

## VERDAD Y LIBERTAD EN UNA SOCIEDAD MEDIÁTICA: LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN♦

*Por Sebastián Escámez*

*Universidad de Málaga*

*Morrell Toleration Programme (York, Reino Unido)*

En su charla, el profesor del Águila ha hablado de la dependencia que la verdad mantiene respecto a la libertad. Posiblemente, la seña de identidad por excelencia de la filosofía civil del siglo XX (dejo a un lado la teología) es que la verdad ha dejado de entenderse como algo objetivo, como algo que está más allá de nuestras percepciones del mundo, para entenderse como algo que componemos por el concurso de nuestras percepciones del mundo. Este cambio en la visión del mundo se incubó durante mucho tiempo: las ideas de los relativistas y escépticos de los albores de la modernidad, el tomar el pensamiento como prueba primera de la existencia de Descartes o la *Crítica de la Razón Pura* de Kant ya venían a decirnos que nuestro conocimiento de la naturaleza dependía de nuestros esquemas mentales. Pero filósofos como el último Wittgenstein, Dewey, Popper, Gadamer o Habermas, cada uno a su modo, nos plantearon claramente que esos esquemas mentales son

---

♦ *Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación “Tolerancia, educación cívica e integración del pluralismo” (BS02003-03746), financiado por la CYCYT y el MEC. Ha sido realizado gracias a una beca de investigación del Ministerio de Educación y Ciencia español, para realizar una estancia investigación en el Morrell Toleration Programme, del Departamento de Políticas de la Universidad de York (Reino Unido), durante el curso 2006/07. Agradezco a los colegas de tal departamento, y en especial a Matt Matravers, el apoyo prestado a mi trabajo.*

construcciones colectivas, los fabricamos día a día entre todos. Claro, que - como Del Águila acaba de aclarar-, no vale cualquier concurso de puntos de vista para que una convención acerca de cómo es o cómo debe ser el mundo merezca el adjetivo de “verdadera”: tiene que tratarse de una convención a la que hemos llegado libremente. Es decir, una convención que cada uno de nosotros ha aceptado por buena sin ser forzados ni manipulados para ello, y después de haber reflexionado lo suficiente.

Como todos los que estamos aquí sabemos, este ideal de verdad como convención resultante de una reflexión no forzada ni manipulada no puede ser realizado plenamente, y no hay que desesperarse por eso: los buenos ideales están hechos para durar, para servirnos de guía por mucho tiempo y para un amplio espectro de prácticas. Sin embargo, del ideal de verdad aludido se desprenden algunas exigencias muy claras sobre lo que tenemos que hacer si queremos contar con conocimientos aceptables acerca de cómo es el mundo y cómo debemos comportarnos. Exigencias tocantes al tipo de instituciones que debemos darnos, a lo que no debe permitirse en ningún caso y al tipo de actitudes y aptitudes con que deben contar las personas. He dicho que esas exigencias son claras, y estoy bastante seguro que lo son en cuanto a los principios se refiere; desde luego no tanto en lo que respecta a su concreción, y es ahí donde el debate político en las democracias liberales se centra principalmente. Voy a organizar mi charla como un intento de identificar todo eso que necesitamos para la fabricación de convenciones que no sean producto de (1) la fuerza, (2) la manipulación o (3) la irreflexividad. Y lo voy a hacer interesándome particularmente por los desafíos que nuestro contexto mediático plantea a la producción colectiva de verdades, y por el tipo de respuesta que se puede ofrecer desde la educación a tales desafíos.

