

# *Comunicación Social y Educación*

## *Hacia una alfabetización audiovisual*

*Sebastián Sánchez Keenan*

Los medios audiovisuales en sus diferentes soportes están conformando la ideología del nuevo milenio como instrumentos difusores de valores dominantes del sistema, caracterizado por el consumo indiscriminado a gran escala no sólo de productos u objetos, sino también de ideas y formas de vida. Los medios audiovisuales utilizan representaciones codificadas de instituciones, empresas y organismos que refuerzan y alimentan el modelo de libre mercado.

Bajo unas circunstancias económicas, políticas, sociales y culturales bastante parecidas a nivel internacional, la escuela -tal como la conocemos, la practicamos y la hacemos hoy- constituye una institución extemporánea a los conflictos que se dan en el seno de la sociedad. Y los medios audiovisuales dentro de esta institución van a seguir siendo una anécdota en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si no se ponen en práctica estrategias y dinámicas que se caractericen por la imaginación, inteligencia y valentía que permitan la transformación auténtica de los modelos pedagógicos dominantes anclados en una forma transmisora del conocimiento correspondiente a la dinámica histórica y tecnológica de otras épocas.

El uso y el acceso a la tecnología de los medios es un pequeño aspecto de la educación audiovisual. Lo más importante es la comprensión por parte del alumno, de cómo están contruidos los documentos audiovisuales y el significado - con frecuencia implícito - en su construcción. La educación audiovisual se ocupa también de cuestiones más amplias relativas al documento, como su carácter institucional, el contexto cultural en el que ha sido producido y en el que es contemplado y la función que cumple en el mantenimiento de la ideología dominante.

El entorno que nos rodea está conformado por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Y de alguna manera nuestra sociedad y nuestra época sólo puede entenderse si se manejan algunos de los códigos consustanciales a las nuevas tecnologías. Y el compromiso histórico que tiene la Argentina con sus ciudadanos es capacitarlos para enfrentarse a todos los desafíos que implica el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Los cambios profundos que se viven año tras año en el campo tecnológico y comunicacional y, por supuesto, en la vida de millones de argentinos, no están reflejados en el ámbito escolar. Cotidianamente vivimos con las más diversas formas y expresiones de la tecnología, pero en las escuelas aún no se han desarrollado programas o proyectos que acerquen la realidad tecnológica que vive la sociedad con la que se vive en las aulas.

Son los profesores de los diferentes niveles de enseñanza quienes precisamente pueden hacer mucho para explicar la relación entre alfabetización, tecnología y sociedad y quienes pueden determinar el rumbo de la educación del futuro. Y la educación en este principio de siglo pasa no sólo por conocer las operaciones básicas de la lectoescritura y el cálculo sino también por analizar, comprender y expresarse con los lenguajes de la tecnología y de la comunicación.

La mayoría de los ciudadanos de los países occidentales tenemos prácticas culturales similares: la moda, la música pop, el consumismo. Los medios de comunicación social forman parte del entramado que unifica criterios, homogeneiza los valores y normas de mujeres y hombres de cualquier parte del mundo y, al mismo tiempo pone de manifiesto, de forma explícita o subyacente, códigos, ideas y formas de entender la realidad.

En Europa, un niño en edad escolar pasa la misma cantidad de horas en la escuela como las que utiliza para ver televisión. Según el Consejo de Europa, un niño de 10 años dedica, aproximadamente, 24 horas semanales a ver televisión, sin contar el tiempo que dedica a otros medios como el video, el comic, la radio, el cine, la computadora o los juegos electrónicos. En los Estados Unidos, el acceso generalizado a decenas de canales de televisión y las características específicas de la sociedad norteamericana con respecto a lo audiovisual son algunas razones por las que los jóvenes telespectadores dedican casi el doble de tiempo a ver televisión. En la Argentina se estima que casi el 50% de los hogares tienen acceso al cable y se estima que la televisión es la principal fuente de información junto con la radio, de hecho el 80% de la información que maneja un niño al concluir la EGB (Educación General Básica) proviene de la televisión y sólo el 20% de la escuela.

