

# Educación para la autonomía en sociedades mediáticas<sup>1</sup>

Vicent Gozálvez Pérez  
Departamento de Teoría de la Educación  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la  
Educación  
Universidad de Valencia (España)  
Avda. Blasco Ibáñez, 30, 46010 Valencia  
(Spain)  
Vicent.Gozalvez@uv.es

José Ignacio Aguaded Gómez  
Departamento de Educación de la Universi-  
dad de Huelva (España)  
Universidad de Huelva - Rectorado  
Campus Cantero Cuadrado, s/n. 21071  
Huelva (Spain)  
vicerrector.tecnologias@uhu.es

## Resumen

Uno de los objetivos fundamentales de la educación formal en las actuales democracias es fomentar la autonomía del alumnado. Sin embargo, parece cada vez más patente que este propósito se ha de desarrollar en sociedades mediáticas, es decir, sociedades en las cuales los medios de comunicación tradicionales y los interactivos (Internet) configuran los modos de pensar, sentir y actuar de nuestro alumnado y de la ciudadanía en general. En este nuevo entorno mediático, educar para la autonomía es primeramente educar en la competencia crítica con respecto de los medios. De acuerdo, pero ¿qué es y en qué consiste tal competencia? ¿Cuáles son los criterios o referentes que la definen? En el texto proponemos los elementos que ayudan a definir ese componente crítico atribuible a la autonomía mediática: capacidad para una interpretación cívica y humanista del contenido de los medios, reflexión acerca de las fuerzas políticas y económicas que están en la base de los mensajes mediáticos, comprender cómo y por qué se producen los contenidos mediáticos, conocimiento de las fuentes e intenciones de la comunicación y, finalmente, habilidades relacionadas con la tecnología comunicativa.

**Palabras clave:** Autonomía; ciudadanía; educación mediática; pensamiento crítico.

## Abstract. *Education for autonomy in media societies*

One of the key objectives of the formal education in current democracies is to empower students. However, it seems increasingly clear that this objective has been to develop in media societies, societies in which the traditional and new interactive (Internet) media shape the thinking, the feeling and the acting of our students and of the general public. In this new context, educate for autonomy in audiovisual or media societies is, especially, educate for critical competence or skill for the media. But, what is this competence or critical skill? Which are the criteria that define it? In this paper we propose some elements that help define the critical component

1. El presente artículo se enmarca en el Proyecto I+D del Ministerio de Economía y Competitividad "La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital" (EDU2010-21395-C03-03).

related to media autonomy: capacity for civic and humanistic interpretation of media content, reflection on the political and economic forces that are the basis of media messages, ability to understand how and why media content is produced, knowledge of the sources and intentions of the communication and, finally, skills related to communication technology.

**Keywords:** Autonomy, citizenship, media literacy, critical thinking.

## 1. Introducción: una apuesta por la autonomía mediática

En el presente texto trataremos de perfilar orientativamente un modelo de autonomía mediática válido sobre todo para su aplicación en el terreno de la educación formal, aunque puede igualmente ser usado como uno de los referentes para la producción mediática o audiovisual en el ámbito de la educación informal, obviamente siempre que los productores o profesionales de los medios estén implicados en la construcción social de una ciudadanía libre, en la promoción de valores profundamente democráticos.

En este sentido, y aglutinando propuestas procedentes de la literatura científica reciente, iremos configurando los componentes de la autonomía mediática, tanto desde una perspectiva técnica, como cognitiva, estética y ética. Para ello, realizaremos un acercamiento analítico y clarificador del nuevo concepto de «autonomía mediática». El núcleo del texto lo constituye el apartado siguiente, dedicado específicamente a mostrar argumentativamente los elementos de tal autonomía. Finalmente, en la conclusión reuniremos las ideas clave del texto así como los ingredientes para una ulterior discusión acerca de la autonomía mediática en sociedades hipercomunicadas, pero también plurales y democráticas.

## 2. Autonomía en sociedades mediáticas. Un acercamiento analítico

Considerando que nuestras sociedades pueden tildarse de «mediáticas», dado el impacto que en las mismas tiene la tecnología comunicativa, parece igualmente obvio que en su seno el cultivo de la «autonomía mediática» es un elemento fundamental para el desarrollo de la condición ciudadana, democrática, de sus miembros. Educar en la autonomía referida a los medios y con el concurso de los medios es una tarea hoy imprescindible en «democracias mediáticas», como también se las ha denominado (Vidal Beneyto, 2010), sociedades en las que la opinión pública como institución democrática esencial se confunde tan a menudo con la «opinión publicada» en los medios: sociedades «teledirigidas» (Sartori, 1998) en las que el rumbo político del electorado está fuertemente mediado por mensajes (eslóganes, tópicos, valores, imágenes, confrontaciones y reclamos) vertidos al gran público, cada vez más en clave publicitaria y siguiendo patrones del más puro marketing (Qualter, 1994). Pero también hablamos de sociedades con un fuerte potencial para la movilización cívica y política a través de la Red, tal como ha quedado patente en las agitaciones acaecidas durante estos meses en Túnez, Egipto, Libia, Siria o en España con el movimiento «Democracia real Ya» o «Movimiento 15-M».

