

Seis Retos Éticos para una Reforma Educativa con los Medios de Comunicación¹

Agustín de la Herrán

SÍNTESIS. Se presentan unas consideraciones en torno a seis posibles retos éticos de los medios de comunicación para el siglo XXI, desde los que se propone el debate educativo destinado a la reflexión formativa de lo que se hace, percibido crítica y autocríticamente:

- **Primer reto: La educación de y desde los medios de comunicación**
- **Segundo reto: Evitar inducir a efectos o reacciones contrarias**
- **Tercer reto: La violencia favorecida por los medios de comunicación**
- **Cuarto reto: La manipulación a través del lenguaje**
- **Quinto reto: La superación del nacionalismo de y desde los medios**
- **Sexto reto: Promover una Educación para la Universalidad**

Primer reto o reto general: La educación de y desde los medios de comunicación

Entendemos que la *educación* de y desde los *medios de comunicación social* debería incorporar grandes líneas de reflexión y de actuación educativa que consideramos de alta importancia:

- a) Asunción del proceso general de *imprescindible educación social* desde sí mismos, incluyendo para ello una revisión autocrítica de sus pretensiones y efectos:
- A mi juicio, las grandes funciones de los medios de comunicación son cinco: a) *vender*, b) *influir*, c) *informar*, d) *entretener*, y e) *formar*. Comentemos alguno de ellos. Respecto a la *información*, con frecuencia y regularidad los medios prestan verdadero culto a las mil y una caras de la negatividad, el dolor y el sufrimiento, si acaso con una indispensable función evaluativa, poco formativa, al parecer. En su defecto, atienden a las culminaciones positivas fallidas. En tercer lugar y enormemente distanciada de las otras dos se encuentran los temas relacionados con realizaciones de capacidades positivas –o de su intrahistoria-, que parecen menos reseñables o atractivas al interés normal. Evidentemente, por donde pasa mucho el agua, se acaba haciendo un surco. Este efecto es de aplicación a todo tipo de informaciones ofrecidas –ideas, prejuicios, efectos, refuerzos, expectativas y actitudes de fondo-, con independencia de su veracidad, en la medida en que, por su orquestado monopolio, acaban siendo *autorreferenciales*. G. Sartori (2003) ha definido a la televisión como la más grande agencia de formación de la opinión pública (p. 27). Su punto de vista acerca de este medio de comunicación es que: “la televisión ha entrado en una carrera competitiva decadente cuyo producto final es, primero, una información reducida; segundo, información improvisada e inútil, y tercero, una desinformación absoluta” (p. 33). Una de las actitudes de fondo más expandidas es la queja o la insatisfacción, apuntalada y promovida por los medios de comunicación sea cual sea el resultado o el hecho que se

¹ Herrán, A. de la (2006). Seis Retos Éticos para una Reforma Educativa con los Medios de Comunicación. Revista Electrónica [Étic@net](http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm) (5).

<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm> [picar “ética”]

expresa o comunica. En estos últimos años los medios están desarrollando el *entretenimiento* por el camino fácil de *remover las emociones*, bien atropellando la intimidad de quien no lo desea y no se siente respetado, bien con *montajes* con quien lo desea demasiado y sistemáticamente. Esta ruta desciende a cotas cada vez más próximas a la miseria humana.

- En la medida en que la función o dimensión *-formativa-* es una apenas entendida y atendida, asumimos la precoz reflexión de P. Neruda: “Muere lentamente quien hace de la televisión su gurú”. Reparando especialmente en la TV, en los niños y en la escuela como *fuerza de formación*, todo parece indicar que: "Lo que hace la escuela durante el día lo deshace la televisión durante la noche". Esta apreciación la ofrece J.M. Pérez Tornero (2004), profesor de la UAB y autor del “Libro Blanco sobre la Educación en el Entorno Audiovisual”, presentado por el Consejo Audiovisual de Cataluña. El autor refleja en su estudio que un niño español está de media más horas anuales delante del televisor (990h) que en la escuela (960h). El tiempo de TV aumenta cuando la renta disminuye. Entre 4 y 12 años dedican 990h anuales, la franja más vista es entre 21-24h, fuera del horario protegido, y hay escasez de programación infantil en ese horario. Si a las 19h semanales de televisión se suma el tiempo destinado a videojuegos y ordenador (11h), un menor pasa de media 30h semanales frente a una pantalla, y no precisamente formándose. Entre 43-50% de los alumnos de ESO tiene televisión en su habitación. A la luz del estudio, V. Camps, vicepresidenta del CAC, subrayó la necesaria responsabilidad compartida entre padres, profesores y cadenas de televisión para hacer frente al mal uso de los medios que hacen los niños, y comprometía a los padres "para que controlen la dieta televisiva de sus hijos igual que controlan la alimentaria". Esta percepción diría: ¿Por qué apagar la TV? Al contrario: veámosla, critiquémosla, destaquemos con nuestros hijos los aspectos positivos y los negativos. Desde nuestro punto de vista, este enfoque tiene sentido, en la medida en que se puede aprender algo. Pero así planteada ésta es una batalla perdida, si la fuente no cambia de productos: una tronco de pera en la montaña es biodegradable. Una tonelada de troncos de pera es prácticamente un basurero. Y es que, además, los paraguas defensivos no sirven para casi nada, ya que apenas están montados. Muchos padres creen que cuidan bien la nutrición de sus hijos, pero desconocen que no saben. Lo mismo pasa con la alfabetización de los medios. ¿Cómo contar con que pueden practicar lo que en general no saben -y de lo que apenas tienen información- si tampoco se puede contar con la mínima colaboración de los medios?
- Desde el punto de vista de la necesaria educación del adulto, un comienzo del hilo podría ser evitar el empobrecimiento cognitivo a que conduce el actual (ab)uso de los medios: personas con “perfiles dispersos”, en opinión de G. Sartori. En el mismo sentido se expresa G. Villapalos (1998), al calificar los medios como “un agente activo de contraeducación” que forma “personas con muchas ideas desconexas que flotan en el vacío de la falta de criterios” (p. 12). Obviamente, quizá debido a esa misma dispersión, tampoco es cuestión de magnificar la capacidad modificadora positiva de los medios y concretamente de la TV: millones de yugoslavos se empaparon de *series-pastel* del tipo “La casa de la pradera”, y muchos más estadounidenses transforman en éxitos películas “pacifistas” de tema bélico, mientras el mismo *contemplador* vota a quien defiende el *bombardear en nombre de la tolerancia*, eso sí, en países físicamente lejanos y humanamente alejados, claro es, por el apoyo de los mismos medios, que a la vez informan, aplauden, tergiversan y justifican lo que se les impera. Ya F. Nietzsche señalaba –y nosotros suscribimos- que, quien odiaba o despreciaba la sangre *ajena*, ni siquiera era una persona, sino *protoplasma humano*. Con todo, tanto quien asesina como quien odia tienen su caldo de cultivo de primera calidad garantizado en los medios.
- Un proverbio japonés dice: “Cuando el agua sube, el barco también”. En nuestro discurso, el agua es la educación planificada y conseguida, por ejemplo, desde esa formación

desatendida. El camino lógico y fiable es la coherencia: educar primero a los medios, a los padres y a los adultos en general, y sólo entonces se tendrá alguna probabilidad de que nuestros niños se eduquen más y mejor, adquieran más conocimiento crítico y creativo y por ello puedan ser más libres y lúcidos. Con frecuencia, la TV informativa y formativa, de la que por cierto casi ha desaparecido la figura del *experto*, interrumpe el discurso, las cadenas lógicas, corta la concentración y la longitud de las razones: impide profundizar. Otro proverbio dice: “Cuando las raíces son largas y fuertes, al árbol puede ser alto”. Estos medios no ayudan a profundizar, pero lo que construye no deja de elevarse. ¿Hasta dónde lo hará?, ¿hasta cuándo? Cuando un medio (como la TV, la radio, la prensa...) se critica, la respuesta o la defensa alude al *éxito* como variable dependiente y plataforma de razón. Y el éxito a su vez se identifica con criterios obtusos como los índices de audiencia o las tiradas. Éste podría ser un *criterio de cantidad*, pero no necesariamente un *criterio de calidad*. La calidad que proponemos vendría definida por la presencia de la cuarta función y el proceso o el logro de los objetivos que la desarrollaran.

- A medio camino entre ambas nos parece pertinente la siguiente propuesta: *cantidad en función de la calidad*. Consistiría en favorecer la formación social, aprovechando su misma potencia comunicativa. La tesis principal es ésta: si el mero *conocimiento* modifica poco profundamente, la *observación* o la *escucha pasiva* lo hace aún menos. Sin embargo, si la atención cuantitativa estuviera canalizada por la *formativa*, emergería, incluso sin una preparación pedagógica especial de administradores y técnicos, el cuidado centrado en la evitación de la función no-deteriorante, que por lo menos minimice la presencia de cócteles de publicidad, vaciedades, cotilleos, violencias, reiteraciones, programas infantiles para adultos, fútbol, etc. sólo dependientes de los índices de audiencia y cuya capacidad educativa es despreciable. Sobre todo porque a la omnipresencia de todo lo anterior acompaña una ausencia significativa de programas o espacios dedicados al conocimiento y a la mejora social, que, por cierto, van bastante más allá de los programas de naturaleza y seres vivos no humanos.
- b) Orientación educativa para prevenir su mal uso o ingesta indiscriminada de sus contenidos, para receptores de todas las edades pero especialmente a niños. A saber, el desarrollo de fundamentos y programas de actividades encaminados a trabajar, en hogares y escuelas, el sentido crítico y creativo (análisis y *lectoescritura de imágenes y mensajes verbales*), para dotar, a mentalidades colectivas e individuales, de recursos aptos para su completa autonomía interpretativa. Los medios se alienan por una norma preocupante, exteriorizante, que le aleja de su función o razón de ser, por someterse a la *mercantilización* de su información. De ello también es preciso defenderse, sobre todo por lo que alcanza a los valores sociales. Decir *mercantilización* es decir *macdonalización* o *macglobalización*, y esto es lo mismo que decir escasez, homogeneidad (atentado contra la singularidad de los contextos), ausencia de reflexión, exceso de sesgo, profundización en lo superficial y cortedad de miras y de compromisos universales, etc. Llamo a esto *falta de profesionalidad*, *profesionalidad ciega* o *malapraxis mediática*, aunque coincida con el ejercicio de una norma generalmente justificada. La motivación por los índices de audiencia se corresponden con la motivación básica o *elemental* del espectador descomprometido, aplicada a lo que se entiende por *mundo adulto* (que no *maduro*), y de ella podemos decir que ha evolucionado poco. Sus aportaciones no han variado significativamente desde los espectáculos en que el genio de F. Nietzsche (1984) reparaba, y que relacionaba con la resolución de problemas:

nos encanta ver cómo los héroes de tragedia encuentran palabras, razones, ademanes elocuentes, y en suma, claridad de espíritu en los momentos en que la vida se aproxima al abismo y en que el hombre real y verdadero suele perder la cabeza, y de seguro pierde el buen decir (p. 76).