1.- Comencemos con la ausencia de coacción como requisito de la aceptabilidad de convenciones que podemos considerar constitutivas de la

verdad. La idea de que las creencias forzadas no pueden considerarse como creencias auténticas ya formaba parte del argumentario de defensores de la tolerancia como John Locke. Éste sostenía que la intolerancia sería *irracional*, por cuanto persigue un objetivo imposible de conseguir mediante la coacción. La coacción únicamente podría operar en el ámbito dominado por la voluntad, pero las creencias religiosas no *se eligen*, sino que el entendimiento *percibe* su acuerdo o desacuerdo con ellas conforme a la razón, decía Locke. En realidad, esta defensa de la tolerancia es bastante endeble, ya que con la fuerza se pueden controlar las fuentes de la creencia o del pensamiento: se pueden prohibir publicaciones y reprimir publicaciones, y castigar a lectores y oyentes. Por esa razón, la aceptación no forzada de convenciones necesita, no sólo de la garantía de las libertades de pensamiento y opinión, sino también de un marco de libertades de expresión y comunicación, que incluya la libertad de prensa, la prohibición de la censura previa y el respeto por el pluralismo ideológico. Si se entiende esto, lo cual no parece difícil, se entenderá también que los enemigos de estas libertades, son también enemigos de la verdad. La insistencia del etarra de alta o baja intensidad por tapan la boca de quien no piensa como él responde a la certeza de que sus planes para el País Vasco no prosperarán salvo que logre una ignorancia selectiva generalizada: la ignorancia de cualquier plan distinto al suyo. El fanático que clavó en el pecho del cineasta Theo Van Gogh una nota de amenaza dirigida a la escritora Irsi Ali sabía muy bien que la sumisión de las mujeres en el seno de la comunidad musulmana tiene los días contados si proliferan las denuncias contra ella.

Sin embargo, no sería suficiente que se pudieran comunicar diferentes puntos de vista si el marco legal y las condiciones sociales no permitieran más que una sola manera de vivir. La libertad de comunicarse no es nada sin la libertad para experimentar con la propia vida, pues, en primer lugar, nada gana uno sabiendo que podría vivir mejor de otra manera si no tiene posibilidad de llevarla a cabo; y, en segundo lugar, si todos nos viésemos obligados a vivir del

mismo modo, pronto dejaríamos de tener nada nuevo que decirnos y la búsqueda de la verdad en los asuntos prácticos dejaría de ser una cuestión interesante. Históricamente, la producción de verdades ha necesitado héroes, gente dispuesta a enfrentarse a la corriente mayoritaria en su empeño por vivir conforme a sus convicciones y sus pasiones: gente como Oscar Wilde, Martin Luther King o, sin ir más lejos, Fernando Savater. Pero, aun reservando para estos héroes un lugar en su santoral cívico, las democracias liberales deben funcionar sobre la base de expectativas mucho más modestas acerca del comportamiento de sus ciudadanos.

Esta reflexión sobre la importancia que, para la posibilidad de la producción de verdades, tiene que el marco legal y las condiciones sociales nos permitan más de una manera de vivir, nos revela algo que algunos pensadores liberales y todos los socialistas han denunciado: que no es suficiente con la ausencia de violencia para que la aceptación de ideas y creencias de lugar a convenciones que podamos entender verdaderas, en particular verdaderas como conocimiento práctico. Como certeramente planteara Marx en su crítica al liberalismo por generar una falsa conciencia de lo real, la fuerza de los hechos cuenta tanto como la fuerza del derecho a la hora de componer el horizonte de posibilidades de la gente. Si las leyes reconocen la igualdad y la libertad de la gente y las condiciones sociales lo impiden, las leyes pueden no ser más que ficciones engañosas. La edad, la condición física o económica, el sexo o la raza devenidos estigmas, pueden ser impedimentos tan contundentes como la prohibición legal para que una persona se resista a aceptar que el mundo puede ser algo distinto a la realidad opresiva en la que vive. Sin embargo, en una medida muy importante, ninguna de estas contingencias es determinante por sí misma, sino que su peso depende de la organización y los valores sociales; es decir, de construcciones colectivas, que no serán tan hostiles para las personas con capacidad o recursos limitados, o víctimas de un estigma, si se conciben de manera que

puedan ser aceptadas por ellas. De esta manera, ya hace mucho tiempo que ha dejado de ser cierto que las opciones vitales de una mujer en una democracia como la nuestra se reduzcan a casarse y tener hijos, y es de esperar que el mundo se ensanche también para las personas con capacidad limitada (mal llamadas minusválidas) y sus familias.