En un intento de clarificación terminológica, cabe especificar en primer lugar qué entendemos por «autonomía mediática». Podemos apuntar una definición provisional, identificándola con la capacidad para desarrollar y funcionar según criterios propios en el ámbito de la comunicación mediática. Sería esa aptitud según la cual la persona ejerce su señorío y su libertad —su mayoría de edad— en cuestiones comunicativas, pensando por sí mismo de manera crítica, con sensibilidad moral, consciente y responsablemente en un entorno mediático y audiovisual, contribuyendo de este modo a una opinión pública deliberativa, racional y democrática.

Por entorno mediático y audiovisual cabe entender todo lo que atañe a los medios de comunicación tradicionales (prensa escrita y radio), los audiovisuales (televisión) y los digitales interactivos (internet). Hoy se está imponiendo el concepto «mediático» por encima del concepto «audiovisual», en principio más reducido y por ello englobado en el primero, aunque también es cierto que en la actualidad la comunicación se ajusta al formato de la «pantalla global» descrito por Lipovetsky y Serroy (2009), es decir, todo lo mediático se puede incluir dentro del lenguaje, el soporte y la cultura audiovisual, incluida la denominada «sociedad-red». De modo que, a nuestro juicio, podemos hablar indistintamente tanto de autonomía mediática como de autonomía audiovisual. Sea como fuere, lo importante es comprender que la autonomía mediática (audiovisual) se dibuja como un componente esencial de la ciudadanía en sociedades tecnocomunicadas, sociedades-red o sociedades de pantalla global.

En sociedades así, al menos en las que gozan de un Estado de derecho y una democracia liberal, ha desaparecido, afortunadamente, el miedo a publicar, a hacer públicas las informaciones e imágenes que las empresas de comunicación, los profesionales y los ciudadanos consideran oportuno difundir, aunque no totalmente (por ejemplo: el acoso de los Estados a Wikileaks argumentando razones de seguridad nacional, o los casos de autocensura de los propios profesionales de la prensa para evitar perder su empleo, o la imposibilidad de muchos ciudadanos de expresar sus opiniones para que éstas sean escuchadas como desearían, aunque también es cierto que al respecto internet está rompiendo barreras). Superado al menos parcialmente el miedo a expresar y escuchar libremente, lo que el ciudadano, contrariamente, ha de desarrollar son mecanismos para un buen filtrado y una buena interpretación del marasmo mediático, del mar de informaciones y mensajes ante el cual puede naufragar por hastío y desencanto. Y en ese proceso de selección y filtrado, en ese camino hacia una hermenéutica autónoma, sentida, activa y crítica de los medios, la acción educativa es decisiva. No en vano, uno de los temas estrella en los últimos años por parte de la Unesco es precisamente el de la educación mediática, desde la famosa ya mítica declaración de Grünwald de los años 80 del pasado siglo hasta los acuerdos de París en 2007.

Ahora bien, fomentar la autonomía mediática, ¿supone educación o más bien alfabetización (*literacy*) tal como se esgrime últimamente? Sin duda, esta especie de polémica terminológica parece obedecer a razones y circunstancias históricas peculiares: la actual defensa de la idea de «alfabetización mediática» es un modo de desmarcar este tipo de aprendizaje de la tradicional idea de

educación, en tanto que la educación se ha centrado sólo o básicamente en la recepción, y no tanto en la producción.

Las organizaciones y el movimiento internacional a favor de la alfabetización mediática (*media literacy movement*) responden a ese intento por encontrar un espacio propio y establecer oportunas distinciones en su lucha por extender las competencias mediáticas a las personas y los pueblos. Al respecto, Buckingham (2003) nos da una valiosa pista para cuantos nos interrogamos por el motivo de esta moda creciente, por así decirlo, volcada más en la alfabetización que en la educación, a pesar de que la alfabetización se refiere, siendo exactos, a la capacidad para componer y descifrar signos, mientras que la educación es el proceso para promover valores e intereses más amplios, por ejemplo de tipo cívico o axiológico (moral).