### **La alfabetización audiovisual**

Mucha gente cree que, por el solo hecho de estar mirando programas de televisión, un individuo está alfabetizado audiovisualmente. La alfabetización audiovisual requiere de un proceso intencionado similar al que experimenta un individuo que aprende a leer y a escribir una segunda lengua. Un individuo que no realiza un proceso sistematizado para leer imágenes y que está siendo bombardeado por ellas estará en una situación similar a la de una persona que está rodeada de miles de libros y revistas y no sabe leer y escribir, aunque mirar imágenes sin comprender su significado es más entretenido y fácil que leer un libro del que no se entiende ninguna de las palabras.

La «alfabetización» audiovisual es un proceso que implica la lectura y producción de medios y debe considerársela como si fuera un aprendizaje de una segunda lengua.

Según la definición adoptada en el Congreso Internacional (1989) convocado por la *Association For Media Literacy* de Canadá, alfabetización audiovisual es la

capacidad de decodificar, analizar, evaluar y comunicarse en una variedad de formas. Esto significa que jóvenes y adultos desarrollen conocimientos, destrezas y actitudes en función de las múltiples formas de comunicación cercanas a su contexto.

Una persona que enumere o describa elementos de una imagen no está leyendo críticamente un mensaje. La mayoría de la gente cuenta el argumento de una película, o recuerda los elementos anecdóticos de un programa de televisión, o evoca el temor o escalofrío que le transmitieron las imágenes sensacionalistas del noticiero. En muy pocas ocasiones hacen alusión al significado que puede tener el uso de una imagen u otra, a su ordenamiento o a que aparezcan ciertos ambientes y cierto tipo de personas. Tampoco suelen preguntarse quiénes no aparecen en los medios de comunicación social y por qué no aparecen y, si lo hacen, por qué se los descalifica implícita o explícitamente. Por ejemplo, ¿cómo aparecen representadas las minorías en la televisión argentina? ¿Si usted fuera el director de un programa de televisión hubiera utilizado los mismos procedimientos? ¿Por qué? ¿Qué conocimientos tenía usted acerca de esa minoría previa a las representaciones que mostraron los canales de televisión?

Los medios de comunicación emiten mensajes organizados y jerarquizados que pueden influir en la forma en la que un individuo decodifique la realidad y los fenómenos sociales. Las imágenes son signos producidos intencionalmente para transmitir determinados mensajes. Un individuo puede saber leer y escribir en su propia lengua con propiedad, pero sentirse incapacitado para decodificar signos de otra naturaleza.

El proceso de alfabetización audiovisual en los medios de comunicación implica una doble articulación: la lectura de mensajes audiovisuales y la realización de medios audiovisuales.

Así como decimos que un individuo está alfabetizado en la lectoescritura cuando puede leer y escribir con el fin de entender la realidad, diremos que está alfabetizado audiovisualmente cuando haya pasado por un proceso de concientización que le permita leer los *media* y expresarse con y a través de medios con el fin de decodificar y codificar los fenómenos comunicacionales de su entorno.

### **La enseñanza de los medios**

Hemos comprobado que el desarrollo de la enseñanza de los medios de comunicación social está vinculada a su integración en el currículo como contenido obligatorio. Este es el caso de Australia, Escocia, Gales o la ciudad de Toronto en Canadá.

En otros países como España se proponen como temática transversal y como materias optativas que abordan el estudio de los medios de comunicación.

Por último, una tercera modalidad se caracteriza por estar vinculada con proyectos de educación popular o de educación para adultos, o con enseñanzas de

carácter informal que se dan en la educación primaria y secundaria tal como ocurre en Chile, Brasil, Estados Unidos, Argentina o Alemania. Tanto en Chile como en la Argentina se están desarrollando algunas experiencias sistemáticas en este campo y, en el caso de la Argentina, la reforma educativa prevé la incorporación de estos contenidos en los diferentes niveles educativos.

La enseñanza de los medios está adquiriendo una fuerza cada vez mayor en todo el mundo. Ya no se trata de una experiencia que desarrolla una comunidad o una escuela en forma aislada, sino que desde diferentes instituciones y contextos se aborda el estudio de los medios de comunicación social produciéndose una dinámica entre la experiencia desarrollada por los educadores en su ámbito profesional y la legitimidad obtenida por su reconocimiento en el curriculum.

