

Entrevista a Joan Ferrés

«La escuela no puede renunciar al relato y al entretenimiento como recursos y contenidos»

Maria-Jose Masanet

Universitat Pompeu Fabra. Barcelona

Julio César Mateu

Universitat Pompeu Fabra. Barcelona

El doctor Joan Ferrés es uno de los referentes de la educación mediática en Iberoamérica. Ha sabido combinar su formación como maestro y como experto en el área de las Ciencias de la Información y la Comunicación Audiovisual para tender puentes originales entre la razón y la emoción en la experiencia educativa. Ha sido director editorial, guionista, realizador y productor de material didáctico y autor de numerosas publicaciones donde interpela al mundo de la pedagogía a partir de estrategias publicitarias como la persuasión, el uso de lo subliminal y los relatos. En esta entrevista, Ferrés revisa de manera crítica las oportunidades que se abren a la lectoescritura desde esa mirada integradora y sinérgica que desde hace muchos años defiende y que dan a su obra un matiz tan original como provocador.

M^a Jose Masanet y Julio César Mateu: ¿Son los medios de comunicación una buena herramienta para el desarrollo de la lectoescritura?

Joan Ferrés: Entiendo que hoy, tanto los *mass media* como los *social media* son o deberían ser una excelente oportunidad para optimizar cualquier contenido educativo y, por lo tanto, deberían tener también un papel relevante como herramienta para el desarrollo de la lectoescritura. Y ello por diversos motivos. Ante todo, por su potencialidad seductora, porque atraen, porque fascinan, porque forman parte del medio ambiente en el que están sumergidas las nuevas generaciones de estudiantes y, sobre todo, porque forman parte de las realidades que les apasionan. También, a otro nivel, porque, aunque el ciberespacio es cada vez más audiovisual, sigue siendo un espacio de comunicación multimodal, un espacio que incorpora e integra una multiplicidad diferenciada de códigos y de formas de expresión y, por lo tanto, incorpora también la lectoescritura. Y a menudo la incorpora en unos productos que tienen un componente lúdico y que, en consecuencia, tienen un gran potencial educativo.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Qué papel puede jugar el *fanfiction* en este contexto?

J. F.: El *fanfiction* puede jugar un papel importante en este contexto, tanto por lo que tiene de fan como por lo que tiene de *fiction*. El concepto de fan hace referencia al admirador, al seguidor,

al fanático. En otras palabras, a la persona apasionada, entusiasmada. La pasión y el entusiasmo son componentes fundamentales de la vida y, como consecuencia de ello, deberían serlo también en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Utilizando una metáfora elaborada por el neurobiólogo alemán Stefan Klein, la dopamina, que es la molécula del deseo, es la gasolina de la acción. A los seres humanos nos mueve aquello (y solo aquello) que deseamos, aquello que nos entusiasma, que nos apasiona.

Por su parte, el concepto de *fiction* (en general, el concepto de relato, tanto si está basado en la realidad como si ha sido construido como ficción) es clave para el ser humano. Pensemos que, según nos dicen los historiadores y los antropólogos, no se conoce ninguna cultura ni ningún pueblo a lo largo de toda la historia de la humanidad que no tenga tradición narrativa, oral o escrita, icónica o audiovisual, lo que comporta que la fascinación por el relato está incrustada en lo más profundo del psiquismo humano. Pensemos, además, que a la mente humana le importa poco que un relato sea real o ficticio, porque la mente lo vive siempre como real.