Tras reconocer que la noción de «alfabetización mediática» es harto problemática, declara Buckingham que la insistencia en la misma 1) trata de acabar con el dominio de la cultura impresa o textual con el fin de introducir elementos nuevos –icónicos, digitales, audiovisuales en definitiva–, y 2) es al tiempo un intento por reivindicar un elemento olvidado en la educación tradicional, a saber, la acción productiva por parte del sujeto: hablar de alfabetización incluye al mismo tiempo la lectura y la escritura, la interpretación o recepción y la producción mediática (Buckingham, 2003: 49). Admitida la objeción o enmienda, lo decisivo es defender, siguiendo al propio Buckingham, una idea amplia de «aprendizaje mediático» (*media learning*), aunque hablar de aprendizaje, diríamos, es algo más cercano a la idea de educación. Lo propio ahora sería establecer una aproximación más dinámica, más reflexiva e integradora, un concepto de educación mediática que combine el análisis crítico con la producción creativa, obviamente con las miras puestas en la autonomía del sujeto.

Al fin y al cabo, la tradicional educación artística o plástica integraba ambos elementos, el de la contemplación y el de la producción o «poiesis». Quizás sea un tanto forzado incluir dentro de la alfabetización el fomento de la competencia crítica y ciudadana, algo más próximo a lo que entendemos por «educar», al menos en el ámbito de la pedagogía y las ciencias de la educación. Por lo que, a partir de ahora, hablaremos de educación para la autonomía mediática sin desdeñar la validez de las propuestas en torno a la *media literacy*.

Volviendo a nuestra preocupación primordial, continúa pendiente la cuestión clave: ¿cuáles serían, condensándolos o reuniéndolos, los componentes de la autonomía mediática? ¿Qué supone ser libre, qué significa ir alcanzando la «mayoría de edad» mental y moral, en sociedades mediáticamente configuradas?

Ser «docto» en esto, es decir, mayor de edad, ilustrado y autónomo, supone hoy ser competente en diferentes dimensiones o ámbitos competenciales, tanto en el sentido intelectual y hermenéutico como en el sentido técnico. Este tipo de «sabiduría» es la que se requiere para contribuir hoy al despliegue de la razón pública y, por ende, al avance del sistema democrático. Aunque dominar lo técnico, lo instrumental, lo hermenéutico, lo intelectual, apunta a un fin: la competencia cívica, el civismo mediático, quizás la aspiración más importante

relacionada con el concepto de autonomía. Y aquí volvemos a Kant y a la necesidad de esa «segunda Ilustración» de la que habla Habermas (1986).

La segunda Ilustración en sociedades de la información y del conocimiento supone precisamente eso: el proceso dinámico consistente en pasar de la información al conocimiento con la mirada puesta en el civismo democrático de corte cosmopolita; supone el desarrollo de diferentes competencias necesarias para la que hemos denominado «autonomía mediática», auto-nomía que tiene dimensiones técnicas, intelectuales, poéticas y creativas, dimensiones todas ellas que apuntan a la libertad en un plano más práctico. Libertad que es el sustento de la opinión pública ponderada, informada, responsable y crítica, sin duda uno de los fundamentos de una educación capaz de revitalizar las democracias presentes.

### 3. Los componentes de la autonomía mediática

Pero ¿cuáles son los criterios que dibujan los perfiles de la autonomía mediática? En otras palabras, ¿qué parámetros u orientaciones fundamentales habría de asumir la educación mediática audiovisual a la hora de enfocar la práctica docente en las aulas?

En las recomendaciones de la Agenda de París (2007) patrocinada por la Unesco (Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay y Pérez-Tornero, 2008) podemos rastrear algunos importantes elementos de lo que significaría educar en la autonomía mediática, pues en tales recomendaciones se definen las competencias (técnicas, intelectuales y cívicas) que la componen.

En este sentido, cabe entender que la autonomía mediática, en su vertiente humanista y crítica, se construye a base de fortalecer los vínculos entre la educación mediática, la diversidad cultural y el respeto de los derechos humanos (Recomendación 2).

Sobre estos principios, en la Declaración se insta (Recomendación 3) a que el sistema educativo y los diferentes centros educativos vayan perfilando las competencias básicas de la educación mediática, como resorte para la ciudadanía —es decir, la autonomía— en sociedades globalizadas de la información y la comunicación.

En la misma línea, la Unión Europea ha exhortado a los países miembros para que promuevan la educación mediática, como «uno de los requisitos previos para lograr una ciudadanía plena y activa» (Aguaded, 2010).

Así pues, y tomando como referente las recomendaciones de la Unesco y de la UE, así como las más recientes propuestas para la competencia mediática,<sup>2</sup> ¿cuáles serían las competencias para una autonomía mediática íntegra, para esa mayoría de edad o ese señorío en el ámbito de los medios de comunicación?

