

Las funciones pedagógico-mediadoras de los medios de comunicación social: Un entorno interdisciplinario e interprofesional crítico

Jordi Riera Romani y Juan José Sarrado Soldevila

Universidad Ramón Llull

Resumen

En el seno de las sociedades actuales y, aparentemente, en un entorno virtual cada vez más globalizado, los cambios sociales y los avances tecnológicos han de ser compatibles con los procesos de transformación de personas, grupos y comunidades, preservando la identidad de cada cual como fuente de interacción ética y proceso de significación social compartida. En este sentido, las iniciativas socioeducativas que vayan surgiendo, vinculadas a las respectivas socioculturas (educaciones sociales diversas), habrán de garantizar que los miembros de la colectividad se erijan en actores sociales, de tal forma que, haciendo uso de metacogniciones mediadoras, de reflexión y de compromiso responsable, se autoconciban habilitados para la comunicación ternaria (triangulación dialógica), liderando las propias dinámicas de transformación. Los *mass-media* pueden y deben promocionar las funciones mediadoras de la comunicación humana en la vida cotidiana misma de las personas a través de escenarios de encuentro, cara a cara, dialécticos, que prioricen el entendimiento, aún cuando éste pudiera incluso ser entendido como la legitimación del desacuerdo. Las tecnologías de la información y de la comunicación, soporte de los medios de comunicación social, con la confluencia

del tejido social y de las disciplinas y profesionales de la acción social, deben ignorar la búsqueda de universales totalizadores, que únicamente pretenden homogeneizar y estereotipar las personas y las culturas, optando por experiencias de reciprocidad, de generación de nuevos significados y argumentaciones, así como de interacción en los participantes y entre ellos.

Descriptor: Comunicación ternaria, educaciones sociales, resemantizaciones, sociedad del conocimiento, mediación, responsabilización, espacio interdisciplinario e interprofesional, tecnologías de la información y de la comunicación, transformación.

Abstract

In the heart of present societies and, apparently, in a more and more globalised virtual environment, social changes and technological advances should be compatible with transformational processes of people, groups and communities, preserving the identity of each one as a source of ethic interaction and a process of shared social signification. In this sense, socio-educational initiatives that may arise, linked to the respective socio-cultures (diverse social educations), should guarantee that the community

members become social players, in such a way as to let them conceive themselves as skilled for ternary communication (dialectical triangulation), leading their own transformational dynamics, by using mediating metacognitions of reflection and responsible commitment. Mass media can, and must, promote the mediating role of human communication in people's daily life through meeting, face-to-face, dialectical settings that give priority to understanding, even if the latter could be considered the legitimisation of disagreement. Information and communication technologies, the base for social communication media, together with the social fabric and social action professionals and disciplines, must ignore the search for globalising universals, whose only aim is to homogenise and stereotype people and cultures, opting for experiences of reciprocity, of generating new meanings and arguments, as well as of interaction in participants and among them.

Keywords: Ternary communication, social educations, resemantisation, society of knowledge, mediation, holding responsible, interdisciplinary and interprofessional space, information and communication technologies, transformation.

1. Hacia un análisis de los medios de comunicación y de sus componentes tecnológicos

Implicaciones sociopedagógicas

En el mundo actual, aparentemente cada vez más globalizado, los cambios sociales y los procesos de transformación tecnológica, económica y axiológica se erigen en una constante que, entre otros componentes, generan despersonalización y desestructuración de las organizaciones, así como progresiva deslegitimación de las instituciones sociales. Ello provoca que se vuelva a buscar, como antaño, la identidad como fuente de significación social compartida. Asistimos a una división fundamental entre el instrumentalismo abstracto y universal y las identidades particularistas con raíces históricas, de tal forma que las sociedades actuales se estructuran de manera creciente en torno a una oposición bipolar entre la red y el yo, entre el sistema interconectado de información y cada mismidad, detectándose cierta esquizofrenia estructural entre funciones y significados. De estos prolegómenos es fácil inducir una paulatina e intensa tendencia a fisurar los procesos comunicativos, detectando fundamentalismos diversos y fragmentación social. Las identidades se tornan necesariamente más específicas, pero a su vez se incrementa geoméricamente las dificultades inherentes a poderlas dialogar, comprender y, en su caso, compartir (Castells, 1997: 29-30).

No en vano algunos defendemos que las iniciativas que vayan surgiendo de educación social o de acción socio-educativa habrán de maximizar que los

miembros de cada colectividad, sociedad y sociocultura se erijan en actores sociales, incorporando reflexión y acción como vías de conexión emocional y cognitiva tendentes a la complicidad, al compromiso y a la mejora. En este sentido, los estados y las instituciones de las diferentes sociedades pueden detener o estimular la innovación tecnológica por cuanto expresan, organizan y, con frecuencia, aspiran a dominar las fuerzas sociales y culturales en un espacio y tiempo dados. No resulta azaroso o accidental que la revolución tecnológica actual se originara y difundiera en un periodo histórico de reestructuración del capitalismo, para el que la tecnología fue una herramienta fundamental sobre todo a partir de la década de los '80 (Castells, 1997: 39), manteniendo la interrelación empírica de los modos de producción (capitalismo, estatismo) con los modos de desarrollo (industrialismo, informacionalismo). Hoy presenciamos el surgimiento de una nueva estructura social, asociada a un novedoso modo de desarrollo, el informacionalismo, que reformula el modo capitalista de producción hacia las postrimerías del siglo XX. Defiende que las sociedades se hallan organizadas en torno a procesos humanos estructurados a través de relaciones de *producción, experiencia y poder*, las cuales se encuentran determinadas históricamente. Manuel Castells define precisamente estos conceptos (1997: 40-43), de tal manera que la *producción* comporta la acción de la humanidad sobre la materia (naturaleza) para apropiársela y transformarla en su beneficio mediante la obtención de un producto, el consumo de parte de él y la acumulación del excedente para la inversión; la *experiencia* es

la acción de los sujetos humanos sobre sí mismos y se encuentra determinada por la interacción de sus identidades biológicas y culturales en cada entorno sociocultural. El *poder*, en cambio, se concreta en la relación entre los sujetos humanos y, basándose en los componentes anteriores, impone el desco monopolizado por algunos sobre los otros mediante el uso de la violencia (física, simbólica, o ambas a la vez). Mientras el capitalismo se orienta hacia la priorización del beneficio o, dicho de otra manera, hacia el aumento de la cantidad de excedente apropiado por el capital en virtud del control básicamente privado de los medios de producción y de distribución, el estatismo magnifica el poder, se dirige al incremento expreso de la capacidad militar e ideológica del aparato político, tratando de imponer sus objetivos al mayor número posible de sujetos y de la manera más profunda a nivel de conciencia. En el nuevo modo de desarrollo informacional, la fuente de la productividad supone impulsar la tecnología de la generación de conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos (Castells, 1997: 40-43). En palabras del eminente sociólogo (1997: 47), "todas las sociedades están afectadas por el capitalismo y el informacionalismo, y muchas de ellas (sin duda todas las principales) ya son informacionales, aunque de tipos diferentes, en escenarios distintos y con expresiones culturales/institucionales específicas." El término "informacional" indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productivi-

dad y el poder. Uno de los rasgos clave de la sociedad informacional es la lógica de interconexión de su estructura básica, que explica el uso del concepto de "sociedad red", pero hay otros, como es el caso de los movimientos sociales o del Estado. De esta manera, cabe decir que la "sociedad red" no agota todo el significado de la "sociedad informacional". Parece ser que los primeros pasos históricos de las sociedades informacionales se caracterizan por la preeminencia de la identidad como principio organizativo. Coincidimos con el autor citado al concebir la identidad como el proceso mediante el cual un actor social se reconoce a sí mismo y construye los significados en virtud sobre todo de un atributo o conjunto de atributos culturales determinados, con la exclusión de una referencia más amplia a otras estructuras sociales.

En el sentido que propone Alain Touraine (1994: 168), en las sociedades postindustriales los servicios culturales han reemplazado los bienes materiales en el núcleo de producción, de tal guisa que la defensa del sujeto, de su personalidad y de su cultura, contra la lógica de los aparatos y de los mercados, es la opción que reemplaza la idea de la lucha de clases (cit. en Castells, 1997: 49). Resulta muy significativo para las iniciativas y los retos de educación social que el fundamentalismo, ya sea islámico o cristiano, se haya extendido y, según parece, lo seguirá haciendo por todo el mundo conocido en el momento histórico en que las redes globales de riqueza y de poder enlazan puntos nodales e individuos valiosos por todo el planeta, mien-

tras que, a su vez, desconectan y excluyen grandes segmentos de sociedades, regiones, e incluso países enteros. Parece existir, por ende, una lógica tendente a excluir a los excluidos, de redefinir los criterios de valor y significado en un orbe donde disminuye el espacio para los alfabetos informáticos, para los grupos que no consumen información, así como para los territorios infracomunicados. De esta manera, cuando la red desconecta el yo, éste, individual o colectivamente entendido, construye sus significados sin la referencia instrumental global. Qué duda cabe que asistimos desde hace ya tiempo a las tecnologías de la información, entendiendo por 'tecnología' "el uso del conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de una manera reproducible" (Brooks, 1971: 13; Bell, 1976: 29).¹ Entre dichas tecnologías hemos de incluir el conjunto convergente de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones / televisión / radio, la optoelectrónica, así como la ingeniería genética y su conjunto de desarrollos y aplicaciones en extensión. Habitamos un mundo que se ha tornado digital, como dice Nicholas Negroponte (1995), pero también en un mundo en el que, a partir de la década de los '90, se asiste a la convergencia y a la interacción continua, tanto a nivel de planteamiento conceptual como de aplicaciones, entre biología, informática y electrónica. El eje nuclear de la transformación que estamos experimentando en la actualidad, como revolución en proceso, remite a las tecnologías del procesamiento de la infor-

¹ Cit. en Castells (1997: 56).

mación y comunicación. Como recoge Castells (1997: 56-60), las tecnologías de la información, basadas en la electrónica, presentan una capacidad incomparable de almacenamiento de memoria y velocidad de combinación y de transmisión de *bits*. El texto electrónico, por su parte, permite una flexibilidad de retroalimentación, interacción y configuración mucho mayor, mientras que la telecomunicación, combinada con la flexibilidad del texto, permite una programación de espacio/tiempo ubicua y asíncrona.

No menos importante es que hoy podamos constatar un fenómeno relevante y significativo, cual es que usuarios y creadores, en las tecnologías de la información, pueden converger en las mismas personas. De ello se deduce una estrecha relación entre los procesos sociales de creación y manipulación de símbolos (cultura de la sociedad) y la capacidad de producir y distribuir bienes y servicios (fuerzas productivas). M. Castells (1997: 58-59) entiende que hoy la mente humana se erige en una fuerza productiva directa, de tal forma que "los ordenadores, los sistemas de comunicación y la decodificación y programación genética son todos amplificadores y prolongaciones de la mente humana. Lo que pensamos y cómo pensamos queda expresado en bienes, servicios, producción material e intelectual, ya sea alimento, refugio, sistemas de transporte y comunicación, ordenadores, misiles, salud, educación o imágenes." De esta manera, los contextos culturales e institucionales y la acción social intencionada interactúan decisivamente con el nuevo sistema tecnológico, si bien conviene también recordar que la velocidad de la difusión tecnológica es selectiva tanto a nivel

social como funcional. Dicho de otro modo, existen vastas áreas del mundo occidental y amplios y diversos segmentos de población que se encuentran excluidos del sistema tecnológico, negándoles el principio de igualdad de oportunidades o de potencialidades. Los profesionales de las ciencias humanas, la actividad política y la ciudadanía en general adquieren un ineludible compromiso con la ingente cantidad de personas que, de inicio, pueden considerarse marginadas de la urdimbre informativa y, como consecuencia, de la posibilidad de participar en la generación de conocimiento.