Hoy sabemos el porqué de esta fascinación por el relato y de la implicación personal que genera: las neuronas espejo. Son unas neuronas con un alto nivel de conectividad. No solo activan los sistemas perceptivos, sino también los motores. Cuando yo veo o escucho un relato, se activan en mi mente las áreas motoras correspondientes a las acciones que realiza el personaje, aunque mi cuerpo esté absolutamente inmóvil. Y, además de los sistemas perceptivo y motor, se activa el sistema emocional, el cerebro límbico. Es decir, siento lo que siente el personaje, me emociono con él. Y es a partir de todos estos procesos mentales como se activa el sistema cognitivo: comprendo, no abstrayendo o conceptualizando, sino en relación a lo que he percibido, a lo que he realizado mentalmente, a lo que he sentido y a lo que he vivido. En esta altísima potencialidad integradora radican tanto la fascinación que ejerce el relato como su fuerza socializadora, una fascinación y una fuerza que podrían ser canalizadas hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de estas dos premisas, resulta obvio que el *fanfiction* puede jugar un papel destacado en la potenciación del aprendizaje de la lectoescritura. En las aulas de las escuelas y de los institutos los maestros y los profesores intentan, a veces desesperadamente, que los estudiantes lean y escriban, pero pocas veces lo intentan a partir de textos que son de su interés. El *fanfiction*, que expande narraciones de las que ya son *fans*, puede promover la escritura y lectura. Lo puede lograr utilizando como punto de partida aquellos textos que les apasionan, como las series de ficción. Hoy en las aulas puede haber ejemplos significativos de este tipo de prácticas partiendo de series como *Merlí* o *Por 13 razones*. Pero estas experiencias son aún minoritarias.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Y los *booktubers*?

J. F.: Pienso que los *booktubers* son un tipo especializado de *influencer* y que la tarea de unos y de otros ejemplifica perfectamente la manera como funciona la mente humana. Ya hemos comentado que la mente se mueve por los deseos que la impulsan. A partir de ahí se produce un juego de interacciones del que los *influencers* son una buena muestra. Un *influencer* es una persona que despierta el interés de los usuarios, que los atrae desde algún punto de vista, que genera deseo. Pues bien, su intervención en las redes desplaza este interés; este deseo lo contagia, lo expande, lo transfiere hacia los contenidos por los que él o ella se interesan.

Es un mecanismo que es fácil ejemplificar en otros ámbitos de la vida. Los sociólogos saben que la manera más segura de que una persona inmigrante se integre en una nueva cultura es que se enamore de una persona autóctona. El amor hacia esa persona se transferirá hacia todo aquello que la envuelve: su lengua, su cultura, sus tradiciones.

También en el ámbito educativo se producen estos juegos de transferencia. Todos tenemos alguna experiencia en nuestra vida académica de un profesor o una profesora que, a partir del interés que nos suscitaba como persona, logró que nos entusiasmara una asignatura a la que siempre habíamos sido reacios. El *booktuber* tiene este mismo potencial. Si es aceptado como persona o como comunicador, puede contribuir a generar interés por libros que sin su intervención nos habrían dejado indiferentes.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Qué debemos valorar del lenguaje de YouTube en general y del *booktuber* en particular?

J. F.: Por una parte, los *booktubers* son un buen ejemplo de comunicación transmedia. Recurren a la comunicación audiovisual para promocionar la comunicación escrita, recurren al vídeo para promocionar el libro. Por otra parte, tanto YouTube como algunos *booktubers* presentan ejemplos de una comunicación equívoca: a menudo recurren a un soporte audiovisual para una comunicación verbal o verbalista. El componente audiovisual de algunos *booktubers* no va más allá del busto parlante. Y, en una línea similar, la concepción de algunos audiovisuales educativos o culturales que se ofrecen en YouTube es la de simples conferencias ilustradas con imágenes y amenizadas con música de fondo. No son productos pensados desde la interacción sincrónica de códigos que exige la comunicación audiovisual o multimedial.

Todavía una última consideración. No es excepcional que los *booktubers*, igual que algunos *youtubers*, introduzcan en sus comunicaciones elementos de ruptura, de discontinuidad, de cambios de ritmo que sorprenden por su creatividad y que facilitan una comunicación seductora.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Puede la escuela recuperar estas prácticas informales de las culturas colaborativas de los *fans* de las que nos habla Jenkins?

J. F.: No es que pueda, es que debería hacerlo. En el mundo académico se habla desde hace décadas de que la enseñanza debería ser significativa, de que debería conectar con el mundo en el que viven los y las estudiantes. Pues bien, si hoy vivimos en un contexto mediado por las tecnologías, si hoy un gran porcentaje de nuestras comunicaciones están mediadas por esas tecnologías y por las nuevas prácticas comunicativas, la escuela no debería ser un paréntesis, una isla.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Y está la escuela preparada para hacerlo?