2. I. Aguaded, J. Ferrés, M. R. Cruz, A. Pérez, J. Sánchez y A. Delgado (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Huelva: Grupo Comunicar y Grupo Investigación Ágora.

A modo de orientación sujeta a confrontación y diálogo, proponemos estos criterios como componentes clave de la autonomía mediática:

1) En el ámbito técnico, la educación mediática se ha de encargar de garantizar el acceso a la tecnología comunicativa, en referencia a las habilidades para operar y manejar convenientemente los instrumentos técnicos sin tener que depender constantemente de los conocimientos o la pericia de otras personas. Con la irrupción del mundo digital a partir de los años 90, el fomento de estas habilidades es decisivo y ha permitido ampliar las formas de enseñanza tradicionales cara a cara, por ejemplo con la entrada en escena del *e-learning* y de un nuevo requisito para el aprendizaje: el de la interactividad. En este nivel, el criterio último es conseguir la eficacia, una eficacia mínima a la hora de moverse en el intrincado mundo de la tecnología comunicativa y el ciberespacio, tratando de usar la técnica para aprovechar las enormes posibilidades que nos ofrece, por supuesto también para producir mensajes o imágenes de un modo eficaz. Pero la eficacia en el manejo técnico, tan aclamada y asumida en las escuelas como criterio incuestionable (Aparici, 2010: 11) no es el único criterio para una educación mediática, digital o audiovisual. Hay que evitar cierto instrumentalismo o aclamación de la técnica por la técnica misma, en aras de un nuevo humanismo, recuperable como valiosa herencia del Renacimiento y de la Ilustración europea (Pérez-Tornero y Varis, 2010).

2) La autonomía cognitiva o intelectual pasa por la comprensión amplia de lo real, entre otras cosas gracias a la riqueza mediática resultante de la pluralidad y la libertad de expresión. El referente aquí es el de la actividad mental, es decir, la predisposición para comparar, contrastar e interpretar informaciones y mensajes (símbolos, imágenes, creencias...) procedentes de los medios. Una buena educación mediática ha de combatir, por tanto, las actitudes dogmáticas, las nuevas formas de fanatismo, mediante la invitación a asumir un escepticismo razonable. La escuela no puede desatender una comprensión amplia y significativa de los medios. Uno de sus más claros cometidos en relación con la autonomía es el compromiso con el desarrollo del juicio y el razonamiento sensible de los educandos, de su capacidad abstractiva pero con una dimensión netamente humana, es decir, no computacional, ni fría ni distante de las realidades sociales vividas.

3) Ahora bien, y de acuerdo con los postulados de la psicología moral (Kohlberg, 1984; Gozávez, 2000), la autonomía cognitiva es una condición decisiva e ineludible para la autonomía moral, es condición necesaria aunque quizás no suficiente. Hace falta algo más. Hace falta invitar en el aula a que la capacidad de pensamiento abstracto, la competencia para el razonamiento coherente, para la comparación de opiniones y perspectivas, para la reflexión serena y la argumentación ponderada... vayan tomando cuerpo en el ámbito de las relaciones interpersonales, y para ello es de enorme utilidad el análisis en el aula de la inmensidad de relatos y historias de vida ofrecidas por los medios y las redes sociales. Dicho de otro modo, es menester, para el cultivo

del pensamiento crítico, enriquecer la capacidad argumentativa con el recurso a la sensibilidad moral, abriendo la inteligencia a la perspectiva, los derechos y los intereses legítimos de los demás. En este punto, la tecnología comunicativa nos pone en contacto con relatos e imágenes que son de gran ayuda para educar en esta sensibilidad moral, contribuyendo a humanizar el pensamiento, por así decirlo, para que finalmente éste vaya asumiendo aquellas responsabilidades personales tan necesarias para una ciudadanía activa. Al fin y al cabo, de lo que se trata es de empoderar a la ciudadanía (Carlsson, Tayie, Jacquinot-Delaunay y Pérez-Tornero, 2008), de capacitarla y cultivar la sensibilidad y el gusto por la libertad entendida de modo amplio.

La libertad en un mundo hipercomunicado es una prerrogativa individual para llevar adelante proyectos de vida propios contando con lo que la tecnología comunicativa nos ofrece, pero también es un bien valioso socialmente, de modo que la escuela no puede ocultar el aspecto cívico vinculado al buen uso de las nuevas tecnologías comunicativas. Agrandar las libertades en un contexto comunicativo supone facilitar el desarrollo humano con el concurso de la tecnología, y desde este criterio (coherente con los planteamientos de Naciones Unidas y de pensadores como Sen o Nussbaum) no se puede hablar de libertad obviamente desde la pobreza, la tiranía, la intolerancia o la desasistencia sanitaria (Sen, 2000: 19-20).