### **Representaciones y estereotipos**

Los medios de comunicación social suelen basar sus sistemas de representación en estereotipos. Los estereotipos se conforman en el entramado de la sociedad y son los medios de comunicación quienes los refuerzan hasta la saciedad.

Si nos proponen que representemos en una imagen a los esquimales, es muy probable que nosotros realicemos el dibujo de un iglú cuando, precisamente, en este inicio de siglo los esquimales ya no viven en iglúes. ¿Por qué persiste esa forma de representación frente a la realidad de todos los días? Del mismo modo, ¿qué representaciones tenemos de los diferentes grupos étnicos?, ¿de qué manera se han conformado esas representaciones y cuáles son las funciones de los medios de comunicación para el mantenimiento, reforzamiento o creación de estereotipos?.

Un tema que puede considerarse central en el tema de la representación es de qué manera son valoradas las culturas minoritarias en la actualidad. ¿Cómo aparecen en los medios de comunicación social? ¿Qué es lo que muestran los medios de esas culturas? ¿Qué mensajes repiten de manera insistente y de cuáles no hablan? ¿Cómo han sido y cómo son representados en la televisión, el cine o en diarios y revistas? ¿Y qué puede ocurrir si las minorías desarrollan una estrategia de comunicación en los grandes medios? ¿Qué ocurre con las audiencias ante un conflicto social construido por los medios de comunicación? Nosotros como receptores, ¿de qué manera nos vinculamos con la información y con los medios? ¿Cuál puede ser nuestro papel en una sociedad en cambio?

### **La revolución de la educación audiovisual**

Vamos a intentar describir los principios básicos de la educación audiovisual en su desarrollo mundial a lo largo de las últimas décadas, que culminó con la publicación de la inestimable *Media Literacy Resources Guide (Guía de Recursos para la Alfabetización Audiovisual)* en Ontario en 1989. Intentaremos demostrar cómo se desarrollaron esos principios a partir de intentos anteriores, menos satisfactorios,

de enseñar acerca de los medios. Y vamos a intentar sugerir algunas posibles trayectorias para enfrentar la actualidad. Nuestro sencillo esquema tiene, pues, tres partes: ¿dónde estamos hoy?, ¿cómo hemos llegado hasta aquí? y ¿dónde podemos llegar desde aquí?

A fin de proporcionar un enfoque específico a esta sinóptica narración, vamos a intentar subrayar las distintas respuestas que han sido dadas en diferentes momentos históricos a esta cuestión fundamental: «¿Por qué hemos de molestarnos siquiera en estudiar o enseñar acerca de los medios? ¿Qué es lo que estamos intentando conseguir como profesores?»

Pues bien, los profesores de medios dieron, anteriormente, tres diferentes respuestas a esta pregunta y estas diferentes respuestas (y las prácticas que partieron de ellas) forman los tres grandes paradigmas históricos de la educación audiovisual.

La respuesta más antigua a la cuestión: ¿por qué estudiar los medios? fue más o menos así:

*«Los medios de comunicación de masa son en realidad algo así como una especie de enfermedad contra la que es preciso proteger a los niños. Lo que los medios infectan es la cultura en conjunto. La cultura común está contaminada por las motivaciones de los anuncios publicitarios, su manipulación y explotación de la audiencia, su corrupción del lenguaje y su oferta de atracciones y satisfacciones fáciles y bajas».*

En este análisis, lo que hace que los medios constituyan un problema es el hecho de que producen una cultura falsificada que representa una amenaza directa para la auténtica cultura y para los auténticos valores culturales. Lo decisivo es que se trata de un problema de audiencia. No es simplemente que la cultura popular y la «elevada» no puedan tener una cierta coexistencia. Está claro que a cierto nivel pueden. La amenaza viene a causa de la corrupción de la audiencia. El futuro de la literatura sería dependía completamente de que continuara habiendo lectores serios para sostenerla. Y los periódicos de entonces, las revistas y los anuncios estaban destruyendo vivamente este público lector serio. Los medios exigían, y, por tanto, producían unos períodos de atención más breves y una apetencia por lo sensacional expresado en un lenguaje hábil, vivo y superficial. Y esto constituía un ataque contra los fundamentos reales de la lectura seria e incluso contra el compromiso serio con cualquier forma artística.

