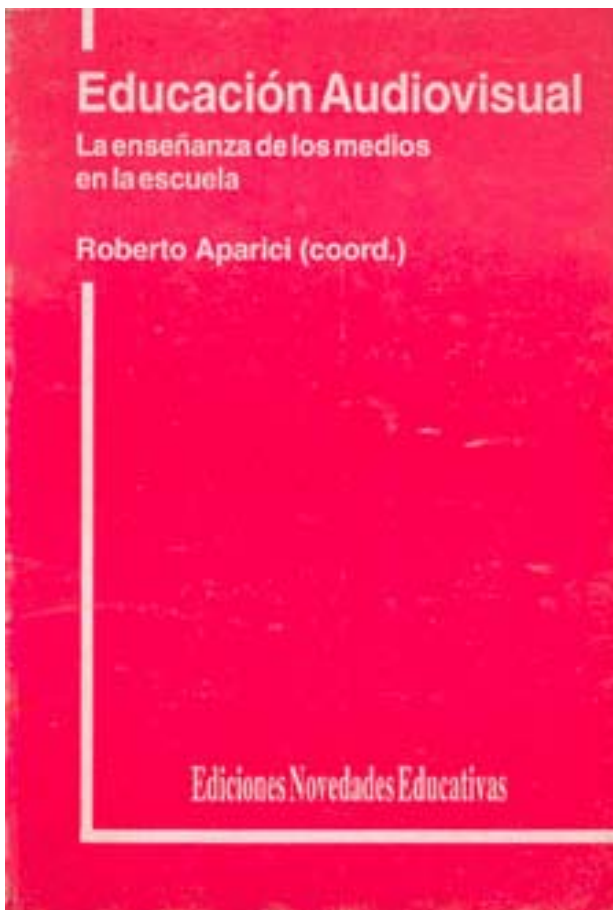


Educación Audiovisual

La enseñanza de los medios en la escuela

Roberto Aparici (coord.)



Ediciones Novedades Educativas

Buenos Aires, 1995

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

1. Educación audiovisual <i>Roberto Aparici, España / Argentina</i>	7
2. La revolución de la educación audiovisual <i>Len Masterman, Reino Unido</i>	15
3. Conceptos claves de la educación para los medios de comunicación <i>Kathleen Tyner, Estados Unidos</i>	33
4. Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: La representación de estereotipos <i>Robyn Quin, Australia</i>	37
5. Mapas y significados <i>Costa Criticos, Sudáfrica</i>	51
<i>6. La enseñanza de los medios en la escuela</i> <i>Roberto Aparici, España / Argentina</i>	65
Anexo	
Bibliografía comentada	75
Informaciones útiles (librerías, centros de asesoramiento, recursos y materiales)	85

2. LA REVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL

Len Masterman*
University of Liverpool
Reino Unido

Este artículo tiene un esquema sencillo. Voy a intentar describir los principios básicos de la educación audiovisual en su desarrollo mundial a lo largo de la pasada década, que culminó con la publicación de la inestimable Media Literacy Resources Guide (Guía de Recursos para la Alfabetización Audiovisual) en Ontario en 1989. Intentaré demostrar cómo se desarrollaron esos principios a partir de intentos anteriores, menos satisfactorios, de enseñar acerca de los medios. Y voy a intentar sugerir algunas posibles trayectorias para los años noventa. Mi sencillo esquema tiene, pues, tres partes: ¿dónde estamos hoy? ¿cómo hemos llegado hasta aquí? ¿y adónde podemos llegar desde aquí?

A fin de proporcionar un **enfoque específico** a esta sinóptica narración, voy 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 masas 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 seria, como indicaba Quennie Leavis en 1932 en su libro *Fiction and the Reading Public (La ficción y el público lector)*, dependía **completamente** de que continuara habiendo lectores serios y cultos 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 pre-televisiva. Constituían una respuesta, sobre todo, a los cambios que se habían producido en la economía de la producción de los 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 usaron para llamar la atención y en las historias se puso menos énfasis en la información y más en

* Profesor adjunto de Educación Audiovisual en la Universidad de Nottingham. Dos de sus libros han tenido gran difusión: *Teaching about Television*, en el que describe su intento de organizar por primera vez un curso de Enseñanzas de Televisión en una escuela británica, y *Teaching the Media*, que influyó en el desarrollo de la educación audiovisual en Canadá, Australia y por toda Europa, Incluido el Reino Unido. Es también consultor de UNESCO y del Consejo de Europa, y en la actualidad está preparando un libro sobre comercialización y los medios de comunicación, y tratando de organizar cursos de Educación Audiovisual a nivel pre-universitario por toda Gran Bretaña.

