

La Comunicación Grupal en la Educación para los Medios en América Latina

José Martínez de Toda y Terrero, S.J. *

Resumen

Uno de los desafíos que enfrenta la educación para los medios es encontrar metodologías pedagógicas que hagan más efectivas la percepción y apropiación de los medios. Se exponen dos enfoques de la teoría de la recepción-interpretación de la audiencia: la tradición de los estudios críticos y culturales angloamericanos, y el de la mediaciones. La importancia de lo grupal se observa en ambos enfoques, por lo que la comunicación grupal ofrece perspectivas de educación en los medios en sus áreas psicológica (terapias y dinámicas de grupo), educativa (concientización) y social (acción y compromiso).

Abstract

One of the challenges that the education for the media faces is to find pedagogical methodologies to make the perception and appropriation of the media more effective. Two perspectives of the audience reception-interpretation theory are explained: the tradition of the angloamerican cultural and critic studies, and that of mediations. The importance of group is highlighted in both perspectives, as group communication offers views of education in the media in its psychological (group therapies and dynamics), educational (awareness), and social (action and commitment) areas.

Résumé

Le défi majeur de l'éducation sur les médias se situe au niveau de la méthodologie d'une pédagogie qui permette une perception et une appropriation plus efficace des médias. L'article présente deux aspects de la théorie de la réception-interprétation des audiences: la tradition des études critiques et culturelles nord-américaines et celle des médiations. Dans les deux cas, l'idée de groupe occupe une place importante car la communication de groupe offre des perspectives d'enseignement sur les médias aussi bien dans le domaine psychologique (thérapies et dynamiques de groupes) qu'éducatif (prises de conscience) et social (action et engagement).

* Investigador de la comunicación. Actualmente se desempeña como profesor e investigador en la Universidad Gregoriana de Roma.

La importancia creciente de la TV, sus características comerciales y su futuro desarrollo técnico debido a los avances interactivos, los multimedia y la unión del triángulo —TV, teléfono y computador— obligan a estudiar cada vez más cómo hacer una educación para la TV y por extensión para todos los medios.

Son muy variados los enfoques de la educación para los medios (Martínez T., 1994a). Ellos corresponden a las diversas teorías de la comunicación. Uno de los que se están haciendo cada vez más importantes es el de la interpretación o recepción activa, donde las mediaciones juegan un papel esencial. Si se logra intervenir en algunas de las "fuentes de mediación", por ejemplo, en las institucionales, se podría hacer alguna labor educativa a través de ellas.

Entre los desafíos que enfrenta la educación para los medios, está el encontrar las metodologías pedagógicas más apropiadas para educar a los sujetos en la percepción y apropiación semiótica de los mensajes. Para Masterman (1985) esta búsqueda es lo más importante hoy día en la educación para los medios. Afortunadamente, a pesar de la diversidad de enfoques teóricos, hay un consenso mayor en los aspectos didácticos prácticos. La metodología pedagógica puede variar en un continuo desde la jerárquica hasta la democrática. A esta última pertenece la comunicación grupal liberadora.

El objeto del presente estudio es ver la importancia que puede tener la comunicación grupal en la educación para los medios. Si la importancia es grande, los educadores deberán estudiarla y adoptarla en sus experiencias. Para ello se detectará primero la importancia de lo grupal en las principales teorías de la interpretación de la audiencia, en los paradigmas de la educación audiovisual, y en muchas de las experiencias de la educación para los medios. Finalmente se indicará formalmente la conveniencia de usar la comunicación grupal como metodología muy apropiada para la educación para los medios.

I LO GRUPAL EN LAS TEORÍAS DE LA INTERPRETACIÓN

Se distinguen varios enfoques en la teoría de la recepción-interpretación de la audiencia. Nos fijamos en dos: la tradición de los estudios críticos culturales anglo-americanos (según ha sido expuesta por White 1994) y la de las mediaciones.

1. La tradición de los estudios críticos culturales anglo-americanos

Esta tradición (con R. Williams, E.P. Thompson, R. Hoggart, S.Hall) estaba motivada por el estudio de la clase trabajadora y de la mujer. En tres casos

mensajes televisivos. Inicialmente constatamos la gran influencia de la familia —mayor que la influencia del colegio en los hábitos y preferencias televisivas del joven. Pero, además, sobre ese fondo de influencia familiar se detectaba una actividad grupal espontánea para comentar los programas de TV. En los grupos juveniles, la TV ofrece temas motivadores de conversación e incluso aparecía que el sentido final de un mensaje era elaborado en esa discusión grupal. La relación emocional con la TV aparecía muy importante, pero era también aprendida en el hogar y compartida en los grupos juveniles. Ésta influencia del contexto familiar y social se detectó en trabajos exploratorios con mujeres adultas de sectores populares urbanos: el significado televisivo y las resignificaciones se van construyendo en confrontación con las percepciones de los hijos, los esposos, los vecinos, los compañeros en organizaciones civiles o religiosas" (Hermosilla-Fuenzalida, cfr. Aparici 1993).