Si podemos estar de acuerdo en lo que he dicho hasta ahora, y como educadores nos sentimos comprometidos con la misión de promover la verdad, entonces podremos también coincidir en que hay una serie de instituciones que las personas deben conocer y apreciar, y también una serie de virtudes que deben desarrollar. Con este breve repaso a una sola de las condiciones necesarias para la generación colectiva de verdades ya creo que resulta evidente que educar para la ciudadanía, en el sentido de dar a conocer las libertades de pensamiento, expresión y al libre desarrollo de la personalidad, entrenar en las competencias necesarias para poder disfrutar de tales libertades y hacer que se entienda la justificación de las mismas, es educar para poder contar con una sociedad en la que pueda desarrollarse la labor colectiva de fabricar verdades. Y además creo que, con arreglo a lo expuesto, se podrá estar de acuerdo también en que educar para la ciudadanía, en el sentido de impulsar el cultivo de las virtudes de la tolerancia, de la solidaridad, del ponerse en el lugar del otro a la hora de decidir sobre la distribución de las cargas y beneficios sociales, o del compromiso con los principios que resultan fundamentales para la convivencia, es una actividad de la que depende igualmente la posibilidad misma de disponer de contenidos educativos verdaderos, particularmente en el área del razonamiento práctico<sup>1</sup>.

Algunos pensarán que la verdad que importa nada tiene que ver ni con las libertades de pensamiento y expresión propias de una democracia liberal ni

---

<sup>1</sup> Sobre el paradigma de las reglas y el paradigma de las virtudes cívicas, como distintas concepciones de la educación cívica que entiendo deben ser complementarias, v. Da Silveira

con la redistribución de la suerte que puede lograr un Estado social de derecho. Para esos iluminados, la educación cívica debería tener por objetivo la creación de un “hombre nuevo”, preocupado más por el desarrollo de cierto proyecto revolucionario que por el mantenimiento de unas instituciones que sólo perpetúan la “ignorancia” y la “injusticia”. El problema de esta concepción terapéutica de la educación cívica es que escapa a toda posibilidad de control ciudadano, ya que permite entender “cualquier resistencia al plan terapéutico como manifestaciones de la misma imperfección humana que debe ser superada” (Da Silveira, 2003: 150). Por poner un ejemplo: si no se es capaz de apreciar la violencia que ejercen los estados español y francés sobre el pueblo vasco es porque tal violencia ha generado un estado de falsa conciencia colectiva que sólo otra violencia adecuadamente dirigida puede enmendar.

La cuestión ahora es considerar qué papel juegan los medios de comunicación en la creación de un contexto social donde la tolerancia y el entendimiento primen sobre la violencia y el conflicto; donde el respeto a las libertades de la gente y la solidaridad tiendan a sobreponerse a un egoísmo corto de miras o al chantaje de los poderosos o los violentos; y donde las contingencias no constriñan arbitrariamente los horizontes vitales de la gente. Lo primero que cabe decir sobre este asunto es una obviedad muchas veces olvidada por tantos de nosotros cuando actuamos como intelectuales apocalípticos: que el universo de los medios de comunicación es enorme y enormemente plural, de manera que podemos encontrar casi de todo dentro de él.