Para más información dirigirse en inglés a:

Len Masterman
Upper Heath Cottage
90 Downham Rd South
Heswall
Winral, UK L60 55 Q
Inglaterra

el elemento de interés humano. En pocas palabras, al pasar a financiarse sobre todo mediante la 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 que he descrito estaban pensadas, precisamente, para enganchar 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 cómo 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 de las modernas agencias publicitarias.

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 lo 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 setenta casi toda esta energía se había agotado. Hubo tres razones principales, creo, 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 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 partes meteorológicos? 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 los medios en su conjunto más que de un modo muy limitado. Y ya en los setenta 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.

Ya a mediados de los setenta estaba claro, pues, 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 setenta 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 el 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 setenta 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, creo 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 éstos 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 periódico, tal película o tal programa de televisión– era fundamental en ello. La semiótica le dio la vuelta a todo. Pongamos sólo un ejemplo: cuando Roland Barthes en su obra clave *Mythologies* analizó un número de “stript-tease”, una bandeja de bifés con papas, una guía turística y un combate de lucha, al elegir simplemente estos temas estaba desafiando categorías, gustos y valores culturales establecidos. Porque si una bandeja de bifés con papas o un número de “strip-tease” eran tan dignos de atención y análisis serios como, por ejemplo, un poema, resulta que se había realizado una equiparación osada entre esos objetos culturales. La semiótica 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 los 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 forma en que las teorías **ideológicas** evolucionaron durante la década de los setenta encajaba curiosamente bien con estos hechos. A riesgo de simplificar exageradamente una compleja serie de afirmaciones, creo que podemos decir con certeza que había un claro movimiento para abandonar la tradicional noción de ideología como cuerpo de ideas y prácticas dominantes **impuestas** desde arriba a grupos subordinados y que tenía como resultado una “falsa conciencia”. En cambio, después del redescubrimiento de Antonio Gramsci al principio de los setenta, ideología fue equiparada a sentido común, a nuestras ideas y prácticas más naturales y evidentes. La supremacía se obtenía tanto por consenso como por imposición.

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 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. Suscitaba cuestiones acerca de cuáles eran los grupos que tenían poder de definir y qué grupos eran siempre los definidos. 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.

He 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 las cuestiones de política y de poder, porque pienso que este cambio está en el núcleo de casi todos los debates y discusiones que tuvieron lugar durante los ochenta en el movimiento de la educación audiovisual. Lo que se estaba realizando, creo, era un movimiento masivo de abandono de un paradigma y la adopción de otro y se estaban produciendo algunas de las más radicales implicaciones de este cambio. Porque pronto se hizo evidente que estábamos hablando de algo más que de un cambio de contenidos de una 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 profesores y alumnos de lo que constituía el conocimiento.

No puedo hacer más que indicar muy brevemente algunas de las implicaciones más importantes de los nuevos estudios sobre medios. Primeramente, y quizá sea eso lo más notable, se **descentró** al profesor en varios aspectos, lo que inquietó a muchos. En primer lugar los profesores ya no eran los expertos –los jueces cualificados de la verdad o el buen gusto– tal como lo habían sido antes y como aún lo eran los de otras asignaturas más tradicionales. En la clase de audiovisuales siempre podía ocurrir que los alumnos dispusieran de una gama más amplia de referencias de la cultura popular que la que pudiera tener el profesor. La pericia que existía en el aula estaba mucho más diseminada.