Pero la escuela, en un contexto hipercomunicado, también ha de contribuir a las libertades y al desarrollo humano fomentando la participación en la vida social, económica y política de la comunidad, participación que sin duda se ha de ejercer desde la buena formación, desde el acceso a la información y desde la comprensión crítica del inmenso flujo comunicativo que caracteriza a nuestras sociedades. Y con ello pasamos al componente posiblemente más decisivo de la autonomía mediática: el de la comprensión crítica de los medios.

4) Tal como señala Buckingham (2003), la educación mediática se ha vinculado tradicionalmente con el desarrollo de la conciencia crítica. El análisis crítico de los medios ha sido visto como un elemento clave a la hora de empoderar al alumnado, para liberar a los educandos de los valores e ideología que los medios imponían a la sociedad: «El primer objetivo no es simplemente la comprensión o la conciencia crítica, sino la autonomía crítica» (Buckingham, 2003: 107). Pero no es menos cierto, como denuncia el autor británico, que el uso del término «crítico» puede reflejar una especie de arrogancia peligrosa. Por ejemplo, ha sido habitual identificar la capacidad crítica con los códigos de la izquierda marxista, cuyos representantes se han considerado a sí mismos como modelo único a seguir.

Así, argumenta Buckingham, el discurso de la crítica se convierte en eso mismo, un discurso más, un relato o simplemente en un «juego del lenguaje», usando la expresión wittgensteiniana tan posmoderna o tan propia de la modernidad líquida:<sup>3</sup> un juego al mismo nivel que su contrario.

3. Usando la terminología de Z. Bauman (2008).

Con todo, ¿es posible hablar de comprensión crítica, de autonomía mediática crítica, sin caer en la arrogancia peligrosa de antaño ni en cierto relativismo posmoderno actual?

Es posible hacerlo, y además es una especie de deber desde el punto de vista filosófico. Para empezar, la comprensión crítica por la que aquí apostamos entraña la apertura a la pluralidad de medios, al contraste de puntos de vista diferentes: a la «poliarquía» mediática de la que habla Cortina (2004). En segundo lugar, hablar de crítica no es entendible plenamente sin apelar a la necesidad de autocrítica, a esa capacidad para revisar la propia perspectiva fruto de escuchar otras «verdades» percibidas en los medios. Lo cual comporta un cambio de actitud, una actitud plenamente dialógica: la actitud consistente en pasar de la subjetividad a la construcción intersubjetiva de la verdad, mediante una disposición auténtica a reconocer la fuerza del mejor argumento o perspectiva. Pues en democracia, no todas las perspectivas valen exactamente lo mismo, ni todo son juegos de lenguaje al mismo nivel. No está al mismo nivel, por ejemplo, la defensa de la igual dignidad de las personas que los discursos a favor de la intolerancia, las grandes desigualdades socioeconómicas, la tortura o la opresión.

En este sentido, ¿es posible articular una comprensión crítica «desideologizada», exenta de cualquier ideología? Tomando el concepto ideología en sentido amplio, como conjunto de principios, ideas y valores fundamentales para evaluar la realidad, entendemos que no hay comprensión/producción crítica de los medios sin ideología. Sin embargo, la ideología a la que cabe acudir como referente educativo es la ideología democrática, aquella que nace de las mismas raíces de la democracia y de sus valores definitorios (Cortina, 2010).

Con ello, hablar de comprensión crítica supone cuidar en el aula los criterios para la selección y adecuada –ajustada– interpretación del torrente comunicacional, con la mirada puesta en la participación libre de una ciudadanía democrática, éticamente sensible y responsable. La educación mediática es, en consecuencia, una educación para la libertad mediática, libertad que supone completar el derecho a la información con el deber cívico, radicalmente democrático, de estar bien informado y usar de la mejor manera la riqueza comunicativa a nuestro alcance.

Educar para la autonomía mediática y el sentido crítico supone, por todo lo anterior, educar para una opinión pública razonante, ponderada, deliberativa, es decir, capaz de calibrar las informaciones –de interpretarlas– de acuerdo con criterios de justicia y de solidaridad, con criterios que nos acercan a la idea del bien público y de una ciudadanía cosmopolita, retomando así el viejo ideal ético de la Ilustración. Hemos dado, pues, con un concepto de ciudadanía crítica de corte posconvencional, usando la categoría de L. Kohlberg (1984), o si se quiere, una ciudadanía auténticamente democrática y que asume los principios y valores fundamentales de una democracia. Éstos son los criterios esenciales de la «comprensión crítica» de los medios que estábamos buscando.