CENECA, donde ha trabajado Fuenzalida por años, ha desarrollado la 'comunicación no verbal, corporal y de gestos' (como en el teatro popular y juegos de simulación). Todo ello crea un clima de cohesión grupal, respeto y aceptación mutuas de la expresión. El líder anima y unifica al grupo, organiza y estimula el trabajo, y al final lo lleva a una evaluación sistemática de los objetivos. Fuenzalida recomienda entrenar a los educadores para los medios en las dinámicas de grupo, como importantes recursos pedagógicos.

4. Los dos primeros *Seminarios Latinoamericanos de Educación para la Televisión* le dan gran importancia a la metodología grupal. El primero (Santiago de Chile, 1985) advierte que los programas de educación para los medios buscan en general los siguientes tres tipos de capacitación: 'semiótica' ante el lenguaje audiovisual; 'ideológica' para develar las ideologías de los mensajes según la teoría de la dependencia; y 'grupal' para mejorar la mediación de los mensajes entre los mismos receptores dentro de la llamada 'recepción activa integral'. En el Seminario se repetía: ¿cómo usar de forma positiva la TV en la casa, en la escuela y en la vida grupal? (Fuenzalida, 1987).

El segundo (Curitiba, Brasil, 1986) se desarrolló en un ambiente de duda: "¿Qué sería mejor, centrarse en el sujeto receptor o impulsar de una forma colectiva las políticas de comunicación?". Pensando que ambos objetivos generales eran valederos, se establecieron varios objetivos específicos: reforzar la conciencia de grupo en la recepción crítica para obtener un compromiso de cambio; crear medios alternativos en el ámbito escolar, comunitario, sindical, etc.; sensibilizar a los movimientos sociales sobre el potencial de la comunicación para llegar a influir en el polo de la emisión, en una perspectiva sociopolítica más amplia (Miranda 1992, p. 21, y Soares 1992, p. 289).

5. Para *Charles y Orozco* algunas experiencias de recepción activa han subrayado no sólo la creatividad y expresión individuales, sino principalmente la creatividad colectiva y grupal. Los receptores, reunidos en grupos, se

apropian y generan sus propios sentidos y significados. Ellos colectivamente se reapropian del proceso de comunicación y participan activamente en la generación de su propia cultura. Así, la sociedad misma, entendida como audiencia segmentada, recupera su papel protagónico en los procesos comunicativos, y puede participar en la construcción cotidiana de la democracia y la defensa de sus derechos.

"En las propuestas de la Educación para la recepción en las que intervienen grupos y organizaciones populares, promotores de educación popular —laicos o eclesiásticos— y cuyos destinatarios son las organizaciones de los sectores populares, se pretenden objetivos que rebasan el carácter individual y, algunas veces, fragmentario de las experiencias familiares y escolares... Más bien se insertan en objetivos más amplios de organización popular, con carácter de clase, para la búsqueda de la transformación de las condiciones de explotación e injusticia... Uno de los primeros objetivos es favorecer la organización misma del grupo para incidir en la transformación de la sociedad...

Adquiere así un carácter francamente político. En este sentido, se realizan algunas experiencias de la educación para la recepción en Brasil y Chile. En México se pueden revisar los planteamientos del IMDEC, así como el proceso que se lleva a cabo en XEYT Radio Cultural Campesina y la experiencia de los sectores populares en la contienda electoral de Chihuahua" (Charles-Orozco 1987, p. 30-32).

En países como México, donde hay una escasa tradición de organización y participación de la sociedad civil, este tipo de esfuerzos grupales tienen un efecto importante, pues tratan de aglutinar a personas en torno a una inquietud común, la cual se socializa y deriva en un programa de acción, como lo muestra el caso de Televidentes Alerta, A.C. (Id.).

"El proceso de consolidación grupal constituye en sí mismo un ejercicio democrático que pretende potencializar la capacidad crítica, expresiva y organizativa de los participantes... Uno de los mayores retos que enfrenta la educación para la recepción es cómo pasar de la participación de sujetos individuales a la de sujetos colectivos en los procesos de comunicación por una parte, y, por otra, cómo servirse de los medios de comunicación para que los sujetos colectivos sean reconocidos socialmente como sujetos históricos" (Id.).

6. *Quiroz (1992)* también enfatiza la importancia de lo grupal en la educación para los medios. No bastan las mediaciones 'tecnológicas', en la que los objetos nos crean la ilusión de la modernidad. Se necesita la comunicación entre las personas, entre padres e hijos, entre maestros y alumnos, y entre los miembros del mismo grupo. Se precisa garantizar la comunicación entre SUJETOS.

Indica que una de las modalidades de trabajo escolar es el taller, como espacio colectivo de reflexión, debate y realización. Allí se trabaja por grupos relativamente homogéneos (en edad, al pertenecer al mismo centro educativo...). La dinámica grupal facilita el intercambio de experiencias y la adquisición de conocimientos. Tales talleres han sido muy fructíferos. Esto requerirá en un tiempo no tan largo reformas en el sistema de enseñanza, que den cabida a formas más democráticas de aprendizaje, basadas en la comunicación grupal. Recomienda también la introducción de juegos y entrenar a los educadores para los medios en las dinámicas de grupo.