En segundo lugar, los profesores ya no poseían un cuerpo autorizado de conocimientos o “corpus” de información, del que ellos solos poseían la clave y que debían transmitir a los alumnos. Lo que Paulo Freire condenaba como concepto “bancario” de la educación, según el cual unos profesores eruditos depositaban la información en unos alumnos ignorantes, no parecía que se pudiera aplicar a la enseñanza de los medios audiovisuales. En realidad el profesor de medios ya no controlaba la información. La información que circulaba en las clases de medios la proporcionaban los propios medios. Pero éstos comunicaban **lateralmente** en lugar de **jerárquicamente**. Hablaban **de modo transversal** y no **de arriba a abajo** a la audiencia. Y se dirigían tanto a los profesores como a los alumnos. Los medios igualaron a profesores y alumnos. Ambos eran, del mismo e igual modo, objeto del discurso de los medios. Esto produjo una situación bastante novedosa en el aula. Profesores y alumnos se convirtieron en **co-investigadores** 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 el contenido de la asignatura.

La educación audiovisual descentró al profesor en otros aspectos también. Los métodos didácticos se centraron más en el alumno. Se emplearon simulaciones, trabajos prácticos, ejercicios de secuencias, ejercicios de predicción, juegos de adivinar códigos y toda una batería de técnicas para estimular el aprendizaje activo, pues era fundamental proporcionar al alumno confianza en sí mismo, a fin de que comenzara a controlar su propio aprendizaje y a tener su propio criterio independiente.

¿Por qué era importante esto? Bien, una razón era que 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. Ciertamente, no iba a ser de mucha utilidad si los alumnos no eran capaces, no se comprometían o no se interesaban por trasladar su pensamiento crítico sobre los medios a su vida adulta.

Cuando los profesores adoptaron para su trabajo una perspectiva para toda la vida, su práctica docente comenzó a cambiar en muchos aspectos:

1. En primer lugar, conseguir una alta motivación del alumno se convirtió en un fin en sí mismo y no en un modo de “dorar la píldora”. Simplemente, si los alumnos no hallaban agradable y satisfactoria la materia, el profesor habría fracasado. Los alumnos no querían seguir aprendiendo y ocupándose de los medios una vez que hubieran traspasado las puertas de la escuela.

2. Tener una perspectiva para toda la vida significaba que era fundamental **enseñar a transferir**. No bastaba ya que el profesor de medios ayudara a los alumnos a comprender **un** artículo periodístico o documental televisivo particular. Era preciso que los profesores y alumnos siempre fueran más allá de la comprensión de documentos específicos para llegar a captar los **principios generales** que iban a ser relevantes en el análisis de documentos similares. Lo importante en la educación audiovisual era, no tanto **lo que** los alumnos sabían, sino el que pudieran **usar y aplicar** lo que sabían a nuevas situaciones y nuevos documentos. Su objetivo era desarrollar la **autonomía crítica** del alumno: su capacidad de ejercer crítica por sí solo y de juzgar crítica y fundadamente los documentos audiovisuales que iba a encontrar en el futuro.
3. El deseo de estimular la autonomía crítica, aumentar la motivación del alumno y desarrollar destrezas para siempre llevó a los docentes a usar metodologías didácticas que fomentaban el aprendizaje independiente. La educación audiovisual se convirtió, además y sobre todo, en un procedimiento **de investigación** que promovía la **comprensión** en lugar de un procedimiento **de iniciación** destinado a desarrollar la **apreciación** o a imponer valores culturales específicos. Además estaba organizado en torno a unas ideas clave (selección, construcción, mediación, representación, codificación etc.) que se enseñaban siguiendo una trayectoria en espiral y no en un currículum lineal y que se enseñaban como herramientas analíticas y no como una especie de contenido alternativo.

