

ENSEÑANZA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA SOLIDARIDAD CRÍTICA

Robert Ferguson
Instituto de Educación
Universidad de Londres

INTRODUCCIÓN

Mencioné por primera vez el concepto de *solidaridad crítica* en una ponencia presentada en una conferencia en Brasil en 1998¹. En particular, me estaba refiriendo a las aspiraciones expuestas en el *Artículo 26* de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* donde se afirma lo siguiente:

La educación debe ser dirigida al desarrollo integral de la persona y a la consolidación del respeto hacia los derechos humanos y libertades básicas. Debe fomentar el entendimiento, la tolerancia y amistad entre todas las naciones, razas o grupos religiosos.

Después de la conferencia algunos colegas me sugirieron que veían necesario que me extendiera en mi explicación acerca de la *solidaridad crítica*. Me propongo en este artículo llevar a cabo esta tarea. Primero pasaré a considerar algunos de los avances en la enseñanza de los medios de comunicación que, según argumentaré, tienen relación con el desarrollo de la *solidaridad crítica*, entendida ésta como objetivo principal y centro de atención en la enseñanza de los medios de comunicación. Después analizaré algunos de los contextos económicos, políticos y educativos que posiblemente contribuyan a ese objetivo, y que con seguridad tienen una influencia decisiva en el contexto actual. Finalmente, trataré de desarrollar el concepto de *solidaridad crítica* con más detalle, reconociendo y comentando al mismo tiempo la trascendencia de la obra de Len Masterman. Primero, sin embargo, empezaré hablando sobre *retórica*.

¹ *Interculturalismo Mundial y Dilemas de la Universalidad: la Enseñanza de los Medios de Comunicación después del 2000*, pronunciada en el Congreso Internacional de Comunicación y Educación de Sao Paolo.

Siempre que se intenta abordar el tema de los objetivos de la educación en general, o de la enseñanza de los medios de comunicación en particular, existe la posibilidad de que se hagan afirmaciones que puedan ser interpretadas como meramente retóricas por mentes escépticas. Tienen razón al hacerlo, pero debemos tener claro que la sospecha de afirmaciones retóricas no debería utilizarse como pretexto para evitar los temas centrales que se estén tratando. Lo que es más, convendría que reconsideráramos cómo se ha utilizado el término *retórico* en el discurso educativo. La retórica trata sobre la persuasión, y sugerir que los educadores que defienden un método en particular están siendo retóricos, es sugerir que están intentando convencernos de la validez de su asunto. Quizá deberíamos fijarnos en pensadores anteriores, y más recientemente en Len Masterman (1985) y Roger Silverstone, que señalaron que la retórica tiene una gran importancia en el proceso educativo. Silverstone va más allá y explora la retórica como «una dimensión de los medios de comunicación, lo que es de manera evidente, y como instrumento para el análisis de los medios de comunicación, lo que debería llegar a ser» (Silverstone 1999: 31). Comienzo con esta digresión porque quisiera que se prestara atención al *Artículo 26* de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* mencionado anteriormente.

Desde un punto de vista poco halagador, este *Artículo 26* podría considerarse retórico, ya que para algunos es poco más que palabras vacías. *Por supuesto*, dirían algunos críticos, *por supuesto que todos queremos que exista un respeto por las libertades y los derechos humanos*. Sin embargo, interpretarían dicha declaración como poco más que retórica de acuerdo con el uso que ellos hacen del término. Retórico aquí se ha convertido en sinónimo de *afirmaciones que no aportan ninguna estrategia en particular ni requieren apoyo empírico*. Este segundo uso del término *retórico* sirve de poca ayuda y, desafortunadamente, es bastante común.

La retórica de la que Silverstone escribe es potencialmente útil y productiva, y está muy próxima al concepto de *solidaridad crítica*. Es muy probable que nos basemos en la persuasión a la hora de actuar en nuestro mundo social del siglo veintiuno.² Casi con certeza ya no admitamos que simplemente se nos diga algo, quizá ahora necesitemos ser convencidos de manera bien argumentada de que lo que se nos dice es una opción que nos merece la pena. La retórica implica un estudio detallado de las formas en que se estructura la comunicación, y su importancia es enorme en relación con el estudio que nos proponemos acerca de las representaciones de los medios de comunicación.

En la enseñanza de los medios de comunicación siempre operamos al menos en tres frentes a un mismo tiempo. Nos interesa lo que los medios de comunicación dicen (representan), y cómo y por qué lo dicen de la forma en

² El uso de la primera persona del plural resulta problemático y volveré a él al tratar el tema de la solidaridad crítica. De momento, señalaré que el término «nosotros» pretende englobar a los que se encuentran directamente involucrados en un esfuerzo educativo en particular en un momento determinado.

que lo hacen. También nos interesa la manera en que podemos enseñar y aprender acerca de lo que los medios de comunicación dicen, etc. Esto nos involucra en cuestiones de pedagogía. Por último, nos interesa establecer lo que esto tiene que ver con *nosotros* y nuestras vidas. Estos tres frentes requieren de un minucioso y constante análisis.