Los medios de comunicación son los *superconductores* de los valores sociales. Y esta es la peor de las noticias, a la vista de lo que analizamos, porque lo negativo que emiten es excesivo e intoxicante. Se hace necesario pasar al *activismo* en el sentido que ya propugnaba R. Eucken, el único premio Nobel de la historia, por haberse ocupado del estudio directo de la posible evolución humana. Este *activismo* es lucha crítica, pero siempre y cuando esa lucha haya sido antecedida por una *transformación autocrítica*, dimensión personal y organizacional incluidas. Este es el reto más importante y difícil para el ser humano, y, sin embargo, imprescindible. También podría indicar sensibilidad, conciencia y movilización del espíritu y del comportamiento. Todo ello instrumentalmente movido por una *sensibilidad madura* desarrollada más allá del inmediatismo egoísta, más allá de toda dualidad o silenciosa catástrofe anunciada. Me viene a la memoria que el desastre de New Orleans (setiembre, 2005) fue predicho y calculado en un par de ocasiones cuatro o cinco años antes y publicado en medios de prestigio... y no se hizo nada.

c) Asunción del proceso general de *imprescindible educación social* compartida con otras instituciones y poderes fácticos, mediante la canalización comunicativa y estimulación de las formas de *escolarización* o *educación social* en tres sentidos:

- Promoviendo la conexión del mutuo apoyo y colaboración de todas las instituciones y poderes fácticos con su proceso educativo (propio, desde sí y de otras) desde ellas mismas, para que ninguna se quede atrás. Entre ellas, apoyar especialmente a la escuela y concretamente al proceso de *educación social* que, desde su autonomía, pudiera ir haciéndola progresar. Dentro de esta pauta, es necesario señalar la relevancia que podrían adquirir las aportaciones didácticas formales a los profesionales de la comunicación, sobre todo a medida que ésta sea más y más interactiva, o menos *expositiva* y tradicional. Acaso no sea un sinsentido que los profesionales de la escuela puedan compartir con los de los *medios* de comunicación metodologías activas y recursos didácticos de todo tipo que vienen ensayándose en todos los tramos educativos desde hace décadas con indudables ventajas.
- Nutriendo la sinergia cooperativa (educativa) de un mundo interna y externamente degradado, en el proceso de educación social o de la educación de la humanidad (Herder), hacia la unidad y la evolución global del ser humano. En este sentido, apuntamos la posibilidad de que la *universalidad*² pueda ser (cuando la conciencia lo permita) un objetivo educativo ligado a Internet, y pueda ser favorecido por quien puede hacerlo, por recursos materiales o por conocimiento: administraciones, ministerios de educación, intelectuales, multinacionales, universidades, etc. Estaría basada en la acción educativa y positiva de los medios, a partir de su evidente capacidad de influencia sobre las personas. Y es que, si la TV, la radio o la prensa resultan útiles para acicatear la afición por el fútbol, vender desodorantes o promocionar *ismos*, ¿por qué no podría ocurrir que, a cuenta de las administraciones públicas o privadas y en nombre de la condición humana, se diese publicidad a la *humanización*? Nuestra propuesta concreta (según la idea original de L. Salazar Luque) consistiría en *propagar la humanización en la vida cotidiana*, sobre dos importantes líneas de acción complementarias:

1) La no-promoción de capacidades negativas o inmaduras, como el prejuicio, la rigidez, el razonamiento dual o parcial, la ausencia de duda, la intolerancia, el egoísmo, la soberbia, la dependencia, la ambición por tener, la violencia, etc. En nuestra sociedad

² Tanto en su vertiente negativa (no-parcialidad, disolución de barreras, fronteras, estrechez de conciencia, prejuicios nacionalistas, sexistas, racistas, etc.) como positiva (estimulación de sentimiento de universalidad, discursos centrados en la humanidad, en la condición humana, en la posible evolución del ser humano, en la posible unidad, entendimiento y cooperación entre los pueblos como meta, mucho más allá de la democracia, de la tolerancia o de la paz).

tales comportamientos son normales, frecuentes y admitidos. En consecuencia, generan efectos sociales entre los cuales sólo algunos de los más evidentes (por ejemplo, racismo, sexismo, clasismo, adicciones, depresiones, etc.) se tratan, desde sus consecuencias, ni siquiera desde su causa socioeducativa, su proceso o sus capacidades negativas activas.

- 2) La promoción de capacidades y valores formativos, como el respeto, la diversidad, la generosidad, la convergencia, la cooperación y la ayuda al otro, la creatividad, la crítica con sentido, la cortesía en la carretera, lo que favorece o puede contribuir a la posible evolución humana, etc. Tales pretensiones podrían ofrecer pautas, reflexiones o modelos alternativos capaces de enriquecer los repertorios de esquemas de conocimiento constructivos, en nombre del ser humano y de su educación, no de una bebida, de un jabón o de un *ismo*, que se vendan o convenzan [por una especie de *condicionamiento clásico* o *pavloviano*] por la apropiación o identificación con un comportamiento aceptado por todos, o recurso manipulador que en otro lugar denominamos “parcialización de lo esencial” (A. de la Herrán, 1998, p. 130). ¿Por qué no se arranca de una vez en el sentido de un proceso perfectivo *hacia delante y hacia arriba*? La causa fundamental puede ser de índole motivacional (A.H. Maslow, 2001).

- Mención aparte hacemos a la conveniencia educativa de reforzar o de avalar tales planteamientos constructivos con modelos de prestigio, grandes seres humanos, vivos y muertos, de los que se puede aprender mucho y bueno, y que puedan desprender conocimiento, motivación y ejemplaridad, seguramente útil para los proyectos de vida personales y sociales.

Segundo reto: Evitar inducir a efectos adversos o a reacciones contrarias

Una forma particular de colaborar con otras instituciones y poderes fácticos que sirvan al interés común es intentando *evitar inducciones a efectos o reacciones contrarias*. Llamaremos a este efecto *error básico* de los medios de comunicación. Es el caso de aquellas informaciones cuyo efecto reforzante incrementa la conducta indeseable de los receptores. En efecto, los medios y en especial la TV pueden ayudar a idear (trazar rutas neurológicas), posibilitar o amplificar vía expectativa (condicionamiento predictivo) procesos sociales indeseables, lo que puede producir un *efecto normalizador* de lo negativo. Desde el punto de vista del aprendizaje, la aportación que criticamos actúa como un *andamiaje hacia la normalización (social)* sostenido por la expectativa que queda avivada por la nueva idea o relación de ideas que se proporciona al televidente. Las consecuencias serán peores si la identificación con la información es mayor, si el pensamiento del contemplador es *débil, inmaduro* y no autocrítico, y si la comunicación del medio es mejor. La consecuencia es un *aprendizaje significativo negativo* (A. de la Herrán, e I. González, 2002, pp. 282-284).

Puede darse *deterioro del receptor* con o sin *apercepción del emisor*. Si hay conciencia, se estaría manipulando. Si no la hay, proponemos que este hecho, que se encuentra en la mente y en las quejas de tantos lectores, oyentes y telespectadores, se reflexione más y en consecuencia se cambie. Por ejemplo, con la Justicia los medios suelen colaborar intentando aportar la *ayuda básica*, esto es, informando, disuadiendo de delinquir y contribuyendo expresamente a su cumplimiento, en el mismo sentido que la justicia, más allá de cualquier género de cualificación. O sea, intentando evitar el *error básico*, como *complicidad involuntaria* con la tendencia a lo destructivo o a lo negativo.

Con frecuencia se incurre en esta falla. Con poca frecuencia se aporta la ayuda básica, e incluso en algunos casos se hacen las dos cosas a la vez. Un par de ejemplos de este tercer caso, más infrecuente:

- El llamado *caso del asesino de la baraja*. Un programa de TV, “Todo Madrid”, emitido el 31 de marzo de 2003, contribuyó eficazmente a la captura de este homicida en serie siguiendo un plan trazado por la policía y un psiquiatra especialista, consiguiendo intimidarlo, poniéndole trampas, etc. que contribuyeron a su desenmascaramiento, que en este caso le llevó a entregarse. Esta fue la *contribución básica*. El *error básico* se dio cuando los medios de comunicación *crearon* al *asesino de la baraja*, ya que fueron ellos quienes dieron la idea y bautizaron así a este criminal, al asociar a la primera víctima con un naipe tirado en el suelo. De este modo, indirectamente, le *alimentaron su ego* y le motivaron a seguir buscando víctimas, mediante la comunicación de la expectativa sobre *quién será el siguiente naipe*. ¿Por qué se actúa así? ¿Qué sobra y qué falta para actuar desde la preeminencia de la ayuda básica? Desde mi punto de vista se actúa correctamente cuando se incrementa la conciencia (órgano psíquico del *darse cuenta*), se ven las cosas y después esta percepción se vincula a la profesionalidad. Y no se actúa *profesionalmente* en este sentido cuando, por mor de una cierta miopía, desborda el inmediatez, el egocentrismo y la ignorancia, como consecuencia de una formación escasa.
- El caso de los *menores acosadores con TIC*. El miércoles, día 7 de diciembre de 2005, en el recién estrenado Canal 4, el destacado periodista Iñaki Gabilondo comentaba una noticia sobre un grupo de adolescentes que acosaban a otros. La noticia contenía además una novedad relativa: los violentos grababan en sus teléfonos móviles las palizas y los lamentos de las víctimas. Al finalizar la presentación, el periodista llegó a decir, literalmente, que “*esperemos que esta práctica no se convirtiera en una moda*”. ¿Ese comentario no puede ser contraproducente?