Si la familia fue la institución que principalmente lideró y condujo el discurso público, interponiéndose entre individuo y sociedad en la era verbal; la escuela asumió dicho papel en la era de la escritura; mientras que hoy los medios de comunicación social lo hacen en la era audiovisual (Sácz, 1997: 13-15), si bien no es menos cierto que hoy el hombre de la información y de la comunicación no comparte necesariamente construcciones intelectuales y experiencias concretas a través de los entornos mediáticos, sino que, en el mejor de los casos, puede recibir relatos, pero éstos no le pertenecen por cuanto no los ha vivido ni simbolizado. Dicho de otra manera, no siempre las personas que configuran la comunidad, erigidas en agentes sociales, han coparticipado generando significados en un contexto de conflicto de interpretaciones, asumiendo implicación y complicidad en el acontecer de la praxis humana. Entendemos que, para hablar de dinámicas mediadoras entre el ser humano de hoy y los entornos mediáticos, se impone la personalización, el diálogo, la habilitación, la comunicación entre pro-

fesionales, expertos, instituciones y usuarios de la acción socioeducativa, de tal guisa que los especialistas de los medios han de facilitar el encuentro y promover el análisis de situaciones conflictivas con la intencionalidad expresa de que el proceso se torne constructivo, edificante, responsabilizador y profundamente humano, lo cual ha de concretarse en la cognición de finitud, de limitación y de búsqueda discreta de conocimientos nuevos que, a priori, garanticen la apertura constante a la conciencia de ignorancia. De hecho, uno de los primeros papeles asignados a la educación consiste en "dar a la humanidad el control de su propio desarrollo. En efecto, ha de permitir que cada quien se haga cargo de su destino para contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, basando el desarrollo en la participación responsable de los individuos y de las comunidades." (Delors, Al Mufti, Amagi, Carneiro y otros, 1996: 70).²

En la actualidad, la problemática de las relaciones humanas no estriba sólo en el procesamiento individual del ingente cúmulo de información y en la detección de expectativas contrapuestas desde la constatación de intereses diversos y enfrentados, sino que sobremanera debe atenderse la necesidad ineludible de garantizar óptimos procesos comunicacionales, ya que únicamente a partir de los mismos aún se puede soñar en seguir

formándose, en ser y decidirse respecto de la pluralidad de estímulos ambientales y, en definitiva, en ser con los otros y para los otros, respetando la privacidad de la diferencia, el derecho a pensar y a sentir de manera distinta, a discurrir, evitando la homogeneización o la tendencia a la igualación intercultural e interpersonal (como puede sugerir, en función de su uso o manipulación, la idea de aldea global en el ámbito estrictamente occidental). Los *mass-media* deben erigirse en un espacio destinado a la comunicación, al encuentro dialógico, a la construcción de criterio y a un entorno especialmente privilegiado para la difusión del conocimiento, del pensamiento social, de las representaciones y abstracciones y, en definitiva, de las construcciones sociales. Seguramente, resulta de cierta urgencia saber cambiar la lectura que desde A. Comte se ha hecho del conocimiento y de la ciencia, optando por vías metodológicas de cariz cualitativo. De hecho, la historia de la ciencia no es nada más que la historia de los cambios de opinión científica y, de hecho, todo progreso comporta asumir riesgos: "... es bien cierto que las nuevas tecnologías, mal usadas, adormecen la imaginación" (Wagensberg, 1998: 95). En ocasiones puede parecer que algunos avances interpelan a sus autores con solo un equívoco y esquivo progreso creativo, edificando una ciencia más formal

² El Informe elaborado por la U.N.E.S.C.O. y, concretamente, por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, fue liderado por Jacques Delors.

La cita que reproducimos está tomada de la versión en lengua catalana, que aparece como sigue: "Un dels primers papers assignats a l'educació consisteix a donar a la humanitat el control del seu propi desenvolupament. En efecte, ha de permetre que cadascú es faci càrrec del seu destí per tal de contribuir al progrés de la societat en la qual viu, basant el desenvolupament en la participació responsable dels individus i de les comunitats."

que intersubjetiva, más estereotipada que dialéctica. Por el contrario, la investigación científica en ciencias humanas ha de promover formas de conocimiento en las que confluyen imaginación, representación, interpretación y compromiso. Coincidiendo con el autor citado en último término³ (1998: 103-105), cuando hablamos de los medios de comunicación social conviene hacer un uso adecuado de la comunicación científica y, por tanto, de tres tipos de emociones interdependientes que nosotros vinculamos a nuestro tema de estudio:

- La interactividad manual, que se basa en la experimentación y en la necesidad que el cerebro tiene de participar en el devenir del entorno.
- La interactividad mental, según la cual existe un antes y un después del uso de los mass-media, de la experiencia, de tal forma que se plantean interrogantes, dudas, analogías, paradojas, contradicciones e ideas diversas.
- La interactividad emocional, que contempla el sentido pedagógico-artístico requerido para comunicar la ciencia e impactar el ánimo del usuario.

Con seguridad, "la idea fundamental para la transmisión de conocimiento consiste en la tendencia a poner al destinatario de la transmisión literalmente en la piel de quien lo ha elaborado" (Wagensberg, 1998: 127). Se trata, en definitiva, de generar estímulos para la comunicación, de devolver a las perso-

nas el liderazgo respecto de sus contenidos comunicacionales, en el bien entendido que sólo puede transmitir el goce de la comunicación quien lo ha experimentado, lo ha vivido, bien sea para hacer llegar a la alteridad conocimiento científico, artístico o religioso, pero también imágenes púdicas o simbolismos mitológicos. En cualquier caso, conviene reconocer ya desde ahora mismo que el mejor garante para nuestra noble finalidad, la comunicación, comporta evitar falsedades, trucos o artilugios superfluos, así como insinuaciones que desvirtúan la cantidad y calidad del conocimiento y de las emociones transferidas. La pedagogía, como disciplina, se erige en una dimensión presente en todo tipo de conocimiento, ya que se trata de "un aspecto que se deriva de la transmisibilidad no genética del concepto conocimiento, una transmisibilidad íntima e indisoluble ligada a su credibilidad" (Wagensberg, 1998: 127). La pedagogía, en síntesis, considera el proceso de transformación y de autonomía de los sujetos, originándose en la disciplina que busca la socialización crítica y configurándose como espectro artístico de creación y de transmisión de estímulos para el conocimiento (Wagensberg, 1998: 192), de tal forma que los escenarios y los medios de comunicación social resultan uno de los espacios y tiempos idóneos para favorecer la indagación, la duda, el reto de querer aprender, aunque para ello resulte im-

³ El profesor Jorge Wagensberg, doctor en física y director del Museu de la Ciència de Barcelona, defiende la necesidad de generar estímulos para alimentar la imaginación científica creadora. Defensor convencido del método científico, reconoce no pocas dificultades de su aplicación cuando objeto y sujeto de estudio coinciden: es el caso de las ciencias humanas o sociales.

prescindible adquirir conciencia de desconocimiento, de ignorancia, de tolerancia, de complicidad y de finitud.

Resulta imprescindible incentivar las vías dialógicas, orientándolas a la generación de dominios de consenso. Los medios de comunicación social han de posibilitar el encuentro y la invitación a entenderse, aún cuando dicho entendimiento comporte la legitimación del desacuerdo. Para ello disponemos, como mínimo, de dos recursos diferenciados: por una parte, nuestro altruismo biológico natural, así como la necesidad que tenemos como individuos de formar parte de grupos humanos; fenómenos ambos que tienen lugar en un medio social, el inmediato, el sociocultural, en tanto que ámbito inicial de simbolización. Por la otra, y no menos importante, los seres humanos asistimos a nuestras enormes posibilidades de transformación del propio mundo, lo cual resulta factible únicamente desde las capacidades genuinamente humanas de reflexión consciente y responsable (Maturana y Varela, 1996).

De lo que se trata, pues, no es de intentar mejorar la inteligencia mediante ingeniería genética o de seguir manipulando personas en función de intereses más o menos confesables. La opción radicalmente relevante estriba en elegir decididamente vías de diálogo. Sólo a partir del reconocimiento del otro se vislumbra nuestra realización existencial como seres sociales y sociables. La incorporación de actitudes o de perfiles mediadores en las ciencias sociales y en su desarrollo profesiográfico ayuda a la necesaria transformación no exclusiva de los componentes cosificables del mundo, sino la de nosotros mismos y la del tipo de relaciones sociales que desarro-

llamos. Los *mass-media* han de facilitar este entorno, de forma que los sujetos puedan aportar y compartir sus significados en el seno mismo de la vida cotidiana. En palabras de Humberto Maturana y de Francisco Varela (1996: XIV-XV), *“si ante la diferencia con otro reaccionamos, por lo general, sellando el valor, el significado de tal diferencia, con el estigma de una divergencia cultural (o personal) que revela una incompatibilidad de fondo que no estamos dispuestos a revisar, nunca lograremos una convivencia creativa y siempre estaremos generando el rencor que se convierte en un agresivo control o bien en una sumisión hipócrita. Por esto, y debido a que tal dinámica no tiene salida desde sí misma, sino desde un plano nuevo de comprensión de tal situación, mientras no se busque tal plano, ocurrirá lo que actualmente ocurre, esto es, que por no saber qué hacer ni cómo reflexionar para absorber tales contradicciones, nos empantanamos cada vez más profundamente en la defensa de nuestras inamovibles certidumbres, lo que alimenta precisamente la violencia social en un destructivo círculo vicioso.”* Así pues, la prudencia y la conciencia crítica (auto-crítica, de entrada) pueden llegar a ser buenos remedios para las verdades absolutas, excluyentes e inobjektables de algunos, los defensores de la ‘verdad objetiva y real’. El conocimiento que preconizamos, que vive y se nutre de la cultura y de la subjetividad, es especialmente sensible al contexto y a los significados que la mente humana gestiona por su propia naturaleza cognitiva, tanto si los contenidos son fenómenos del mundo natural como si lo son del mundo netamente humano. En la línea que propone A. C.

Gallego ⁴ (1999: 113-114), bastará con acercar los vínculos entre las personas y los contenidos científicos para advertir la riqueza de cualidades de los postreros, ya que de súbito asistimos a la vivencia de la complejidad, así como a la experiencia dinámica, simbólica y significativa de la cultura y de la subjetividad humana, en un entorno tan diverso como dialógico. Como señalábamos en otra publicación, *“la ciencia y el conocimiento en general suponen, en última instancia, una ideología social y agológica que legitima ciertos saberes y acciones; la teoría aparece profusamente impregnada de valores y de componentes éticos, supera el sentido instrumental y de práctica personal para incidir críticamente en las instancias de poder, y el papel del investigador se centra en la preocupación por hallar contradicciones, en abandonar la mera descripción escogiendo la intervención directa en la acción.”* (Sarrado, 1998a: 512).