A menudo se ha dado el caso, en particular desde enfoques más bien protectores de la educación para los medios de comunicación, de enfatizar en exceso la importancia que tiene la labor de los profesores a la hora de *ayudar* a los niños a que tengan una mayor conciencia de que ellos, los niños, son víctimas inconscientes e inocentes de los medios de comunicación. Esta siempre se ha considerado una dudosa estrategia educativa, incluso antes de que fuera asociada con los medios de comunicación. Se basa, en este caso, en una premisa no establecida que presupone que los medios de comunicación son (en su mayor parte) perjudiciales, y que los niños serán víctimas de su poco saludable influencia, a no ser que sean ayudados por el profesor.

Hay muchos e importantes problemas relacionados con este enfoque. El primero de ellos es que, desde ese punto de vista, los medios de comunicación se consideran una influencia principalmente dañina sobre los niños. Se presupone que los niños son incapaces de juzgar la calidad de los medios de comunicación y, por tanto, necesitan ser ayudados. Esta actitud no suele implicar que se anime a los niños a desarrollar habilidades analíticas, ni que estas destrezas y capacidades se desarrollen de forma no impositiva. El educador protector normalmente ofrecerá estrategias que puedan conducir al niño a las *verdades* sobre la que él ya está seguro. Probablemente exista un lugar para dicha actividad, pero no debería ser confundido con la educación. El enfoque protector se centra fundamentalmente en actividades propias del servicio policial. Es contraproducente en la mayoría de los casos, ya que los niños son muy susceptibles con respecto a lo que se les dice sobre lo que les debería y no les debería *gustar*, y más en particular acerca de lo que ellos consideran su cultura propia. En colegios de barrios pobres del centro de la ciudad es incluso menos probable que los estudiantes acepten el derecho de los profesores a controlar sus maneras de divertirse. Se basa, además, en un enfoque del *profesor sabe más* con respecto a la cultura popular y demás ámbitos. No es, en absoluto, negativo esperar que los profesores sepan más sobre muchos temas de los que los medios de comunicación hablan, y que necesiten trabajar con los niños para asegurarse de que son capaces de adquirir mayores conocimientos y una mayor capacidad intelectual. Lo que es negativo es tratar de mantener una pedagogía basada en la superioridad moral del profesor. Permítanme incluso ser más directo. No se puede llevar a cabo con éxito una pedagogía que se base simplemente en decir a los niños lo que está bien y lo que está mal, lo que es bueno y lo que es malo, lo que es bonito y lo que es feo. No es cuestión de disimular el modo de hacerlo para que parezca menos disciplinario o autoritario. El enfoque del *profesor sabe más* cuando se suaviza y se disfraza de educación se vuelve condescendiente en el trato hacia los demás y adopta aires de superioridad. Los niños se percatan

rápida de esto, e, incluso si esto no pasara, todavía seguiría siendo una forma de enseñanza/aprendizaje muy cuestionable. Por tanto, ¿qué es lo que nos queda?

Teniendo en cuenta las crisis de valores de muchas sociedades y el hecho de que muchos colegios (no todos) se están convirtiendo en lugares donde las guerras de desgaste son más comunes que las experiencias educativas, puede resultar extraño argumentar que no deberíamos decir a los niños (o quizá inducirles directamente) lo que deberían hacer. Repetiré una vez más que, incluso aunque esto fuera posible (que lo dudo), no sería educación. Antes de tratar cuestiones propias de los medios de comunicación, permítanme atreverme a decir unas palabras sobre el lugar y el propósito de la educación en nuestro mundo. Soy consciente de que esto es una osadía, pero querría alegar que es derecho y quizá obligación de todos los educadores de cualquier nivel entablar debates acerca del lugar y el propósito de la educación en el siglo veintiuno. Simplemente con citar a grandes educadores como Dewey o Freire no es suficiente, mientras seguimos enfrascados en locuras burocráticas y directivas. Para muchos profesores de colegios del Reino Unido, la idea de llevar a cabo un debate sobre el lugar y propósito de la educación podría parecer una aspiración utópica e idealista. Podría incluso ser acogida con un cierto rechazo cínico y de fastidio. No hablamos aquí de propósitos más allá de aprobar exámenes y encontrar un criterio común sobre algo llamado *excelencia*. Parece como si la *excelencia* precisara del abandono del pensamiento crítico por parte de todos excepto de los que hacen las normas. Llegamos a equiparar, por tanto, un concepto empobrecido de alfabetización y competencia en matemáticas con el éxito educativo —o al menos somos camelados para hacerlo—³. La educación sobre la que quiero discutir tiene que estar basada en la conciencia crítica de un cambio social y universal, y en el compromiso responsable con los valores de una democracia. No es éste lugar para extenderme en este tema. Lo menciono aquí, simplemente, para que lo que quiero decir sobre enseñanza de los medios de comunicación quede enmarcado dentro de un contexto. También quisiera señalar que no podemos y no deberíamos hablar sobre enseñanza de los medios de comunicación sin pensar en la educación de una manera más amplia. Este es un argumento que debería ser aplicado a todas las materias del currículum. Ningún educador en el siglo veintiuno puede permitirse mirar sólo en una dirección. Tampoco debería ningún educador utilizar argumentos sobre post-modernidad y fragmentación como medio para negar el movimiento globalizador que impregna las estrategias de los que elaboran las normas.