Hay otros pensadores, que han recogido también la importancia del grupo en la educación para los medios: Prieto Castillo (cfr. Aparici 1993), Kaplún, etc.

También en otras partes del mundo consideran el grupo como centro de la educación para los medios. Por ejemplo, en Calcuta (India) Roberge (1984) practicó entre 1971-1976 el siguiente método con jóvenes. Se les pidió que fueran en grupos a ver alguna película que entonces estuviera en cartelera, y que escribieran cualquier pensamiento que se les ocurriera. Después cada estudiante tenía una conversación privada con Roberge. A esto seguía una discusión de grupo y una lectura o charla. Roberge describe este método como de descubrimiento: lo importante es que es el grupo quien determina el paso, el contenido y la clase de películas que serán estudiadas. El método es sintético, ya que se tienen en cuenta muchos temas a la vez; es orgánico, pues exige la atención de todas las facultades de los estudiantes; y es también cíclico, pues los temas se tratan varias veces y en diferentes niveles.

Esta misma preocupación aparece también en el inglés Masterman (1985). Él recomienda que por lo general el aprendizaje para los medios sea hecho con metodología grupal, de forma que sea cooperativa antes que competitiva, y participativa antes que jerárquica. También recomienda que esté orientada a la acción.

IV LA COMUNICACIÓN GRUPAL COMO METODOLOGÍA ESPECÍFICA DE LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

Se ha visto la importancia de lo grupal en las teorías de la interpretación y en las experiencias latinoamericanas. Por supuesto, la educación para los medios se puede hacer de una forma individual y solitaria, pero se aprende más haciéndola en grupo, con la familia, los compañeros... De hecho la comunicación grupal como disciplina autónoma y como experiencia comenzó y se desarrolló en América Latina con más fuerza que en otras partes del mundo. Prescindiendo del tipo de metodología grupal que se use, lo

importante es que haya una comunicación horizontal, donde todos los miembros del grupo participen.

Sin embargo, en muchos casos la preocupación por la comunicación grupal es algo vago y general, y por ello se cometen errores. Aún quedan preguntas por profundizar, por ejemplo, ¿qué es lo que aporta en concreto la discusión grupal a la interpretación? ¿Cuáles son las posibilidades de la comunicación grupal para una auténtica educación? ¿Cuáles son sus características específicas de la comunicación grupal en esta área educativa? Así se podrá llegar a la elaboración de un modelo de comunicación grupal, aplicado a la educación para los medios. Y por fin se podrá elaborar una teoría de la comunicación grupal para la educación para los medios.

Algo se ha avanzado. Hay definiciones de 'grupo' (macro y micro) como distinto de 'comunidad', asamblea, asociación, movimiento, sector, clase social... También hay definiciones de 'medio grupal'. Asimismo se han especificado cuatro elementos de la comunicación grupal: el grupo, el diálogo (para el que se utilizan preguntas problematizadoras —pocas, cortas y abiertas— según el esquema "Ver-Juzgar-Actuar"), el animador y el medio utilizado (video, sociodrama, noticia...).

No toda comunicación grupal es neutra. Depende de los intereses del grupo. Por eso conviene que se especifiquen con claridad los objetivos del grupo y lo que se espera de su comunicación. En América Latina se ha desarrollado dentro del contexto de la comunicación popular, queriendo ser 'liberadora' (Martínez 1986) o al menos orientada a una acción, que cambie o mejore las políticas de comunicación, y eventualmente la sociedad. Así lo plantea, por ejemplo también, la experiencia de la Univ. Industrial Santander, Colombia (Domínguez 1992). Se trata de que los multiplicadores sean capacitados dentro de la perspectiva de llevar adelante propuestas para la acción en una perspectiva de liberación (Miranda 1992, p. 22).

Cada comunicación grupal depende del enfoque teórico usado y según sus objetivos: psicológico, organizacional... Ningún tipo de comunicación grupal puede ser despreciada, siempre que su objetivo primordial sea el bien del hombre y la sociedad. Se pueden considerar tres áreas de la comunicación grupal: psicológica (terapias y dinámicas de grupo), educativa (concientización, 'ver', 'juzgar') y social (acción, 'actuar', compromiso), en cada una de las cuales se enfatizan aspectos distintos. En algunos casos se pueden considerar como etapas.

Asimismo el proceso global histórico de la comunicación grupal puede ser representado por el 'arco de la comunicación grupal'. En primer lugar, la comunicación grupal arranca de la realidad, con un contexto histórico-social; en el caso de la educación para los medios la realidad es presentada siempre parcialmente a través de un medio de comunicación 'grupal' ('ver'). En segundo lugar, el grupo da su opinión sobre ese trozo de

realidad ('juzgar') a través del diálogo y ayudado por el animador. Finalmente se buscan soluciones para incidir sobre esa realidad y transformarla ('actuar'). Es decir, se trata de: Acción-Reflexión-Acción (Cfr. Martínez 1993). "Cuando soñamos solos, se trata solamente de un sueño. Cuando soñamos juntos, es el comienzo de una nueva realidad" (Dom Helder Camara, Obispo brasileño).