Los *mass-media* (si bien no todos, ni con igual intensidad) pueden introducirnos, en función del uso, de los índices de audiencia, de los intereses explícitos e implícitos, ... en un tejido social supestandamente baluarte de la verdad objetiva; sin embargo, dicha intención se erige en una trampa considerable, así

como en la cosificación de la comunicación humana. Por el contrario, los medios han de identificar fenómenos desde posicionamientos y ópticas diversas, potenciando la coexistencia de verdades o de argumentaciones surgidas de la reflexión, pero de aquella que compromete a la búsqueda del entendimiento, ya que desde esta posición antropológica los seres humanos podremos aperturarnos *“unos a otros espacios de coexistencia, en los cuales la agresión sea un accidente legítimo de la convivencia y no una institución justificada con una falacia racional.”* (Maturana y Varela, 1996: XV). Así concebidos, los medios estimularán la cooperación, una vez entendido que las ciencias sociales y, entre ellas, la pedagogía social y su objeto de estudio, las diversas y multiformes educaciones sociales, han de contemplar que las certidumbres o las verdades impuestas se configuren como auténticas barreras para la comprensión social recíproca. La vía que preferimos incentiva la pedagogía del esfuerzo, del tesón, de la investigación sin afectación o jactancia; crear conocimiento desde la confluencia y la complicidad entre personas, ideas, esfuerzos y expectativas. La comunicación implica código, palabra, habla. El lenguaje, empero, no puede ser entendido

⁴ Ángel Carlos Gallego Lázaro es profesor de los estudios de Magisterio y de Psicopedagogía, adscritos a la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Blanquerna, de la Universidad Ramon Llull. Entre otras ocupaciones, es miembro del Grupo de Investigación EPISCIS (Epistemologia: construcció i integració de sabers).

El artículo que seguidamente referenciamos se propone otorgar protagonismo a los lenguajes, las imágenes y los significados, así como a la manera de usarlos, ya que pueden tener un papel relevante en el desarrollo de las personas y de sus saberes sobre el mundo humano y el mundo natural.

Gallego, A.C. (1999). *“Lògica' té nom de dona”*. *Aloma*, 5 (113-141). (*“Lògica' tiene nombre de mujer”*).

como un mero utensilio al servicio de la razón tecnificada, no es una simple herramienta para posibilitar una conversación, sino que, además, y sobre todo es la casa del ser y la morada del hombre, como diría M. Heidegger. Siguiendo las elaboradas aportaciones de José Ángel López Herrerías (1996: 65), "el hombre es, quien abierto al ser, permite que éste llegue a su presencia en el lenguaje. No cuidar o atender el lenguaje es el máximo atentado de desvirtuación humana." De esta manera, todas las acciones socioculturales y personales confluyen en quehacer semiótico, si bien éste no debe vincularse estrictamente a los grupos de poder y a la extrema sutilización que, con frecuencia, enmascara engaño y manipulación por parte de los medios (propaganda, estrategias publicitarias, entornos virtuales equívocos, empobrecimiento del lenguaje, sobresaturación de información, artificialidad con apariencia liberadora, hipoestimulación de la capacidad simbólica e, incluso, generación de estereotipos imaginativos alienantes, legitimación de medioadicciones, futilidad). Los medios pueden y deben ser decodificados como un espacio psicopedagógico genuino, donde fluya a borbotones pensamiento, palabra, gesto, empatía, comunicación, intencionalidad de promover el encuentro: auténtico proceso de realización del ser personal y social. Si se pretende que este aserto sea cierto, hemos de evitar el empobrecimiento del lenguaje, su banalización, ya que en dicho caso tan sólo se transmiten estereotipos, no significaciones (López Herrerías, 1996: 68). Coincidimos con L.S. Vygotski cuando el autor advierte que "el significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras éste esté

encarnado en el lenguaje, y de él habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento, e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento.» (1977: 160-161).

La ingente masa de información que nos bombardea incesantemente, la brutal competitividad, la acelerada gestión del tiempo, la cibercultura, los *e-mail*, entre otros componentes, han facilitado vías rápidas de acceso a un enorme caudal, si bien a la par nos van privando de la vivencia del gesto, del diálogo presencial, de la conversación pausada y plena de matices, del tiempo que requieren los procesos comunicativos, del tono, del acento, de la posibilidad de compromiso riguroso y responsable. Parece que el "buen-bien hablar" y el "buen-bien pensar" van en nitido retroceso (López Herrerías, 1996: 68). Asistimos a la priorización abusiva de la imagen en detrimento del verbo, del discurso, de tal forma que nos vamos restringiendo en simples consumidores de información con soporte audiovisual, hacemos uso de estilos comunicacionales prerreflexivos y sincopados, con escasa o vaga implicación argumentativa. Lo valioso o lo importante se halla vinculado casi exclusivamente a la rapidez informativa, no a la elaboración y transformación axiológica en el seno mismo de la dinámica discursiva. Las sociedades seculares parecen conferir valor a los titulares fáciles y seductores, aunque éstos con notoria frecuencia comporten vaniloquio, desapropiación, inconsciencia y dependencia. Llegados a este punto, cabe decir que los circuitos bioquímicos de las sensaciones son mucho menos complejos que los del pensamiento y, por este motivo, el autor

citado anteriormente defiende que *“la imagen es a la animalidad, lo que la idea es a la racionalidad”* (1996: 69-70). De hecho, mientras que en el icono que constituye una imagen significativa y significado disponen de un código de interpretación más simple, en el símbolo (signo o idea), que se suele transmitir a través de la palabra, habitualmente se requiere más elaboración mental, menos hipnosis y más reflexión con criterio elaborado. Lo diremos de manera más rotunda: resulta imprescindible evitar tanto la cultura de la homogeneización como el inmediatismo compulsivo que pretenden los medios, accediendo a secuencias de auto y heterorreflexión sosegada y adulta; una de las vías propedéuticas que posibilita el crecimiento de personas, grupos y comunidades en potencial solidario y en umbrales significativos de compromiso y de encuentro interdisciplinar.

Los medios esgrimen y explicitan su incidencia o poder social no tanto al decirnos qué pensar o los contenidos del pensamiento (que, en ocasiones, también), sino mucho más cuando plantean los ámbitos temáticos sobre qué pensar. Al centrarse de manera obsesiva en la imagen (Moles, 1978) se atomiza el universo perceptivo, esto es, al quedar presos en lo visual, presenciamos una progresiva fragmentación de las posibilidades experienciales (las nuestras, como usuarios de la información, pero también como líderes en su selección), impulsando aún más (si cabe) el deseo falaz, tecnológico o simplemente virtual, de la globalización (“aldea global”), que algunos se esfuerzan por imponer cual si se tratara de un traje-tipo, si bien con independencia de las medidas, potencialida-

des y tradición cultural de cada cual.

Entre los tipos de medios, José Ángel López Herrerías (1996: 70) destaca varios con diferente incidencia y grado de reflexión: *“El cartel publicitario es el que produce mayor masificación; la TV, el medio más poderoso para hacer que la masa participe en sistemas de símbolos cuya puesta en común es imprescindible en orden a la cohesión social. La radio, el medio que mejor realiza la función informativa; el cine, el que establece el contacto más rico, dado que el espectador queda captado por el color, el sonido, el tamaño de la pantalla, lo que origina un encuentro de larga duración; la prensa, el que provoca un proceso más intenso y el que facilita la reflexión del acontecer desde la información y la creación de opinión.”* Abundando en el medio televisivo, Umberto Eco (1985) plantea que los profesionales saben de su poder para incidir en las preferencias del público, de tal guisa que se suele “educar” (para nosotros, alccionar) a la audiencia en función de los intereses de las firmas o de las marcas anunciantes y de los núcleos de poder económico y político. La lucha por conseguir mayores umbrales de audiencia y el impacto masivo de los productos televisivos conlleva en no pocas ocasiones una lucha feroz, anómica y con escasa o perversa fundamentación ética, pero no por ello se dejan de proyectar “valores” o contravalores, así como determinados estilos de comportamiento. Desde la óptica de la intervención socioeducativa, por tanto, conviene mantenerse vigilantes de que los medios no sean usados subliminalmente para conseguir repertorios anclados en la borreguización y la pérdida del sujeto o de los referentes socioculturales,

legitimando niveles preocupantes de irresponsabilidad en el espectro despersonalizador del fenómeno-masa. Bien al contrario, las educaciones sociales han de posibilitar que cada ente afronte y lidere, solidaria y autónomamente, las diatribas y complejidades del existir, reforzando la aptitud para responder y la reconstrucción intersubjetiva de significaciones. ¡No sea que lo que se etiqueta como libertad de expresión sólo alcance a ser quimera, estricta impulsividad, negación de identidad, *carpe diem*, estúpida e irracional seducción, cómodo anclaje en la ignorancia, ausencia de implicación, temor ante las dificultades y exigencias del conocer! Nuestras sociedades, intensamente vinculadas a un hedonismo situacional, quizá han olvidado expresamente que el pensamiento conduce al compromiso personal e intersubjetivo, a la crisis, a la duda, al deber ético (en no pocas ocasiones, casi épico), al servicio desinteresado a la alteridad, a la conformación de complicidades (no patológicas, por cierto) y resemantizaciones, a la dinámica de transformación personal y colectiva, a la gratuidad y generosidad en las redes relacionales, al notorio esfuerzo que conlleva hacerse y hacer, al goce estético. Éste es el auténtico nódulo socioeducativo de civismo, tolerancia y cultura de paz que nos interpela por opción antropológica, convicción y profesión. El conflicto, fenómeno consustancial a la vida y al desarrollo humano, nunca es un componente cognitivo y afectivo estático, sino que “es expresivo, dinámico y dialéctico por naturaleza; está basado en las relaciones. Nace en el mundo de las intenciones y las percepciones humanas. Cambia por la constante interacción humana actual y él

mismo modifica continuamente a las personas que le dieron vida, ejerciendo un efecto en el entorno social en el que nace, se desarrolla y quizá muere.” (Lederach, 1998: 91-92). Desde las ciencias humanas y sus correlatos profesionales no debemos tolerar que algunos usos que de los medios se hacen lleguen a trivializar el existir humano, al convertir a las personas en títeres al servicio de los intereses de quienes pretenden disponer de la verdad en depósito absoluto. Como consecuencia, la investigación sobre los medios de comunicación social ha de suponer la convergencia de pedagogos con otros especialistas y disciplinas de la acción social, por cuanto resulta imprescindible seguir elaborando “una fenomenología de la práctica que incluya como componente central la reflexión sobre la reflexión en la acción que llevan a cabo los profesionales en la práctica de sus ámbitos laborales... Un profesional reflexivo debe estar atento a los patrones de los fenómenos, capacitado para describir lo que observa, dispuesto a proponer modelos atrevidos de la experiencia, ... e ingenioso para idear pruebas de estos modelos compatibles con las limitaciones de una situación de la práctica.” (Schön, 1992: 280-281).

El estudio de los *mass-media*, entre otros componentes poliédricos de la complejidad social, es un buen acicate para intentar comprender los mecanismos de dominación y sumisión sin dejar de afirmarnos en la peculiaridad de cada cual, en tanto que ejercicio responsable de libertad, pero superando en cualquier caso “la cultura de la queja y del victimismo, no dejamos arrastrar por la magia del consumismo, ... dar la misma entidad a

las obligaciones que a los derechos, ... vencer la fatalidad, ... asumir riesgos.” (Fisas, 1998: 379). Resulta muy procedente tratar de transformar los conflictos de manera constructiva y con recursos pacíficos en el tejido social mismo, de forma tal que sea viable la reconciliación entre personas e ideas, construyendo la denominada “casa de la paz” (Lederach, 1998: 184-185). Ciertamente, los medios de comunicación social han de incorporar, con la concurrencia de la ciudadanía, “la educación para la paz”⁵, que implica “educar para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, para salirnos de las propuestas de alienación cultural y política. El proyecto de cultura de paz, en definitiva, sólo alcanza sentido en la medida que sea un instrumento útil para movilizar a la gente, para su propia transformación y la de su entorno.” (Fisas, 1998: 372-373).