³ Debo argumentar, para los que insisten en que la alfabetización y la competencia en matemáticas son importantes, que estoy de acuerdo con ellos. Lo que es más, creo que nuestras aspiraciones para el desarrollo de la alfabetización y la competencia en matemáticas necesitan ser mucho más ambiciosas de lo que son. Pero esta creencia se basa en la necesidad de una educación que es muy diferente de la basada en ir paso a paso de examen en examen dentro de un proceso educativo donde la calidad se mide en cifras e informes más que en vidas y actos.

ESPERANDO UNA HISTORIA

La historia no está muerta. Está sólo echándose una siesta.

Theo Angelopoulos

Es difícil desarrollar un argumento coherente sobre la dirección que debería seguir la enseñanza de los medios de comunicación sin hacer una referencia a la(s) historia(s) de este campo. Asimismo, sólo tendrá valor cualquier historia donde las estrategias curriculares y pedagógicas sean entendidas con relación a los contextos sociales, políticos y económicos en los que suceden. La enseñanza de los medios de comunicación es relativamente una recién llegada. Es además un campo que, sean cuales sean las razones, no ha recibido ni el tiempo para su investigación ni los fondos que propicien la producción de una historia introductoria suficientemente completa. No estoy alegando por la producción de algo *definitivo*. Hemos aprendido a ser precavidos con ese tipo de cuestiones. Sin embargo, no deberíamos necesitar reconsiderar de forma crítica y regularmente dónde hemos llegado y hacia dónde nos dirigimos. Mencionaré algunas fuentes que aportan datos dentro del contexto del Reino Unido. Jim Cook y Jim Hillier escribieron un artículo del que se desprende una visión general práctica y concisa sobre los avances en los estudios de cine y televisión entre 1960 y 1975. Manuel Alvarado *et al* (1987) dedicó un capítulo en su obra sobre la enseñanza de los medios de comunicación a lo que él denominó *historias*. Este capítulo es uno de los pocos intentos, que se suma una serie de debates, aunque basados en una cantidad mínima de material de primera mano. Más recientemente, Julian Shefton Green ha explicado el desarrollo del trabajo práctico en la enseñanza de los medios de comunicación. No considero que sea injusto para ninguno de estos escritores el suponer que no hayan tratado de contextualizar social y políticamente los avances en la enseñanza de los medios de comunicación. Esto aún está por llevarse a cabo. Querría sólo señalar algo que no se presta a grandes polémicas: los avances en la enseñanza de los medios de comunicación han tenido y continúan teniendo una relación importante con el período en el que sucedieron.

En los primeros momentos de la enseñanza de los medios de comunicación, antes de que fuese reconocida como tal, se ponía mucho énfasis sobre lo que podía aprenderse de una película. Me gustaría ilustrar sólo con un ejemplo el bienintencionado (creo) paternalismo y la insensibilidad ideológica de los que se adentraban en este campo. La selección que nuestro representante la cara amable de clase media de una pedagogía más apta para un servicio policial. El fragmento está tomado de un libro publicado en 1947 titulado *Ir al cine*:

Pero tanto si las películas que vemos son importantes o no, todas ellas influyen en nuestra vida exterior y visible. Los americanismos se han introducido en nuestro discurso por haber escuchado a tantos personajes americanos en las pantallas. Los americanismos, o argots, son

muy expresivos y escuetos, y no pretenden ni ser bonitos ni musicales. Combinan descuidadamente formas de expresión con una forma enérgica de hablar... Mientras que una persona sensata se da cuenta de que introducir argot americano en una conversación no es algo de lo que sentirse orgulloso, por otro lado, la atención prestada a la apariencia personal y el lavado de cara general ocurrido durante estos últimos años, a pesar de los recortes en tantas cosas, son en gran medida el resultado de la influencia del cine. Aunque una gran cantidad de caprichos de la moda femenina traen como resultado una apariencia artificial, tapando a la persona real, la atención con moderación a dichos detalles es mejor que la completa indiferencia hacia la propia apariencia (149).

Por supuesto que este libro no estaba destinado a ser usado en el sistema educativo formal, pero se mantiene para recordar el hecho de que la enseñanza de los medios de comunicación, a través de sus diversas formas, se desarrolló en un Reino Unido que era clasista, elitista, sexista e insular en cuanto a sus miras. Dentro del contexto británico, mucho del trabajo sobre los medios de comunicación ha sido también un ejercicio para mantener a distancia la supuesta brutalidad cultural de los Estados Unidos.

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

La pedagogía y el modelo de educación que acompañaba tales actitudes en muy raras ocasiones era abierto o de carácter investigador, sino más bien cerrado e impositivo desde posiciones de superioridad.

Con el paso del tiempo, la atención de los educadores para los medios se giró hacia una gama de medios de comunicación que incluían la televisión, los comics, la música popular, adentrándose así en un campo más amplio conocido más comúnmente como *estudios culturales*. El elitismo de las clases medias se vio inmerso en una nueva politización del campo. Las razones de este hecho fueron complejas, pero entre ellas destacaba el que algunos puntos de vista teóricos estaban entrando en el Reino Unido a través del canal. El trabajo de escritores como Barthes y Althusser no era nuevo en absoluto, pero llegaba como una revelación intelectual para una minoría de profesores que eran a menudo activistas políticos. Podría argumentarse que fueron ellos quienes ayudaron a reemplazar el elitismo amable de clase media por un estilo radical de izquierdas. Esto es, por supuesto, una simplificación a grosso modo de lo que ocurrió. Sin embargo, pienso que resume la idea que popularmente se tiene sobre la enseñanza de los medios de comunicación. Es precisamente este consenso popular el que ha sido de mayor influencia, más que cualquier análisis detallado de contenidos o estrategias curriculares.