Contra estas posibilidades de lo grupal para la educación para los medios, surgen nubes sospechosas que enturbian el futuro. Los medios públicos y relativamente pluralistas se han empobrecido y seguirán empobreciéndose. "Están siendo cerrados drásticamente los espacios en los que nosotros, como miembros de la sociedad, nos podemos comunicar unos con otros sin interferencias gubernamentales o comerciales. En Inglaterra, por ejemplo, el gran debate de los medios de comunicación de los 90 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". (Masterman, cfr. Aparici 1993). Esto amenaza el principio del acceso libre y universal a la información y el mantenimiento de la independencia de, al menos, unos pocos productores de información frente a influencias comerciales o interferencias gubernamentales indebidas. Es necesario mantener y defender los sistemas de información públicos, no por ningún anticomercialismo, sino dentro de un espíritu verdaderamente democrático. "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 sólo a una extensión del derecho de propiedad o es de dominio público?... 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... ayudar a crear ese público informado. Porque ésta es una de las delgadas hebras de las que pende el futuro de la libertad de los medios de comunicación" (Masterman, cfr. Aparici 1993).

Paralelamente hay y habrá un crecimiento de los medios de comunicación comerciales. Esto ha producido cambios en varios aspectos. El crecimiento de la competitividad neoliberal a diferentes niveles (concesión de becas en la universidad para cupos limitados, etc.) va contra el espíritu de solidaridad, de participación y eventualmente de grupo. Asimismo se está formando un sujeto más y más individualista, a pesar del aumento de las tecnologías. La publicidad ha cambiado: antes se la podía distinguir en la TV, radio y prensa de cualquier otro programa. Ahora la totalidad de los medios se ha abierto a toda una serie de técnicas de 'marketing', como la colocación

de productos, las relaciones públicas, el patrocinio, la publicidad en películas y discos, los anuncios, el manejo de noticias... Esto hace que ahora sean los mismos ciudadanos, especialmente los jóvenes, quienes mutuamente se hacen publicidad de las marcas que usan en la ropa, calzado, deporte, carros, etc. Así pues, por esta publicidad ampliada todos nos influimos mutuamente, haciendo crecer la importancia de cada uno, inclusive a nivel comercial, como miembros de la colectividad, pero siendo anuncios ambulantes.

CONCLUSIÓN

La comunicación grupal ofrece perspectivas insospechadas para la educación para los medios y en general para ir construyendo un mundo democrático, uno de los mayores retos de América Latina hoy. El mismo concepto de 'comunicación', como el poner en común ideas y sentimientos, supone igualdad de derechos y oportunidades. A esto se añade lo 'grupal', pues la sociedad democrática se construye desde los sujetos, insertos en muchos niveles de asociación. Y uno de los más cercanos a la persona es el grupo (familia, amigos, escuela...). Una hipótesis a probar en un estudio más amplio sería ver si la comunicación grupal liberadora ayuda realmente a la educación para los medios. La práctica de la comunicación grupal en la educación para los medios puede ser una respuesta a la amenaza del individualismo neoliberal.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICI, R. (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. Edic. de la Torre, Madrid 1993.
- BROWN, M. E. *Soap Opera and Women's Talk: The Pleasures of Resistance*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.
- CHARLES CREEL, M. y GÓMEZ G. O. (ed.). *Educación para la Recepción. Hacia una Lectura Crítica de los Medios*. Edit. Trillas. México. 1990, pp. 246. Comprende la introducción de los mismos editores: "Del Sujeto individual al Sujeto Colectivo en la educación para la recepción" (Agosto 1987).
- FREIRE, P. *Conscientização*. Editora Moraes. Rua Ministro Godoy, 1002; 05015 Sao Paulo, SP, Brasil.
- FUENZALIDA, V. *Educación para la Comunicación Televisiva UNESCO/CENECA*, 1985.
"Televisión y Educación ante el Desarrollo", en WAÇC, *Media Development*, Londres, Vol. XXXVIII, 2/1991, p. 37-39.
- JENSEN, "Qualitative Audience Research: Toward an Integrative Approach to Reception". *Critical Studies in Mass Communications*, 4,N.1, Marzo 1987, 21-36.
- KUMAR, K. J. "Media Education: Growth and Controversy". *Communication Research Trends*. Vol 6 (1985), N. 4. CSCC. St. Louis, Mo.
- LINDLORF, T. (ed.). "Natural Audiences: Qualitative Research of Media Uses and Effects". Norwood: Ablex. 1987.
- LULL, J. "The Social Uses of Television", *Human Communication Research*, Vol. 6, 3, pp. 197-209. 1980.
Inside Family Viewing: Ethnographic Research on TV's Audiences. Routledge, Londres, 1990.
- MARTÍN BARBERO, J. *De los Medios a las Mediaciones*. G. Gilli, México. 1987.
- MARTÍNEZ DE TODA Y TERRERO, J. "Enfoques Latinoamericanos sobre Educación para los medios". *Revista de Ciencias de la Información*. N. 11: Número Extraordinario. Universidad Complutense de Madrid. 1994a.
"La Audiencia ante los medios". III Congreso Internacional de 'Pedagogía da Image'. La Coruña, España. 4-8 Julio 1994b.
Comunicazione di gruppo nella pastorale e nell'organizzazione di base. Apuntes de clase. CICS. Pontificia Università Gregoriana. Roma, 1993.
Comunicación Grupal Liberadora. Edic. Paulinas/OCIC-AL/UNDA-AL/UCLAP/WACC. Bs. Aires, 1986.
- MASTERMAN. *Teaching the Media*. London: Comedia, 1985.
- MIRANDA, M. (ed.). *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano*. CENECA, UNESCO, UNICEF. Chile, 1992.