Otro ejemplo de *error básico* suele estar ligado al *terrorismo*. Deducíamos en un artículo en memoria de Francisco Tomás y Valiente (A. de la Herrán, 1995) que cada acción terrorista tenía dos objetivos: el acto sanguinario, y su publicidad, con lo que el terrorista siempre conseguía *pleno*, aun cuando “sólo” produjera daños materiales, arruinando o dejando en el paro a padres y familias enteras. Porque, en todos los casos, los *medios* se encargaban de potenciar o amplificar la segunda de las pretensiones, sin duda sustantiva para la pervivencia de una violencia futura de naturaleza mafiosa³. De esta forma y aunque nos doliera, podríamos entendernos como copartícipes de un *sistema terrorista* de naturaleza pentaédrica, cuyos vértices son: la motivación (odio), la técnica (creatividad aplicada), la chispa (acto de terror), la mecha (medios de comunicación), la materia inflamable (expectación, atención prestada y eco social). Proponíamos -y seguiremos haciéndolo- un consenso necesario entre los medios de comunicación, orientado a *minimizar* la repercusión social de las acciones terroristas, para dejar de tomar una parte tan activa e importante del sistema. Porque mucho más importante que la satisfacción de obligaciones informativo-compulsivas es que los criterios de actuación

³ Una aclaración diferenciadora: Hay pueblos que están *objetivamente oprimidos*, desde los que se suelen desarrollar acciones mal calificadas como *terroristas*: La clase más digna es la de aquellos que, con muy pocos medios, desarrollan su causa llevando el diálogo hasta sus últimas consecuencias y minimizan la violencia. Ejemplo: el pueblo saharauí. Otros desarrollan su causa dialogando y utilizando las armas ante la injusticia. Ejemplo: el pueblo español invadido por Francia, el pueblo palestino o el pueblo iraquí. Finalmente, los hay que están *hiperbólicamente oprimidos* y que, desde una motivación diferente, optan por el refinamiento y la vía de la extorsión con impuestos mal llamados *revolucionarios*, asesinatos esporádicos y a traición a quienes no se lo esperan porque no pueden imaginarse enemigo de nadie. Esta tercera vía no es defendible, en contra de las otras dos, que son comprensibles y perviven en el contexto de la injusticia y muy frecuentemente de la impunidad internacional. Éstos –o sus *capos*- dejaron hace mucho tiempo de levantarse a las 6.30 de la mañana para trabajar. Pues bien, sólo nos referimos a ellos.

de los *medios* sean conscientes, flexibles, adaptables y, sobre todo, converjan con la evolución humana. De otro modo, sólo contribuirán a reforzar la *patología* de aquellos para los que es más importante destruir humanidad en nombre de un pedazo de suelo, que reflexionar sobre su profunda naturaleza universal. En síntesis:

Existe una interrelación dialéctica entre los acontecimientos y las noticias. Éstas son un reflejo de aquéllos, pero a la vez estimulan el comportamiento violento del ser humano, en la medida en que vienen a constituirse en la información que él recibe de manera privilegiada. Esto, por las razones neuropsicológicas ya mencionadas [...] es mucho más profundo y perjudicial en el caso de los niños (A. Jiménez Barros, 1999, pp. 26, 27).

Estas *reacciones contrarias* podrían estar favoreciendo de un modo indiscriminado comportamientos negativos como la violencia de terroristas ya comentada, de asesinos, de violentos y acosadores, de carentes de ética, de los que viven del cuento o de la estupidez... La *capacidad de andamiaje negativo* de la TV, que comentamos, es un hecho que, de un modo análogo, influye en otras situaciones por desgracia cada vez más familiares o cercanas. Pero sobre todo podría estar afectando mucho a nuestros niños a través de mensajes masivos hacia los que su percepción es extremadamente sensible, aunque paradójicamente se esté insensibilizando a fuerza de impacto:

- la identificación de la escuela como lugar no-deseable,
- la pérdida de rol de sus profesores,
- que los profesores están desmotivados, que ya no saben qué hacer, que caen en estrés y depresión, que pierden poder ante el alumno,
- que padres y alumnos agreden a los profesores,
- la desorientación personal y educativa de la propia sociedad,
- la superimportancia del fútbol y de los futbolistas, de los niños-cantantes, de los famosos, de los juegos de azar, de los concursos deslumbrantes,
- los estereotipos sociales,
- las violencias en las casas,
- los altercados o asaltos callejeros sobre todo protagonizados por menores,
- la exacerbación del materialismo (tener>ser),
- los clasismos,
- los sexismos,
- las exclusiones por causas diversas,
- los acosos escolares,
- las acciones xenófobas de grupos de jóvenes delincuentes,
- las violaciones, a veces de niños muy pequeños,
- el turismo de bisturí,
- la anorexia-bulimia,
- que la edad media de iniciación al alcohol se sitúa en los 13 años,

Uno puede llegar a pensar si es torpeza o destructividad (más o menos inconsciente) lo que mueve a la TV y otros medios a no desidentificar información de *efecto adverso* o *reacción contraria*. Para este tema, propondría tener en cuenta la *Teoría del virus*, que adaptamos de D. Sperber. Vendría a decir que los virus no se pueden replicar solos, necesitan colonizar bacterias u otras células a las que infectar. Así, las ideas más fecundas y creativas *infectarían* con mayor éxito, utilizando las mentes individuales y colectivas como mecanismo de propagación, léase *popularidad de la idea*. Lo que nosotros proponemos es aplicar la hipótesis de D. Sperber también a las malas ideas. Esta reflexión nos debe hacer pensar dos veces o más en cómo comunicar las informaciones, hasta llegar a la ética. ¿O acaso no es la ética el resultado de haber pensado bien?

Tercer reto: La violencia favorecida por los medios de comunicación

G. Sartori ha estimado, según las conclusiones de un investigador estadounidense, que en EE.UU. de Norteamérica tienen lugar al año 10000 muertes debidas a la televisión. ¿Es necesario la muerte de seres humanos para percatarnos y cambiar? ¿Hace falta que de vez en cuando aparezcan *niños asesinos* para mover a la reflexión? ¿No tendrán algo que ver con que cada niño pueda contemplar en la pantalla varias miles de muertes antes de cumplir los trece años, incluidas las atrocidades que pueden realizar otros niños? ¿Será que resulta *fácil* conectar con la vertiente motivacional *zoica*, de manera que la *agresividad* se transforma en buen reclamo? ¿Todo vale [*con tal de que yo gane*]? La respuesta tiene que ser *no*. Nosotros reclamaríamos algo más que unos “derechos humanos de los ojos” (E. Lledó, 1998). Sencillamente, un *proceso de reforma educativa* (o *escolarización*) urgente de los medios de comunicación social, a corto, medio y largo plazo, tanto desde el punto de vista de su “desempeoramiento” como de su mejora profunda, ambas ligadas a la profesionalidad y a la conciencia. En una verdadera democracia, tenemos derecho-deber de luchar y conseguir unos medios mejores para nuestros niños y jóvenes, no por ser *nuestros* -porque, en sentido estricto, no lo son (K. Gibrán)-, ni siquiera por ser niños, sino por ser sólo y maravillosamente *humanos*. Éste es un asunto de todos, resultante de nuestra intervención en el mundo, como diría P. Freire, y en el que por tanto debemos intervenir crítica y transformadoramente.

Desde esta alternativa podría intentarse (¡qué menos!) salir de este mare magnum consumista y *uniforme*, sustituyéndolo por un océano de estímulos formativos y accesibles, en cuyo seno la maduración interior pueda ser un fenómeno más probable. De aquí que la presencia de padres y madres, y pedagogos, psicólogos y expertos de la orientación y la didáctica, dentro de los medios de comunicación social, pueda ser conveniente, siempre y cuando desarrollen un trabajo *emancipador* y *evolucionista*. Porque se dan casos representativos como el del “Convenio sobre Principios para la Autorregulación de las Cadenas de Televisión en Relación con Determinados Contenidos de su Programación Referidos a la Protección de la Infancia y la Juventud”, firmado por el M.E.C., las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y las Cadenas de Televisión, y otros intentos avalados por comités de sabios que se cumple en una escasa medida, decimos nosotros que por *inmadurez mediática* o *falta de autoeducación* de los medios, que tanto da.

Desde un punto de vista mediático, *ego* es *apego*. Y el *apego* o dependencia aplicada también se vincula a la motivación del criterio *audiencia* (cuantitativo), un referente lamentable, irrespetuoso, manipulador y *pseudodemocrático* por definición, que evita el acceso a la profundidad intelectual y humana. Y este sesgo es, posiblemente, una de las explicaciones de la excesiva presencia de violencia televisiva y de prensa. Es preciso que, desde los mismos medios se luche con el fin de que otro criterio *formativo* (cualitativo) lo desplace y lo relegue para siempre. Esta reflexión es extensible a los noticieros y a la publicidad. En efecto, según A. Jiménez Barros (1999), las noticias⁴, por ejemplo, deberían ser un reflejo de lo que sucede en el mundo, pero no lo son.

Los acontecimientos violentos cotidianos en el planeta son, con absoluta seguridad, inferiores en número y menores en intensidad, que lo que proporcionalmente muestra la prensa, más aún si comparados con el total de eventos “noticiables” que acontecen todos los días, en los diversos campos de la actividad humana. (No es el caso de entrar a analizar la preferencia, casi morbosa, de muchos medios de comunicación por las noticias violentas, ni las razones, en la mayoría de los casos de orden financiero, que están detrás de ello (pp. 26, 27).