Siguiendo el rumbo a través de estas aguas turbulentas, con el elitismo del *inglesito* por un lado y la retórica revolucionaria por el otro, nos encontramos

con algunos escritores y educadores que merecen ser mencionados. Entre ellos, Jim Kitses y Ann Mercer, con su obra basada en la discusión sobre películas en las clases de educación para adultos, y Stuart Hall y Paddy Whannel (1965), cuya obra *Las Artes Populares* ha sido tristemente descuidada. En parte, los trabajos anteriores estuvieron muy concienciados de los cambios políticos en algunas de las sociedades industriales de postguerra. Pero fue su metodología y planteamiento pedagógico lo que marcó de forma real el cambio. Kitses y Mercer se interesaron en hablar con gente joven sobre el cine, más que «enseñarles» o hablarles sobre cine. Adoptaron un enfoque estructurado que establecía los límites para la discusión, pero no creían poder ser neutrales a la hora de expresar sus propias respuestas:

Ningún profesor puede ser totalmente neutral: la elección de los materiales del tema, las preguntas, la entonación, son siempre los suyos (sic). Pero hemos tratado de distinguir entre crear una situación controlada en la que los estudiantes puedan pensar a través de sus propios descubrimientos, y una situación en la que la respuesta sea normativa y se impongan unos standards (p. 89).

Ya para mediados de los años sesenta, el elitismo cultural del período anterior estaba decayendo; a pesar de todo, Hall y Whannel se pronunciaban sin timidez a la hora de presentar los méritos relativos de algunos ejemplos escogidos de la cultura popular. Así de Ian Fleming decían: *Lo particularmente desagradable de las novelas de Fleming es que atraen de una forma muy vulgar a lectores sofisticados, y que el esnobismo de clase es una combinación del tipo más desagradable de sexo y violencia* (página 154).

Por otro lado, consideraban a Raimond Chandler un escritor de considerable mérito:

Como el verdadero sátiro, su don yace en una desencantada visión de la vida y depende de un estilo extremadamente artificial. Como poetas y escritores de héroes simulados que jugaban con el «heroísmo», Chandler juega con la noción de «lo severo». Invierte los convencionalismos de la obra de suspense y presta atención a su artificialidad (p. 163).

La metodología que empleaban estaba, sin embargo, basada en el deseo de proporcionar estructuras para que sus lectores pudieran explorar las prácticas específicas de una serie de medios de comunicación. Ellos eran, además, y éste es un punto muy importante, entusiastas. Tendemos a olvidar, como educadores, que hay un mundo de diferencias entre la condena de un medio de comunicación, y el debate entusiasta acerca de la calidad de los mensajes que son producidos por y para ese medio. Es importante enfatizar una vez más que la cultura de los jóvenes es un terreno donde los juicios de valor se toman de forma acalorada por el carácter propio de la juventud. De este modo, existen

tres puntos a tener en cuenta: la condena general o la «postura protectora» no son propiamente enseñanza de los medios de comunicación; el entusiasmo se considera mejor base educativa que la condena paternalista; y los debates en torno al valor o trascendencia de los mensajes de los medios de comunicación son esenciales si su enseñanza no se osifica ni se vuelve narcisista.

Más recientemente, se han producido importantes avances a propósito de la manera en que pueden organizarse los enfoques conceptuales acerca del estudio de los medios de comunicación. Las cuestiones y conceptos clave desarrollados por el Departamento de Educación del Instituto Cinematográfico Británico (BFI) entre otros, han contribuido de forma decisiva a que comprendamos la importancia del potencial del pensamiento y el estudio organizado. Mi propósito en este artículo no se centra en cuestionar los intentos más acertados de construir un esquema formal conceptual, el cual resultará en un estudio más productivo de los medios de comunicación. De hecho, tales esquemas serán siempre necesarios si la enseñanza de los medios de comunicación quiere tener coherencia con la educación formal. Sin embargo, en alguna otra parte he argumentado que tales enfoques conceptuales no son suficiente sin estructuras de interpretación centradas en la comprensión de la existencia social. No se puede tratar o estudiar el tema de los medios de comunicación y la cultura popular sin tratar y estudiar las formaciones sociales de las cuales forman parte o re-presentan. Dentro del contexto de este artículo, no puedo ir más allá que sugerir que la enseñanza de los medios de comunicación en una democracia tiene un papel político, además de intelectual y estético. Volveré a este punto al tratar el concepto de solidaridad crítica. Sin embargo, con esto en mente, quisiera hacer una observación sobre otra reciente publicación cuyo objetivo es tratar el futuro de la enseñanza de los medios de comunicación, aunque lo hace tomando como referencia más específica el medio cinematográfico.