En los umbrales del siglo XXI (como indicábamos antes) asistimos a lo que viene denominándose como *sociedad digital* (Majó, 1999: 3-26), que enfatiza sobremanera el carácter instrumental de las sociedades contemporáneas. Numerosas son las voces que indican que los

próximos años se vislumbran en el reto de construir sociedades del conocimiento, incorporando cambios significativos en el seno de cada tejido social que habrán de concretarse en fenómenos de tipo económico, tecnológico, pero también político. Desde el análisis económico se advierte que el tratamiento, el almacenaje y la distribución de la información supone hablar de costos marginales negativos, de tal suerte que, incrementando colosalmente la capacidad, no sólo no se aumenta el costo, sino que éste decrece.⁶ También se constata incidencia tecnológica, ya que al hablar de lo digital hacemos inexcusable referencia al mantenimiento de códigos compartidos, en función de los cuales si se pretende información y comunicación se requiere acuerdo previo entre emisor, receptor y medio de transmisión, así como asignación de nuevas significaciones en el proceso, pero necesariamente convergentes al otorgar igual o similar contenido semántico a cada significante, pero también coincidiendo sintáctica y fonológica-fonéticamente, esto es, garantizando la adecuada emisión, recepción, codificación y decodificación. Para emitir información el código digital no transmite fenómenos, sino la medida de los mis-

⁵ *Las educaciones sociales son, sin duda, vías cruciales orientadas a la transformación social y política, por cuanto potencian el conocimiento, la imaginación, la compasión, el diálogo, la solidaridad, la integración, la participación y la empatía, conformando una cultura de construcción progresiva de la paz. Así pues, coincidimos con el análisis de Vicens Fisas (1998: 374).*

⁶ *Joan Majó, exministro de Industria y Energía del gobierno socialista, en el marco de una conferencia celebrada el día 28 de enero de 1998 en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Blanquerna, de la Universidad Ramon Llull, señalaba que uno de los últimos satélites norteamericanos de comunicaciones permite la transmisión de 500 canales de T.V., mientras que los anteriores únicamente transmitían 48. Aunque este dato ya es muy relevante, lo realmente impactante radica en que los 452 canales añadidos tienen un coste económico negativo; hecho que hace pensar que las posibilidades ciertamente son ilimitadas.*

mos. Hacemos alusión a que con la TV. digital asistimos a un acontecimiento técnicamente sugerente, ya que cuando una cámara digital filme en modo alguno recogerá imágenes, las transformará en ondas y las enviará al receptor, sino que descompondrá la imagen en 625 líneas horizontales y 1000 verticales.⁷ Pero no es menos cierto que, en este caso, la capacidad del televisor-receptor, ahora ordenador, ha de ser incrementada en progresión geométrica, por cuanto que el T. V. ha de resolver logaritmos, escoger y operacionalizar fórmulas, realizar interpolaciones e inferencias, almacenar en memoria los mensajes de los últimos 30 segundos, así como otras funciones tecnológicas y técnicas complejas.

Ahora bien, toda la mejora experimentada y el aumento significativo de capacidad y de calidad no nos garantiza que aquello que estamos visionando y escuchando en nuestro sofisticado *computer*-televisor se acerque a la realidad o, lo que es lo mismo, que los mensajes audiovisuales que recibimos existan. ¡He ahí la incidencia de los profesio-

nales de la acción social! Nuestro potente televisor creará imágenes y sonidos de acuerdo con una seriación numérica, pero nadie nos asegura de dónde surgieron dichos números; en definitiva, nadie nos garantiza que las imágenes reproducidas fueron así filmadas.⁸ Como consecuencia, la televisión, el medio más masivo, pudiera ser entendida estrictamente como mera realidad virtual, sólo parcialmente vinculada a los fenómenos de la realidad. De aquí se deduce que no es descartable que el ser humano pueda vivir en el equívoco o en el engaño, que lleguemos a otorgar veracidad a lo que es simple virtualidad, ficción o expresa manipulación.

Otro ámbito a considerar por su entidad es el político. En Europa existe la voluntad, auspiciada por la Comisión Europea, de ir liberalizando las comunicaciones y, como consecuencia, cambiando los monopolios públicos por las pautas del mercado⁹.

El lector, versado o no en estas lindes, advertirá con rapidez la necesidad de generar programas que supongan

⁷ Ello implica que la pantalla de nuestro receptor quedará conformada por 625000 puntos, que serán descodificados por nuestro televisor cincuenta veces por segundo, seleccionando el contenido audiovisual idéntico y el distinto recogido por la cámara. Como señala J. Majó (1999), el tránsito de la información, ahora numéricamente expresada, supone 40 millones de puntos por segundo, emitiendo mediante unos mil millones de bits por segundo. En esta tesitura, el televisor es ordenador, por cuanto debe descodificar la secuencia numérica, transformando la información en imagen y en sonido. La mejora de la calidad de lo digital respecto de lo analógico resulta obvia.

⁸ Así pues, el trucaje, la manipulación o la falsificación pudieran disponer de tecnologías ad hoc. En este sentido, es sabido que durante más de una década los y las ciudadanos/as de la antigua Unión Soviética desconocían que Mijail Gorbátxov tenía una especie de mancha (posible dificultad vascular o aneurismo plano) en la frente.

⁹ Un nítido ejemplo lo tenemos en el estado español, con la Ley de Ordenación del Mercado de las Telecomunicaciones, que evidencia la opción por el mercado, aunque con subvenciones a cargo del erario público (con excesiva frecuencia).

un cierto garante de alfabetismo ontológico y epistemológico respecto del orden pretendidamente generado y vinculado al dominio del uso más de las tecnologías de la información que de la comunicación, promoviendo líneas de formación continuada en el decurso vital de las personas, de manera tal que se superen las limitaciones inherentes a los sistemas educativos (formación inicial). Sin renunciar al avance que suponen los nuevos recursos o *Tecnologías de la Información y de la Comunicación* (T.I.C.) entendemos, empero, que la presencialidad y la complicidad vivencial concreta serán difíciles de eludir en los procesos educativos, vinculando a educador y a educando en la dinámica de construcción del mundo desde conocimientos, emociones y experiencias interdisciplinarias. En este sentido, las políticas curriculares vinculadas a la formación profesional en la mayoría de los países de la Unión Europea tratan de potenciar "La transferibilidad de las aptitudes, lo cual significa que las aptitudes impartidas no estén ligadas exclusivamente a una profesión específica, sino que puedan utilizarse en diversas ramas de actividad. Las aptitudes de comunicación serán indispensables, tanto por el desarrollo del trabajo en equipo como por la necesidad de comunicar información a todos los niveles de la empresa. La experiencia profesional cobra cada vez mayor importancia, pues las aptitudes, actitudes y conductas necesarias sólo se pueden adquirir en el lugar de trabajo: muchas grandes empresas han identificado un tipo de mentalidad y de conducta especiales que pueden contar tanto como las cualificaciones profesionales propiamente dichas." (Pedro y Puig, 1998: 253). Respecto de las consecuen-

cias para el mundo laboral, da la impresión que la tecnología de la información, por sí misma, no causa desempleo, aunque reduce significativamente el tiempo de trabajo por unidad de producción y, seguramente, empleará de forma exclusiva a las personas preparadas para los nuevos retos del mercado de trabajo; la cronificación de la marginación de algunos sectores de la población no resulta, por tanto, nada desdeñable: "*En el paradigma informacional, el tipo de puestos laborales cambia en cantidad, en calidad y en cuanto a la naturaleza del trabajo que se realiza. Por lo tanto un nuevo sistema de producción requiere una nueva mano de obra; aquellos individuos y grupos incapaces de adquirir la cualificación informacional podrían ser excluidos del trabajo o devaluados como trabajadores.*" (Castells, 1997: 293).

En la era de la información los procesos y las funciones se organizan en redes progresivas, generando una nueva "morfología social" en la que "el poder de los flujos tiene prioridad sobre los flujos de poder" (Castells, 1997: 505). Una red es un conjunto organizado de nodos interconectados, mientras que un nodo es el punto de intersección de una curva consigo misma o con otra. La información "es el ingrediente clave de nuestra organización social, y los flujos de mensajes e imágenes de unas redes a otras constituyen la fibra básica de nuestra estructura social... Es el comienzo de una nueva existencia y, en efecto, de una nueva era, la de la información, marcada por la autonomía de la cultura frente a las bases materiales de nuestra existencia." (Castells, 1997: 514).

La nueva universalidad de la información se entiende y construye a través

de la interconexión de mensajes, esto es, mediante “su embrancamiento permanente en comunidades virtuales en formación.” (Lévy, 1998: 13). El lenguaje numérico se halla justo al inicio de su trayectoria, ya que el ciberespacio¹⁰ se va produciendo a un ritmo muy acelerado, de tal manera que los estándares de comunicación multimodal (táctiles, auditivos y el acceso a la visualización tridimensional interactiva) se erigen en nuevas interfaces vinculadas al universo de los datos numéricos. La ayuda a la navegación en la información es uno de los típicos fenómenos contemporáneos que transforman los significados culturales y sociales de las cibertecnologías a partir de mapas dinámicos de flujo de datos y de agentes informáticos inteligentes o *knowbots* (Lévy, 1998: 22). Cuanto más se desarrollen los procesos de inteligencia colectiva, que presupone que se replanteen numerosos poderes establecidos, más o mejor podrán apropiarse los sujetos y los grupos de los cambios técnicos y menos llegarán a convertirse en los efectos excluyentes del movimiento tecnosocial. El ciberespacio, bien usado, se constituye en un dispositivo técnico de información interactiva y comunitaria y puede ser considerado como uno de los instrumentos que potencien el desarrollo de la inteligencia colectiva, por cuanto las personas pueden intercambiar ideas, artículos, experiencias y observaciones mediante, por ejemplo, conferencias electrónicas (Lévy, 1998: 25-26). Se trata de un entorno que ayuda a las personas, pero que en modo alguno las sustituye ni menoscaba la ineludible presencialidad en

las dinámicas educativas; por ello defendemos la necesaria alfabetización y conocimiento de los medios de comunicación social, de su lenguaje, de sus potencialidades y limitaciones. En dicha línea, los estudios que legitiman los efectos negativos basados en el aislamiento, la dependencia, la explotación, el conformismo ante las posibles hipocresías generadas en entornos virtuales, ... aconsejan incorporar la cibercultura, si bien tan sólo en el caso que sea entendida como una vía que estimule la capacidad participativa y dialógica, pero también socializadora y emancipadora de las inteligencias individual y colectiva (Lévy, 1998: 26-27). Los *mass-media* continúan implementando la línea cultural del universal totalizador iniciada por el escrito, de manera tal que como el mensaje mediático será leído, escuchado y visionado por millones de personas dispersas, se pretende, errónea y despersonalizadamente, encontrar como un ‘común denominador’ mental de los destinatarios, considerando entonces a los receptores únicamente en el mínimo de su capacidad interpretativa. ¡Nos negamos a tal exceso usurpador! El mensaje mediático, al circular en un espacio con frecuencia privado de interacción, no accede al contexto particular de cada persona receptora, desconsidera su singularidad, sus opiniones y necesidades sociales, su microcultura. La televisión, por ejemplo, genera un plano de existencia emocional que reúne a los miembros de la sociedad en una especie de macrocontexto fluctuante, en rápida evolución y con mermas en su memoria, de tal guisa que los

¹⁰ En el sentido que propone Pierre Lévy, entendemos el significante ‘ciberespacio’ con un significado directo y nítido, cual es: la interconexión mundial de los ordenadores.

telespectadores, en la escenografía mediática, nunca son actores. Los instrumentos de difusión masiva, como señala Pierre Lévy (1998: 89-90), no permiten ni verdaderas reciprocidades ni interacciones transversales entre los participantes.