Dicho esto, también es patente que en el mundo representado en *el medio* por excelencia, la televisión, la violencia tiene una presencia infinitamente mayor que la que podemos hallar en la vida civil de la mayoría de las personas de las democracias desarrolladas. Los dibujos animados, sin ir más lejos, en medida muy considerable perpetúan un universo simbólico donde los conflictos

---

(2003: 151ss.). Un excelente desarrollo normativo del paradigma de las virtudes se encuentra

de intereses y hasta las relaciones de amistad se dirimen cotidianamente a mamporros, bombas e ingenios destructivos de todo tipo. Un mundo, además, de buenos y malos, donde no hay lugar para el entendimiento, y donde a la ambición desmedida de los infinitamente crueles sólo cabe oponer la razón estratégica de los buenos, que tienen que comportarse con tan poca consideración como los crueles si quieren vencer. Y, como analiza Rafael Durán (2007) en la comunicación que presenta en estas jornadas, hasta los programas más *serios*, los informativos, tienden a hacer un uso estratégico de la representación de la violencia como una forma de captar audiencia, en el contexto de esa degeneración de la información en *disastertainment* que es denunciada por muchos analistas de los medios.

¿Conlleva esta sobreexposición a la violencia representada en la televisión un incremento de la criminalidad o de los comportamientos agresivos, particularmente entre los jóvenes? Episodios y hasta estudios hay que permiten pensar que este temor no carece de fundamento (v. Belson, 1979; Centerwall, 1993; ISR, 1994). Como tampoco parece infundado afirmar, como hace Durán (2007: 6), que la saturación y la trivialización de la violencia pueden mermar nuestra capacidad de reaccionar contra ella y de sentir compasión por las víctimas. En cualquier caso, la falta de seguridad acerca de los verdaderos efectos negativos que causa la dieta televisiva predominante, especialmente en los chicos, no favorece necesariamente el no hacer nada al respecto. Puesto que los males a los que nos exponemos son notables, la prudencia invita, al menos, a que el diseño de las programaciones incorpore este tipo de consideraciones, además del criterio del presupuesto y de la audiencia. En este sentido, la regulación pública de las televisiones comerciales por la que apuesta Mariano Melero (2007) en la comunicación que ha presentado a estas jornadas sería algo que debiera incluirse en la agenda de asuntos políticos a decidir, pues, particularmente en lo que respecta a la protección de la infancia y

---

en Mougán (2003).

la juventud, podrían alcanzarse algunos acuerdos básicos consistentes en trasponer a normas de obligado cumplimiento reglas que ya forman parte de los códigos deontológico de muchas cadenas televisivas. Más rápido y fácil sería, con todo, que las televisiones públicas, que hay muchas, asumieran seriamente su liderazgo como servicio público. Uno no debería ser un iluso por pensar que unas cuantas televisiones públicas se unieran para producir o adquirir cierto tipo de programas (particularmente infantiles y juveniles), realizados con presupuestos y medios adecuados y que, aún no teniendo un carácter expresamente educativo, promuevan valores poco discutidos. Y que con esta suerte de economía de escala se potenciara la producción de ese tipo de programas y se condicionara la oferta audiovisual en ese sector.

De todas formas, no deberíamos cifrar todas nuestras esperanzas en que la programación cambie gracias a la súbita iluminación de nuestros proveedores de productos audiovisuales o nuestros gobernantes. A diferencia de los censores, los educadores saben muy bien que hay vida al otro lado del aparato. Y a encargarse de que los medios sean algo provechoso y no perjudicial para esta vida debe orientarse también la educación para la ciudadanía, que en este extremo, como en otros, tiene que conllevar también la educación de los padres. Escuelas de padres se van creando por iniciativas de los centros escolares o de las Asociaciones de Padres de Alumnos, y bueno sería que también fueran incluyendo este tipo de asunto en sus programaciones. Pero, incluso contando con los padres, para educar contra el influjo pernicioso de los medios hacen falta unos medios, unas condiciones materiales y de trabajo y también una formación a los que raramente los profesores tenemos acceso. Hace falta ser una persona excepcional o un héroe para, en las condiciones actuales, variar constantemente las técnicas de trabajo, integrar tecnología multimedia, acelerar el ritmo de la actividad en clase para aproximarlos a la experiencia fuera del aula y emplear otros recursos como los recomendados por Joan Ferrés (2000) en su libro *Educar en una*



*cultura del espectáculo*. Y, como decía antes, a los héroes hay que honrarlos, pero no podemos exigirle a nadie que lo sea.