En el Reino Unido, el Grupo de Trabajo para la Educación Cinematográfica se formó en 1988 a petición del Departamento de Cultura, Medios de Comunicación y Deporte. Su informe, publicado en 1999, se titulaba *Dando importancia a las películas*. Es probable que se convierta en un trabajo importante, y como tal, requiere de una detallada réplica a sus argumentos.⁴ Quisiera señalar aquí algunos de los temas que influyen más directamente en mi pensamiento en este artículo. Ya he hecho referencia a Hall y Whannel para ilustrar la importancia que tuvo su distanciamiento de las formas más restrictivas de elitismo, en su difundido estudio sobre la cultura popular. En la labor del Grupo de Trabajo para la Educación Cinematográfica también se observa un énfasis en elaborar juicios de valor centrados en la adquisición de una serie de capacidades de análisis y producción. El informe es o bien confuso o deliberadamente nos reta con el uso subjetivo de palabras clave. Existe en este trabajo una cierta conexión entre la educación cinematográfica, la enseñanza de

⁴ Una importante contribución ya ha venido de David Buckingham y Ken Jones (Buckingham and Jones 2000).

la imagen en movimiento y la alfabetización visual. Se observa, también, el intento de afirmar su derecho en un campo de gran parecido con el de la Enseñanza Cinematográfica, mucho antes de que la enseñanza o los estudios acerca de los medios de comunicación fueran una realidad para los educadores. Además, el informe contiene cierto reconocimiento de la importancia de las nuevas tecnologías, junto con el caso mucho más discutido del desarrollo de la llamada *cinealfabetización*. Hay muchas cuestiones aquí que necesitan ser analizadas, como podría ser la insistencia en el uso de los términos *película* y *rodaje* a la hora de hablar sobre la grabación en vídeo. Hasta ahora destacan dos puntos fundamentales: el primero es la ausencia relativa de cualquier compromiso con el mundo social más allá de las referencias a las «condiciones sociales de producción y recepción» de las películas; el segundo es la casi ausencia total de cualquier referencia a la palabra *democracia*. En la introducción al informe encontramos la siguiente afirmación:

La existencia de una ciudadanía informada —esencial para un proceso democrático— se mantiene de forma creciente a través de los medios de comunicación audiovisuales. Este lenguaje único y de fundamental importancia [sic] sin duda debe, por tanto, llegar a formar parte de la alfabetización básica a principios del tercer milenio (p. 6).

No se vuelve a mencionar la democracia ni el proceso democrático. Tampoco puede detectarse ninguna indicación o sugerencia de cómo se beneficiará la denominada «ciudadanía informada» de una alfabetización básica en este «lenguaje único y de fundamental importancia». La distancia ente entre un entusiasmo por el cine y/o la imagen en movimiento y unas estrategias instructivas o educativas viables que sean fundamentales para el proceso democrático es demasiado extensa. Quizá, y volviendo a un punto anterior, la mención hecha al proceso democrático sea simplemente un recurso retórico. Creo, sin embargo, que es necesario cuestionar la noción de lo que significa estar informado, y exponer una argumentación detallada a favor del estudio de lo que va implícito en dicha afirmación: algo llamado *información*. También es preciso argumentar en favor del estudio de los procesos de producción y distribución de información, y de los procesos que consisten en dar sentido a lo que tiene lugar en una diversidad de contextos. La *ciudadanía informada* que nosotros buscamos debe ser consciente de que la información y sus compañeros *el significado* y *la mediación* son parte del mismo paquete. Es un paquete muy voluble, supeditado al flujo y reflujo de las mareas ideológicas. Todo esto requiere ser objeto de estudio, y la imagen en movimiento será parte de ese proceso. Como lo serán el discurso en movimiento y el significante móvil. Sería una reducción impropia en la enseñanza de los medios de comunicación el que uno se centre en exceso en un solo medio o modo comunicativo.

Hay otra cuestión de gran importancia. El desarrollo de la enseñanza de los medios de comunicación es probable que tenga lugar en contextos múltiples y cambiantes. No estoy manifestándome a favor de que se dé en un solo lugar y

en un solo nivel del proceso educativo. Lo que sí se precisa es una estrategia para la enseñanza de los medios de comunicación que reconozca diferencias, sean culturales, económicas o geográficas. Los objetivos y aspiraciones de la educación para los medios, sin embargo, han de trascender el ámbito local e insular. De lo que trata la educación para los medios de comunicación es de cómo *nosotros* somos representados o no. También trata de cómo *otros* son representados a nuestros ojos. En lugar de poner el acento en resaltar las maravillas de la imagen en movimiento (admiración que yo comparto), quizá deberíamos preguntarnos de qué manera ciertos grupos en este mundo se consideran como tales y qué entienden cuando se refieren a sí mismos como *nosotros*, e identifican a otros grupos como *los otros*. Después es preciso preguntarse cómo son representados esos grupos: por quién, de qué manera, y con qué fin. Sé que esto le resultará al lector muy cercano a algunos modelos de procesos de comunicación que le son familiares. Existe, sin embargo, una diferencia. Ahora operamos en un mundo donde el análisis del discurso y la semiótica social, además de los avances en el campo del análisis de la narrativa y los modos de representación, han hecho que los temas sobre la representación sean muy propicios para convertirse en objeto de estudio. Dicho estudio puede llevarse a cabo al menos de dos formas: Con la primera el estudio puede llegar a ser perfeccionista, abstracto, abstruso, formalista e inconsecuente; mientras que con la segunda, sería agudo, centrado, crítico, y muy relacionado con el *proceso democrático*. La educación para los medios y la democracia podrían entonces llegar a ser buenos compañeros, aunque su relación nunca estaría exenta de tensión. La razón de esto es que cuestionar los modos de *representar* y el ejercicio del poder tienden a resaltar la autocomplacencia.