A la luz de la teoría de la motivación de A.H. Maslow (2001) podríamos deducir que es posible y necesario otro enfoque de los contenidos *noticiables*:

⁴ Por aludir a la clase de programas que debieran ser más rigurosos.

Esta situación desalentadora puede entenderse en efecto en términos de la teoría de la motivación. ¿Cómo? Es como si los periodistas y los editores de las noticias dominantes de los medios de comunicación estuvieran motivados actualmente sólo por las necesidades de carencia y nunca por las necesidades de crecimiento. Es como si entendieran que sólo son dignos de noticia el dolor y nunca el placer, la felicidad o la alegría, las malas personas y nunca las buenas. Para crear una sociedad mejor, hay que cambiar esta situación (p. 259).

Cuarto reto: La manipulación a través del lenguaje

Una reforma educativa interna de los medios de comunicación social debería ocuparse, de modo exquisito, del problema de la manipulación a través del lenguaje. "Debemos abordar sin dilación esta tarea, pues todo el esfuerzo educativo de años puede ser anulado con un golpe de mano por una persona o un grupo social que conozca de cerca los recursos estratégicos del lenguaje", afirma A. López Quintás (1991, p. 25). Desde el punto de vista del lenguaje y el contenido, en general, puede decirse que los medios de comunicación de masas manipulan o permiten el acto permanente de la manipulación, y que, entonces, la sociedad está manipulada por sí misma. Por tanto, se puede (debe) intervenir atajándolo antes de publicarse, por ejemplo, mediante asesorías pedagógicas adecuadas y vinculantes in situ, cuya presencia será más necesaria en la medida que la comunicación sea más interactiva. Se manipula, porque lo que se hace es: "ejercer dominio sobre una persona que ha sido reducida de propósito a mero objeto" (A. López Quintás, 1993, p. 28):

Manipular es tratar a una persona o a un grupo de personas como si fueran meros objetos, medios para los propios fines. El manipulador quiere vencer sin tomarse la molestia de convencer, ofreciendo razones. Para tornar manejables a las personas, se las hace pensar, sentir y querer de la forma que conviene a los propios intereses. La persona manipulada pierde toda libertad interior, pero no se apercebe de ello, antes se cree más liberada que nunca (A. López Quintás, 1993, p. 734).

Y en cuanto a la publicidad, nos es de total aplicación lo que a principios de la década de los 70, el escritor y periodista E. Tijeras (1972) criticaba sobre ella, entendiéndola como agente a la vez de información y alienación:

De esta manera la publicidad, incitante y vana, retorcida y estéril (la publicidad, la nostalgia de absoluto y todo el mundo de sugerencias), se erige como uno de los elementos principales de innumerables ramificaciones en la creación de estímulos sin sentido, de espejismos dorados, que a la larga le van a reportar al hombre su –ya nada despreciable– sentido de la incompletitud y le van a seguir permitiendo enfrentarse con su verdadero destino –la muerte– en un estado de continua perplejidad y de inconsciente coraje (pp. 165,166).

El control del lenguaje es muy importante, pero la fuente es un exceso de egocentrismo de los medios, que representa un ámbito mucho más amplio. Incluso es posible que el sistema esté *egotizado* (identificado con alguna parcialidad), haya perdido la capacidad de distanciamiento y autoanálisis comparativo y, por tanto, se haya escorado sin apercebirse claramente de ello. En ese caso, su lenguaje dual no se considerará manipulador, sino acorde al sistema cuya producción quizá cubra vacíos generados por su propia sesgadura, aunque objetivamente sí pueda percibirse como dual, si se contemplara desde coordenadas dialécticas más amplias. Por ejemplo, los demócratas tienden a mantener que las arengas de la Alemania nazi eran intensamente manipuladoras. Pero ¿quién dirá que apoyar a España o al Barcelona en un partido de fútbol contra equipos *extranjeros* no lo es? ¿Y quién objetará que sea un contenido informativo más relevante la presencia de un astronauta español y sus expresiones de contento, que los objetivos y objetos de investigación de una misión espacial? ¿Debe aceptarse como "lo normal" que cualquier anuncio de TV genera más *atención* que el trabajo de casi cualquier premio Nobel, excepción hecha de los premiados que puedan pertenecer a nuestro mismo "terrenito" continental, nacional, autonómico, local...? ¿Qué estamos haciendo? Y es que la parcialidad y la simpleza narcisista lo impregnan casi todo, lo que hace que sus esquemas sean normales y esperados por la mentalidad identificada. ¡Pero la educación, desde la escuela o

desde los *medios*, si de verdad pretende *formar* [algo que J. Krishnamurti, 1983 ponía en duda], ha de ver más y pretender superarlo! Evidentemente, los *ismos*, comportan adherencias y sesgos nacidos del *ego humano*, y obedece a un *síndrome normal común* (A. de la Herrán, 1997). El *ismo de lo nacional* o *de lo sexual* o *de la clase social* o *del color de la piel*, etc. son *flores de miseria del tronco* matriz de la inmadurez generalizada de la humanidad, que es principal reto educativo que tenemos y somos, con o sin medios, pero indispensablemente desde ellos.

Quinto reto: La superación del nacionalismo de y desde los medios

Parte de la función didáctica que en otro tiempo tuvieron las fábulas y las parábolas, hoy quizá haya sido retomada por algunos chistes. Nada mejor que comenzar con uno de los buenos, de mano y corazón de Périch (1991): Uno pregunta: "¿Qué es el nacionalismo?". Responde el gato: "El triunfo de la geografía sobre la razón..."⁵ (p. 31). Este peculiar *triunfo geodésico* se da en la mayoría de los cerebros humanos y en la casi totalidad de la superficie sólida de la Tierra. Sólo un lugar se libra, provisionalmente, de esta obsesiva atención: la *región polar norte* del océano Glacial Ártico, que quizá por ello sea la mayor reserva de *dulzura* del planeta⁶. *Dulzura flotante* a cambio de la cual el ser humano sólo devuelve un calor que la deshace y dosis incontroladas de contaminación⁷.

Partimos de la tesis de que los nacionalismos, sean secesionistas o centralistas, son expresiones de *etnocentrismo* entre los que apenas existen diferencias formales. A ambos nos referiremos, pues, sin matizarlos más en adelante. Al nacionalismo lo hemos considerado una forma de "pasado del presente". Desde un punto de vista educativo o pedagógico no podemos pretenderlo como anhelo. Para la mayoría de las personas, el *nacionalismo* y su avidez asociada son inocuos. Pero, ¡coincidencias!, en la antigua China existía una expresión que merece una reflexión inicial: *Bu chu hu siyu* [literalmente, "no salirse de las cuatro regiones (fronterizas)"]. Se utilizaba para señalar que los conocimientos de alguien eran muy limitados (I. Preciado, 1996, p. 357, nota; Zhuang zi, 1996, p. 74). Pese a su diafanidad, es preciso trascender la didáctica de los saberes populares y de la historieta, para llegar a la historia, y desde ella, a su concreción en el momento presente.

Pero antes, una consideración filogenética. Para muchas especies, el olor es la clave de la convivencia y de la identidad comunitaria. Que se sepa, desde las colonias de abejas, hormigas o focas a los clanes de hienas y leones, los animales suelen articular su filiación territorial principalmente sobre este sentido. Es una solución biológica eficaz. Cuando, en el curso de la evolución, la nariz animal fue sustituida por la inteligencia humana, llegaron las mil y una versiones de aquella *racionalización proxémica*, en formas diversas: *etnias, tribus, colectivos, filosofías, religiones, ciencias, paradigmas, artes, conquistas, pugnas, naciones, ismos* en general, etc. Entonces, en lugar de extender su territorio animado por un sentido, se orientó por su *ego*, hasta verificarse, en palabras de P. Teilhard de Chardin (1967c), que "en ninguna época un ser superior ha ocupado jamás la Tierra tan extensivamente como el hombre" (p. 82). En efecto, observando el *árbol genealógico* del nacionalismo, se contempla cómo éste se entronca en la lejanía con la "proxemia" (E.T. Hall, 1966), entendida como espacio físico

⁵ Entre las innumerables variedades de nacionalismos pudiéramos considerar los *surrealistas* que reflejarían sucesos y aspiraciones asimilables a cualquier historieta de tebeo o cómic. Uno de estos casos fue el contencioso del Islote Perejil entre España y Marruecos (julio, 2002), que podría quedar como *paradigma* o *ejemplo* difícil de superar.

⁶ En la otra parte del mundo, el protocolo de protección de la Antártida (Madrid, 1991) garantiza sobre el papel 50 años de respeto que, muchas de las estaciones nacionales que allí están incumplen, y algunas gravemente.

⁷ Según el informe GEO-2000, de UNEP (programa medioambiental de la ONU), la contaminación en forma de isótopos radiactivos, fundamentalmente debida a las pruebas nucleares, es considerable en su fondo marino.

necesario para vivir. Y se deduce que podría ser el hijo legítimo de las demarcaciones territoriales olfativas que siempre han elaborado los seres vivos, desde la selva a la estepa, y que después se *racionalizaron filogenéticamente*. Sintetizando y parafraseando a Périch, podríamos conceputar al *nacionalismo* como *el triunfo evolutivo del olfato sobre la razón*. Uno de los frutos de este *impulso extensivo*, entre *zoico* e *infantil*, que siempre se da mejor en terrenos de cultivo abonados por el *desequilibrio* y la *inmadurez personal y colectiva*, han sido sin duda los conflictos duales, y en particular las guerras, que en el siglo XX han llegado a su apogeo. A este XX podríamos denominarlo *el siglo de las guerras*, porque en apenas 90 años y por causas bélico-territoriales ha albergado más muertes que en toda la historia anterior de la humanidad. Y además, lo ha hecho con un número creciente de muertes de *civiles*, hasta alcanzar el actual 90% del número total de víctimas. Es llamativo que una gran parte de los conflictos bélicos estén protagonizados o inducidos por los mismos países. Deducimos de esto que existen tradiciones belicosas, arquetipos de ego conservados y promovidos, o, en definitiva, problemas educativos severos de esta naturaleza, quizá desapercibidos en aquellos sistemas, por su misma *sintomatología*, en la que no cabe fácilmente el desarrollo de la *ecuación teilhardiana* “Síntesis = Centración = Interiorización” (en J. de Sahagún Lucas Hernández, 1996, p. 28). O, quizá, simplemente, los intereses económicos o los deseos de poder son suficientes para justificar o incluso crear conflictos a la medida de las necesidades coyunturales, incluso concretamente ligadas al mercado de las armas. Se colige que es preciso atender, sobre todo en los entornos de los países poderosos y agresivos, la formación pacifista de los individuos, para intentar *limpiar*, en dos o tres generaciones, tanta motivación para el conflicto. P. Bovet (1922) lo prescribía así⁸, admitiendo que la agresividad forma parte de la naturaleza humana: “hay que formar la [educación pacifista] de los gobernantes, y en los individuos, destruir las tradiciones belicosas, que proceden de la tradición y de cuadros de guerra sin correspondencia con la realidad” (p. 350).