En definitiva, sigue existiendo cada vez más el riesgo patente de estereotipar o de homogeneizar las personas y las culturas en la idea occidental y exclusivamente europea de 'aldea global' (tan virtual como profundamente falsa por lo que hace referencia a los pueblos y a las personas; más plausible, pero con inequidades obvias, en cuanto a los entornos telemáticos e informáticos¹¹), que bebe de epistemologías postpositivistas y de raigambres ontológicas objetuales. La idea de interconexión global o generalizada ha sido el motor primario de Internet, pero esta aproximación a lo universal ya no totaliza ni construye sobre la identidad de sentido, sino que se

experimenta por inmersión estandarizada en un mismo baño de toda la humanidad, posibilitando una aparente interconexión comunicativa, tejiendo un universal propio de una civilización frágil, vulnerable, manipulable: el fenómeno de la masa sin sentido, orientación o ultimidad. Distinto es entender que las tecnologías de la información y la comunicación "pueden ayudar a proteger y revigorizar las comunidades locales mediante la reducción de costes y la mejora de la calidad de los servicios que pueden ofrecerse a la comunidad o que ésta puede ofrecer. En esencia, pueden reducirse las distancias de modo que las personas puedan vivir globalmente en sus propias comunidades." (Blankert, H.; Bosch, G.; Carlson, B.; Castells, M.; et al., 1995: 16).¹² Hoy se edifica como necesidad generar un nuevo tipo de civismo, "el civismo informacional: todos comprometidos en generar mejor información, en facilitar su localización, en enseñar a

¹¹ Cabe decir que el monopolio de la lengua y de la cultura inglesa cada vez resulta más preocupante, por cuanto regula los almacenes de materiales culturales, científicos y lingüísticos. Un ejemplo claro de este hecho es Internet. Debieran considerarse otras lenguas (tanto aquellas de gran espectro como las regionales o autonómicas), ya que todas ellas son vehículos de cultura y, con frecuencia, implican estructuras intelectivas, así como sintácticas y morfológicas, diferentes del mundo. Por otra parte, en modo alguno debe permitirse que estos renovados o innovadores recursos cronifiquen la pobreza y la marginalidad de personas y de pueblos enteros. La justicia, la libertad, el aprendizaje digno y la equidad social deben ser las grandes e ineludibles finalidades de las educaciones sociales.

¹² Hemos consultado el Resumen del Informe Intermedio de la Dirección General V, de la Comisión Europea. Si se desea más información, el lector puede dirigirse a:

Comisión Europea. Dirección General V

Empleo, Relaciones Laborales y Asuntos Sociales

DG V/B/5 – Adaptación a los cambios industriales

Secretaría del Grupo de Expertos de Alto Nivel

Rue de la Loi 200, B-1049 BRUSELAS.

Consulta de documentos:

Reacciones al Informe:

entenderla, en ser exigentes en cuanto a su calidad, etc. La sociedad comprometida con el conocimiento. El conocimiento como valor social. Y en esto todos tenemos una responsabilidad. De la misma forma que la limpieza es cosa de todos, el respeto por el conocimiento como valor personal y económico también lo será muy pronto... detrás de todos estos nuevos planteamientos aparece, de manera persistente, la idea de que las ideas son el motor del futuro. Las ideas para el cambio, la inteligencia colectiva como dinamo del bienestar...” (Cornella, 1999: 20, 41).

Ciertamente, disentimos de la afirmación de P. Lévy (1998: 204), según la cual “*la cibercultura inventa otra manera de hacer llegar la presencia virtual a sí mismo de aquello humano diferente de la imposición de una unidad de sentido*”, optando por “*la mundialización concreta de las sociedades, que inventa un universal sin totalidad.*”¹³ En cualquier caso, si que se aportan flujos diversos y enormemente densos de información, pero cabe afirmar que ésta nunca carece de intencionalidad y sentido en sí misma. En el fenómeno humano nada hay aséptico y, por tanto, tampoco la educación se halla al margen de opciones axiológicas diversas e, incluso, antagónicas. La tecnología, recurso para el ser humano, no debe esclavizarlo, uniformarlo ni anularlo. La cita que seguidamente recogemos expli-

cita con nitidez nuestros pensamientos al respecto: “*La tecnología lleva implícitamente unos valores que se imponen necesariamente a todos... La tecnología, el sistema tecnológico, tiene tendencia a monopolizar el saber y los valores de la sociedad. La tecnología es imperialista. No admite la diferencia... Los métodos de investigación de la tecnología (estadística y experimentación) se presentan también como los únicos válidos. Sus instrumentos metodológicos se convierten en tótems (el ordenador). La persona no tiene aquí nada a hacer. La persona no tiene valor en el interior del sistema tecnológico. Para la tecnología todo es cuantificable. Los fenómenos biológicos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos..., todos están sometidos al cálculo y a la cuantificación... La tecnología ofrece poder y da seguridad. La tecnología fascina... No es nada difícil convertirse en fiel de su culto, de su idolatría.*” Nosotros trataremos de no claudicar: la pedagogía personalizada, con silueta, expresión y rasgo, que no reduce importancia a la técnica en educación, pero que ha “*de ser crítica, radicalmente crítica respecto de este nuevo totalitarismo, de este nuevo imperialismo del mundo contemporáneo: el imperialismo tecnológico.*” (Feixas, Marin, Mèlich y Torralba, 1998: 89-91).¹⁴

Es probable que los próximos años sean testigos “*de un sinnúmero de casos*

¹³ Hemos trabajado con la traducción catalana de la obra del filósofo y profesor de la Universidad de París-VIII, Pierre Lévy. Maria Llopis i Freixas se ha ocupado de la traducción.

¹⁴ Agradecemos a los autores del libro, los profesores Valenti Feixas, Francesc-Xavier Marin, Joan Carles Mèlich y Francesc Torralba, la calidad de su trabajo de reflexión, recogiendo en pocas páginas contenidos de gran densidad y significación para la intervención educativa.

de abusos de los derechos de propiedad intelectual y de invasión de nuestra intimidad. Habrá vandalismo digital, piratería del software y robo de información. Y lo peor de todo, mucha gente se quedará sin trabajo debido a los sistemas automatizados y las oficinas cambiarán tanto como lo han hecho las fábricas. La noción de tener el mismo trabajo toda la vida ha empezado a desaparecer... Cuando un trabajador siderúrgico de cincuenta años pierda su trabajo, lo más seguro es que, a diferencia de su hijo de veinticinco años, le sea imposible adaptarse al mundo digital. Sin embargo, si un secretario pierde su trabajo, al menos estará familiarizado con el mundo digital y poseerá habilidades transferibles. Los bits no se comen; en este sentido no pueden calmar el hambre. Los ordenadores tampoco son entes morales; no pueden resolver temas complejos como el derecho a la vida o a la muerte. Sin embargo..., no podemos interrumpir la era digital. Posee cuatro cualidades muy poderosas que la harán triunfar: es descentralizadora, globalizadora, armonizadora y permisiva.” (Negroponte, 1995: 269-271). Tal y como señala Miguel Barceló, *“en realidad, los factores multiplicadores de las tecnologías convencionales, pese a su gran potencialidad y capacidad de transformación por todos experimentada, son de valores reducidos y se mantienen en un orden de magnitud limitado.”* (en Negroponte, 1995: 9).

2. Interacción necesaria: medios de comunicación social y educaciones sociales

Resulta absurdo negar la utilidad de la comunicación mediante renovados o innovadores medios (ciberespacio, televisión por cable, software, fax, radio, telefonía, correos electrónicos, prensa, entre otros), ya que facilitan la conexión entre las personas y, como escribe Jean-Henri Bouché Peris (1998: 77-78), incluso *“... han sido capaces de romper barreras ideológicas y políticas al soterrar regímenes autoritarios y dar voz incluso a los disidentes. Países cerrados a la democracia han sido invadidos por la nueva tecnología. Movimientos revolucionarios...¹⁵ han cursado sus mensajes a través de estos medios.”* El autor, sin embargo, no olvida mencionar que la carencia de medios y las desigualdades entre países generan privaciones significativas, de tal manera que vincularse al ciberespacio no es un recurso al alcance de todos, o bien, cuando se facilita el acceso, los mandatarios ya han operado sistemas de manipulación y control.

No se trata, pues, de negar entidad a los medios. Por el contrario, conviene reforzarlos, dotándolos de un sentido comunicativo más intenso, habida cuenta que inciden notoriamente en la conformación de la ética de las colectividades. Las ciencias humanas y la sociedad de la comunicación, empero, parecen irse orientando hacia una cierta *“fabulación del mundo”* (Vattimo, 1990: 107), dado

¹⁵ El autor propone, como ejemplo, la guerra en Chiapas, México.

Si bien este hecho puede ser cierto, no lo es menos que los núcleos de poder disponen de las claves informáticas para facilitar información previamente seleccionada y, por tanto, en modo alguno aséptica.

que, en palabras de Nietzsche, sólo hay interpretaciones, no datos.

Si seguimos las aportaciones del connotado profesor de la Universidad de Turín, Gianni Vattimo (1990: 110), advertimos que *“el sistema media-ciencias humanas funciona, cuando mejor funciona, como emancipación, sólo por cuanto nos coloca en un mundo menos unitario, menos cierto, y, por tanto, también bastante menos tranquilizador que el del mito.”* Con todo, si se pretende que los *mass media* corroboren a la tarea educativa de la sociedad, se configura como prioritario tratar de disminuir el efecto nocivo que los entornos mediáticos pueden generar, cuales son: solipsismos y bloques comunicativos en los receptores; mantenimiento de la audiencia en representaciones o imágenes falseadas del mundo; fijación en estridencias, comportamientos disruptivos, violencia, agresiones y maltrato, ya que la ingente cantidad y calidad de hechos cotidianos positivos que realzan el perfil del género humano supuestamente parecen ser menos noticiables o con mínima capacidad de captar la atención y la reflexión de las personas; tendencia sistemática orientada al mantenimiento de estereotipos; adición a los códigos audiovisuales, olvidando el deleite de la lectura reflexiva; incremento de la impulsividad, dado que preferentemente en el medio televisivo resulta muy compleja la elaboración de los diferentes estímulos o sensaciones,

procesarlos perceptivamente, otorgarles tiempo de introspección y de contenido ético, modulando finalmente el propio repertorio comportamental; escasa posibilidad de imaginación, ya que los medios audiovisuales incluso pueden llegar a minimizar o anular este recurso genuino cognitivo-emocional de libertad; tendencia a la uniformización de los mensajes y de las estrategias para informar y comunicar, seguramente debida a la presión del fenómeno-masa conocido como ‘audiencia’, que aspira a deslegitimar en ocasiones el derecho a la diferencia y, por qué no, a la divergencia; así como anonimización del auditorio.