Quisiera también relacionar el documento *Dando importancia a las películas*, con lo que entiendo es una tendencia general en este campo. Tengo que decir *el campo*, porque es difícil encontrar un término para todas esas actividades que compiten por la atención bajo nombres como *estudios de los medios de comunicación*, *estudios culturales*, *estudios de la comunicación*, *estudios cinematográficos*, *estudios televisivos* y *educación para los medios*. La tendencia, sin embargo, es clara. O bien la mención de las dimensiones políticas y sociales de la enseñanza de los medios de comunicación es ignorada, o son relegadas a un segundo plano. Lo que podría ser descrito como el *giro cultural* en la enseñanza de los medios de comunicación se ha convertido en un claro movimiento de distanciamiento de lo abiertamente político.⁵ En su lugar nos encontramos con referencias a conceptos de alfabetización extrañamente descontextualizadas. Se trata, por consiguiente, de una alfabetización que ha cerrado los ojos a los aspectos políticos del mundo.

Este es un grave error, y se precisa un cambio de dirección. Ahora se encuentra más allá del alcance de mi artículo, y espero volver a ello en un

⁵ La inserción de un fotograma de *Tierra y Libertad* en la página 53 de *Dando importancia a las películas* es un ejemplo de cómo la política se reduce a un elemento de diseño gráfico. Un poco de decoración.

futuro. Quisiera, en este contexto, trazar una línea de pensamiento que se centre en el reconocimiento de los temas resumidos anteriormente. Ya he esbozado brevemente qué enfoques con respecto a la enseñanza de los medios de comunicación han sido o bien proteccionistas o bien elitistas. También he destacado el modo en que escritores como Hall y Whannel han tratado de demostrar la importancia de opiniones críticas en contra de la cultura popular, la cual ambos respetaban y veían como parte de su existencia social compartida. En otras palabras, ellos eran parte de ella y les gustaba dónde estaban. Sin embargo, creían profundamente en la necesidad de analizar la calidad relativa a través del debate. Así, primero se establecen los criterios de valor, y después se intenta dar opiniones. El proceso se va repitiendo y es cambiante. *Es* un proceso y no puede ser de utilidad si simplemente se pasan opiniones ya elaboradas sobre la calidad o el valor. Los criterios de opinión tienen que ser *alcanzados* a través de la discusión y el debate. La enseñanza de los medios de comunicación debería estar mucho más involucrada con este proceso.

Hasta cierto punto, se tiene evidencia de la intención por parte del Grupo de Trabajo para la Educación Cinematográfica de desarrollar un pensamiento crítico. Pero es un pensamiento crítico que sólo reconoce lo abiertamente político en raras ocasiones o para alumnos más mayores. Este enfoque hacia la política en educación es probablemente una de las principales razones por las que la democracia sea un tema tan poco atractivo para muchos que han crecido sin conocer otra forma de vida. La política se vuelve un trabajo odioso o una cuestión para entendidos. Hablar de ello con niños más jóvenes se considera poco apropiado. Hablar de ello desde la perspectiva de un adulto es aceptable si se mantiene bajo estricto control. El pensamiento político y la posibilidad de acción política deberían ser parte del programa de cualquier educación que merezca la pena en una democracia. La enseñanza de los medios de comunicación lleva constantemente tanto a estudiantes como a profesores a tratar estos temas. No importa que el objeto de estudio sea un largometraje, un periódico, un comic o una revista sobre música, la política nunca estará lejos.

LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS Y LA POLÍTICA⁶

Debería aclarar que uso el término *política* enmarcado dentro de los límites de una relación de tres. Inicialmente, es una relación entre las formas de representación, el placer y el poder, y la existencia vivida. Antes de pasar a comentar el concepto de la *solidaridad crítica*, querría decir unas palabras

⁶ Reconocer la importancia de lo político no es una actividad restrictiva. Es algo que debería informar sobre la práctica del educador de los medios de comunicación, de la misma manera que cuestiones críticas sobre la raza y el género informan sobre la práctica profesional de algunos educadores. No dictan el contenido del trabajo. Ofrecen, sin embargo, marcos de referencia dentro de los cuales se da sentido y se obra sobre el mundo y sus dimensiones sociales.

sobre cada uno de los elementos en esta relación dinámica de tres. Vivimos nuestras existencias políticas (tanto si nos consideramos *animales políticos* o no) como parte de esta dinámica de conjunto.