La educación audiovisual también significó una novedosa integración de trabajo analítico y actividad práctica. 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, la aportación de todo esto fue una epistemología distinta. Significaba una revaloración de lo que era el conocimiento y de cómo se producía. El conocimiento no sólo era algo que existía en el mundo exterior y que se transmitía al alumno a través de los libros de texto y el profesor. No era algo que otros poseían y de lo que los alumnos carecían. No era algo a lo que los alumnos debían acomodarse o algo que les oprimía con su peso y su certeza. Por el contrario, el conocimiento y las ideas podían ser producidos y creados activamente por los alumnos mediante un proceso de investigación y reflexión. 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 planteé 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 he indicado, 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 finales del siglo XX: ¿en qué consiste una educación democrática eficaz para la **mayoría** de los futuros ciudadanos? Habría que saludar a los profesores de medios audiovisuales por haber dado a esta cuestión respuestas innovadoras y estimulantes. Y esto en una época en que los sistemas educativos tendían a ir en dirección opuesta, en busca de una mayor diferenciación y elitismo y cuando se denigraban en muchos sitios algunos ideales como el de la igualdad de oportunidades. 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 a lo largo de los noventa? Voy a hacer dos indicaciones con respecto a la evolución futura:

1. En primer lugar creo que tendremos que estar alerta ante las implicaciones de la revolución del “marketing” ocurrida a lo largo de los ochenta. El crecimiento y la expansión, durante ese tiempo, de los medios de comunicación de base comercial, ha producido una situación en la que ya no puede seguir viéndose la publicidad como algo que sucede entre los programas de televisión o en la prensa en el espacio que rodea el material de edición. Por el contrario la

totalidad de los medios se ha abierto ahora, no sólo a la publicidad, sino a toda una serie de técnicas de “marketing” como la colocación de productos, las relaciones públicas, el patrocinio, la publicidad de películas y discos, los anuncios, el manejo de noticias y la creación de desinformación, de modo que resulta casi obsoleta la antigua distinción entre publicidad y material de edición.

Igualmente, hoy, simplemente, ya no es posible considerarse alfabetizado audiovisualmente si no se ha comprendido que lo que constituye la función primaria de los medios comerciales es la segmentación y parcelamiento de **audiencias** para venderlas a los anunciantes. Hasta ahora la educación audiovisual se había basado en una premisa asombrosamente ingenua: que la función primaria de los medios era la producción de información o entretenimiento. Lo que estudiamos sobre todo en la enseñanza de los medios son **documentos**: programas de televisión, relatos periodísticos y artículos de revista, por ejemplo. Pero éstos no son los principales productos de los medios. Estos constituyen lo que Dallas Smythe ha denominado **guarnición**: los recursos con los que se logra la existencia del auténtico producto de los medios, del cual deriva el beneficio, **el producto, audiencia**.

No estoy sugiriendo que nos limitemos a profundizar en nuestras enseñanzas sobre publicidad y “marketing” como **tema**. Más bien será necesario aplicar el conocimiento crítico de las técnicas y principios básicos del “marketing” al estudio de todos los documentos e instituciones audiovisuales y ocupará un puesto tan importante en el análisis de los medios de comunicación actuales como el del concepto de autor en el estudio de la cinematografía en los sesenta y los conceptos de representación e ideología en los ochenta.

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 gubernamentales o comerciales. En Inglaterra, por ejemplo, el gran debate de los medios de comunicación de los noventa va a tratar del futuro de la BBC y si ciertamente tiene futuro un servicio público de calidad elevada y de acceso universal y poco costoso, que se paga con una tarifa anual.

Como profesores de medios creo 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. Como docentes que trabajamos en sistemas públicos educativos creo que tenemos un compromiso **“de facto”** para el mantenimiento y la defensa de los sistemas de información públicos, y que 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.

Está claro que hay grandes cuestiones que están en juego en la lucha por la futura configuración de las industrias de los medios de comunicación. ¿Debe considerarse la información sólo como un artículo o tiene valor social? ¿Es preferible producir información que responda a las necesidades generales de la sociedad o información que produzca beneficios? ¿El acceso a la información constituye un derecho o debe restringirse a aquéllos que pueden pagar? ¿Constituye la información sólo una extensión del derecho de propiedad o es de dominio público? No es una exageración decir que la forma que adoptarán todas las culturas en el futuro estará condicionada por los modos en que respondan a estas preguntas.

La existencia de una opinión pública informada y expresada acerca de estos problemas tendrá una influencia –**quizá decisiva**– en el modo en que éstos se resuelvan. Constituye nuestra importante tarea como profesores de medios de los noventa en adelante, ayudar a crear ese público informado. Porque éste es una de las delgadas hebras de las que pende el futuro de la libertad de los medios de comunicación.