización, es decir, a la relación coste-provecho.

La reflexión crítica de las TIC aplicadas a la educación a llevado a la idea de que la tecnología educativa no puede reducirse al marco de la escuela. Más bien es al contrario, forma parte de la educación de todos. Las técnicas, métodos y experiencias deben aplicarse también en el terreno de la educación permanente y en los medios de comunicación.

Pero, por el momento, los medios no pueden cumplir esta tarea educativa, puesto que están demasiado integrados en el sistema político y, por consiguiente, el objetivo de elevar el nivel educativo de los ciudadanos está subordinado a los intereses de los grupos políticos.¹³

VII

Frente a la comunicación reversible, dialógica, entre maestro y discípulo, los medios de comunicación no permiten el diálogo verificador del conocimiento, base de la educación para Paulo Freire.

El comportamiento social es el resultado de un proceso de aprendizaje que, en gran parte, se efectúa mediante “prueba y error”. La comunicación sin retorno, irreversible, no ofrece ninguna posibilidad de este tipo. Otra gran parte del comportamiento social humano se aprende a través de la observación y la imitación. ¿Hacen los niños lo que ven? Las características de los medios audiovisuales inducen a aceptar como realidad lo que presentan, a creer que la vida es como aparece en la pantalla.¹⁴

La comunicación lineal, individualizadora, puede describir el proceso de transmisión de saberes como noticias, pero no la

¹¹ Cf. Romano, Vicente: *La formación de la mentalidad sumisa*, 2ª edición, Madrid 1998.

¹² Cf. Romano, V.: “Pros y contras de la e-educación”, *Revista de Educación*, número extraordinario de 2001, pp. 211-217.

¹³ Cf. Romano, V.: *Introducción al periodismo. Información y conciencia*, Barcelona 1984, especialmente el capítulo XIV.

¹⁴ Cf. Siegel, Alberta Engvall: “The effects of media violence on social learning”, en Schramm, W. y Roberts D. F.: *The Process and Effects of Mass Communication*, Urbana, Illinois, 1971, pp. 612-636.

generalización de factores cognitivos, ni explicar la constitución de la conciencia social. Los aparatos de comunicación realizan la mediación del saber. La vivencia, la experiencia del acontecer vivido a través de la televisión, mediante la sucesión ininterrumpida de imágenes y comentarios, no tiene nada que ver con la que el telespectador hace en realidad. A pesar de esto, la vivencia televisiva aparece como auténtica, objetiva. Se objetiva así la opinión subjetiva de los periodistas. De ahí que la apariencia alienada de la objetividad social del saber distribuido por los medios de comunicación parezca confirmar la crítica que con frecuencia se hace a esos medios de que ese saber se puede manipular a discreción, así como de la apatía de los individuos.¹⁵

La comercialización del saber y las formas de difusión (y acceso) del conocimiento socializan un bien cultural, pero dejan intactas las cuestiones relativas a la sabiduría. Como dice el Colectivo NTC, la sociedad de la información “produce sistemáticamente especialistas, operadores y programadores, pero se interpone en el proceso de adquisición de la sabiduría”¹⁶. La *sagesse* se queda fuera, así como el proceso de conocimiento y saber que se adquiere con el tiempo y la vivencia, proceso constituido por la acción y experiencia, la observación, la concurrencia de circunstancias históricas, la lectura etc. La sabiduría es así una conquista larga y continua, no un don ni algo que se compra. Es un proceso eminentemente humano, inasequible para la máquina, pues está hecha para la rapidez en la ejecución de las operaciones. El “mirar sabio” de la naturaleza, la cultura, las sociedades, estaría más allá del campo de acción de los equipos electrónicos.