Es útil recordar que estos argumentos estaban siendo claramente expresados en la era pretelevisiva. Constituían una respuesta, sobre todo, a los cambios que se habían producido en la economía de la producción de periódicos a finales del siglo XIX. Cuando los ingresos por publicidad, y no el pago de los lectores, se convirtieron en la base de la financiación de los periódicos, se produjeron los consecuentes cambios en el contenido y forma de aquéllos. Las historias se volvieron más cortas y fragmentadas. Los titulares se utilizaron para llamar la atención y en las historias

se puso menos énfasis en la información y más en el elemento de interés humano. En pocas palabras, al pasar a financiarse sobre todo mediante publicidad, nació la prensa moderna. Lo decisivo entonces fue que los periódicos no obtenían sus ganancias de la producción de noticias sino de la producción de audiencia, y todas las técnicas estaban pensadas para atrapar y mantener la atención de la audiencia y para crear el producto audiencia.

Si los medios eran claramente una especie de enfermedad cultural, la enseñanza de los medios estaba pensada para proporcionar protección contra ello. La enseñanza de los medios era una enseñanza contra los medios, y se contrastaba el carácter manipulador de los medios con los valores eternos de la auténtica cultura, que tenía la suma expresión en la literatura. Este primer paradigma recibe el nombre, a veces, de paradigma «vacunador». Se permite la entrada de una pequeña porción de los medios en la clase sólo para vacunar al alumno de un modo más eficaz contra ellos. Hoy, en general, los profesores de medios representan un poderoso «lobby» contra este modo de pensar sobre los medios. Pero probablemente es así como casi todos los demás profesores siguen pensando de los medios. Y todavía se encuentran residuos de esta vieja actitud vacunadora en la práctica más progresista de la enseñanza audiovisual. Por ejemplo, la enseñanza acerca de la publicidad es todavía, casi en su totalidad, una enseñanza contra la publicidad y no un intento de conseguir que se comprenda el papel y la función social de las modernas agencias publicitarias en el desarrollo económico.

Lo que terminó efectivamente con el predominio (aunque no con la existencia) del paradigma vacunador fue la llegada a la escuela, al principio de los sesenta, de una generación de profesores jóvenes cuya formación intelectual se debía tanto a la influencia de la cultura popular, especialmente al cine, como a la cultura de imprenta. Estos docentes solían argumentar que las películas de directores tales como Bergman, Renoir, Buñuel, Fellini y, en particular, la Nueva Ola Francesa tenían en realidad tanta energía intelectual y seriedad moral como la que se estaba produciendo en la literatura europea o americana. Ellos dieron una nueva respuesta a la pregunta ¿por qué estudiar los medios? Era para capacitar a los alumnos a discriminar no en contra de ellos sino entre ellos. Es decir, para poder diferenciar entre una película buena y una mala, un programa de televisión auténtico y uno pedestre, una obra de cultura popular de cierta integridad y la que sólo era comercial y explotadora.

Ese era el paradigma del arte popular: la idea de que la cultura popular era tan capaz de producir auténticas obras de arte como la cultura elevada. Proporcionó un nuevo programa y nuevas energías a la educación audiovisual en los años sesenta, pero a mediados de los sesenta casi toda esa energía se había agotado. Hubo tres razones principales, creemos, por las que el paradigma de las artes populares fracasó en su intento de crear una base adecuada para una enseñanza audiovisual eficaz:

1. En primer lugar, la enseñanza audiovisual seguía siendo esencialmente

proteccionista. Todavía era un ejercicio en cierto sentido paternalista al mejorar el gusto del alumno. Aún se basaba en una consideración muy negativa de las preferencias audiovisuales de una vasta mayoría de escolares y estudiantes y por eso éstos solían resistirse.

2. En segundo lugar seguía siendo un paradigma evaluador, y tenía el gran inconveniente de que no había un criterio comúnmente aceptado para evaluar los medios. Cuando llegaba el momento, los profesores de medios se encontraban en un terreno muy inseguro al tratar de demostrar por qué precisamente tal periódico, programa de televisión o pieza de música ligera era superior a tal otro. Y además siempre había una peligrosa tendencia a identificar lo «bueno» con los gustos de la clase media y lo «malo» con los de la clase trabajadora. El tipo de material audiovisual que solía gustar a los profesores - películas europeas que se proyectaban en cine-clubs, documentales televisivos y periódicos serios - era «bueno» con toda evidencia. Las películas de Hollywood, los periódicos tabloides y los concursos televisivos - el tipo de material que solía gustar a los alumnos - era «malo».