La libertad y el sentido de ciudadanía en el ámbito mediático se consigue, igualmente, evitando en el plano político que la propiedad y control de los medios de comunicación se concentren en unas pocas manos; supone que



desde el estado se promuevan medios de comunicación que atiendan a intereses comunes o públicos, más allá de los medios con finalidades publicitarias y comerciales; también habría de asumir el estado la responsabilidad en la regulación de los medios, aunque el ideal sería favorecer mecanismos de autorregulación (Pettit, 1999: 221). Pero de lo que se trata, además de que el estado, los profesionales y las empresas asuman las responsabilidades que les corresponden, es que la ciudadanía vaya adquiriendo la capacidad para detectar y evitar carencias informativas (desinformaciones, subinformaciones e incluso manipulaciones), y en este cometido la escuela desempeña un papel ineludible. De modo complementario, la educación mediática agranda la capacidad para usar, comprender, generar y compartir información, en un intento de crecer como sujetos comunicativos, como personas y como ciudadanos. Esta competencia de la autonomía mediática apunta a la aptitud para evaluar los medios desde buenos criterios.

Hablar de evaluación de los medios nos dirige de inmediato, tal como aseveran algunos expertos en alfabetización mediática de la Unión Europea (Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay y Pérez-Tornero, 2008: 115), al concepto de alfabetización crítica, o más bien a la idea de comprensión o interpretación amplia y cívica. Por ejemplo, cita Pérez Tornero a S. Livingstone (de la London School of Economics) y a Andrea Millwood Hargrave (del UK Media Literacy Task Force), para quienes el análisis de los medios no es efectivo si uno no puede evaluar críticamente los mensajes de los mismos. ¿Cómo? Para empezar, «distinguiendo lo honesto de lo engañoso, el interés público de la persuasión comercial, lo objetivo y digno de confianza de lo sesgado y partidista» (ibíd.). Para la comprensión crítica de los medios es igualmente valiosa una «lectura causal» de los mensajes mediáticos, por así decirlo: el objetivo es lograr una interpretación en la que se tiene en cuenta la causa del mensaje, la fuente del mismo así como sus intereses e intenciones más o menos veladas. Este aspecto es clave a la hora de formar para una ciudadanía activa y reflexiva, de acuerdo con consideraciones de tipo ético y axiológico.

5) Tras la exposición del criterio de la comprensión o evaluación crítica de los medios, no podemos olvidar otros componentes o criterios a él vinculados. Es especialmente relevante para el fomento de la autonomía del alumnado cultivar en el aula la destreza para leer y entender emocionalmente (Ferrés, 2008), y para sentir desde la inteligencia lo procedente de los medios: la empatía no se ha de quedar sólo en una complicidad sentimental con una de las partes implicadas en un conflicto de acción, sino que tiene que «circular» mental y comprensivamente por los otros puntos de vista hasta ir dando colectivamente (el aula es un espacio que invita a ello) con el «punto de vista moral», o perspectiva equitativa, aceptable racional y sentimentalmente por cualquier persona afectada (empatía de tercer orden) (Gozálvez, 2000).

6) Centrándonos ahora en los nuevos medios de socialización en red, la autonomía supone también la finura para distinguir las relaciones sociales (sobre todo en la esfera digital y al calor de las redes sociales) que enriquecen o

socializan en sentido cívico, creando lazos que ayudan al crecimiento personal y colectivo, de aquellas relaciones que implican dominación, algún tipo de sometimiento o vasallaje mental. Por cierto, en relación con las redes sociales o la socialización en red, vale la pena invitar a la reflexión acerca de los límites de la privacidad y el nuevo concepto de amistad «digitalmente favorecida». Por ejemplo, y como usuarios de las redes sociales, ¿estamos abriendo cauces para que otros vulneren nuestra intimidad/privacidad, a pesar nuestro, o para vulnerar la de los otros, sin su permiso? ¿Qué condiciones habría de cumplir la relación con una persona para que se pudiera hablar realmente de amistad? ¿Ayudan las redes sociales a complementar o a transformar este tipo de relación? ¿De qué manera? Cuestiones todas ellas susceptibles de análisis compartido en el aula.

7) Paralelamente, es educativamente interesante fomentar la fineza o sagacidad para distinguir entre las formas de entretenimiento mediático, entre formas de fruición o goce (estético, sensual, lúdico...) que mantienen viva nuestra capacidad de discernimiento y comprensión de lo real, de aquellas otras formas de entretenimiento que minimizan, aturden o encogen tal capacidad.