SOBRE LA REPRESENTACIÓN

El concepto de representación ha ofrecido una gran cantidad de información sobre el trabajo en el estudio de los medios de comunicación y de cultura, ya sea gracias a la obra temprana de Roland Barthes, como a través de escritores tan diversos como Umberto Eco, Noam Chomsky y Jean Baudrillard.⁷ Tanto si nos consideramos modernistas, postmodernistas, cognitivistas o escépticos, es probable que reconozcamos la importancia de la forma en que los medios de comunicación intervienen en nuestro mundo. Alguno de nosotros, aunque pueda parecer increíble, puede que esté poco convencido de que el mundo esté aún ahí fuera, más allá de las mediaciones de los medios de comunicación. Sin embargo, la representación es también un término clave para los materialistas, que no dudan de la existencia de un mundo material, y que al mismo tiempo comprenden que gran parte de él es sólo accesible a través de formas de representación que involucran a la acción de los medios de comunicación y el discurso. Las implicaciones socio-políticas de estas posturas diversas son numerosas y a menudo profundas.

SOBRE EL PLACER Y EL PODER

La naturaleza de nuestros placeres, en particular de los placeres que provienen de nuestra relación con los medios de comunicación, necesita de análisis además de celebración. Los primeros educadores de los medios de comunicación, sin embargo, cometieron el gravísimo error (desde el punto de vista educativo) de creer que los placeres pueden ser conducidos hacia dentro y fuera de nuestra existencia. Las complejidades de los placeres que podemos experimentar con y a través de los medios de comunicación cubren un espectro muy amplio del potencial humano: desde el placer por la belleza formal, hasta el placer de regodearse por el sufrimiento de otros; desde el placer de ver nuestras interpretaciones del mundo desafiadas al placer de confirmar nuestras predilecciones y prejuicios de forma regular. De ahí que muchos de nuestros placeres lleguen a tener trascendencia ideológica y, por tanto, política.

Relacionado al concepto de placer aparece el de poder. Los medios de comunicación tienen el poder de definir para su público la naturaleza de los

⁷ Ver por ejemplo Barthes (1972, 1977); Eco (1979, 1990); Chomsky (1988); Baudrillard (1994).

placeres que probablemente les ofrezcan. Los medios de comunicación también tienen el poder de conducir a su audiencia al placer de una forma que deja a muchos educadores exhaustos, incapaces de hacer frente a la situación y secretamente deseando poder supervisar la mayor parte de los medios de comunicación populares. Todo esto sería puesto en práctica, sobra decirlo, *en nombre del* estudiante. Mientras tanto, el estudiante tiene un poder incluso más importante: el de su negativa. En este punto entra ya otra dinámica en funcionamiento. Se precisa informar acerca del avance en la pedagogía de la educación para los medios y sus implicaciones son, sin duda, políticas. La aceptación o rechazo de los placeres de los medios de comunicación se basa en algo más que el mero contenido de los programas.

SOBRE LA EXISTENCIA VIVIDA

Nos referimos ahora al tercer aspecto de esta tríada de lo político: la de la existencia vivida. No es exactamente una idea nueva sugerir que el ser social determina la conciencia. Es, sin embargo, de importancia creciente en una edad en la que el cambio (el ser social) está muy por delante de la conciencia. Todo, desde las perspectivas de trabajo a la vivienda y los modos de comunicación están cambiando con las nuevas tecnologías. Gran parte de nuestra educación, sin embargo, está aún luchando por encontrar una manera de tratar la rapidez y el alcance de este cambio. En esta labor, la educación a menudo pasa por alto enormes áreas de la experiencia humana, o vuelve la espalda a las repercusiones fundamentales y económicas del momento. No abordar ciertos temas se ha convertido en una estrategia para *tratarlos*. Este es precisamente el caso de Internet, y la relación entre el microchip y las perspectivas de empleo a largo plazo. La política debe hoy reconocer las existencias vividas contradictorias que suceden simultáneamente por todo el planeta. La educación para los medios también debe ocuparse de este tema.

LA POLÍTICA DE LA SOLIDARIDAD CRÍTICA

Ya he mencionado en este artículo la pedagogía implícita de trato condescendiente de clase media que se desprende de los primeros enfoques de estudios cinematográficos. He identificado el enfoque más abiertamente discriminatorio asociado a algunos de los primeros trabajos de Hall y Whannel. También he argumentado que el giro actual hacia el cine en *Dando Importancia a las Películas* ha dado, en gran medida, un paso hacia un modelo apolítico de pensamiento crítico. Finalmente he sugerido que lo político nunca está lejos de la superficie de cualquier trabajo sobre el estudio de los medios de comunicación.

Creo que uno de los más importantes educadores de los medios de comunicación, que reconoce la importancia de enseñarlos políticamente es Len

Masterman. La obra de Masterman tiene renombre e influencia internacional.⁸ Ha sido consciente constantemente de la importancia de temas de ideología en relación con el estudio de los medios de comunicación. Ha defendido en más de una ocasión la importancia del desarrollo en los jóvenes de un sentido de autonomía crítica. Esto fue siempre algo bien recibido en contra del sistema educativo que buscaba *imponer* (bien desde la izquierda, la derecha, o simplemente desde un alto sentido moral) valores y discursos a los estudiantes. El pensamiento crítico ha sido y es un modo de asegurar que los estudiantes sopesen las cosas, que intenten decidir por ellos mismos, que consideren lo evidente desde un punto de vista crítico. Con respecto a los medios de comunicación, implicaba que los estudiantes pudieran estudiar con detalle cómo se estructuraban los mensajes de dichos medios en sus discursos implícitos y explícitos. También permitía que el educador de los medios de comunicación se contuviera al tratar de separar las consideradas culturas de alto y bajo nivel como más o menos merecedoras de atención. La autonomía crítica ha sido lo que posiblemente ha permitido a los estudiantes cierta libertad a la hora de juzgar por ellos mismos, sin miedo ni favoritismos.