3. En tercer lugar no era sólo cuestión de la dificultad práctica de la diferenciación entre los buenos y malos medios. Existían también grandes dudas, incluso, sobre si era apropiado aplicar los principios estéticos a una gran variedad de productos audiovisuales. ¿Tenía acaso sentido intentar diferenciar, por ejemplo, entre buenos y malos noticiarios, o anuncios, o programas deportivos o películas? El movimiento de Artes Populares fue, en esencia, un modo de legitimar los estudios sobre cinematografía. Se hizo destacar el cine, dentro de los estudios de medios, como la única forma popular que podía adjudicarse, sin discusión, obras de auténtico mérito. Pero no iluminó a los medios en su conjunto más que de un modo muy limitado. Y ya en los sesenta se estaba comenzando a ver con meridiana claridad que una enseñanza audiovisual que pretendiera tener alguna relevancia para los alumnos debía dar predominio, no al cine, que en realidad era un poco marginal a la experiencia de casi todos los alumnos, sino a la televisión, que constituía una experiencia mucho más importante para ellos.

A mediados de los sesenta estaba claro que el paradigma del Arte Popular, en cuanto un modo de dar sentido a los medios en su totalidad, estaba agotado. Y sin embargo, aún no había aparecido ningún otro modo de pensar coherente sobre los medios en su conjunto. Casi toda la década de los sesenta se puede considerar un período de fragmentación de esta asignatura. Un curso típico de medios audiovisuales de la época podía consistir, por ejemplo, en trabajar durante un trimestre en cine, otro trimestre en televisión, trabajar algo en publicidad, otro poco en música pop, etc., con profesores y alumnos aplicando, a cada una de esas áreas, unos enfoques y cuestiones que solían ser de temática específica y no tenían mucha relación entre sí. Aún no había surgido la idea de que podía haber conceptos claves de tipo global o algún modo concreto de trabajo que pudiera integrar y unir las diferentes partes

de la asignatura. En ese momento era difícil pensar en la enseñanza de los medios audiovisuales como un área de estudio coherente y como una disciplina.

Lentamente, sin embargo, durante los últimos años de la década de los sesenta los profesores de medios empezaron a conectar la realidad de sus propias preocupaciones en clase con la corriente de una serie de ideas estructuralistas, especialmente en las áreas de la semiótica y de la ideología. En síntesis, creemos que la semiótica hizo dos contribuciones principales a la educación audiovisual:

1. En primer lugar rebatió la consideración de los medios como ventanas en el mundo o como espejos o reflectores sin problema de la realidad externa. Por el contrario, los medios producían activamente sus mensajes codificados. En otras palabras: los medios mediaban. Eran sistemas de signos que había que leer críticamente, en lugar de reflejos de una realidad que nosotros, como audiencia, teníamos que aceptar. Así la semiótica ayudó a establecer el primer principio de la educación audiovisual, el principio de la no transparencia. Y ayudó a establecer el concepto capital de la enseñanza audiovisual que es el de la representación.

*Los medios se ocupan de representaciones y no de realidades y los significados de los medios no pueden separarse de la forma en que estos se expresan.*

2. La segunda gran contribución de la semiótica a la educación audiovisual no fue de menor trascendencia. Hemos visto que el objetivo de la educación audiovisual hasta entonces había sido promover la discriminación. La cuestión del valor -lo bueno que es precisamente tal diario, tal película o tal programa de televisión- era fundamental en ello. La semiótica al dejar de lado la cuestión de valores (que discriminaba lo bueno de lo malo a partir fundamentalmente de la estética) le dio la vuelta a todo, va mucho más allá de lo denotativo para introducirnos en el análisis de lo connotativo. Había minado, de un golpe, la distinción que parecía inmutable entre lo que tenía valor cultural y lo que sólo poseía atractivo superficial, que había sido la base del estudio de los medios y previamente a ellos del estudio de la literatura.