8) Igualmente es decisiva la capacidad para recibir y estar abierto a contenidos mediáticos inesperados, que previamente no habríamos elegido, distintos al tipo de discurso habitual y normalmente elegido. Receptividad, gusto por la novedad mediática, por noticias no preseleccionadas, sobre todo si responden a un interés público. El fin es de tal apertura es evitar los «nichos digitales» (Sunstein, 2007) o los sesgos de «autoconfirmación mediática» (Gozávez, 2011).

9) La autonomía mediática también entraña la capacidad para mantenerse prevenido ante los intentos reiterados e intensos de persuasión comercial. Crecer en autonomía comporta la capacidad para analizar e interpretar los mensajes publicitarios de acuerdo con los criterios de un consumo responsable, inteligente y justo, más allá del consumismo ambientalmente insostenible. Esta cuestión es un acicate para la reflexión común acerca del modelo de desarrollo económico imperante, o del tipo de globalización económica que tantas dudas arroja desde un punto de vista ecológico y ético, buscando nuevos patrones de consumo (Cortina, 2002) ligados a otras formas de vivir, de relacionarnos o estar en el mundo.

10) Ser autónomo en un entorno mediático implica asimismo abandonar el papel pasivo ante la tecnología comunicativa para pasar a la participación agente, a la producción creativa y a la intervención constructiva (Ferrés, 2010), de modo que se ponga en marcha de modo explícito y pleno el potencial activo e interactivo del usuario mediático en los procesos de comunicación y participación social.

11) Este componente activo y creativo de la autonomía mediática nos conduce a un aspecto tradicionalmente eludido, el del cultivo del gusto, de la sen-

sibilidad, de la capacidad para el goce y la producción estética. A menudo se habla de «zafiedad» a la hora de catalogar ciertos productos audiovisuales. Es éste un concepto de tipo estético pero que igualmente convoca aspectos de tipo intelectual y moral. Una educación para la autonomía mediática tendría, por ende, que incluir una reflexión acerca de la jerarquización estética y ética de los productos audiovisuales o mediáticos en general, profundizando en el significado y legitimidad de adjetivos como «zafio» o «grosero», en un extremo, o «bello», «agradable», «sublime», «armonioso» o «placentero» en el otro. Se trata, pues, de reeditar del mejor modo el concepto de «placer» o de «gocce estético».

En definitiva, el cometido y la responsabilidad ineludibles de la escuela en la construcción de una ciudadanía mediática o audiovisual, se traduce en su contribución a la formación de una opinión pública razonante, creativa y participativa. Educar es, entre otras cosas pero hoy fundamentalmente, invitar a que la comunicación sea transformada en información, y ésta en conocimiento y en acción creativa, a partir de una mirada amplia y humana de lo real. Conocimiento y acción que no son asépticos, sino más bien complemento de un civismo cosmopolita de acuerdo con los valores democráticos y las recomendaciones de organismos como Naciones Unidas.

Educar se identificaba en otros momentos históricos, por ejemplo tras el nacimiento de las sociedades industriales, con almacenar memorísticamente y recuperar información previamente transmitida. Posteriormente, tras la revolución tecnoinformativa, la educación empieza a bascular en los procesos de búsqueda de la información. Hoy, sin negar la validez de la etapa procedimental, educar es ir más allá: supone estimular la capacidad de los educandos para interpretar-producir de un modo adecuado, ajustado, los contenidos de la tecnología comunicativa. De la etapa instructiva pasamos a una necesaria etapa procedimental, insuficiente quizás por un excesivo formalismo pedagógico, por su pretendida neutralidad axiológica. Quizás sea el nuestro el tiempo de la autonomía mediática revestida de nuevo humanismo, de actividad creativa y de hermenéutica crítica, que une el interés por el mejor conocimiento al interés por la mejor transformación social.

#### 4. Conclusión

Una educación mediática o audiovisual íntegra supone, además del entrenamiento o instrucción técnica, una renovación pedagógica y conlleva una reflexión acerca de las fuerzas políticas y económicas que están en la base de los mensajes mediáticos, reflexión que muy a menudo es soslayada en la enseñanza (Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay y Pérez Tornero, 2008: 27).

Tanto agencias europeas (Consejo de Europa, Comisión Europea) como instituciones internacionales (Unesco) han desarrollado o promovido en los últimos años recursos didácticos e innovaciones pedagógicas para la educación mediática, tratando de involucrar a cada vez más profesores en proyectos que les permitieran comprender las relaciones entre la gente joven y la tecnología

mediática o audiovisual. Esto ha contribuido sin duda al reconocimiento de la educación mediática por parte de las autoridades educativas.