Estas consideraciones habrán de ser tenidas en cuenta por el sistema de educación formal, de tal modo que, sin poner en duda la existencia de maestros y de escuelas, lo que está empezando a cambiar es la estrategia utilizada para la transmisión de conocimientos, si bien sin llegar a confundir papeles y funcionalidades instrumentales, dado que *“el maestro es el maestro y el ordenador es el ordenador, es decir, cada uno en su sitio. El maestro es quien está junto al alumno, le atiende, le escucha y se preocupa por su crecimiento integral. El ordenador, como los mass-media, es un instrumento, ... Hemos de conocer la herramienta como para poder hablar de ella y, por otra parte, hemos de conocerla para no cometer el error de que sea la herramienta la que nos use a nosotros.”* (Prats, 1999: 22).¹⁶

¹⁶ Miguel Ángel Prats Fernández es profesor de Nuevas tecnologías aplicadas a la educación (diplomatura de Magisterio) y de Informática sanitaria (diplomatura de Fisioterapia), en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Blanquerna y en la Escuela Universitaria de Enfermería y Fisioterapia Blanquerna, de la Universidad Ramon Llull. Asimismo, forma parte del subgrupo de investigación acerca del Análisis e interpretación del impacto de las tecnologías de la información y comunicación en todo el ámbito socioeducativo.

En función del panorama brevemente señalado, las educaciones sociales ni pueden ni deben eludir una incidencia razonable en la cultura de los medios, adecuando programas generados en la red comunitaria con la implicación de diferentes instancias de la sociedad civil que, indefectiblemente, habrán de tender a consolidar dinámicas de “*alfabetización humanizadora*” (López Herreras, 1996: 82). Para este fin la opción por la mediación, renovado valuarte antropológico de la comunicación y espacio ternario, resulta un método adecuado de encuentro y análisis conjunto de expertos, profesionales y ciudadanos con vistas a descubrir que, en modo alguno, los medios pueden ser entendidos como la vía única de acceso a la generación de información y, si procede, de conocimiento. En este sentido, habrá que adquirir conciencia que conviene impulsar diferentes usos del lenguaje y con soportes distintos (receptor de TV o de radio, ordenadores, prensa, cine, vídeo, libros, pero también, y al mismo nivel, conversación interpersonal presencial, intercambio de experiencias personales, viajes, encuentros literarios y filosóficos, seminarios, ...). Esta perspectiva trata de otorgar tanta importancia al mensaje por su contenido o valor semántico y al entorno o soporte de transmisión como a las personas mismas y al escenario comunicacional.

Ciertamente, estimamos que los profesionales de los medios pueden, entre otros, asumir funciones mediadoras mientras se procura el encuentro y se gestionan espacios y tiempos, pero aquellos no debieran asumir en caso alguno el papel de letrado, terapeuta o bien la función social de la judicatura (Haynes,

1995: 58-59). No cabe excesiva duda que si la escucha prudente, la discreción y el desco de encontrar y aprender de los otros fueran constantes de nuestro quehacer, el ser humano mejoraría sustancialmente, reduciendo los intereses manipuladores e incentivando la competencia de cada ser humano a la hora de leer e interpretar imágenes y de construir ideas. Probablemente este bagaje nos evitaría algunos de los peligros de las aparentes y artificiosas liberaciones, que se expresan a través de opciones morbosas, sensacionalistas y simplistas. Los foros de diálogo, el estudio pormenorizado de noticias y de programas publicitarios y el mantenimiento de umbrales significativos de alfabetismo crítico se convierten en una exigencia ineludible y mediadora del entorno familiar y socioeducativo (López Herreras, 1996: 88-90, 98-99), a partir de metodologías “foro-dialógicas” de construcción y responsabilidad (disco-fórum, cine-fórum, internet-fórum...). Ahora bien (no nos engañemos), esta opción implica despreciar los cenáculos de dominio y jactancia en pro de entornos abiertos y repletos de bucles de interacción, donde se justiprecien las argumentaciones no endogámicas de la sociedad civil y de la intelectualidad. Hacemos referencia a seguir entretejiendo redes participativas de capacitación sociocultural, esto es, impulsar de facto el desarrollo de la comunidad, “*el enriquecimiento de todos y cada uno de los miembros de la comunidad de manera individualizada*” (García Martínez, 1996: 22-23); lo cual nos interpela taxativamente respecto de la imprescindible reapropiación social progresiva de las funciones informativas y comunicativas que, quizá por dejadez o

hastío, han ido siendo acaparadas y sustraídas por algunos monopolios económicos y profesionales, socabando la idea nuclear que la mediación impulsa: la construcción de la comunidad humana y social a través del encuentro comunicativo y de los vínculos interpersonales (intelectuales y emocionales) en presencia de una tercera persona, percibida como neutral e imparcial y no implicada en la situación conflictual, que por su talante desnudo de poder, posibilita que los actores, las personas en diálogo y únicamente ellas, sean quienes lideren su proceso de transformación en el curso del existir, considerando reflexivamente los referentes éticos y socioculturales del entorno e interpelando, simultáneamente, los propios y los ajenos para alcanzar el 'nosotros social'.

En el caso que las educaciones sociales no se apoyen *"en los presupuestos socio-críticos su capacidad transformadora consistirá en un remedo de adaptación funcionalista que bordeará la solución de las graves carencias que padece la sociedad... frente a colecciones estadísticas de datos pretendidamente coherentes con la asepsia científica; son otro tipo de análisis, esencialmente cualitativos, los que permitirán investigar y evaluar los progresos (o retrocesos) que se producen a partir de un proyecto que se revela difícil, complicado y poco atractivo desde el punto de vista de la eficacia funcional y estadística y de los resultados inmediatos. Pero que, no obstante, es imprescindible para la reconquista del espacio social expoliado por los agentes de la dominación. Ésta debe ser, sin duda, la perspectiva de la intervención socioeducativa que se impulse desde la formación."* (García Martínez, 1996: 25).

Los medios *"deben responder al deseo profundo del hombre de comunicarse en verdad con sus semejantes, de conocer otras culturas y la rica diversidad humana."* (Sánchez García, 1998: 453), favoreciendo la consolidación de aprendizajes sociales en función de análisis diversos de las situaciones cotidianas y de su presentación en forma de noticias, reportajes, debates, editoriales, artículos de opinión, programas de tiempo libre y ocio, así como diversas tipologías de fórum. Las dinámicas socializadoras y personalizadoras, garantizadas a través de la comunicación, han de ser potenciadas, entre otros vectores de influencia, por los medios, ya que *"nos realizamos en un mutuo acoplamiento lingüístico, no porque el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino porque somos en el lenguaje, en un continuo ser en los mundos lingüísticos y semánticos que traemos a la mano con otros. Nos encontramos a nosotros mismos en este acoplamiento, no como el origen de una referencia ni en referencia a un origen, sino como un modo de continua transformación en el devenir del mundo lingüístico que construimos con los otros seres humanos."* (Maturana y Varela, 1996: 155). En este sentido, resulta ciertamente necesario que tomemos conciencia de la enorme cantidad de relaciones que, supuestamente garantizadas, requieren de mayor intensidad, profundización, honradez y escucha. La escucha activa no suele ser, precisamente, un hábito demasiado extendido y, en cambio, deviene nuclear en las secuencias comunicacionales, ya que se escucha tratando de hacer silencio uno mismo dentro de sí, evitando todo juicio sobre el otro y sobre el contenido de cuanto verbaliza, descar-

tando prejuicios, liberándose de la obsesión de sí mismos, haciendo espacio preservado al otro y manteniendo atención a los paralingüajes. La escucha, destreza interpersonal relevante, puede ser educada y aprendida, pero para ello convendrá desaprender determinadas rutinas y algunos tópicos u obstáculos en las diferentes esferas de la vida social: ansiedad vinculada a querer proyectar una imagen "perfectiva" del *self*, superficialidad y despersonalización de la comunicación, tendencia recurrente a imponer las propias ideas, impaciencia e impulsividad, pasividad, escarnio y, con notoria frecuencia, apariencia de intelectualidad y banalización de los referentes éticos. Así pues, los *mass-media*, responsables de su quehacer profesional, pero con la concurrencia de la población, han de mantener los valores de concordia, de civismo y de solidaridad entre las personas. Sólo así podemos implementar dinámicas mediadoras, que implican ausencia de coercitividad, actitudes más de artesanía que de ingeniería, una cultura dialógica y no litigiosa. Hay que superar los repertorios violentos¹⁷, por cuanto la violencia, expresión de bloqueo cognitivo y emotivo,

suele ser "el comportamiento de alguien incapaz de imaginar otra solución a un problema que le atormenta." (Bettelheim, 1982: 98). El diálogo se erige en el auténtico protagonista, generando espacios de transformación al margen de la acción de la justicia y de sus procedimientos habitualmente patogénicos.¹⁸ La educación, en síntesis, comporta "habla, lucha, escucha, dialéctica, paciencia, dolor, espera... y, sobretudo, admiración feliz del crecimiento del otro. Crecer es tener la capacidad de saber maravillarse de todo... El oficio humano es un oficio de contemplación expectante feliz..." (Segura, 1999: 153-154).¹⁹

Resulta, en suma, oportuno superar la ingenuidad. Sabemos de la complejidad que supone introducir discursos provocadores y rompedores del *status quo* en un estado de cosas rutinizado, pero desde el discurso pedagógico-mediador, de renovado cuño eidético e interpersonal, los actores sociales (la comunidad misma) han de ser enérgicos con las situaciones problemáticas, pero simultáneamente suaves y delicados con las personas. Maquiavelo, a inicios del siglo XVI (1513), ya escribía que los reforma-

¹⁷ Como señala Vicenç Fisas (1998: 361), "no deja de ser preocupante, además de estúpido, que un niño o una niña puedan llegar a ver unas 20.000 muertes violentas en televisión a lo largo de una década, cuando su entorno natural y real apenas le mostrarán dos o tres experiencias de este tipo. Esta abrumadora presencia de muerte por violencia dificultará su percepción de la realidad, el valor de la vida y lo que significa el sufrimiento, aspecto éste normalmente no mostrado por la violencia televisiva."

¹⁸ Ideas expuestas por la Consejera de Justicia de la Generalitat de Catalunya, Sra. Núria de Gispert Català, y por el Presidente del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, Sr. Guillem Vidal Andreu, en el marco del Congreso Internacional de Mediación Familiar, celebrado en la ciudad de Barcelona durante los días 6, 7, 8 y 9 de octubre de 1999.

¹⁹ El profesor Jordi Segura Bernal, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona, desarrolla tareas de docencia e investigación en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Blanquerna, de la Universidad Ramon Llull, y lidera el grupo de investigación en Psicología del Deporte.

dores o innovadores poseen enemigos en todos aquellos que extraen provecho propio del antiguo orden y tan sólo potenciales defensores en los que pudieran beneficiarse de los cambios. El distanciamiento que se suele producir proviene, en parte, del miedo a los adversarios, los cuales suelen tener la ley de su lado, pero también de la incredulidad de la humanidad que, en multitud de ocasiones, suele poner en tela de juicio las nuevas aportaciones hasta que no se han vivenciado suficientemente.