Estos dos aspectos de la semiótica -la importancia dada a las cuestiones de representación y la omisión que se hacía de la cuestión de valores- contribuyeron en gran medida a marcar una clara ruptura con el modo de analizar los medios basado en la literatura. Iluminaron de manera especial la naturaleza de la televisión, al tiempo que resultaron sorprendentemente poderosos con respecto a todos los medios. Proporcionaron al estudio de los medios audiovisuales justo la clase de coherencia transversal de los medios de la que hasta entonces carecía esta asignatura y asentaron firmemente el estudio de los medios en las experiencias visuales (es decir, televisuales) que predominaban en los alumnos.

La semiótica y la ideología se desarrollaban justamente en la misma dirección. Una dirección que tuvo profundas repercusiones para todos los profesores de medios. Apuntaba al hecho de que el poder ideológico de los medios tenía mucho

que ver con la naturalidad de la imagen y con la tendencia de los medios audiovisuales a hacer pasar como naturales mensajes codificados y elaborados. Demostraba también que la cuestión del poder era fundamental en el discurso sobre la producción, la circulación y el consumo de imágenes y representaciones. Establecía, en otras palabras, la importancia de una política de las representaciones y empujó a la enseñanza audiovisual al centro de las cuestiones políticas y sociales más importantes de nuestro tiempo.

Hemos señalado el cambio del paradigma de arte popular, que estaba centrado principalmente en cuestiones de valores estéticos, por el paradigma representacional, el tercer paradigma, que se centraba en cuestiones políticas y de poder, porque pensamos que este cambio está en el núcleo de casi todos los debates y discusiones que tuvieron lugar durante los ochenta en el movimiento de educación audiovisual. Pronto se hizo evidente que se hablaba de algo más que de un cambio en los contenidos de la asignatura. Lo que se estaba proponiendo era un cambio radical en los objetivos didácticos, de la metodología del aula y, ciertamente, de la epistemología, del entendimiento por parte de los profesores y alumnos de lo que constituía el conocimiento.

Algunos de los efectos que los nuevos estudios sobre medios tuvieron sobre el problema de la enseñanza audiovisual fueron los siguientes:

Se descentró al profesor en varios aspectos. Ya no eran los expertos, los jueces tal como lo habían sido antes. En segundo lugar ya no poseían un cuerpo autorizado de conocimientos o «corpus» de información. Lo que Paulo Freire condenaba como concepto «bancario» de la educación, no parecía que se pudiera aplicar a la enseñanza de los medios. Profesores y alumnos se convirtieron en coinvestigadores de imágenes y documentos audiovisuales. Podían realizar reflexiones críticas, conjuntamente, de una manera que difícilmente se habría dado si el profesor se hubiera identificado más con los contenidos de la asignatura.

Para que tuviera algún valor la educación audiovisual debía pensarse como un proceso de por vida. La educación audiovisual no valdría gran cosa, si los alumnos no estaban dispuestos y no eran capaces de aplicar lo que habían aprendido en la escuela a su consumo de medios fuera de la escuela, si no se comprometían o no se interesaban por trasladar su pensamiento crítico sobre los medios a su vida adulta.

La educación audiovisual también significó una novedosa integración del trabajo analítico y de las actividades prácticas. El análisis crítico tenía que estar, en cierto sentido, penetrado de la importancia de los imperativos de la producción. Y el trabajo práctico, a su vez, tenía que constituir algo más que unas meras competencias técnicas. Lo que la educación audiovisual quería conseguir era una fusión de criticismo práctico y práctica crítica.

Finalmente, todo esto significaba una revaloración de lo que era el conocimiento y cómo se lo producía. El conocimiento y las ideas podían ser producidos y creados

activamente por los alumnos mediante un proceso de reflexión e investigación. El mundo exterior no era el propio fin de la educación, sino su punto de partida.