Pero la educación mediática ha de preguntarse continuamente acerca de los fines que la presiden y justifican. En este proceso entra inmediatamente en escena el criterio de la autonomía, tanto intelectual y técnica como moral. Los mensajes, los discursos y secuencias filmicas, mis interacciones en la Red, mi modo de actuar en el ciberespacio... ¿amplían o reducen mi visión del mundo?, ¿matizan y profundizan mi campo de experiencia, mi percepción de la realidad, o sólo sirven para reforzar prejuicios o preconcepciones de la vida?, ¿alimentan la imaginación ética, la creatividad reflexiva, el goce inteligente, la visión humanizadora de la realidad?

Tales preguntas estimulan, a nuestro juicio, la autonomía mediática, la capacidad para construir interpretaciones lúcidas a partir de perspectivas diversas, pero que en última instancia remiten a un concepto universal y cordial de justicia. Las interpretaciones y producciones mediáticas valiosas son las destinadas a la comprensión crítica y a la creación humanamente estimulante: las destinadas al pensar por sí mismo, a la conquista de la mayoría de edad mental, al comprender y crear para actuar y transformar emancipatoriamente. Educar en los medios consiste en favorecer la ciudadanía activa y la autonomía moral de los educandos, en ese proceso de acercamiento a una sociedad democrática y posconvencional en virtud del poder transformador de la tecnología comunicativa.

## Agradecimientos

Estudio desarrollado en el marco de la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-C03-03, titulado «La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital».

## Referencias

- AGUADED, J. I. (2010). La Unión Europea dictamina una nueva Recomendación sobre alfabetización mediática en el entorno digital en Europa, *Comunicar*, 34, v. XVII, 7-8 (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C34-2010-01-01>).
- APARICI, R. (ed.) (2010). *Educomunicación. Más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- CARLSSON, U.; TAYIE, S.; JACQUINOT-DELAUNAY, G.; PÉREZ-TORNERO, J. M. (2008). *Empowerment through media education. An intercultural dialogue*. Nordicom-Göteborg University: Göteborg.
- CORTINA, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.

- CORTINA, A. (2004): Ciudadanía activa en una sociedad mediática. EN CONILL, J.; GOZÁLVEZ, V. *Ética de los medios. Una apuesta por la ciudadanía audiovisual*. Barcelona: Gedisa.
- CORTINA, A. (2010). *Las raíces de la democracia*. Valencia: Universitat de València.
- FERRÉS, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. EN APARICI, R. (ed.). *Educomunicación. Más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- FERRÉS, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona: Gedisa.
- GOZÁLVEZ, V. (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- GOZÁLVEZ, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Comunicar*, 36, v. XVIII, 131-138.
- HABERMAS, J. (1986). La modernidad un proyecto incompleto. EN VARIOS. *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- KOHLBERG, L. (1984). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hiper-moderna*. Barcelona: Anagrama.
- MAESTRE, A. (ed.) (2007). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Tecnos.
- OTTE, M. (2010). *El crash de la información*. Madrid: Ariel.
- PÉREZ-TORNERO, J. M.; VARIS, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. UNESCO, Institute for Information Technologies in Education.
- PETTIT, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- PIAGET, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- QUALTER, T. H. (1994). *Publicidad y democracia en la sociedad de masas*. Barcelona: Paidós.
- SARTORI, G. (1998). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- SUNSTEIN, C. R. (2003). *República.com. Internet, democracia y libertad*. Barcelona: Paidós.
- VIDAL-BENEYTO, J. (2010). *La corrupción de la democracia*. Madrid: Catarata.

---

**Vicent Gozálvez Pérez.** Profesor contratado doctor del Departamento de Teoría de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia (España). Doctor en Filosofía Moral y Política, y máster en Psicoética para la educación cívico-moral. Coordinador y coautor del libro *Ética de los medios. Una apuesta por la ciudadanía audiovisual* (Barcelona: Gedisa, 2004). Actualmente es profesor del máster de Ética y democracia, en la materia Educación y medios de comunicación. En los últimos años ha centrado su investigación en los aspectos éticos y cívicos de la educación mediática.

**José Ignacio Aguaded Gómez.** Catedrático del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (España). Vicerrector de Tecnologías y Calidad de la Universidad de Huelva. Presidente del Grupo Comunicar, colectivo veterano en España en educomunicación, y director de la revista científica

iberoamericana *Comunicar*. Es además director del Grupo de Investigación Ágora, responsable de múltiples proyectos de investigación nacionales e internacionales y de la dirección de numerosas tesis doctorales. Es director del máster internacional interuniversitario de Comunicación y educación audiovisual (UNIA/UHU).

---