J. F.: Creo que no. Hay lagunas muy importantes en la adaptación de la escuela a los nuevos tiempos. Me limitaré a citar algunas relacionadas con los contenidos en torno a los que estamos hablando.

Ante todo, pienso que en el mundo académico la adaptación a los nuevos tiempos la estamos haciendo desde la conciencia de los cambios provocados por la aparición de nuevas tecnologías, pero desde una falta total de conciencia de los cambios provocados por la aparición de nuevos conocimientos en torno a la mente que interacciona con estas tecnologías. Hoy, gracias a los avances de la neurociencia, sabemos más que nunca sobre los mecanismos de funcionamiento de la mente humana, que es la materia prima con la que trabajamos los educadores y educadoras. Estos conocimientos deberían llevarnos a revisar nuestra concepción sobre nosotros mismos y, a partir de ahí, toda nuestra práctica pedagógica. Pero en líneas generales creo que no lo hacemos.

Por otra parte, en el mundo académico estamos cayendo en una flagrante contradicción, porque prestamos mucha atención a unas tecnologías y a unas prácticas comunicativas que remiten a conceptos como *multimedia*, *hipermedia*, *transmedia* y, en cambio, estamos formando a los estudiantes solo en el ámbito de la comunicación verbal. En una era en la que el ciberespacio es fundamentalmente audiovisual, no consideramos como básica la competencia comunicativa, sino la lingüística. ¿Cómo podemos hablar de *hipermedia*, de *multimedia* y de *transmedia* si solo somos competentes en la expresión verbal? ¿O es que, mientras la comunicación lingüística necesita un aprendizaje formal, la comunicación audiovisual se aprende de manera automática?

Otra contradicción. En investigaciones que hemos realizado sobre el planteamiento de la educación mediática en las facultades de educación y de comunicación de todas las universidades españolas, públicas y privadas¹, hemos descubierto la tendencia a reducir la competencia mediática a la competencia informacional. Ello ocurre curiosamente en un momento en el que las investigaciones sobre comunicación persuasiva demuestran que para influir es mucho más eficaz el relato que el discurso. En definitiva, una nueva y sangrante paradoja: mientras los que pretenden influir recurren mucho al relato y muy poco a la información explícita, nosotros limitamos la educación mediática de las nuevas generaciones a la capacidad de procesar informaciones.

¹ Para ampliar informaciones sobre esta investigación ver Ferrés, J., y Masanet, M. J. (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Barcelona, España: Gedisa.

En este sentido resulta sumamente lamentable que la escuela renuncie habitualmente al relato y al entretenimiento como recursos pedagógicos y como contenido que se debe estudiar. Es decir, resulta lamentable la crítica de una buena parte del profesorado a prácticas mediáticas como los videojuegos o las series, a las que consideran una pérdida de tiempo y no una oportunidad para el aprendizaje.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Por qué y de dónde provienen estas resistencias hacia las nuevas prácticas comunicativas?

J. F.: La escuela ha recelado siempre de lo que ocurre fuera de ella. Y, por otra parte, ha tendido siempre a parcelar, a compartimentar: unos espacios y unos tiempos destinados a la educación y unos espacios y unos tiempos destinados al entretenimiento; unos recursos pensados para educar y otros pensados para entretener. También hemos tendido a compartimentar las funciones físicas y mentales: espacios para el cuerpo (los campos de deporte, los gimnasios) y espacios para la mente (las aulas) en los que el cuerpo quedaba absolutamente bloqueado o anulado; espacios para la abstracción (en los que se inhibían o anulaban los estímulos perceptivos) y espacios de hiperestimulación sensorial en los que a menudo se inhibía o bloqueaba la reflexión.

Ya es hora de borrar estas fronteras. Hoy sabemos que el ser humano es una red de interacciones. Sabemos que el cuerpo participa en las experiencias cognitivas. Sabemos que las emociones se generan en el cuerpo antes de que alcancen a la mente. Sabemos que las percepciones inconscientes se producen antes que las conscientes y que además las condicionan.