MORLEY, D. *Television, Audiences and Cultural Studies*. London: Routledge, 1992.

QUIROZ, T. "Proyecto de Recepción Activa de la Televisión". Universidad de Lima. Perú. Cfr. Miranda 1992, pp. 308-311.

WHITE, R. A. "Audience 'Interpretation' of the Media". *Communication Research Trends*, Vol. 14, N. 3, St. Louis, MO, USA. 1994.

se verá cómo tuvo que pasar de la consideración del receptor como ente aislado, al receptor como miembro de un grupo.

En los años 60 se fijó en cómo los receptores de la clase trabajadora y en especial los jóvenes obreros interpretan los medios, pero consideraba a tales receptores como atomizados, solitarios e individuales. Sin embargo, Morley, hacia 1979, comenzó a indicar que el análisis de la interpretación debía comenzar, no ya por lo que construye el individuo aislado, sino cómo lo hace dentro de su propio contexto. Porque si éste varía, la interpretación puede ser diferente. Así se vio, por ejemplo, que la interpretación sobre un programa de TV que hace un empleado con otro en la oficina, puede ser muy distinta de la que puede hacer en su casa con su mujer, familia y amigos del vecindario. Aquí comienza a aparecer la importancia del pensamiento de los demás, que puede influir en la propia interpretación de los mensajes. En cada grupo se pueden dar interpretaciones distintas. Las investigaciones de Lull (1980) revelan asimismo que la TV no es necesariamente una actividad aislada e individualista, sino que en muchos casos es como la goma que une a los miembros de la familia en una conversación.

Paralelamente se abandona el punto de vista marxista de que el placer que los medios dan a la clase trabajadora es alienante, y que sólo pretende tenerla sometida políticamente. Más bien muchos investigadores críticos toman la postura de que los grupos subordinados se apoyan en el placer 'vulgar', y lo saborean juntos como un símbolo de su independencia y rebeldía, precisamente porque no les gusta a los grupos dominantes (Morley 1989); esta constatación crea una solidaridad interna, que algunos catalogan de subversiva. La música rock es tal símbolo para los jóvenes (Grossberg 1984), y las telenovelas para las amas de casa (Brown 1990, 1994). Martín-Barbero (1987) arguye que en América Latina el melodrama constituye un filón de subversión política.

Morley sugiere que la mejor forma de estudiar la 'negociación' e interpretación de la audiencia es investigando los géneros de los medios, su producción y su uso. Así, la telenovela se ha convertido en el formato preferido de investigación por su éxito en cautivar grandes audiencias, y porque ejemplifica toda la diversa amalgama de interpretaciones. ¿Qué se ha encontrado? Se decía que la TV despolitiza o controla las orientaciones políticas de las audiencias. Esto se basaba con frecuencia en que se suponía que la audiencia interpretaba los medios en solitario o en un diálogo principalmente con el mero texto de la TV. Pero el estudio etnográfico de M.E. Brown (1994) muestra que las mujeres ven su telenovela favorita como parte de una red entre varias mujeres, y que el significado permanece indefinido hasta que es discutido y debatido con otras mujeres que siguen las telenovelas. Las telenovelas ponen en marcha entre las mujeres una discusión continua sobre su propia condición. Tales discusiones generan

resistencia contra las imposiciones de una sociedad patriarcal. Las discusiones pueden dejar aparecer desacuerdos con el texto, y pueden estimular a hacer presiones directas o indirectas sobre los productores de programas para que éstos transmitan un texto que se acomode mejor a su problemática particular femenina. Brown piensa que, aunque tales discusiones no lleven directamente a una acción política femenina, van creando una actitud independiente y crítica, que les estimula a ir asumiendo un papel mayor en la familia, el trabajo y la sociedad.

2. La mediación grupal

La teoría de las mediaciones toma elementos de la anterior y de otras teorías de la interpretación. Surge de varias preocupaciones importantes en América Latina: cómo relacionar el gran fenómeno comunicacional con la problemática de lo popular y cómo mejorar la educación para los medios. Así pues, viene de los intereses de la cultura popular, de los movimientos y medios populares, de la democratización de la comunicación y del desarrollo de las culturas nacionales.