Y así, tras generaciones de *eslabones perdidos de nosotros mismos*, nos hemos encontrado con excepciones, como P. Freire (1996), quien, a propósito de la intervención ética del ser humano en el mundo, nos recuerda que:

Hasta hoy en la historia, jamás se supo que los leones africanos, por ejemplo, arrojaran bombas mortíferas en ciudades de leones asiáticos. Hasta ahora, nada se supo en las investigaciones históricas de la existencia de algún león de África que matara cobardemente. Sólo el ser humano es capaz de pedir condolencias. La transgresión ética sólo es hecha por el ser con la capacidad ética.

Pero no hemos de desanimarnos: aún podemos aprender mucho de los animales, que, además de ser unos grandes maestros en el arte del morir (V.J. Wukmir), también lo son en la prevención de conflictos. En el caso de los animales de la misma especie, los espacios se conservan por tres motivos vitales: comida, procreación y territorio. Entre ellos es mucho más frecuente la paz y la convivencia que la muerte y la aniquilación. Cuando parece que no hay más remedio, el animal que defiende un territorio tiende a desarrollar mecanismos y comportamientos destinados a la disuasión. En consecuencia, si en algo se nota que la más antigua raíz de nuestra vida emocional radica en el lóbulo olfativo, que a su vez desempeña una función condicionante en los diseños de la *arquitectura* neurológica, podemos decir que todavía nos queda una esperanza fundada científicamente: aprender de los animales con el *córtex*, si es que antes no los aniquilamos a todos desde nuestro destructivo *animalismo*.

Por *nacionalismo* se pueden entender tres identificaciones muy parecidas: la inclinación de los naturales de una nación a ella y a cuanto le pertenece, la exaltación, en todos los órdenes, del

8 Según la conclusión de una serie de capítulos correspondientes a un curso de psicología moral profesado en el Instituto J.J. Rousseau, de Ginebra –del que P. Bovet fue director-, durante el invierno de 1915-1916, en plena reposición tras el estupor causado por la primera gran guerra.

carácter nacional y la aspiración o tendencia de un pueblo o raza a constituirse en estado autónomo. Sea cual sea la clase de adherencia, el *nacionalismo* consiste en señalar, enfatizar, exaltar o hacer valer por medios más o menos violentos –dependiendo del grado– las diferencias, y en estructurar sobre esa *separatividad* (como diría C. Vela de Almazán), toda una estructura de razones de egotización y autosuficiencia crecientes. En todo caso, desde un referente fundamental, el *nacionalismo* se asienta, no sólo terminológicamente, sobre el concepto que de *nación* se tenga. Posiblemente, sea relevante considerar la *fragilidad histórica* de este concepto experimental. En este sentido, el político estadounidense S. Talbot ha señalado que: “En el próximo siglo, el concepto de *nación*, tal y como actualmente se conoce, quedará obsoleto. Todos los Estados reconocerán una autoridad única y global”. En otra línea menos “globalizadora” y más concreta, se orientan unas declaraciones del escritor M. Vargas Llosa, a D. Massot, a propósito de la entrega en Francfort del premio de la Paz por los librerros alemanes. Decía de los nacionalismos:

Acabar con ellos es el reto más arduo con el que se ha de encarar la cultura democrática. Lo que el nacionalismo puede producir es la tragedia, en Bosnia lo hemos visto. Esto debería servir de ejemplo a las mentes más lúcidas, para que se den cuenta del peligro. [...]

Y añadía:

Todos ellos [los nacionalismos], en el fondo, van a lo mismo, tienden a separar. Se trata de un racionalismo xenofóbico, que siempre resulta una fuente de violencia. El caso de Bosnia es una importante lección a aprender.

¡Pues, entonces, intentemos aprender! En “La amenaza separatista”, comentaba M. Platón que la naturaleza del *nacionalismo* le lleva a adoptar facetas de movimiento social, agresividad y un cierto aire de pasado. Nosotros añadimos que a ningún nacionalismo acompaña alternativa alguna, centrada en algo que no trascienda sus límites *egóticos*. Cada vez más personas piensan y experimentan que ya ha pasado suficiente tiempo. Teniendo en cuenta que el origen de los nacionalismos data del siglo XVI y su plenitud en el XVIII⁹, ¿no es momento de aspirar a algo menos elemental y más útil al proyecto humano que la dialéctica entre nacionalismos centrípetos y centrífugos? No se trata de criticar para defenderse o enfrentarse, sino de flexibilizar y trascender lo que ya nos sabe a poco, porque pretendemos razonar desde nosotros mismos, gracias a Kant. Hemos dicho *razonar*, que es finalmente *concluir por ahora*, y toda *conclusión* es una forma de *síntesis*, o sea, de *aprendizaje creativo y lógicamente capaz*. A su vez, las *síntesis* pueden ser falsas o sesgadas (duales), o bien ser dialécticas o uno-ternarias. En este caso, proporcionan conciencia sobre los componentes duales en juego y su vínculo. Aplicando lo anterior, se trataría de determinar un punto de encuentro no contradictorio entre la dualidad *nacionalismo-no-nacionalismo*. Y un ámbito de solución podría encontrarse en la misma forma, estilo o intensidad de apego, en la medida en que éste no se transforme en fuente de actitudes extremas o destructivas. Nos parece oportuno traer a colación la reflexión pronunciada por M. Sanz, presidente de Comunidad Foral de Navarra, que, en una conferencia en el "Club Siglo XXI" el 11 de mayo de 1998, decía: "Los nacionalismos son legítimos, pero no obligatorios". Dicho de otro modo: “La superación de los nacionalismos no tiene por qué poner en entredicho el apego natural de todo ser humano por su territorio de origen, por su lengua, por su cultura propia” (J.L. García Garrido, 1997, p. 61). En el mismo sentido se ha venido pronunciando hace años la personalidad rebelde y tierna de Juan Goitisoló, al exponer algo que para muchos *es profundo*: que es posible ser vasco o catalán o gallego, sin ser nacionalistas¹⁰. El escritor propone el concepto de *ciudadanía* (no nacionalista) como propuesta *más compleja* sobre la que enhebrar una pauta de solución. Algo parecido es lo que

9 J.L. García Garrido (1997), p. 62, nota.

10 Lo mismo dijo J.M. Aznar el 27 de abril de 1999 en una conferencia pronunciada en “The Forum Institute of Politics”, en Gran Bretaña, cuando se confesaba español y europeo, pero no nacionalista.

comentaba el cineasta A. Marsillach (1999), quien, en su autobiografía (“Tan lejos, tan cerca”) llega a declarar que su patria es el talento aprendido (las ideas, los libros leídos), más allá de los *nacionalismos*. V. Camps (1998) relaciona la educación para la paz y los nacionalismos en un sentido convergente con el nuestro:

Educar para la paz es educar en la internacionalización, la tolerancia y el reconocimiento en la diversidad. Conviene, por tanto, evitar a toda costa que los nacionalismos, hoy en auge, conviertan en causa de enfrentamientos sin fin. Sólo es lícito el concepto de nación capaz de articularse coherentemente con la actitud de apertura y respeto a los otros. Las identidades culturales sólo son válidas y positivas si constituyen una fuente de seguridad que no se base en la exclusión sistemática de otras culturas (p. 132).

Ideas como éstas, básicas pero saludablemente orientadas, son las que, a nuestro juicio, podrían conformar una buena *almohadilla* para las actitudes del *siglo de la educación* que podría ser el XXI. Con todo, para nosotros, el *internacionalismo* es una fase necesaria, pero insuficiente.

Por encima de que los *nacionalismos* puedan ser un derecho legítimo pero no obligatorio¹¹, ni una elección necesariamente unida al lugar de nacimiento, se trata de un contenido cuyo *condicionamiento egótico* es preciso pretender superar por la educación y el análisis personal *insegado*. Y quizá la justificación más poderosa para aspirar a tal motivación sea el puro *sentido común*, unido a la *conciencia compartida de evolución* que, si queremos y cultivamos durante el tiempo suficiente, podrá ser irreversiblemente adquirida. Porque no se trata de dónde se parte, de la anécdota de la circunstancia personal, sino de lo que profundamente se vive y se pretende. Decía el maestro P. Freire: “Cuanto más enraizado estoy en mi localidad, tantas más posibilidades tengo de explayarme, de sentirme ciudadano del mundo” (en M.J. Vitón de Antonio, 1998, p. 64). Esto es muy importante. A este futuro de síntesis superadora, necesariamente más completa, es conveniente que se dirijan las *nuevas mentalidades*, las nuevas generaciones y las finalidades educativas desde premisas y proyectos favorecedores del *descubrimiento autónomo de la condición de no-parcialidad esencial*, gracias a un respeto educativo creciente, cuya motivación sea la libertad individual y el deseo de una mayor responsabilidad, como consecuencias de una mayor complejidad de conciencia y un *ego* aminorado.