Ante esta concepción orgánica del ser humano los planteamientos compartimentados de los procesos de enseñanza y aprendizaje resultan anacrónicos y faltos de eficacia. Hay que cambiar de mentalidad.

En cualquier caso, para que estos cambios sean posibles es preciso tomar conciencia de los muros que dificultan la conexión entre estos mundos que se contraponen o, cuando menos, que se ignoran. La reticencia de los maestros y maestras y de los profesores y profesoras a introducir estas nuevas prácticas comunicativas en el aula se explica en buena manera por la falta de formación que padecen ellos mismos en el ámbito de la educación mediática. Hemos tenido oportunidad de comprobarlo tanto en una investigación que realizamos hace unos años sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía española² como en la investigación a la que me he referido antes sobre la presencia de la educación mediática en las universidades españolas.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Crees que a través de las prácticas informales de lectoescritura se adquieren también competencias mediáticas?

J. F.: Creo que el simple hecho de hacer prácticas de lectoescritura no garantiza que se adquieran automáticamente competencias mediáticas, pero que se podrían adquirir si estas prácticas se realizaran de manera adecuada. Por ejemplo, a partir del *fanfiction* se podrían trabajar competencias narrativas, competencias de géneros (tanto de la comunicación lingüística como de la audiovisual), pero también estrategias de producción y de difusión (planificación y estructuración de los contenidos, concepción y planteamiento de las ideas). Se podría y se debería trabajar también la dimensión de la ideología y de los valores (la ideología explícita y la ideología latente en muchos mensajes, el uso intencional o involuntario de estereotipos), también la gestión de contenidos y la identidad *online* (si se quieren expandir las creaciones a través de las redes y se diseñan perfiles o se crea una marca personal, por ejemplo).

M. J. M. y J. C. M.: ¿Estas competencias sirven para enfrentar las *fake news*?

J. F.: Las *fake news* no son una realidad nueva. Las ha habido a lo largo de toda la historia de la humanidad, pero no cabe duda de que el nuevo entorno tecnológico y comunicativo facilita

² Para ampliar informaciones sobre esta investigación ver Ferrés, J., Aguaded, I., García Matilla, A., Fernández Cavia, J., Figueras, M., y Blanes, M. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Cultura. También Masanet, M. J., Contreras, P., y Ferrés, J. (2013). Highly qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth, *Communication & Society*, 26(4), 217–234. Y, finalmente, Marta-Lazo, C. y Grandío, M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia, *Comunicación y Sociedad*, 26(2), 114–130.

su aparición, su difusión y sobre todo la potenciación de su poder de seducción. Si los interesados en crear y difundir las *fake news* disponen hoy de unas herramientas más privilegiadas que nunca, los ciudadanos y ciudadanas deberíamos disponer de una competencia mayor que nunca para desenmascararlas y hacerles frente. Debería formar parte de las competencias básicas la capacidad de seleccionar informaciones, de filtrarlas, de contrastarlas.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Y el hecho de que los adolescentes hoy vivan en las redes sociales para comunicarse y construir su propia identidad los hace más conscientes de este contexto? ¿Es algo sobre lo que reflexionan?

J. F.: No estoy seguro de que el simple hecho de participar activamente en las redes sociales los haga más críticos. Es cierto que les puede ayudar a tomar conciencia de que hay unos ciertos niveles de engaño en las estrategias mediante las que ellos mismos construyen su identidad digital, pero también es cierto que el cerebro humano no está diseñado para encontrar la verdad, sino para servir a su propietario, de manera que la tendencia al autoengaño está incrustada en nuestros genes. Creo que necesitamos intervenciones externas (la educación es una de ellas) para ser lúcidos ante nuestros autoengaños y para desenmascarar los engaños de los demás.

M. J. M. y J. C. M.: En tu libro *La educación como industria del deseo* afirmas que la palabra resulta hiperfuncional para la expresión del concepto abstracto, pero es menos eficaz como portadora de informaciones audiovisuales. En este entorno de pantallas, ¿correríamos el riesgo de perder capacidad de abstracción?