He hablado de la violencia en los medios. ¿Qué hay de la solidaridad, de esa práctica social que permite a la gente emanciparse de las contingencias hostiles, de la enfermedad, la falta de recursos o las inercias que limitan el horizonte vital de las personas? En cuanto a esto, es cierto que muchos medios, y no sólo la televisión, promueven a menudo una suerte de rabiosa demanda de los propios derechos entre la población más allá de lo razonable. Es típico de los tabloides, por ejemplo, que un día demanden alguna actuación contra la crisis de las pensiones, y cuando los políticos actúan los acusen de “robar a la gente sus pensiones” (Krönig, 2006: 16). La publicidad, por su parte, se sostiene en medida muy considerable en la imagen del mundo como arena de competición. Sin embargo, también en los medios, particularmente en la radio y la televisión, se apela constantemente a la buena voluntad del público, se requiere su ayuda económica para buenas causas, se dan a conocer los sufrimientos de la gente y, cada vez más y especialmente en el ámbito local, se dan a conocer iniciativas cooperativas interesantes. Cierto que estos contenidos coexisten con otros más frívolos, y que como consecuencia se produce una suerte de neutralización, de adormecimiento del reflejo ético. Pero no siempre esa coexistencia da lugar a resultados negativos: hoy está en alza la estrategia publicitaria de asociar una marca con una causa solidaria, comprometiendo parte de los beneficios a ella. Y, aunque los estereotipos sigan abundando, cada vez son más las teleseries que abordan contenidos sociales e incluyen a algún miembro de una minoría desfavorecida con intención de normalizar su situación, algo que resulta imprescindible para hacer verdad tal normalización (Linde, 2003: 206-207).

2.- Pero volvamos a la cuestión de la verdad como creación colectiva. Una creación, decía, que debe ser compartida sin que intervenga en ello

manipulación. Para favorecer esto, el orden jurídico de las democracias liberales ofrece algunas protecciones directas, como la prohibición de la publicidad subliminal o de la propaganda política en determinadas circunstancias; también se deriva un límite a la manipulación del derecho que tienen los ciudadanos a ver protegido su honor cuando éste ha sido lesionado por informaciones falsas. Pero la mayor garantía que proporciona el Derecho a este respecto es la derivada del pluralismo que ampara: el pluralismo ideológico y asociativo, la posibilidad de la alternancia en el poder, la división de poderes y, como no, el pluralismo informativo. Con toda su modestia, el planteamiento de liberales rancios, como Raymond Aron, de que, aunque consista en un gobierno de élites, la democracia es buena porque coloca a unas élites vigilando a las demás y así el ciudadano queda protegido, no es una mala idea después de todo.

El que este pluralismo sea real y no virtual, depende, sin embargo, de una serie de factores: el que la propiedad de los medios de comunicación no se encuentre muy concentrada es posiblemente el más decisivo, aunque no sería determinante si los medios de comunicación públicos sirvieran eficazmente de canales de comunicación de las producciones intelectuales y artísticas menos comerciales, y de los puntos de vista minoritarios (algo que evidentemente no ocurre en España). Menos conocido, y por ello quizás más importante de cara a una alfabetización en los medios, es el factor de las prácticas profesionales, que tienden a uniformar el tipo de información que reciben los ciudadanos: prácticas como la dependencia de las fuentes oficiales, la cual permite a los políticos ya a sus asesores de mercadotecnia marcar la agenda de la actualidad; o como la orientación hacia el futuro de los periodistas, que les impulsa a interesarse por la política en cuanto estrategia, en defecto de la comprensión de las causas históricas o sociológicas de los sucesos (potenciando de esa manera la visión de la política como juego de poder antes de como coordinación de la cooperación social). Éstas y otras prácticas

homogeneizan los contenidos que llegan a los ciudadanos, y, en este sentido, jibarizan el mundo. Con todo, siempre hay algún advenedizo que ofrece descripciones de la realidad que escapan a los moldes institucionales de los medios, e Internet con su *blogosfera* ofrece grandes oportunidades en este sentido (v. Schudon, 2006: 24-25, 30-31).