Pongamos al *españolismo* como ejemplo de nacionalismo en y desde los medios de comunicación. Pero, por favor, sin que nadie se moleste. Lo sustantivo en este caso no es el ejemplo concreto (*españolismo*), sino lo que desde él se *ejemplifica*. Y no es sustancial, porque en cualquier otro país, autonomía o localidad pasa formalmente lo mismo (“ecuadorianismo”, “zaragocismo”, “europeísmo”...). Para expresarlo, nada mejor que retomar de la cotidianidad y de los informativos del día de estos últimos años algunas comunicaciones mediáticas capaces de reflejar expresiones de *nacionalismo de y desde* los medios:

- a) Misión espacial (I parte): Salida del “Voyager II” de la Vía Láctea. La sonda espacial “Voyager II” había realizado durante doce años importantes descubrimientos. Entre ellos, nuevas lunas y anillos de algunos planetas del sistema solar. Antes de perderse definitivamente en la Vía Láctea, mientras transmitía una documentación excepcional sobre Neptuno y Tritón, se daba esta noticia en el correspondiente resumen de titulares del *telediario* del día: “España ha realizado el seguimiento de ocho horas de la nave ‘Viajero II [...]’. Prácticamente, no decía más.
- b) Misión espacial (II parte): Vuelo del Discovery. ¿Cuál es la misión del “Discovery”? ¿Qué experiencias, descubrimientos, hipótesis de investigaciones se pretendieron desarrollar?

¹¹ Las opciones peores en formato obligatorio han sido frecuentes en la historia. Digamos, además, para contrarrestar ésta, que: “La visión fragmentaria de la realidad no es sólo un obstáculo para la comprensión de la mente, sino también un aspecto característico de la enfermedad mental” (F. Capra, 1996, p. 433).

¿Las conoce alguien? Lo que casi todos acabamos por enterarnos, porque se repitió hasta el empalagamiento, es que “un español”, Pedro Duque, viajó en la nave. En segundo lugar, se supo que su tío, quizá portavoz de la familia, estaba satisfecho y feliz, porque pudo reencontrarse con Pedro, el *español volador*, capaz de enardecer y acicatear a los pequeños *complejos de comparación* nacionalista. Después de todo, la *selección española* de fútbol no hizo un gran papel en el último Mundial.

- c) El gran huracán “Mitch” de 1998. Nicaragua, Honduras, El Salvador, Guatemala... Miles y miles de muertos. Millones de personas sin hogar. Canales abiertos para la ayuda internacional. Impresión y tristeza generalizados. Una y otra vez, la noticia desarrollada por televisión y en prensa era que “España es el país más solidario”, “Los pueblos de El Salvador y Honduras están muy agradecidos, sorprendidos por la generosidad del pueblo español”, etc. En algún reportaje, se llegaba a preguntar a los *afortunados lugareños*, mientras literalmente lloraban y recogían sus pertenencias de los escombros, cosas como: “¿Qué opina usted de la actitud del pueblo español?”. Es obvio que, ante tragedias como aquella, esta política (o espontaneidad) *mediática* fue útil para incrementar la cantidad de aportaciones (objetivo material). Pero eso, aunque fuera bueno para los países receptores, que es lo prioritario, es *deformativo* para quienes proporcionan la ayuda. ¿Es tan complejo el diseño de comunicaciones informativas que formen conciencias sin incrementar *egos*? ¿Cómo se pueden dedicar tantos o más minutos al *autobombo españolizante* como a la información sobre la tragedia misma? ¿Y qué motiva profundamente este comportamiento *egocéntrico*? Una causa remota es que en las facultades de Ciencias de la Información (tampoco en las de Educación, Psicología, Sociología, Ciencias Políticas, etc.) no se estudie o se reflexione sobre el *ego humano*. En consecuencia, es infrecuente el desarrollo de planteamientos desde la virtud (entiéndase en este contexto generosidad, inteligencia o cordura), porque lo normal es hacerlo desde el sistema de pertenencia. Quizá por lo antedicho, el centro de gravedad emocional (que no *informativo*) se sitúa más en el recibir que en dar, en la necesidad de reconocimiento que en la ayuda sana, madura o altruista. Además, es significativo recordar que, según datos del P. Silva, antes del Mitch, sólo en Honduras morían 1000 niños al día. ¿Y hoy?
- d) El genocidio serbio-kosovar y el éxodo: Significativamente menores, aunque proporcionalmente análogas, han sido las autorreferencias relativas a la ayuda española (esta vez, contemplada desde algunas comunidades autónomas y ciudades receptoras, desde abril de 1999) a los ciudadanos kosovares, quizá por no tratarse de un país tradicionalmente *hermano (menor)* con el que poder establecer una clara relación de *superioridad*, como era el caso de los estados centroamericanos que sufrieron el huracán devastador. Esta elaboración etnocéntrica no es distinta de la que impedía al gobierno español autocriticar y rectificar la rígida, por interesada, actitud *otanounidense* y sus destructivas acciones en territorio yugoslavo, que insultaron e insultan los esfuerzos de quienes, durante siglos, enfatizaron en la educación para *fuerza de la razón*, más allá del primitivo recurso de la *ley del más alto y el más fuerte*, tanto más avergonzante cuanto más desigual sea. Y es que, cosas como éstas demuestran que algunos seres humanos, por mucha *renta per cápita* que tengamos, seguimos siendo cavernícolas o inmaduros que escriben en ordenadores y hablan por móviles. ¡Aunque a su amparo se hayan aprobado convenios internacionales o leyes orgánicas que parecen luchar por todo lo contrario!
- e) Españolismo deportivo. Como suponemos que ocurre en otros países, casos de españolísimos hasta el empalago, como “Juanito” Muehlegg, vencedor en Salt Lake City de carreras de esquí de fondo en febrero de 2002, u otros casos de “nacionalizados”, como Martín López Zubero, Sandra Myers, Niurka Montalvo, etc., cuyas *españolidades* se utilizan para reforzar el nacionalismo receptor.

Un segundo ejemplo: El *occidentalismo* como ejemplo de internacionalismo. Nos sirve para ejemplificarlo la consideración de las *diferentes clases de muertes* de la “guerra” de Afganistán. Con respecto a este acontecimiento *salvaje, motivado por la venganza ciega y desarrollado al margen del Derecho Internacional*, como otras conocidas y menos conocidas que se siguen sucediendo, nos centraremos a mes y medio de la caída de las “Twin Towers” de New York. Por aquellos 22 y 23 de octubre de 2001, el mundo pudo contemplar el primer entierro de una víctima estadounidense. En las imágenes se veía al hijo de este sargento del ejército estadounidense, correteando ante la cámara por el cementerio, y la entrega de una bandera plegada a la viuda. La *lupa mediática* destacó el dolor resignado por la pérdida de aquella vida. Al otro lado del mundo, el mismo día 23, a través de un oficial de Defensa, no se tenía más remedio que reconocer que “errores colaterales” del ejército estadounidense habían destruido bastantes vidas en una residencia de ancianos cercana a Herat y en un hospital de la misma ciudad. Y es que el día anterior, era el Secretario de Defensa, Donald Rumsfeld, quien negaba esa “acusación talibán”. Además, la propia ONU denunciaba la utilización de *bombas de racimo*, de altísimo poder destructivo, que asolaron aldeas afganas llevándose a todos por delante. Esto no es nada, en comparación con las destrucciones y asesinatos masivos, indiscriminados y *legales* que ocurrirían durante los meses siguientes con otras bombas, con otros horrores, tanto en Afganistán como en Iraq.

Analicemos la cuestión sobre el ejemplo anterior. Desde el punto de vista del espectador, por la acción de los medios, todo apunta a que estamos ante dos clases de muertes (o ¿vidas?). Por un lado, la del militar estadounidense pareciera individualmente significativa. Por otro, las de los niños, mujeres, hombres y ancianos afganos diríase que son colectivamente irrelevantes (o, con seguridad, *menos relevantes o noticiables*). Y nos preguntamos: humanamente, rigurosamente, científicamente, jurídicamente, espiritualmente... ¿cabe un disparate mayor? Un equipo de educadores ya investigamos hace poco tiempo el hecho de que para el niño de tres a seis años, la muerte ajena tiene grados, y una de las razones es lo que llamábamos la “cercanía emocional del objeto de apego”:

Es decir, no será igual que muera un indio que un vaquero, un tío que la mamá. Este criterio, de raíz natural, es ciertamente corregido hacia la no-diferenciación en la madurez. Sin embargo, una vivencia egótica nacionalista o racista latente nos puede hacer valorar de manera distinta la muerte de unos ciudadanos españoles que otros africanos o asiáticos o gitanos. Demostramos, una vez más, la normalidad de las mil y una caras de los infantilismos adultos, cuyo origen (el ego humano) parece invisible para la educación y la cultura convencionales (A. de la Herrán, I. González, M.J. Navarro, S. Bravo, y M.V. Freire, 2000, pp. 87-88).

De esto deducimos que el fomento de *clase* en todo lo referente al ser humano, y en especial a su vida-muerte, es un proceder que invita al conocimiento y a la ética. Otro breve ejemplo en un sentido similar. 11 de junio de 2004. En el teletexto de TVE se puede leer: “En las últimas 24 horas, los soldados israelíes han asesinado a cinco palestinos de Cisjordania, entre ellos un joven de 13 años en la ciudad de Naplusa, y otro de 22 en Belén”. Es curioso cómo un niño de 13 años se transforma para la agencia de información en “joven” cuando se le liga a una guerra lejana, desarrollada por personas de otra cultura. Si este niño hubiese sido español y asesinado por un agente de seguridad o de un ejército extranjero en España o en otro lugar, ¿se hablaría de “joven” o de “niño de tan sólo 13 años”? Luego, para los medios, este proceder clasista, o es ignorante o es inmoral. Pero no es de altura profesional. Hoy, cuando la norma es que los medios induzcan subliminalmente a la valoración desigual de regiones, de vidas y de muertes, cuando la norma es la ausencia de autocritica, el interés de lo propio sobre todo, la mala reflexión, el pensamiento *descafeinado*, la *debilidad mental y ética*, la manipulación tan expandida y ladina que ni se percibe... Hoy, cuando la consecuencia de ello es la ausencia de lucha cuando la situación es desigual, porque *todo vale*, hasta el cinismo, conviene volver a actualizar tesis que podría suscribir un niño de 7 años o un revolucionario verdadero. Por

ejemplo, que: “vale, pero millones de veces más, la vida de un solo ser humano, que todas las propiedades del hombre más rico de la Tierra” (Discurso del "Che" pronunciado el 19 de agosto de 1960).