J. F.: Sí, considero que una de las ventajas fundamentales de la nueva cultura es la comunicación multimodal. En las culturas en las que el libro era hegemónico, las posibilidades y los límites de la imprenta condicionaban el tipo de comunicaciones imperantes. Algo parecido ocurría cuando eran el cine o la televisión las herramientas comunicativas hegemónicas. El ciberespacio permite la convergencia de medios y de formas de expresión, la integración sincrónica o asincrónica de códigos. Y esto es una gran riqueza, porque cada forma de expresión es hiperfuncional para un tipo de contenido y para un tipo de función comunicativa o didáctica.

No obstante, aunque la multimedialidad es una de las grandes oportunidades de nuestra era, no cabe duda de que hoy el 70% del ciberespacio es icónico o audiovisual. La comunicación audiovisual va ganando terreno de manera inequívoca, para bien y para mal, si es que puede hablarse en estos términos. De lo que no cabe duda es de que cada forma de expresión, además de privilegiar unos determinados contenidos, desarrolla unas determinadas habilidades perceptivas y mentales. El lenguaje escrito está más cerca de la abstracción y del análisis, y el lenguaje audiovisual, más cerca de la expresión de lo concreto y de lo emocional. Lo escrito es estático y conceptual, lo audiovisual es dinámico y sensorial.

Pienso que esto no debería suscitar actitudes apocalípticas, pero sí evaluaciones lúcidas. Ya en la cultura griega Platón ponía en boca de Sócrates palabras alarmadas y alarmantes sobre la creciente hegemonía de la comunicación escrita frente a la oral, denunciando las pérdidas que ello iba a comportar; por ejemplo, en cuanto al ejercicio de la memoria. Pienso que lo importante en cada caso es ser lúcido ante los cambios, aprovechar lo que tienen de oportunidad y buscar fórmulas para compensar los déficits o las pérdidas que comportan.

Se debería evitar la compartimentación: que la escuela sea el espacio de la palabra y el ocio el de la imagen, que la escuela sea el ámbito de la abstracción y el estatismo y el ocio el de la borriachera de imágenes y de movimiento. Debemos evitar que la escuela cultive solo la mente y el ocio implique solo los sentidos.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Cómo actualizarías la idea que presentas en tu libro más reciente sobre «el aprendizaje como hibridación» en un contexto digitalizado?

J. F.: No es una simple coincidencia el hecho de que en la época de la sociedad-red estén en boga las redes sociales y, al mismo tiempo, descubramos que el cerebro humano funciona como una red de sistemas interconectados. En todos los ámbitos de la vida, en lo personal y en lo colectivo, todo nos remite a interacción, a hibridación, a las sinergias, a la convergencia.

Estamos invitados a sacar partido educativo de las posibilidades que se nos abren hoy en día gracias a todo tipo de sinergias y convergencias. Me refiero, por ejemplo, a la sinergia tecnológica (integración de medios, de formatos, de plataformas y sistemas), a la sinergia personal e interpersonal (integración entre las áreas cerebrales, por una parte, y, por otra, interacción entre las personas y las instituciones gracias a las redes digitales de comunicación) y a la sinergia de códigos (integración de sistemas diferenciados de representación de la realidad, en una comunicación multimedial, multimodal, hipermedial y transmedia).

A todo ello habría que añadir, en el ámbito académico, las ventajas de otro tipo de sinergia: la del trabajo en grupo, en entornos colaborativos, un sistema que no es contradictorio sino complementario de una educación personalizada y diferenciada.

Y finalmente, en lo personal, la necesaria sinergia entre razón y emoción. La emoción es la fuerza movilizadora, la gasolina de la acción. Y la razón es la guía que nos permite valorar en cada caso cuál es la emoción más adecuada, la que nos debería mover.