Para ello da una importancia especial a la investigación cualitativa. Hasta los 70 había predominado en comunicación la investigación cuantitativa para el estudio de mercados ('rating'). Con ella se cuantifican las demandas del público, sus opiniones, gustos y/o preferencias programáticas, sin intentar profundizar en ellas. Tal análisis cuantitativo utiliza datos numéricos, que indican resultados, pero dicen poco de los procesos. Pero el estudio de éstos es precisamente la preocupación de la teoría interpretativa de la audiencia. Ésta se ha desarrollado conjuntamente con otra metodología investigativa, la cualitativa, que usa entrevistas, observación, historia de vida, grupo focal, etc. Así se puede estudiar, por ejemplo, qué pasa cuando una familia ve televisión en su hogar. Así se conocen los 'usos sociales' y grupales que la audiencia hace de la TV (Lull 1980). El proceso es grupal. La investigación cualitativa se había desarrollado básicamente en la antropología y la sociología, particularmente en la Escuela de la Universidad de Chicago, donde se inició su aplicación en la década de los veinte (Barrios 1992). A pesar de las acusaciones de subjetivismo y falta de representatividad en las muestras, el método cualitativo puede ser complementario con otros.

En comunicación, particularmente, este método se inserta en el llamado 'paradigma interpretativo' (Lindlorf 1987), el cual trata de comprender desde la óptica de la audiencia, el campo de significados que se le atribuyen al acto comunicativo. La 'etnometodología' ayuda a ello. Esta, usando mezclas de entrevistas y observaciones, tiene una fuerte base fenomenológica. Considera que la comunicación 'se aprende en la práctica'. Para ello explora aspectos de la vida cotidiana de la familia como grupo, y trabaja sobre el

significado detectado en el análisis del discurso de los miembros de la familia. La investigación cualitativa se relaciona mucho con la investigación participativa junto con la audiencia, y parece ser la más indicada para analizar la comunicación grupal.

Uno de los hallazgos más importantes de la investigación cualitativa es que la interpretación es un proceso mediado. La mediación es esa instancia cultural, desde donde el público de los medios produce y se apropia del significado y del sentido del proceso comunicativo (Martín-Barbero 1987). Las mediaciones se distinguen de las 'fuentes de mediación'.

El interés por la educación para los medios ha llevado a estudiar el proceso de mediación, en el que interviene el maestro en la escuela, los padres y parientes en casa, los compañeros, los líderes de opinión y otros en la comunidad. Si se sabe cómo actúan las fuentes institucionales de mediación, será posible intervenir en ellas para educar al sujeto en su relación con los medios. Así la educación para los medios puede ser una (re)articulación pedagógica de las mediaciones (Orozco 1992, p. 299-300). Hay estudios, por ejemplo, interesantes del papel educador de la madre en la recepción del niño. Todo esto hizo que ya en 1985 el Seminario de Santiago de Chile hablase de una 'capacitación grupal para la mediación' (Soares 1992, en Miranda (ed.) 1992). La teoría de la interpretación concibe al sujeto receptor como un ser histórico, que puede ser un individuo, pero no aislado, sino inserto en un grupo social, que tiene su propia visión del mundo, con la cual acepta, reelabora y aun resiste lo que los medios le presentan.

De hecho hay dos fuerzas que hacen crear los grupos. Por una parte, el individuo tiende a refugiarse en grupos: familia, amigos. Por otra, las instituciones actúan generalmente a través de grupos. Por ejemplo, la familia, la escuela, la empresa donde se trabaja, la parroquia, los deportes, las actividades culturales del barrio, etc., median a través de grupos de una manera informal y formal. El receptor no está sólo (Martínez 1994b).

Estas fuentes de mediación pueden ser 'comunidades interpretativas' (Jensen 1987), desde donde se interpretan muchos de los mensajes percibidos y se significan para construir su propia cultura. Los mismos receptores pueden ser tales 'fuentes de mediación' también, y pueden pertenecer a otras también. Esto último es especialmente importante para la comunicación grupal, como metodología para la educación para los medios.

II LO GRUPAL EN LOS PARADIGMAS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL

Hay asimismo una evolución curiosa en los grandes paradigmas históricos de la educación audiovisual, según han sido expuestos por

Masterman (Cfr. Aparici 1993). Aquí se selecciona lo relacionado con lo grupal.

1. Paradigma 'vacunador'

El primer paradigma, bastante moralista, distingue por una parte la cultura auténtica, 'elevada', seria, pretelevisiva, basada en la literatura. Los medios traen, por otra parte, una cultura 'popular' o populachera. El profesor debía 'vacunar' al alumno, permitiendo en el aula una pequeña porción de los medios sólo para vacunar al alumno contra su cultura popular.

2. Paradigma del Arte Popular

Al principio de los 60 aparece el segundo paradigma, el del 'arte popular'. Según él, la cultura popular es tan capaz de producir auténticas obras de arte como la cultura elevada. Lo que hay que hacer es enseñar a diferenciar una película 'buena' de otra 'mala', un programa de TV auténtico de otro pedestre; hay que distinguir una obra de cultura popular de cierta integridad, de la que sólo es comercial y explotadora. A mediados de los 70 casi todo este paradigma había fracasado, porque todos veían que lo 'bueno' se identificaba sin querer con los gustos de la clase media, y lo 'malo' con los de la clase trabajadora. Lo 'bueno' era lo que gustaba a los profesores (cineclubs de películas seleccionadas, documentales televisivos, periódicos serios...); lo 'malo' era lo que gustaba a los alumnos (películas de Hollywood, tabloides, concursos televisivos...). Sin embargo, comenzó a verse la creciente importancia del pensar de los alumnos.