¿Qué puede estar pasando? La vida en general y los hechos en particular se pierden de vista, a fuerza de distorsionar la realidad que queda tapada con una corteza de virtualidad mal empleada. Y lo que es más importante: el valor de la vida y la validez de los hechos, o sea, la capacidad de ambos para *centrar* la reflexión y disciplinar el pensamiento, dejan de importar, porque dejan de existir... un poco... o más.

Esa falta de neutralidad o exceso de interés por el sesgo del ver sin estar nos parece que contribuye también a una creciente insensibilidad escorada o, sencillamente, a una deformación de las convicciones y de la personalidad en su conjunto. El antídoto que falta es un desarrollo de la conciencia con efecto reparador, restaurador (E. Lledó, 2002).

De ese modo se deforman algo los *receptores* (personas, instituciones, colectivos, naciones, alianzas internacionales, etc.), que demandan más de lo mismo, motivados inconscientemente por su misma carencia. La TV -y otros medios en menor medida-, tergiversa el reflejo de la vida, y desde esa distorsión, influye en ella, no precisamente para centrarla. Muchos medios públicos y privados colaboran, reproducen y mantienen viva y con salud a esta *sinfonía confusional*, este *sucedáneo de la realidad* o este *bucle compulsivo*. Cualquiera diría que ésta fuera su función básica. Ellos siguen informando, con cuidado de no comunicar *claridad* con sus datos. La conciencia equivaldría a la capacidad de reconocimiento, de visión y de autocrítica. Pero ése podría ser su antídoto, su fin. ¿Qué diría Kant de todo esto?

Sin ser expertos en el tema, cualquier telespectador, oyente o lector puede apercibirse de una serie de técnicas *nacionalistas* de los *medios* de comunicación:

- a) Atención preferente en cantidad y detalle sobre los temas entendidos como *propios* (locales, autonómicos, nacionales, internacionales, etc.)
- b) Deslizamientos del *centro de gravedad informativo* (referente de observación) hacia la identificación más abundante o normal.
- c) Descompensaciones de aspectos accesorios sobre los esenciales, en beneficio o función de *lo propio*.
- d) Signos evidentes de *respuestas de complejo (de superioridad o inferioridad) nacionalista*, bien patentes desde el momento en que quedan definidos los objetos de la información relacionados con el sistema egótico de referencia.
- e) Tratamiento y expectativa diferencial (cambios de entonación, autorreferencias, más tiempo dedicado, etc.) cuando el objeto (noticias, deportistas¹², temas cercanos, representaciones, personas, alusiones, etc.) se relaciona con el propio ámbito egótico.
- f) Ausencia de *autocrítica* o de voluntad de rectificación en alguno de los aspectos anteriores.

Es normal que los medios de comunicación, desde su aparentemente *escasa por mal enfocada reflexividad* fomenten mucho, entre otras miserias, aquello del *pensar con el ombligo*, en vez de con el kilo y medio de materia gris que tenemos sobre los hombros, pese a su condición de “complejo entre complejos” (E. Morin, 1988, p. 107). Tendrá que nacer otra generación de medios y de profesionales más y más conscientes, más maduros y mejor formados y, por ende, mejores *formadores*, útiles como instrumentos válidos de una verdadera *reforma educativa* desde las instituciones y los poderes fácticos (A. de la Herrán, 1993,2003) que algunos proponemos como necesaria y lógica.

12 Más intenso en los casos, cada vez más frecuentes, de jugadores o practicantes nacionalizados, que vienen a alimentar, aunque es verdad que de otro modo, el mito del arrepentido o de la oveja que entra en el buen redil.

Sexto reto: Promover una Educación para la Universalidad

Acabada esta centuria con méritos para ser recordada como el siglo de la aniquilación de la naturaleza, de la contaminación, de las drogas, de la desigualdad internacional, de la demografía, de las guerras, de las caravanas de tristeza..., aunque también el de la ciencia y de la infancia, podemos aspirar a una época mejor. Siempre es momento para esperar, parafraseando al joven M.J. de Larra¹³, un nuevo siglo con una cara nueva. El XXI podría ser el *siglo de la educación*, en su amplitud mayor, aunque quizá para ello debemos *amplificar e indagar* mucho más la educación. Por ejemplo, es llamativo que, atravesando el *marco de la puerta* del milenio, la educación todavía no ha reparado en la *universalidad* como un excepcional campo educativo, legitimado no sólo por el derecho a la no-parcialidad, sino por el imperativo de aspirar al desarrollo más pleno posible del ser humano de una forma concreta, más allá de los intereses estrechos de los sistemas *enanizantes* como son en general los sistemas educativos, quizá por su raíz *nacionalista*.

Como gran opción evolutiva, los medios deben ayudar a recorrer el *vector formativo* que transcurre a lo largo de su definición, la crítica, la autocrítica, la alternativa y la transformación social y educativa en torno a este sentido, este *derecho desasistido* por los sistemas educativos, y esta *liberación humana pendiente* y adelantada a este tiempo, predominantemente *parcial y fragmentador, neoliberal y materialista*. A la universalidad puede llegarse trascendiendo los *nacionalismos*. ¿Por qué? Por un lado, porque parece lógico centrarse antes en aquello que la frena y dificulta de un modo sustantivo, antes de pasar a las consideraciones sobre su alternativa. Y, en esencia, lo que la impide es el *ego humano*, que por la misma razón podría ser el *epicentro* de la Educación con mayúsculas o de una *educación perenne*. Porque, sin una comprensión y superación del *ego*, no puede darse verdadera educación, ni integración, ni desarrollo profundo de la persona, colectividades, instituciones o pueblos. Desde aquí, discrepamos con E. Morin (2000) cuando se refiere a los *grandes enemigos de la comprensión*:

Los grandes enemigos de la comprensión son el egoísmo, el etnocentrismo y el sociocentrismo. Enseñar la comprensión significa enseñar a no reducir al ser humano a una o varias de sus cualidades, que son múltiples y complejas. [...] Se puede mejorar la comprensión mediante la apertura empática hacia los demás y la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten contra la dignidad humana. La verdadera comprensión exige establecer sociedades democráticas, fuera de las cuales no cabe ni tolerancia ni libertad para salir del cierre etnocéntrico (p. 1534).

Porque esos *enemigos* a los que se refiere son expresiones, otras ramillas y epífitas del verdadero reto o fuente común, el *ego humano*. Pero ni siquiera es un *enemigo*. Conceptuarlo así invita a subrayar esquemas de ruptura *esquizoide*. Porque esa raíz somos *nosotros mismos* y porque es paradójicamente necesaria para evolucionar desde ella misma, a partir de ella. Por tanto, aplicando a lo que nos ocupa, podemos decir: ¿*educación más allá de los nacionalismos*? ¡Desde luego y decididamente! Pero también más, mucho más profundamente: la *posible evolución*¹⁴ *humana*, que podría considerarse como un jarrón o un recipiente al que diariamente observamos, pero sólo desde fuera (como *progreso, desarrollo, calidad de vida, sociedad del bienestar*, etc.), y cuya verdadera utilidad reside, como decía Lao tse, en su oquedad, en su *no-ser* (*la educación, la conciencia, la universalidad, el autoconocimiento*, etc.). Bienes que, aunque no se coticen tanto como los primeros, hacen bueno algo que ya hemos dicho en otro sitio: que “muchas veces lo que la sociedad necesita para *progresar* no coincide con lo que las personas y la propia sociedad requieren para *evolucionar*” (A. de la Herrán, 1998). Si la cordura es, como mantenemos, la *universalidad*, podemos deducir que la

13 Decía este Hölderlin que cada siglo tiene su cara, como cada persona la suya.

14 Cuando se trate de evolución humana no lo haremos desde un punto de vista darwiniano (biológico y relativo al pasado), sino teilhardiano (consciente y orientado al futuro).

razón no rige, que no ha regido nunca. Como ha subrayado la catedrática emérita M. García García (1999), en la historia del ser humano han pesado más los *instintos*, que son *zoicos*, aunque vengan condicionados por la inteligencia y la voluntad, y su propio bienestar.

Estamos con Kant, Herder, Condorcet, Eucken, Teilhard de Chardin, Morin... en que la humanidad precisa un *proyecto de unidad humana y apertura a la universalidad* desde la educación, entendida como medio para acceder al *nivel de realidad* más elevado de la *evolución humana*, el más *concreto*, el más *real*, del que tan distantes estamos todavía. Y, con la objetividad más exquisita, H.G. Wells decía que la verdadera *nacionalidad* de la persona es la *humana*. En este conjunto quedan incluidos como subsidiarios los intolerantes y los pacíficos, los obtusos y los inquisidores, los fragmentarios y los centralistas. El artificio o la *ilusión de identificación* muchas veces radica en lo que desde el nacimiento nos hacen creer: que *somos nuestro nombre, que somos esto, que somos de aquí* y que, por tanto, no tenemos nada que ver *con lo de aquello o con los otros*, que son distintos. Los diferentes países y sus ciudadanos se miran mucho a sí mismos, bastante unos a otros y muy pocos lo hacen en el mismo sentido, quizá porque ignoran *hacia dónde* hacerlo, y, sobre todo, *para qué*. Hoy el *mundialismo* se desarrolla en el seno de un mundo a punto de *abortarlo* o de *tenerlo*. Porque, por mucho que tantos se empeñen, jamás se conseguirá a través del capitalismo feroz, ni pegando tiros, ni con inmolaciones *a lo bonzo*. Los *nuevos órdenes mundiales* y la *globalización capitalista* sólo demuestran que, entre el prejuicio y la tragedia, sólo hay grados de egoísmo organizable y una enorme falta de madurez. La *universalidad*, entendida como conquista natural, será más realizable si la pretendemos mediante una serie de líneas educativas, útiles para el desarrollo de una *Educación para la Universalidad, más allá del ego humano*, individual y colectivamente comprendido, y en el sentido de la *verdadera educación*.