No sé, pienso que todo lo que vamos hablando tiene una conexión muy directa con la aplicación del *fanfiction* al aprendizaje de la lectoescritura. Sigue siendo un juego de sinergias. Sinergia en el uso integrado de diversas tecnologías y formas de expresión. Sinergia entre la comunicación audiovisual y la verbal, en la que lo audiovisual aporta un *plus* de sensorialidad, de dinamismo y de motivación. Sinergia en el trabajo colaborativo, en el que el grupo potencia o enriquece la creatividad individual. Sinergia, en fin, entre razón y emoción, entre conciencia e inconsciente, por el trabajo dialéctico entre la inspiración desbordante en la construcción del relato y el rigor que imponen la lógica y la estructura narrativa. En definitiva, la competencia de lectoescritura se potenciará si la escuela es capaz de aprovechar las ventajas de la hibridación y de las sinergias.

M. J. M. y J. C. M.: La presencia de los medios en la escuela se reduce, en la cabeza de la mayoría de los docentes y gestores, a la tecnología educativa, que es la aplicación de dispositivos pensados con fines educativos. ¿Por qué la educación mediática no es tan popular?

J. F.: El problema no es de popularidad ni de modas, claro, pero tienen razón. En la investigación sobre las universidades españolas a la que me he referido varias veces se puso de manifiesto que en las facultades de educación hay un predominio descarado de asignaturas vinculadas a la tecnología educativa. La mayoría ponen el acento de manera prioritaria, cuando no exclusiva, en la dimensión instrumental de la tecnología. Ocurrió lo mismo en el ámbito de la enseñanza obligatoria cuando hace unos años las autoridades académicas europeas incorporaron el concepto de *competencia digital*. En la mayor parte de los casos su presencia en el currículo se ha traducido en una atención al dominio de la tecnología. Se cae así en una concepción bancaria de la enseñanza: estamos ofreciendo formación a aquellos que ya la tienen. O, si se prefiere, estamos ofreciendo formación solo en aquellos ámbitos en los que ya se tiene. Y estamos dejando a los niños y jóvenes huérfanos en otras dimensiones de gran relevancia...

M. J. M. y J. C. M.: ¿Nos estamos centrando demasiado en facilitar el aprendizaje a través de los medios cuando este no debería ser necesariamente el objetivo de la escuela?

J. F.: Por descontado, tan absurdo es prescindir de los medios como reducirlo todo a ellos. La propia palabra (*medios*) nos debería ayudar a relativizarlos, a no convertirlos en fines. Pero no podemos perder de vista que estas herramientas que median en nuestro acceso a la realidad son ellas mismas realidades omnipresentes que condicionan nuestras vidas. No nos podemos comprender, ni podemos ser autónomos como personas si no somos capaces de gestionarlos, de valorarlos y de relativizarlos.

En este sentido, no basta introducir los medios en la escuela o en el instituto como utensilios, como herramientas que pueden optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. No basta que sean un recurso para potenciar el aprendizaje. Deberían ser también objeto de estudio. Además de utilizarlos con un objetivo pedagógico, habría que hacer una reflexión pedagógica sobre ellos. No se trata únicamente de hacer *fanfiction* y de adquirir competencias de lectoescritura a través de él. También hay que reflexionar sobre las economías mediáticas a través del *fanfiction*, sobre el *canon* y el *fandom*, sobre las tensiones entre ellos...

M. J. M. y J. C. M.: Finalmente, una reflexión más personal: eres maestro de formación y vocación, algo que se aprecia en tus trabajos por la forma como escribes, llena de metáforas e historias. ¿Hacia dónde va la escuela de los próximos años en un entorno tan mediatizado?

J. F.: No estoy seguro de hacia dónde va. Solo me atrevería a hablar de hacia dónde me gustaría que fuera. Sugiero unos pocos cambios, tan solo desde el punto de vista comunicativo. Cambio en la actitud de los maestros y maestras, desde la obsesión por la transmisión de informaciones hacia la obsesión por la motivación, por la capacidad de vencer el *yamiqué* de los alumnos y alumnas. Cambio de todo el ecosistema comunicativo para sacar partido de las potencialidades de la tecnología: la multimedialidad, la hipermedialidad, la interactividad, la transmedialidad. Cambio en la potenciación de una comunicación multimodal, recurriendo a cada forma de comunicación en base al tipo de contenido que hay que trabajar y a la función didáctica que se pretende en cada momento. Cambio incorporando los medios no solo como recurso para la enseñanza, sino también como objeto de estudio.