Todo esto significó en los años ochenta una revolución educativa bastante notable, y se estaba produciendo en una época de general conservadurismo en educación. Volviendo a la cuestión «foco» que planteamos antes, la respuesta que este tercer paradigma - el paradigma representacional - dio a la pregunta: «¿por qué estudiar los medios?» fue, más o menos así:

*«Es evidente que en la sociedad contemporánea los medios son importantes creadores y mediadores del conocimiento social. La comprensión de los diferentes modos en que los medios representan la realidad, de las técnicas que utilizan y de las ideologías que impregnan sus representaciones debería ser una exigencia para todos los ciudadanos actuales y futuros de una sociedad democrática».*

Como hemos indicado antes, al trabajar con lo que implicaba este paradigma, los docentes hallaron nuevos modos de trabajo en el aula. En realidad estaban comenzando a responder a la que quizá sea la pregunta más importante a la que se enfrentan los sistemas educativos de principios del siglo XXI: ¿en qué consiste una educación democrática eficaz para la mayoría de los futuros ciudadanos? Habrá que saludar a los profesores de medios audiovisuales por haber dado a esta cuestión respuestas innovadoras y estimulantes.

Hasta aquí lo referente al pasado y al presente. ¿Y el futuro? ¿De qué manera va a tener que cambiar y evolucionar la educación audiovisual de frente a un nuevo siglo? Vamos a hacer dos indicaciones con respecto a la evolución futura:

1. En primer lugar creemos que debemos estar alertas ante las implicaciones de la revolución del «marketing» ocurrida a lo largo de los ochenta e implementada con toda su fuerza a partir de los noventa. El crecimiento y la expansión de los medios, los multimedios, internet, etc. son algunos de los fenómenos que sin lugar a dudas han cambiado y siguen cambiando desde la economía y la tecnología el mundo que nos rodea, y el mundo que a través de ellos se representa. El alto grado de participación en la programación de algunas señales de los productos publicitarios, hacen hoy imposible para el desprevenido, distinguir entre publicidad y material de edición.

2. El segundo motivo de preocupación constituye, en realidad, el anverso del anterior. Porque el crecimiento de los medios de comunicación comerciales se ha visto acompañado por un empobrecimiento creciente de los medios públicos y pluralistas. Están siendo cerrados drásticamente los espacios en los que nosotros, como miembros de la sociedad, podemos comunicar unos con otros sin interferencias. Las audiencias, como producto que ofrecen a sus clientes los medios comerciales, cada vez más fragmentadas y segmentadas son consecuencia directa de la competencia entre medios. Compiten en quién produce más audiencia para ofrecer a sus clientes, y no en quién produce mejor programación para sus audiencias.

Como profesores de medios creemos que vamos a tener que comprometernos explícitamente con respecto al principio del acceso libre y universal a la información y para el mantenimiento de la independencia de, al menos, unos pocos productores de información frente a influencias comerciales o interferencias gubernamentales indebidas. Tenemos un compromiso como docentes para el mantenimiento y defensa de los sistemas de información públicos, y tenemos que hallar modos de expresar esto, no en términos de un partidismo acrítico o en base a un estrecho anticomercialismo, sino más bien en alianza abierta y generosa con los valores democráticos. Y esto significa, una vez más, presentar todos los argumentos a nuestros alumnos, pero dejarles la responsabilidad de tomar sus propias decisiones, sin renunciar a nuestro compromiso pastoral frente al educando como servidores de la palabra de Dios.

Constituye nuestra importante tarea como profesores de medios de comunicación social de hoy en adelante, ayudar a crear un público informado. Porque este es una de las delgadas hebras de las que pende el futuro de la libertad de los medios de comunicación social. Esta tarea desarrollada con responsabilidad y amor asegurará a las futuras generaciones que los medios sigan siendo «maravillosos» como alguna vez la Iglesia los reconociera en el Decreto *Inter Mirifica* del Concilio Vaticano II y que nosotros debemos preservar como tales para que sean un instrumento más de evangelización al servicio de la promoción integral de las personas, los pueblos y las naciones.

### **Bibliografía**

- ANDER-EGG, Ezequiel. *Los medios de educación al servicio de la educación*, Buenos Aires Magisterio del Río de la Plata, 1992.
- DE FLEUR, Melvin y otro. *Teorías de la comunicación de masas*, Barcelona Paidós, 1993.
- MORAGAS SPA, Miguel de. *Teorías de la comunicación*, Barcelona, Gustavo Gili, 1991.
- FERRES, Joàn. *Televisión y educación*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- GONZÁLEZ REQUENA, Jesús. *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*, Madrid, Cátedra, 1992.
- Mc QUAIL, Denis. *Sociología de los medios masivos*, Buenos Aires, Paidós, 1990.