Nos parece imprescindible e inaplazable que los medios contribuyan decididamente a promover el aprendizaje, el sentimiento y la experiencia de *universalidad* como potenciadores y buenas referencias para la promoción de la evolución humana en marcos más concretos. Asumimos que el razonamiento menos incorrecto es el que transcurre desde la percepción global (que aporta los elementos y favorecen el descubrimiento del sentido) hacia lo local y lo concreto. Probablemente, su indagación requiera algún esfuerzo, porque la percepción de la *universalidad* precisa de una comprensión totalmente distinta a la actual, si acaso más consciente, completa y compleja, aunque no más complicada. Y todo en dos sentidos: *desde la universalidad hacia la educación* y *desde la educación hacia la universalidad*, y comprendido desde una inevitable perspectiva global y educativa, porque el problema es evidentemente global y educativo. Esencialmente, se tratará una cuestión: la habilitación de un tema no normalizado para la nueva cultura social, estructurada como una *Educación para la Universalidad*, entendida como uno de los retos más necesarios y difíciles. Una aspiración de esta índole requiere de un sistema peculiar, consensuado y mantenido durante un largo plazo, cuya validez pueda articularse en la confianza básica en la persona como agente de cambio, y el apoyo de las administraciones educativas y generales a objetivos y pretensiones que puedan ir más allá de lo que a sus sistemas interesa.

¿Cómo *instrumentarla*? Para poderse desarrollar, precisa de un cuerpo docente con buena formación profesional, intelectual y comprensión amplia, flexible y profunda de la realidad, fundada en la ausencia de egocentrismo (personal, institucional, nacional, etc.) y plagada de generosidad y conocimiento, en todos los sentidos, que sea capaz de trabajar en coordinación con las familias, en el anhelo de la *universalidad*, junto a unos medios de comunicación más reflexivos y sensatos. Escuela¹⁵, familia y medios de comunicación podrían componer un

15 Entiéndase el conjunto de todos los establecimientos educativos formales y no-formales, desde las edades infantiles a la universitaria.

subsistema capaz de renovar y formar a la sociedad emergente con un sentido nuevo, lógicamente *evolucionista*, en un periodo de tiempo relativamente breve, haciendo bueno aquello de Teilhard de Chardin de que: “La unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia”.

Conclusión

Una actuación a gran escala de los medios en estos sentidos podría contribuir a consolidar *andamiajes éticos* o educativos capaces de hacer de la vida cotidiana un espacio vital más agradable; y de imprimir *inercias emocionales* y *cognoscitivas* avaladas por la publicidad de esa nueva normalidad constructiva. Su repercusión alcanzaría absolutamente todos los entornos (desde el automóvil a la tienda del barrio, desde la propia casa al lugar de trabajo, etc.), y sería válida para toda persona, sea cual sea su edad, sea cual sea su dedicación. Se trataría de favorecer un cambio conceptual *casi paradigmático*: de *medios de comunicación social* a *medios promotores de la evolución social*, porque puedan ser capaces de anteponer lo más beneficioso para el ser humano a los tristes dineros institucionales y a los resultados cuantitativos (*ranking* de difusión).

Es preciso pensar cuáles pueden ser las actuaciones más inteligentes y eficientes. Porque la tarea perentoria no es tanto evitar las maldades desde una bien pertrechada defensa de sus sinsentidos y agresiones, sino tender: "hacia adelante y hacia arriba", como decía P. Teilhard de Chardin. Desde el punto de vista de los mismos *medios*, el curso más sólido y fiable es orientar la acción para que se desarrolle una atención y transformación cuyo origen sea cada quién. Por ejemplo, sería muy importante que un periodista que escribiera o publicaran sobre la *cortesía en la carretera*, primero la practicara, y después hablara de ella. Entonces, habría actuado como un “profesional superior” (según terminología confuciana). Esto es muy importante, porque la coherencia y la ausencia de hipocresía o falsedad son las bases de la ética, de la virtud y de la eficacia verdaderas. Por tanto, el principal caballo de batalla de este proceder sería la *ejemplaridad* de los sujetos activos (personas, grupos e instituciones).

Si esta coherencia se practica, se enseña espontánea, automáticamente. Y además compromete a quien lo hace, lo que no es malo. Por ejemplo, si la publicidad (negativa) de las capacidades y comportamientos egóticos y de la promoción de capacidades y comportamientos maduros, fueran sostenidas con fondos públicos –como es completamente lógico–, arrastraría a asumir sus mismas propuestas a la propia Administración. Con lo que, podría haberse entrado, aunque fuera por vía exógena, en una dinámica de *ejemplaridad* de la misma Administración, que es una de las referencias de la alta pedagogía de Confucio. Pero también esta coherencia o convergencia ha de buscarse expresa e intencionalmente entre los procederes de personas e instituciones, y de manera principal, entre los medios y escuela [en virtud de este proceso anhelado de *didáctica social*], para caminar desde la antítesis a la coordinación, entendida como recurso potenciador de la energía humana, encaminada a una conciencia más plena y más compleja. En función de las cuestiones educativas de fondo, es esperable que se desarrollen más y más cada día tecnologías capaces de mejorar la vida de todos y de acortar las distancias tiempo-espaciales y sociales entre uno y otro ser. Este fenómeno podría contribuir a la elevación del *cociente intelectual* y la *capacidad de amor de la noosfera*. Pero crecerá con más solidez, en la medida en que antes lo pudieran hacer sus individualidades, desde el “anhelo” de *ser más* para *ser mejores* o siempre más humanos. Quizá este proceso, que va más allá de los medios y de los recursos, tenga bastante que ver con la formación y con la educación.

Referencias bibliográficas

- Bovet, P. (1922). El instinto luchador. Madrid: Francisco Beltrán.
- Camps, V. (1998). Los valores de la educación (5ª ed.). Madrid: Anaya, (e.o.: 1994).
- Eucken, R. (1925). La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo. Madrid: Daniel Jorro, Editor.
- Freire, P. (1996). Encuentro con Paulo Freire. Su Visión del Mundo Hoy. San Luis: Universidad de San Luis.
- García Garrido, J.L. (1997). Educación global: Un nuevo reto para los sistemas escolares. En Fundación Santillana, Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades. Madrid: Fundación Santillana
- Hall, E.T. (1966). The hidden dimension. New York: Doubleday & Co.
- Herrán, A. de la (1997). El ego humano. Del yo existencial al ser esencial. Madrid: Editorial San Pablo
- Herrán, A. de la (1998). La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal. Madrid: Editorial San Pablo
- Herrán, A. de la, y González, I. (2002). El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid: Editorial Universitas
- Herrán, A. de la (1993). La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1995). ¿Sopa de Terror? No, Gracias [en memoria del Prof. F. Tomás y Valiente]. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid (69), 12.
- Herrán, A. de la (2003). El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la, y Muñoz, J. (2002). Educación para la universalidad. Más allá de la globalización. Madrid: Dilex.
- Jiménez Barros, A. (1999). Desarrollo, Globalización e Integración. Conferencia Central del Área II. 2º Congreso Mundial de Educación Internacional, Integración y Desarrollo "Aprendiendo a Vivir Juntos". UNESCO. Foro Permanente de Educación Internacional para la Integración y el Desarrollo de las Naciones. Buenos Aires.
- Krishnamurti, J. (1983). Educando al educador. México: Editorial Orión (e.o.: 1953).
- Lledó, E. (1998). Blanco sobre Negro. TV2. 25 de octubre.
- Lledó, E. (2002). Emilio Lledó. El Profesor Feliz. EPS (10-16) [entrevista de Juan Cruz].
- López Quintás, A. (1991). Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora (2ª ed.). Madrid: Ediciones San Pío X.
- López Quintás, A. (1993). El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa. Madrid: Asociación Para el Progreso de las Ciencias Humanas.
- Marsillach, A. (1999). Blanco sobre Negro. TV2. 31 de enero.
- Maslow, A.H. (2001). Niveles de motivación de los periódicos. En E. Hoffman (Ed.), Visiones del futuro. Barcelona: Kairós (e.o.: 1996).
- Morin, E. (1988). El método III. El conocimiento del conocimiento (Libro primero: Antropología del conocimiento). Madrid: Ediciones Cátedra (e.o.: 1986).
- Morin, E. (2000). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. Escuela Española (3469), 1534.
- Nietzsche, F. (1984). La Gaya Ciencia. Madrid: Sarpe.
- Pérez Tornero, J.M. et al. (2004). Libro Blanco sobre la Educación en el Entorno Audiovisual. Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC).
- Perich (1991). El Gato Pardo (Una Exclusiva del "5 Canal"). Interviú (776), 31.
- Preciado, I. (1996) (trad.). Notas. En Zhuang zi. Barcelona: Kairós.

Sahagún Lucas Hernández, J. de (1996). Teilhard de Chardin (1881-1955). Madrid: Ediciones del Orto.

Sartori, G. (2003). Videopolítica. Medios, información y democracia de sondeo. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Teilhard de Chardin, P. (1967c). La visión del pasado (6ª ed.). Madrid: Taurus. (e.o.: 1958).

Tijeras, E. (1972). Acerca de la felicidad y la muerte (De la razón adversativa). Barcelona: Editorial Planeta.

Villapalos Salas, G. (1998). Educación y Medios de Comunicación Social. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid (98).

Vitón de Antonio, M.J. (1998). Freire: Una Herencia para el Futuro (Aportaciones de P. Freire a la Acción Socioeducativa de Nuestro Tiempo. Documentación Social (110), 53-66.

Zhuang zi (1996). Zhuang zi. Barcelona: Kairós.