3. Las funciones pedagógico-mediadoras de las personas, las comunidades y de los medios de comunicación social

En el caso que la comunicación sea, efectivamente, el objetivo de las relaciones sociales y de los *mass-media*, éstos podrán ejercer funciones mediadoras, convirtiéndose en un entorno de encuentro entre personas, ideas, expectativas y necesidades con intencionalidad pedagógica, si bien dicha intención ha de vincularse a la posibilidad de que las partes o sujetos puedan liderar el proceso de transformación y cambio, así como de aprendizaje de alternativas o posibilidades comunicacionales distintas de aquellas que conforman el propio repertorio. El objetivo, pues, no radica en resolver conflictos, sino en utilizarlos como una invitación o un motivo de reflexión responsable y de cambio, es decir, de transformación. "El

conflicto..., es una oportunidad genuina de interacción y de construcción empática de aprendizajes alternativos..." (Sarrado, 1998b: 101), "no es la destrucción de la existencia humana, sino, bien al contrario, un lugar de crecimiento y desarrollo" (Giró, 1997: 226), si bien "no todos los conflictos pueden ser mediados. Los conflictos en los que una de las partes o las dos pretenden destruir la alteridad por la violencia, o ya lo han hecho en un acto delictivo, y, por tanto, desean que alguien les dé la razón y les ayude a convencer al otro de su error o simplemente a imponer su derecho, no pueden ser objeto de mediación." (Giró, 1998: 23-24). La figura del mediador en el entorno de los medios ha de ser reconocida como un tercero percibido como imparcial y neutral que invita al nivel de responsabilización y de interacción ética que las partes puedan asumir, de tal manera que las personas dialoguen y actúen enérgicamente con las situaciones problemáticas, pero no por ello dejen de maximizar la amabilidad en las relaciones interpersonales, prestando especial interés a cómo decir las cosas, si bien sin eludir su verbalización. El mediador, pues, "es un posibilitador de la comunicación entre las personas." (Sarrado, 1998b: 103). La mediación "no es una cuestión de fuerza, sino de solicitud libremente aceptada." (Giró, 1998: 22). En la actualidad está de moda, "quizás porque vivimos en una sociedad mediática unidireccional que, paradójicamente, está muriendo de incomunicación..." (Giró, 1997: 223).²⁰

²⁰ El Dr. Jordi Giró i Paris, miembro del grupo de Pedagogía Social y del subgrupo de investigación sobre Mediación e Intervención Socioeducativa de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Blanquerna, es profesor de la Facultad de Filosofía y de la Escuela Universitaria de Relaciones Laborales, de la Universidad Ramon Llull. Asimismo, es el responsable para España del Centre National de la Médiation de Paris y del Réseau Européen de la Médiation, así como miembro del Haut Conseil de la Médiation de Paris.

La mediación, de innegable contenido metacognitivo, no es propiedad exclusiva de ninguna profesión ni disciplina, sino que ha de ser concebida como una renovada antropología y metodología comunicativa, unos tiempos y espacios de convergencia humana dúctil al servicio de personas e ideas en cada entorno sociocultural. En la mediación confluyen diversos profesionales que promueven *“una única intervención, unívoca, con claros espacios de consenso de intervención y planteando como estrategia metodológica la interdisciplinariedad.”* (Riera, 1997: 16). La acción interprofesional es el núcleo desde el que *“... los profesionales buscan y dan respuesta conjuntamente a las preguntas fundamentales respecto al sentido y la finalidad de cada intervención. Es en este espacio donde convergen las macrofunciones, generándose una intervención, multidimensional, pero unívoca.”* (Laguna y Riera, 1998: 23), mientras que la interdisciplinariedad, *“supone necesariamente una integración interna y conceptual de diferentes disciplinas, que rompe la estructura de cada una de ellas para construir una axiomática nueva y común, con la finalidad de dar una visión unitaria de un sector del saber.”* (Riera, 1997: 16). Las educaciones sociales, como consecuencia, han de configurarse como acciones sistemáticas y debidamente fundamentadas *“de soporte, mediación y transferencia que favorece (n) específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto (persona, grupo o comunidad) a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural*

que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales (tanto del educador como del sujeto) y, en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, a tal fin, nuevas alternativas.” (Riera, 1998: 45). Los diversos actores sociales (ciudadanos, profesionales, asociaciones, sindicatos, partidos políticos, ...) han de participar con los medios de comunicación social para garantizar la pluralidad, así como dinámicas orientadas a la equidad social y a la transformación de las personas a través del diálogo. Experiencias como la de *Rise & Shine Productions* (denominadas como “crecer y brillar”), que destaca Martí X. March Cerdà (1997: 30-36), posibilitan la lectura del lenguaje de los medios y la construcción de imágenes, de tal suerte que se reflejan los propios sentimientos y las realidades y problemáticas vividas por los sujetos desde una perspectiva crítica. Lo realmente importante de esta propuesta de educación no formal es la creación crítica de producción audiovisual por parte de los mismos jóvenes, que son los actores sociales en este caso, potenciando una manera edificante de desarrollo personal y comunitario en una ciudad que alberga severas complejidades, como es el caso de New York. Los fundamentos pedagógicos de la iniciativa centran su interés en la construcción de la conciencia crítica respecto de la manipulación de los *mass-media*, el descubrimiento de las herramientas que los medios usan para construir la realidad social, el uso de estrategias mediadoras para intentar gestionar problemas de manera creativa en el seno de un equipo, así como impulsar la conciencia política a través de la interacción con la

comunidad. El producto final se concreta en vídeos que reflejan los sentimientos personales y los problemas familiares y sociales detectados por los jóvenes mismos, quienes, además, presentaron públicamente su estudio, garantizando la dimensión sociocomunitaria de la experiencia.

Los medios han de constituirse en continentes que estimulen un rico contenido socioeducativo, cual es el de aprender a madurar como personas desde el momento mismo en el que adquirimos la capacidad de relativizar o de incorporar crisis en la dogmática personal, construyendo el nosotros en presencia de una tercera parte, el espacio tercero, el mediador, en tanto que sugeridor o posibilitador de comunicación. Diríamos que hay que mantenerse colideres en la dinámica apasionante de la comunicación social, de forma tal que a inicios del siglo XXI el hecho de vivir intensamente, como propone Jorge Wagensberg (1998: 194), no comporta evitar que los estímulos y los artilugios, las ciencias o las ideologías menoscaben las diferencias individuales o nos alejen de los fenómenos de la realidad, sino mantenernos socioculturalmente al margen de dichos prejuicios, aunque lo sean de una mayoría. Los medios de comunicación social constituyen, simultáneamente, un relevante sector industrial, un universo simbólico objeto de consumo masivo, una inversión tecnológica incesante, un terreno de confrontación y de exhibición política, pero también y no menos una experiencia individual, grupal y colectiva y, sobrema-

nera, un sistema de mediación cultural y de socialización, así como un ámbito de civilización en el que tiene lugar la producción, reproducción y distribución del conocimiento y una convergencia de intereses en torno a la información (Wolf, 1987: 11-16).

Resulta bastante obvio que, en modo alguno, hacemos referencia a un destinatario pasivo que se vincula al fenómeno-masa, ya que con Ortega y Gasset (1930) optamos por defender que la masificación, entendida como manipulación y caldo adecuado para el desarrollo de lo anónimo, acrítico y estereotipado, puede llegar a desprestigiar lo diferente, lo propio y singular, lo personal o autóctono; las aportaciones socioculturales, en definitiva. Las ciencias sociales y, como consecuencia, también la pedagogía, si se reducen a la estricta recogida y clasificación de datos "objetivos", así como a su análisis, niegan la posibilidad de que las diferentes experiencias de los usuarios de los medios construyan sus mediaciones sociales, emocionales y cognitivas. En suma, renuncian a la posibilidad comunicativa de los medios de comunicación social y, sobre todo, a la potencialidad del desarrollo y perfeccionamiento humano a través de la educación, ya que educarse comporta hacerse o configurarse a partir de la confluencia dialógica con la alteridad, de la coparticipación y del coliderazgo resemantizador. Como advierte Josep M^a Terricabras, en el ámbito de la educación²¹ y de las mediaciones educativas vinculadas al uso y abuso de los *mass-media*, conviene interponer un

²¹ Entendemos que en toda actividad o manifestación humana existe, en mayor o menor medida, componente educativo. El fenómeno educacional resulta inseparable del periclitarse del ser humano.

proceso de observación atenta y reflexiva de la vida cotidiana, ya que seguramente éste es el camino más natural y más cercano a los educadores y educandos para entender y entenderse, accediendo a la comprensión del mundo y de la vida (1998: 11), en el bien entendido, sin embargo, que pensar comporta nunca acabar, es más una exigencia que una meta, como la capacidad misma de dialogar (Terricabras, 1998: 13). Compartir nuestros pensamientos con los otros supone compartir con ellos el lenguaje vivo, en tanto que lo hablamos, pero también que nosotros vivimos como humanos por el hecho de que usamos algún lenguaje. Aprender un lenguaje no supone únicamente conocer fonética, sintaxis, léxico, semántica, sino que, además, se interiorizan diferentes maneras de vivir y de ver las cosas, aunque no se trate aquí de defender que las opiniones vengan determinadas por la comunidad lingüística. Las diferencias y discrepancias entre las personas son y han de ser significativas, e incluso difícilmente reconciliables, pero el hecho de mantener diatribas dialécticas y discusiones debe conducirnos a entender que, en el caso que seamos capaces de constatar que no nos entendemos, ya entendemos mucho, que no nos entendemos y, por tanto, mantenemos, *de facto*, comunicación. Éste es el gran interés que la mediación introduce como metodología dialógica y convicción antropológica del ser con el otro: la comunicación ternaria, que no binaria; lucha en la que *"se compromete el mediador; lo sepa exactamente, o sea, poco consciente de ello, está situado en la crisis de la civilización actual, que es fundamentalmente una lucha entre lo binario y lo ternario. Esta lucha no es en absoluto*

una abstracción, un cuento o un chiste: dejar ganar pura y simplemente a lo binario es olvidar la infinita diversidad de culturas de nuestro planeta... La lógica dialéctica... se muestra tan operativa porque respeta mejor la complejidad de lo real." (Six, 1997: 161-162). Se trata, en síntesis, de la posibilidad de la comunicación para la transformación (Riskin, 1982, 1984; Davis, 1989; Menkel-Meadow, 1991; Dukes, 1993), en la que *"la meta más importante consiste en originar el crecimiento moral y transformar el carácter humano... Esta historia destaca la capacidad de la mediación para promover la revalorización y el reconocimiento, porque cuando estas formas entran en conflicto, significa que la meta final del desarrollo moral ha sido alcanzada hasta cierto punto por una de las partes o por las dos."* (Baruch Bush y Folger, 1996: 57).