3. Paradigma estructuralista

Al final de los 60 los profesores de medios se conectaron con las ideas estructuralistas, especialmente en las áreas de la semiótica y de la ideología. Vieron que Roland Barthes (en 'Mythologies') analizó un número de 'strip-tease', una bandeja de chuletas con papas, una guía turística y un combate de lucha libre. Si él pensaba que todo eso era tan digno 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. Así se asentó firmemente el estudio de los medios en las experiencias visuales (es decir, televisuales) que predominaban en los alumnos.

De la misma forma, la 'ideología' se había entendido como algo impuesto desde arriba generando una 'falsa conciencia'. Al principio de los 70, Antonio Gramsci la equipara más bien con el sentido común y con nuestras ideas y prácticas más naturales y evidentes.

Todo este tercer paradigma produjo cambios notables. "Se descentró" a los profesores, que ya no eran los expertos y jueces cualificados de la verdad o el buen gusto. Podía ocurrir que los alumnos dispusieran de una gama más amplia de referencias de la cultura popular que el propio profesor. La pericia que existía en el aula estaba mucho más diseminada. 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 audiovisuales. En realidad, el profesor de medios ya no era el único que controlaba la información. Ésta la proporcionaban los propios medios. Y "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... Esto produjo una situación bastante novedosa en el aula. Profesores y alumnos se convirtieron en 'coinvestigadores' de imágenes y documentos audiovisuales. Se 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" (Masterman, cfr. Aparici 1993).

¿Por qué era tan importante esto? Se pensó que había que fortificar a los alumnos para que ellos fueran capaces de aplicar lo que habían aprendido en la escuela a su consumo de medios fuera de ella y en su vida futura. Esto exigió motivar al alumno, intervenir en su educación, de forma que él fuera capaz de una forma independiente de analizar y comprender todo tipo de documentos. Todo ello significó también un cambio epistemológico: 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. Por el contrario, el conocimiento y las ideas podían ser producidos y creados activamente por los alumnos mediante un proceso de investigación y reflexión.

"Iván Illich y Carl Rogers han coincidido al cuestionar el papel de la escuela como centro generador de información y el del propio docente como profesional detentador del monopolio de la información dentro de las instituciones educativas. Según este último 'el maestro o profesor (en el año 2.000) prácticamente habrá desaparecido. Su lugar será ocupado por un 'facilitador del aprendizaje', escogido por sus actitudes facilitadoras tanto o más que por sus conocimientos' (ESCO = Centro de Estudios para la Escuela y la Comunicación), Comunicación, Imagen y Aprendizaje, Barcelona, 1975, p. 69)... El facilitador es a su vez emisor y receptor de mensajes. Emisor, en cuanto que su tarea de intermediación, con respecto a los estudiantes, deberá proporcionar a éstos los instrumentos para el aprendizaje, el fomento de su creatividad, y el filtraje crítico de la información a la que accedan para completar su proceso de aprendizaje" (García Matilla, cfr. Aparici 1993, pp. 54-55).

"Tanto Kaplún como Cloutier resaltan el papel importantísimo que, en el ámbito de la comunicación audiovisual y de la comunicación educativa, tiene el proceso mismo. El primero de estos autores diferencia tres modelos de educación: aquél que pone el énfasis en los contenidos y que identifica con lo que Paulo Freire denomina 'educación bancaria'; aquél que pone el énfasis en los efectos e identifica con las corrientes conductistas y, finalmente, aquél que destaca el valor del proceso dentro del esquema de enseñanza-aprendizaje. En este modelo, la educación no se limita a informar, sino que "busca FORMAR a las personas y llevarlas a transformar su realidad" (García Matilla, cfr. Aparici 1993, pp. 59-60).

En una actitud de participación, se trata de establecer una permanente interacción entre los dos o más sujetos, maestro-alumno, alumnos-maestro, que se enriquecen mutuamente en una continuada relación de intercambios. En esta relación de intercambio el maestro debe motivar al alumno sin privar a éste de su propia autonomía (García Matilla, cfr. Aparici 1993, p. 65).

III LO GRUPAL EN LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

Una metodología depende del concepto y de los objetivos de lo que se pretende. El proceso educativo en la interpretación de los medios se entiende como una capacitación para apropiarse creativamente de los significados propuestos por los medios de comunicación masiva.

Por supuesto, el objetivo de la educación es el sujeto. Sin embargo, éste, al centrarse en el sujeto, puede tener diversos enfoques. En muchas experiencias educativas de América Latina el énfasis en el sujeto no es el énfasis en un individuo despojado de su sociedad, que consagran las nuevas corrientes neoliberales. Es el énfasis en las culturas populares en su

interacción con la cultura de masa, que ayuda a despejar al individuo de su aislamiento e individualismo.

Ahora se recorrerá cronológicamente la práctica de la educación para los medios, el pensamiento y conclusiones de diversos autores especializados en ella. Ahí se nota la existencia de una serie de recursos pedagógicos muy relacionados con la comunicación grupal, y el énfasis que hacen en ella los especialistas de la educación para los medios.