En cualquier caso, no hay modo institucional alguno que pueda garantizar de una vez por todas la ausencia de manipulación (como tampoco lo hay, por cierto, que pueda asegurar la ausencia de violencia). Sólo familiarizándose los ciudadanos con la forma en que se componen, no ya la realidad mediática, sino los propios discursos, pueden tomar distancia crítica frente a esa realidad. Hay que saber construir un discurso y defender coherentemente una posición para identificar las falacias en una argumentación. La experiencia de rodar un documental o una obra de ficción, por su parte, revela que la realidad común y la mediática son cosas bien distintas. En este sentido, resulta claro que la educación para la ciudadanía debe plantearse como un saber transversal, un saber a adquirir en las clases de lengua, de ciencias sociales y hasta de ciencias naturales, donde pueden impartirse conocimientos relevantes para combatir el racismo o promover las prácticas ecológicas. Y ello por mucho que la experiencia dicte que hace falta convertir la educación para la ciudadanía en asignatura singular para asegurarse de que este tipo de aprendizaje termina adquiriéndose.

3. Dejo para otro momento continuar con la discusión sobre la manipulación de los medios de comunicación, para centrarme en el último requisito para dar por verdadera una convención: que resulte aceptable tras un proceso de reflexión bien informada. Como decía antes, hoy sabemos que la reflexión se orienta a un horizonte de acuerdo colectivo, y por eso no se puede entender como antaño. Reflexionar no puede consistir en conectar desde la soledad de un despacho con unas supuestas leyes de la naturaleza o con una

supuesta razón universal. No puede, porque son muchas las ideas diferentes acerca de cuál es el sentido auténtico de la voluntad divina o del saber tradicional, así como acerca del valor (si alguno) que corresponde a la religión y la tradición en nuestras vidas. No hay pensamiento que no suponga un diálogo con otros: sean los otros que han escrito los libros que uno ha leído o las opiniones que uno ha escuchado, sean los otros cuyas posiciones uno es capaz de reconstruir contando con el conocimiento del medio del cual dispone, sea ese conjunto, en su mayor parte anónimo, autor de las reglas que nos permiten entendernos (y entre esas reglas, particularmente el lenguaje).

En una sociedad moderna, que va a ser siempre una sociedad plural, el conocimiento y la decisión racional sobre un asunto pasan por evaluar diferentes puntos de vista, idealmente los puntos de vista de todos los afectados. Por eso, para reflexionar adecuadamente sobre un tema, es importante que tengamos acceso a todos estos puntos de vista, y que su flujo no se vea impedido por constreñimientos legales, desde luego, pero tampoco por los prejuicios, por actitudes erróneas o porque no haya espacios para la deliberación. En este sentido, cabría reiterar, por una parte, lo dicho anteriormente acerca del tipo de organización institucional y mediática que es precisa para asegurar el pluralismo. Pero, además, hay que considerar las dificultades que para la reflexión implican ciertas prácticas mediáticas, como el cortoplacismo, el permanente alarmismo, o la narratividad que prima en el tratamiento de problemas sociales; una narratividad que hace tal tratamiento más atractivo para la audiencia, pero con el resultado de despolitizar tales problemas al personalizarlos en víctimas y responsables muy concretos (Krönig, 2006: 19-20; Hepburn). El entrenamiento de los ciudadanos en la crítica de estas prácticas de los medios debe formar parte de la educación para la ciudadanía. Y este es un entrenamiento que desde luego debe procurarse por la escuela; pero también por parte de los propios medios, que nos hacen un favor a todos cuando dirigen su mirada ácida, e incluso mórbida, hacia la tramoya de la fabricación de las noticias.