La reflexión está reñida con la fugacidad. La conquista del conocimiento y su verificación necesitan tiempo. La obsesión por la velocidad ha llevado al descubrimiento de la lentitud. Tanta microtecnología, medida en nanómetros, y tanta velocidad de procesamiento, medida en nanosegundos, escapan ya a la percepción humana y, por consiguiente, a la conciencia. Se empieza a redescubrir el valor de la lentitud y a reivindicar su aprendizaje.

Así, por ejemplo, el escritor alemán G. Grass suscribe el aprendizaje de la lentitud como contraste al principio dominante de la aceleración. Propone introducir en todas las escuelas un curso a este respecto. La lentitud sería un criterio de productividad, una especie de marcha, que correría en contra del tiempo. Sería el aplazamiento consciente, el freno de la velocidad hasta el reposo, el aprendizaje del ocio, la productividad del ocio, como dirá Paul Lafargue.

Nada sería más útil en la inundación actual de informaciones que una introducción a la reflexión sin ruidos, sin la rápida sucesión de imágenes, sin accionismo, y zambullirse en la aventura del silencio, e donde sólo pueden vivirse los propios ruidos internos. Se trata, claro está, de una propuesta para la que no hay tiempo de llevarla a cabo. Pero G. Grass ruega que se tome en serio, y se hace estas preguntas:

“Quién va enseñar y aprender en el futuro acerca de lo no provechoso, de lo no rentable económicamente? ¿Queremos la aceleración constante, la continua pérdida de sentido, el abandono de la inmediatez, *multa* en vez de *multum*? ¿Queremos la retificación digital con más y más desconocidos en vez de la vinculación y la discusión con quienes nos importan y a quienes importamos? ¿Queremos la desaparición de la atención en el gran ruido y en la ofuscación? ¿Queremos el aumento de la “apariencia”, el desplazamiento de la realidad experimentable por lo “virtual”, de lo precioso y duradero por lo desechable y fugaz?”

¹⁵ Cf. Dröge, Franz: *Wissen ohne Bewusstsein*, Frankfurt a. M. 1971.. Sobre la verdad de los medios pueden leerse también los libros de Michel Collon *¡Ojo con los media!* (2001) y *El juego de la mentira* (2002), así como el de Emrique Gil Calvo, Javier Ortiz y Manuelk Revuelta *Repensar la prensa*, Madrid 2002

¹⁶ Colectivo NTC: l. C. , p. 395 y ss.

Com estas preguntas no sólo se denuncian los nuevos medios, sino también la abulia, el orgullo de aprendiz de brujo, el oportunismo y la capacidad para educar en él.¹⁷

En su novela *Abaddón el exterminador* Ernesto Sábato sostiene también que “no vale la pena hacer sangrientas revoluciones para que un día las casas se llene de chirimbolos inútiles y de chicos idiotizados por la televisión”.

Aunque parezca una afirmación exagerada, no hay que perder de vista las ventajas de la comunicación primaria, del diálogo. El intercambio y contraste directo de opiniones es el complemento necesario de la comunicación mediática. Cuando se dialoga o discute, uno descubre que hay otros que también piensan como él. Este descubrimiento de lo que se tiene en común refuerza la confianza en sí mismo. La experiencia de la solidaridad desencadena acciones. Y las acciones llevan, a su vez, a nuevas discusiones.

Es por eso que se requiere una ecología de la comunicación¹⁸, el equilibrio y la complementariedad de los diferentes medios de comunicación con los medios primarios del ser humano. La comunicación audiovisual de los medios de masas apela únicamente a dos sentidos, la vista y el oído. Pero el ser humano tiene otros tres para percibir y conocer el mundo. Renunciar a ellos sería una mutilación de su naturaleza.

Madrid 3 de junio de 2003

¹⁷ Cf. Pross, Harry y Romano, Vicente: *Atrapados en la red mediática. Orientación en la diversidad*, Hondarribia (Guipúzcoa) 2000, pp.25-26.

¹⁸ Cf- Romano, Vicente: *Ecología de la comunicación*, Hondarribia (Guipúzcoa) 2003.