1. *Paulo Freire* con su teoría y práctica de la educación popular es el primero y el que más ha influido en la mayor parte de las experiencias de educación para los medios en América Latina. Para Paulo Freire el grupo es una pieza clave en la educación popular. He aquí dos de sus frases: "Nadie educa a nadie. Nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan entre sí a través del entorno". "El grupo es la célula educativa de base". Esto se aplicó a la comunicación. Debido en parte a su influencia, a mediados del 70 se comienza a practicar y a hablar de comunicación grupal y medios grupales en América Latina.

2. Una de las áreas donde entró la comunicación grupal fue la educación para los medios. A continuación se presentan libros y folletos dedicados a mostrar con *ejercicios prácticos y experiencias* cómo hacer mejor en concreto una educación para los medios. Todos ellos se basan en la comunicación grupal. Aunque la lista es árida, permite tener una idea de su importancia, y de cómo se generalizó esta práctica en toda América Latina. Muchas de estas experiencias se iniciaron en los 70.

a. Educación para la comunicación en general: Soares 1989, pp. 205-223, 229-239; Bourdonde, etc. 1980/1982, p. 24-25; Soares 1988; Martínez 1979; Gomes 1987; Marques de Melo 1985; Moran 1989, p. 224-237; CIESPAL 1986; Miranda (1992) también presenta a Silva, Educomunicación y ESPOTS (Argentina).

b. Educación para la publicidad: Kaplún 1989; Bourdonde, etc. 1980/1982, p. 84-85; Barthes 1970; Soares 1988; Martínez 1991, pp. 245-264, 318; Miranda (1992) también presenta a UCBC (Brasil), Centro Guarura (Venezuela), CENECA (Chile), Univ. Nac. de Córdoba (Argentina), Univ. República (Uruguay).

c. Educación para los periódicos: TPC, Argentina (Czarmy, en Miranda 1992); UCBC, Brasil (Soares 1989).

d. Educación para la TV: Corona, cfr. Charles-Orozco (coord.) 1990; CNBB 1989; Fuenzalida-Hermosilla 1991, y cfr. Aparici 1993; Van Tilburg 1984; Borrero 1991, p. 44-48; Miranda (1992) también presenta a Centro Guarura (Venezuela), UCBC (Brasil), CENECA (Chile), CICOSUL (telenovela, Perú), CIME (Chile), PISEM (comics, Uruguay), Univ. Industrial de Santander (Colombia), ILCE (violencia, México).

e. Análisis de una historieta: Borrero 1991, pp. 87-88.

f. Para aprender a leer una fotografía: García del Castillo 1989, pp. 323-333; González 1981, pp. 41-75; Martínez 1979, pp. 30, 44-47; Borrero 1991, p.74-77; Babin-Baptiste-Belisle-Dube, pp. 4-13.

g. Análisis de canciones: Bourdonde, etc. 1980/1982, p. 42-43; Martínez 1979; Centro Guarura, Venezuela (cfr. Miranda 1992).

h. Educación para el cine: Miranda (1992) presenta a CEFOCINEDENI (Ecuador), y Centro Guarura (Venezuela).

Miranda (1992) también recoge las experiencias de OREALC (Chile) e IMDEC (México).

La importancia del grupo también se detecta en experiencias fuera de América Latina. Por ejemplo, en Canadá (Pungente, cfr. Aparici 1993), España (García Matilla y Segovia Aguilar, cfr. Aparici 1993), Wirth 1986, pp. 39-52, etc.

En ninguna de las experiencias mencionadas se recurre exclusivamente a la exposición de un docente, aunque esto también se da. Más bien la metodología y la participación se hallan en todas. En ellas se promueve la producción de mensajes por parte de los participantes, como una forma de adentrarse en la comprensión de los mecanismos productivos de los medios, y como forma de estimular la expresión de los participantes y la creatividad grupal. Para ello se tienen materiales simples de usar, con indicaciones de cómo utilizarlos en la producción.

Paralelamente se observa una tendencia a utilizar metodologías problematizadoras. Éstas llevan fácilmente a una discusión grupal y a que el receptor se exprese. También se enfatiza el uso de juegos de simulación, entendiendo que un ambiente lúdico de aprendizaje posibilita que las personas se sumerjan en un círculo mágico de 'reglas del juego', lo que potencia la capacidad de imaginar soluciones creativas colectivamente. Así los sujetos receptores, individuales y colectivos, toman distancia de los medios de comunicación y sus mensajes. Esto les permitirá ser más reflexivos e independientes.

3. Para *Fuenzalida (1985)* los conceptos clave en la educación para los medios son: participación, auto-expresión y producción creativa. Según él, por la productividad del trabajo grupal se llega a la concientización y educación. El trabajo grupal pide una voluntad básica de compartir opiniones. Así se obtiene una opinión más sólida sobre el valor ideológico y cultural de cualquier programa de TV. Este compartir no se basa en una información 'científica' dada por el maestro o un representante de los medios, sino que emerge del grupo. De esta forma los significados que se deriven no tienen por qué coincidir con la lectura pretendida ('preferida') por el productor.

"Hay una constatación de la importante influencia grupal en la construcción del sentido que las personas conferían finalmente a los