Además de esto, la educación para la ciudadanía, en su dimensión de educación en las virtudes cívicas, tiene ante sí el difícil reto de transformar un cinismo que hoy promueve la apatía en mirada crítica. Y a esto ayudaría mucho que los niños y los jóvenes dejaran de ser unos ilotas políticos. Y no me refiero ya a la cuestión de si debiera anticiparse o no la edad legal para votar, por ejemplo en las municipales. Me refiero a ampliar las posibilidades de los jóvenes para participar en los asuntos que le conciernen (el funcionamiento de las escuelas, por ejemplo), y al tema de la información en general, y la información política en particular: salvo algunas experiencias de tertulias de menores en la radio, que además se dirigen en principio a una audiencia de mayores, no hay que yo sepa en España informativos para niños y jóvenes que, empleando los recursos técnicos que hacen la información atractiva, incluyan contenidos políticos. No se cuenta, por lo demás, con los niños y los jóvenes como parte del público de los informativos o documentales de contenido social en términos generales. Y lo común es que, en línea con lo que ocurre en otros muchos países, los jóvenes aparezcan en los medios como un problema político, o asimilados a fantasías diversas -la de los rebeldes o la de los apáticos, por ejemplo (v. Buckingham, 2000: 201 ss.).

Mucha gente dirá que menos mal, que ya bastante adoctrinamiento se promueve de otras formas. Yo creo que, mientras que el pluralismo esté asegurado, el riesgo de adoctrinamiento se conjura. Y que si se crece pensando que la política es cuestión de gente que viste chaqueta y corbata y viaja en coches oficiales, las posibilidades de que lleguen demandas de la calle a esos claustros se reduce mucho. Como plantea Cullingford (1992: 16), aunque esperamos que los jóvenes hayan madurado lo suficiente a los dieciocho años como para estar en condiciones de realizar juicios políticos, antes de esa edad no les ofrecemos ni el conocimiento ni las herramientas analíticas para hacerlo. Y desde luego no hay que esperar a que esos informativos sean producidos en los medios, pues la experiencia de producir

prensa, radio y hasta vídeos en los centros educativos resulta siempre enormemente enriquecedora.

Y para terminar me gustaría puntualizar algo que no por obvio me parece menos necesario: que no hay nada malo en que desde los medios de comunicación se procure el entretenimiento y la diversión. Digo esto porque me parecen patético la suerte de puritanismo que impregna muchas de las críticas a la televisión: se critica que la televisión se base en el entretenimiento y la diversión, como si fuera razonable esperar una especie de estajanovismo de la virtud en los ciudadanos. No es sensato aspirar a que los medios sean continuamente edificantes, y en una sociedad plural es además imposible que lleguen a serlo conforme al criterio de todos. Por otra parte, posiblemente Peter Sloterdijk (2003: 170) tenga razón cuando identifica la grandeza de la televisión con habernos hecho a todos meditadores involuntarios, sin tener que ejercitarnos en el arte de la respiración profunda. Esa experiencia de no pensamiento de la que uno disfruta viendo cualquier cosa que aparezca, esa indiferencia por lo que en particular pueda estar ocurriendo, quizás no esté tan lejos del *samsara* o del nirvana. El problema es que esa experiencia lo englobe todo, cuando resulta que la televisión es la principal ventana al mundo para mucha gente, y por ello condiciona el mundo de todos, televidentes o no. Lo que podría ser una práctica virtuosa en privado y constituyendo una experiencia entre otras de la vida, se convierte en vicio público por agregación masiva. Además de un medio de comunicación, la televisión es una droga fuertemente adictiva según todas las encuestas. Y lo es, entre otras cosas, porque nos proporciona el placer de poder contemplar el mundo entero, lo peor y lo mejor de éste, como un espectáculo. Esa experiencia de contemplación no puede despreciarse por completo, pues también contiene un momento de verdad: nos revela a un tiempo la grandeza y la fragilidad del mundo, sustituyendo en ese aspecto para muchas personas a la experiencia religiosa. En un contexto cultural moderno, o posmetafísico como lo denominan algunos (un contexto donde la religión no es la trama general de la existencia), la