Hasta aquí, todo bien. De hecho sería maravilloso si hubiésemos alcanzado el objetivo de la autonomía crítica en la enseñanza de los medios de comunicación. Pertenece, sin embargo, a un proyecto ilusorio. A partir de los resultados del estudio sobre el desarrollo de nuestro pensamiento crítico y nuestras capacidades semióticas y discursivas, el término *crítico* adquiere un carácter *social*. La autonomía es una llamada de atención oportuna para mantenerse alejado de cualquier aceptación fácil de dominio en nombre de cualquier causa. Sin embargo, enseguida nos percatamos de que nuestra relación con los medios de comunicación no se puede mantener de forma autónoma. La crítica compartida requiere un compromiso social. No importa que discutamos sobre la calidad relativa de dos películas, o el comportamiento de políticas democráticas, o la representación de las minorías en los medios de comunicación. Siempre acabamos teniendo que optar por una postura.

Quizá fuese más prudente desde un punto de vista educativo decir que tenemos que definirnos con relación a asuntos de interés general. Es decir, que tenemos que tomar posturas. Puede que *seamos* reorganizados como miembros de diferentes grupos por diferentes razones o en diferentes momentos. La solidaridad crítica trata también de un tipo de fluidez en las relaciones sociales y educativas. La educación para los medios debería ayudar a reconocer que la postura que se tome con relación a las representaciones de los medios de comunicación deriva en unas consecuencias sociales. Tenemos que decidir cómo *acturemos* con quienes comparten nuestros puntos de vista y con los que no lo hacen. En este sentido, tenemos que movernos hacia opiniones y acciones basadas en formas de solidaridad. A veces puede que sea una solidaridad sobre qué música queremos oír o la largura de

⁸ Ver especialmente: MASTERMAN, L. (1980, 1985, 1984).

nuestro pelo. Otras veces puede que sea solidaridad sobre nuestra idea de justicia y explotación y nuestros derechos y obligaciones democráticas. Tenemos que reconocer que en la era de los medios de comunicación estos temas es probable que ocurran espalda con espalda (o pantalla con pantalla), y que es probable que nos lleguen en primer lugar en forma de re-presentaciones. De ahí la importancia esencial que tiene el educador de medios a la hora de desarrollar una serie de enfoques para el estudio y la producción de representaciones mediáticas.

El punto principal que quiero presentar aquí es que sólo se pueden hacer juicios en contextos sociales, y que esto nos supone aliarnos con grupos diferentes según el tipo de juicio que intertemos hacer. La solidaridad crítica es un medio por el cual reconocemos las dimensiones sociales de nuestro pensamiento y análisis. También es un medio a través del cual desarrollamos nuestras capacidades de análisis y autonomía relativas.

El futuro de la educación para los medios tiene que recorrer el camino de la solidaridad crítica, o de lo contrario terminará en uno de los muchos callejones sin salida. Estos puede incluir avenidas de estetas, o callejones de identidad o de medios de comunicación específicos.

Para que el concepto de solidaridad crítica llegue a ser factible y tan interesante como creo que podría ser, necesitamos trabajar en el desarrollo de una pedagogía relevante y realizable. Esta es la próxima tarea.

(Traducción del artículo al castellano a cargo de Laura Palacios Zorrilla).

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M., Gutch, R. & Wollen, T. (1987): *Learning the Media*, Basingstoke, Macmillan
- Barthes, R. (1972): *Mythologies*, London, Jonathan Cape
- Barthes, R. (1977): *Image, Music, Text* London, Fontana, Flamingo
- Baudrillard, J. (1974): *The Illusion of the End* Cambridge: Polity
- Buchanan, A. (1947): *Going to the Cinema* London: Phoenix House Ltd.
- Buckingham, D. and Jones, K. (2000): *New Labour's Cultural Turn: Some Tensions in Contemporary Educational and Cultural Policy* Institute of Education, mimeo
- Chomsky, N. (1988): *Language and Politics*. Montreal, Black Rose Books
- Cook, J. and Hillier, J. (1982): *The Growth of Film and Television Studies, 1960-1975*. BFI mimeo
- Eco, U. (1979): *The Role of the Reader*. London, Hutchinson
- Eco, U. (1990): *The Limits of Interpretation*. Bloomington, Indiana University Press
- FEWG (1999): *Dando Importancia a las Películas*. London: British Film Institute
- Hall, S. and Whannel, P. *The Popular Arts*. New York: Pantheon Books
- Kitses, J. and Mercer, A. (1966): *Talking about the Cinema*. London: BFI
- Masterman, L. (1980): *Teaching about Televisión*. London, Macmillan
- Masterman, L. (1985): *Teaching the Media*. London: Comedia
- Masterman, L. And Mariet, F. (1994): *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg, Council of Europe Press
- Sefton-Green, J. *Neither Reading nor Writing: The History of Practical Work in Media Education*. Changing English 2 (2)
- Silverstone, R. (1999): *Why study the Media?* London: Sage