Los medios de comunicación social son, pues, concebidos como instancias espacio-temporales de encuentro y de búsqueda incesante entre emisores y receptores, receptores y emisores en presencia de un tercero percibido como posibilitador equitativo y neutral, proyectándonos todos a la concienciación social, a la mejora de la colectividad y a impulsar el tejido asociativo desde el consenso argumentativo. Como dicen Maturana y Varela (1996: XIII), *"... la creación de consenso sobre el operar de nuestros procesos de aprendizaje social, se visualiza como la única alternativa válida racional que nos va quedando para disminuir las tensiones sociales y revertir el proceso de desintegración de las sociedades modernas, llevando en cambio a estas últimas a una construcción social de colaboración mutua."*

La comunicación que defendemos no debe olvidar, por tanto, el encuentro cara a cara, ya que así evitamos desgajar palabra y gesto; sutilezas de la expresión facial y tipología de ubicación proxémica: contexto; mirada; cualidades de la voz (ritmo, *tempo*,...), cualificadores vocales (intensidad de voz), caracterizadores vocales (risa, bostezo,...), segregaciones vocales (estereotipias). entre otras formas paralingüísticas o vinculadas a cómo decir algo; cinésica y uso de artefactos diversos (ropa, perfume...). Dicho de otra manera, en una sesión de mediación las señales producidas son relevantes, pero mucho más la edificación del código interno, esto es, la interpretación de la señal. En definitiva, señales a las que hay que atribuir significados, pero sobremanera el proceso mismo de atribución de significado (Knapp, 1995: 15-26). Obtener y facilitar *feedback* y escuchar activamente ayuda a evitar distorsiones en la dinámica comunicativa, de tal guisa que antes de proponer reflexiones o de responder a una cuestión planteada por el interlocutor, resulta pertinente garantizar que se ha comprendido o descodificado el mensaje con los matices necesarios. Por su parte, la escucha activa (antes aludida) se erige en condición imprescindible, por cuanto las personas hemos de mantener el interés por la búsqueda activa del significado del mensaje, con actitud empática, escuchando con atención al otro sin introducir juicios rápidos o interpretaciones prematuras (Munduate y Martínez, 1998: 91-94). Comunicarse satisfactoriamente implica haber garantizado un escenario de diálogo transformador no-directivo y de interpretación rigurosa y responsable. La mediación otorga potencialidades y

competencias a las partes y, por tanto, las habilita, en tanto las reconoce y valora como líderes de su proceso. El mediador, como señala Jordi Giró (en prensa), ni es especialista-terapeuta ni, como tal, científico, sino una persona capacitada en comunicación humana, pero "*a la postre uno más, sin distinción de grado, que introduce una relectura ternaria a una situación de comunicación sólo si las partes lo quieren, y para la cual los mediadores están enteramente capacitados y preparados o, al menos, tan bien preparados como el mediador.*" Para el modelo de mediación centrado en la comunicación y la transformación (revalorización y encuentro), "*los conflictos no son enfermedades o desequilibrios que hay que extinguir inteligentemente, sino la manifestación de un aspecto especialmente importante y sensible de la persona o de la sociedad que hay que reconocer, atender y gestionar adecuadamente. Las crisis, los desequilibrios, las tensiones y los conflictos son el fundamento de la evolución personal y social y, por lo tanto, en ellos se manifiesta una señal o una oportunidad de crecimiento y evolución; las crisis son síntomas de que la vida se está renovando y enriqueciendo.*" (Giró, en prensa). Estas aportaciones evidencian la necesidad de formación mediadora en el tejido social, pero para ello se hace necesaria la investigación y las evaluaciones diagnósticas conducentes a la planificación de dicha formación, pero en el bien entendido que "*la identificación de las necesidades de formación es el primer paso de la planificación de la formación, . . .*" (Bou, Marro y Pineda, 1999: 68).

A modo de síntesis global, las funciones mediadoras a desarrollar en el

tejido social por los medios y por los diferentes agentes sociales pueden precisarse como sigue²²:

- Habilitar personas y colectividades.
- Potenciar el discurso ternario.
- Estimular la percepción de neutralidad del mediador por los mediores.
- Facilitar el encuentro entre las personas.
- Estimular la transformación que las personas pretendan.
- Potenciar los escenarios equitativos y el desarrollo ético al nivel que las partes estimen.
- Favorecer la reflexión, corresponsabilización y el compromiso interpersonal.
- Estimular dinámicas de comprensión distintas de la situación inicial.
- Revalorizar las personas y el reconocimiento mutuo.
- Estimular el proceso humanizador y de liderazgo de las personas respecto de su propio proceso vital.
- Resemantizar o significar de nuevo con la alteridad: cognición transformadora.

Pretendemos que la vinculación entre los *mass-media* y las dinámicas mediadoras se instauren en el tejido social, asistiendo a renovadas antropologías en contextos democráticos, si bien nos tememos, con Ettore Gelpi, que *“actualmente, más que en el pasado, el desarrollo de la población y de un país, está basado en el subdesarrollo y la privación por parte de un sector de la población y de otros países. Si no se encuentra una solución a esta paradoja, será muy difícil establecer una correlación entre desarrollo y democracia...”*

Las nuevas tecnologías y los nuevos modelos ergonómicos están transformando el empleo, reduciendo y redistribuyendo la ocupación de muchos trabajadores.” (1998: 181, 183).

La mediación posee una enorme entidad pedagógica, ya que *“potencia el proceso de crecimiento personal mediante el reconocimiento de los deseos, de las necesidades y del propio saber, todo ello envuelto por la mirada capacitadora de la educadora y educador que otorga a la mujer y al hombre la posibilidad de proyectar su expresividad más profunda. Esto implica establecer un vínculo de relación basado en la confianza, la reciprocidad, el afecto, la escucha y la comprensión, que se alimenta del diálogo continuo que ‘parte de mí hacia ti y de ti hacia mí’. Un vínculo de relación que acompaña y sostiene el deseo de cada una o uno en su propio proyecto de autorrealización personal.”* (Casado, 1999: 20-21).

²² El orden de presentación de las funciones mediadoras no implica una secuencia priorizada, según niveles de relevancia. Por el contrario, todas ellas deben estar presentes en las distintas instancias del tejido comunitario.

Bibliografía

- BARUCH BUSH, R.A. Y FOLGER, J.P. (1996): *La Promesa de la Mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. Barcelona: Granica.
- BETTELHEIM, B. (1982): *Educación y vida moderna*. Barcelona: Crítica.
- BLANKERT, H.; BOSCH, G.; CARLSON, B.; CASTELLS, M.; et al. (1995): "La construcción de la sociedad europea de la información para todos nosotros". Informe del Grupo de Expertos de Alto Nivel de la Sociedad de la Información, de la Comisión Europea. Dirección General V.
- BOU, S.; MARRO, F. Y PINEDA, P. (1999): "¿Cómo se evalúa la formación en las organizaciones? (y II)." *Capital Humano*, 127, 68-78.
- BOUCHÉ, J.H. (1998): "El estudio del hombre en la antropología actual", en BOUCHÉ, H.; FERMOSE, P.; GERVILLA, E.; LÓPEZ-BARAJAS, E. y PÉREZ, P.M.: *Antropología de la Educación*. Madrid: Dykinson (49-81).
- CASADO, R. (1999): "La mediación educativa: tejiendo palabras y deseos de mujeres." *Diálogos*, 18, 19-26.
- CORNELLA, A. (1999): "En la sociedad del conocimiento, la riqueza está en las ideas." (En red).
- DAVIS, A. (1989): "The Logic Behind the Magic of Mediation." *Negotiation Journal*, 5 (1), 170-24.
- DELORS, J.; AL MUFTI, I.; AMAGI, I.; CARNEIRO, R.; et al. (1996): *Educación: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- DUKES, F. (1993): "Public Conflict Resolution: A Transformative Approach." *Negotiation Journal*, 9 (1), 45-57.
- ECO, U. (1985): *Tratado de semiótica*. Salamanca: Siguemc.
- FEIXAS, V.; MARÍN, F.X.; MÈLICH, J.C. y TORRALBA, F. (1998): *L'ers una pedagogia amb rostre*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- FISAS, V. (1998): *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria Antrazyt/Unesco.
- GALLEGO, A.C. (1999): "'Lògica' té nom de dona." *Aloma*, 5, 113-141.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J.A. (1996): "Desarrollo de la comunidad y Educación Social", en LÓPEZ HERRERÍAS, J. Á. (Ed.): *El educador social: líneas de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki.
- GELPI, E. (1998): *Identidades, conflictos y educación de adultos*. Palma: Diálogos y Universidad.
- GIRÓ, J. (1997): "Los fundamentos de la Mediación a debate." En J.F. Six. *Dinámica de la Mediación*. Barcelona: Paidós (223-227).
- GIRÓ, J. (1998): "La justicia y la mediación: dos figuras diversas de la actividad comunicativa". *Revista de Intervención Socioeducativa: Educación Social*, 8, 18-28.
- GIRÓ, J. (en prensa): "Psicología y Mediación: Una aproximación filosófica a los modelos de mediación y sus relaciones con la psicología". *Bulletin de Psychologie*.
- HAYNES, J.M. (1995): *Fundamentos de la Mediación Familiar*. Madrid: Gaia.
- KNAPP, M.L. (1995): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- LAGUNA, E. Y RIERA, J. (1998): "La interdisciplinarietat". *Aloma*, 2, 15-24.
- LEDERACH, J.P. (1998): *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Gernika gogoratu.
- LÉVY, P. (1998): *La cibercultura, el segon diluvi?* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya/Proa.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J.A. (1996): "El entrenamiento de lo dialogal: tarea del educa-

- dor social en la circunstancia de nuestra cultura", en LÓPEZ HERRERÍAS, J. Á. (Ed.): *El educador social: líneas de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki.
- MAJÓ, J. (1999): *La societat de la informació: clars i obscurs*. Barcelona: Publicacions de la Fundació Blanquerna.
- MARCH, M.X. (1997): "Los medios de comunicación social como agentes de educación social." *Educación Social*, 7, 21-39.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1996): *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MENKEL-MEADOW, C. (1991): "Pursuing Settlement in an Adversary Culture: A Tale of Innovation Co-Opted or 'the Law of ADR'". *Florida State University Law Review*, 19 (1), 1-46.
- MOLES, A. (1978): *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- MUNDUATE, L. y MARTÍNEZ, J.M^a. (1998): *Conflicto y negociación*. Madrid: Pirámide.
- NEGROPONTE, N. (1995): *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.
- PEDRÓ, F. Y PUIG, I. (1998): *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- PRATS, M.Á. (1999): "Escuela, sociedad, maestros y alumnos". *Web*, 44.
- RIERA, J. (1997): "La interprofesionalitat". *Aloma*, 1, 15-22.
- RIERA, J. (1998): *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.
- RISKIN, L. (1982). "Mediation and Lawyers". *Ohio State Law Journal*, 43, 29-60.
- RISKIN, L. (1984). "Toward New Standards for the Neutral Lawyer in Mediation". *Arizona Law Review*, 26, 329-362.
- SÁNCHEZ GARCÍA, A. (1998): "La educación social y los medios de comunicación", en GARCÍA MÍNGUEZ, J. y SÁNCHEZ, A. (Ed.): *Políticas sociales y Educación Social*. (Actas del XIII Seminario de Pedagogía Social). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SARRADO, J.J. (1997): "Análisis de los resultados de los programas de Mediación en el ámbito de la justicia penal juvenil catalana". Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral no publicada.
- SARRADO, J.J. (1998a): "Organización funcional de equipamientos educativos y de equipos interprofesionales dedicados a la intervención socioeducativa con población en situación de severo riesgo sociopersonal", en GONZÁLEZ, E. (Ed.): *Menores en desamparo y conflicto social*. Madrid: CCS (483-530).
- SARRADO, J.J. (1998b): "La Mediación en uno de sus ámbitos de aplicación: La justicia penal juvenil catalana". *Revista de Intervención Socioeducativa: Educación Social*, 8, 101-126.
- SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SEGURA, J. (1999): "Lectura psicològica lul·liana al llindar del segle XXI". *Aloma*, 5, 142-155.
- SIX, J.F. (1997): *Dinámica de la Mediación*. Barcelona: Paidós.
- TERRICABRAS, J.M^a. (1998): *Atreix-te a pensar. La utilitat del pensament rigorós en la vida quotidiana*. Barcelona: La Campana.
- VATTIMO, G. (1990): *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKI, L.S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WAGENSBERG, J. (1998). *Ideas para la imaginación impura. 53 reflexiones en su propia sustancia*. Barcelona: Tusquets.
- WOLF, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Barcelona: Paidós.