experiencia contemplativa del televidente puede ser compartida libremente por más gente que la del devoto. El problema no es la televisión en sí misma. Como ocurre con el resto de las drogas y con los automóviles, la cuestión es el tipo de relación que mantengamos con ella. Y eso no lo aprende sola una persona. Es cosa de educación.

Zaragoza, 26 de enero de 2007

## REFERENCIAS

- Belson, W.A. (1978): *Television violence and the adolescent boy* (Westmead: Saxon House).
- Buckingham (2000): *The Making of Citizens. Young People, News and Politics* (Londres: Roudledge).
- Centerwall, B.S. (1993): "Television and violent crime", *The Public Interest*, 3, 56-71.
- Cullingford, C. (1992): *Children and Society: Children's Attitudes to Politics and Power* (Londres: Cassell).
- Da Silveira (2003): "Educación cívica: tres paradigmas alternativos", en José Rubio Cariacedo, José María Rosales y Manuel Toscano (eds.), *Educación para la ciudadanía: perspectivas ético-políticas*, Suplemento nº 8 de Contrastes, pp. 147-162.
- Durán, Rafael (2007): "Violencia, medios e incivismo", comunicación presentada a las *II Jornadas sobre educación cívica y democracia. Educación, medios y civismo*, [http://www.fundacionmgimenezabad.es/images/stories/comunicaciones/educacion\\_civica/comunicacion\\_rafael\\_duran\\_2007.doc](http://www.fundacionmgimenezabad.es/images/stories/comunicaciones/educacion_civica/comunicacion_rafael_duran_2007.doc)
- Ferrer, Joan (2000): *Educación en una cultura del espectáculo* (Barcelona: Paidós).
- ISR (Institute for Social Research)(1994): "Televised violence and kids: A public health problem?", *ISR Newsletter*, 18, 1.
- Krönig, Jürgen (2006): "Hotting It Up", en LLOYD, John y SEATON, Jean (2006): *What Can Be Done? Making the Media and Politics Better* (Oxford: Blackwell), pp. 14-22.
- Linde Navas, Antonio (2003): "¿Demonios o chivos expiatorios?(Sobre los efectos de los medios audiovisuales en el desarrollo cognitivo y moral?", ", en



José Rubio Cariacedo, José María Rosales y Manuel Toscano (eds.), *ob. cit.*, pp. 191-210.

Melero, Mariano (2007): “Educación cívica y televisiones comerciales: el papel de la autoridad audiovisual”, comunicación presentada a las *II Jornadas sobre educación cívica y democracia. Educación, medios y civismo*, [http://www.fundacionmgimenezabad.es/images/stories/comunicaciones/educacion\\_civica/comunicacion\\_mariano\\_melero\\_2007.doc](http://www.fundacionmgimenezabad.es/images/stories/comunicaciones/educacion_civica/comunicacion_mariano_melero_2007.doc)

Mougán, Juan Carlos (2003): “Hacia una teoría normativa de la educación para una ciudadanía democrática”, en José Rubio Cariacedo, José María Rosales y Manuel Toscano (eds.), *ob. cit.*, pp. 163-189.

Schudon, Michael (2006): “The Virtues of an Unlovable Press”, en LLOYD, John y SEATON, Jean (2006), *ob. cit.*, pp. 23-32.

Sloterdijk, Peter (2003): *Experimentos con uno mismo* (Valencia: Pretextos).