

El Taller y el Grupo de Discusión en Investigación: cuando investigar es un acto colectivo de pronunciamiento de la palabra¹

Por María Belén Fernández

Profesora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Coordinadora Gral. Del Proyecto Educación para la Recepción del Centro de Comunicación y Educación de la misma Facultad.

"En la experiencia del diálogo se constituye entre el otro y yo un terreno común; su pensamiento y el mío se entrelazan en un solo tejido".

Merleau-Ponty (cfr.Barbero, 1998)

Notas

¹Este texto es una versión ampliada y revisada de la clase de oposición presentada en el concurso para cubrir el cargo de Prof. Adjunto de la Cátedra "Antropología Social y Cultural". Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires (UBA), 2001.

Quiénes estamos insertos en este campo difuso como es el de Comunicación/Educación, ese territorio problemático que instaló la revolución tecnológica, hemos sido interpelados por las preguntas emergentes de la educación ante los descentramientos operados en la cultura.

Gran parte de las perspectivas y líneas de trabajo surgen de las preguntas desde el hecho educativo, los sujetos del mismo y sus profundas transformaciones. Preguntas articuladas con prácticas en lo educativo, social, institucional o político (planteadas ya sea desde la investigación, la intervención pedagógica, o la gestión social o comunitaria). La investigación en el campo comunicación/educación, surge de los interrogantes abiertos por esas transformaciones y se encuentra ante el imperativo de ofrecer perspectivas y miradas que posibiliten, entre otras cuestiones, refundar la escuela y formar en la cultura mediática.

Es justamente ese desafío, el que obliga a pensar la investigación recuperando las matrices de pensamiento latinoamericano que tejieron procesos de ideas y proyectos sociales, mediante el desarrollo de líneas de investigación que, profundizando el campo, puedan integrarse en los procesos de gestión de políticas culturales y sociales privilegiando metodologías que incluyan a los sujetos en dicho proceso.

En el presente trabajo, profundizo sobre el Taller como una herramienta de investigación que posibilita operativamente la integración de conocimientos y proyectos político culturales. Para ello resulta necesario despejar prejuicios y delimitar alcances. A la vez que reconocer en la modalidad del Taller, un modo distintivamente latinoamericano de participación social en el espacio público.

Este punto de vista encuentra sustento en la lectura que realiza la Lic. Alcira Argumedo, quien sostiene que "existe un sentido difundido en las Ciencias Sociales, según el cual determinadas corrientes teóricas son las corrientes teóricas, fuera de ellas sólo se dan opacidades, manifestaciones confusas (...)

(muy distantes de la necesaria claridad cartesiana) o malas copias (...). Las vertientes de pensamiento de corte nacional y popular en América Latina tradicionalmente han caído en esta última categoría. Desde las perspectivas dominantes pertenecen a los suburbios del pensamiento". (Argumedo, 1996). Valorar el contenido teórico-conceptual de estos aportes significa reconocer en ellos matrices culturales y por tanto modos de conocer, de socialidad, de vinculación con la naturaleza, formas políticas y de participación social.

Parecería un desafío latinoamericano *la lucha por la palabra* tras duras experiencias de silenciamiento. En estas condiciones históricas, en las luchas y resistencias emergen en nuestro continente prácticas sociales, políticas y culturales que afrontan la realidad en el espacio de la palabra y la acción. Un continente que construye proyectos colectivos. Saberes nacidos de las prácticas político- sociales y enraizados con las matrices culturales de pensamiento latinoamericano.

Por tanto, no es menor la extendida, variada y profunda experiencia latinoamericana en referencia a espacios colectivos de construcción de proyectos y de saberes, creados en torno a la educación popular, la animación cultural, los movimientos políticos, sociales y religiosos. Como una red se han extendido y replegado según los proyectos que hegemonizaron la vida pública en Latinoamérica.

A partir de la década de los '70, los talleres serán la dinámica que acompañará no sólo los procesos no formales, sino que irá tomando legitimidad en los ámbitos formales. Podemos decir que como fenómeno cultural latinoamericano se produjo, en una suerte de genealogía, un paso de la vivencia del Taller como lugar de circulación de la palabra, a la experiencia fundamentada y validada conceptualmente, fundamentalmente a partir de los ochenta, por parte de las ONGs y trabajos que sistematizaron dichas vivencias.

Las lecturas teóricas del campo desde la sociología, el trabajo social, la psicología social y la pedagoga

crítica, dieron lugar a una aceptación del Taller como metodología relacionada a procesos de planificación o gestión de proyectos, a procesos de capacitación y resolución de problemas.

En el campo Comunicación/Educación, los trabajos en referencia a los niños y la televisión, la recepción televisiva, la educación para la comunicación, las propuestas de edu-comunicación de Mario Kaplún, la planificación de radios educativas en ámbitos rurales articuladas por ALER, transitaron ese recorrido de la experiencia a la sistematización y consolidación teórica.

Ciertamente que la historia la han tejido ininidad de líderes, intelectuales políticos, etc. que consolidaron esa tradición, pero en las Ciencias Sociales y ocupándonos del campo Comunicación/Educación, son ineludibles las contribuciones de Paulo Freire y Jesús Martín Barbero. La pedagogía de la liberación y el paradigma de las mediaciones: dos quiebres conceptuales que han abierto al mapa complejo de la cultura; itinerarios que atravesaron los márgenes. En ambos, la centralidad puesta en el sujeto en cuanto sujeto de la cultura y de la acción política.

Sin embargo, aún existe resistencia a considerar al Taller como instancia para la investigación, si bien es cierto que muchas líneas emergentes de la investigación social dan cuenta de su utilización como técnica de captura de información y análisis.

Desde los inicios del equipo en la investigación académica en el campo Comunicación/Educación, desarrollada en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, desde el Centro de Comunicación y Educación realizamos talleres en escuelas con niños, pero con disimulo puedo afirmar que no faltaron los temores de validez científica, quizás por esa fuerte impronta positiva legada de la formación de grado. Fueron los intercambios con otros investigadores del campo, como Guillermo Orozco Gómez, Daniel Prieto Castillo, María Cristina Mata², Maritza López de la Roche, Tania Esperón Porto, los que nos permitieron conso-

²María Cristina Mata dirigió el Proyecto "Cultura mediática y Alfabetizaciones Posmodernas: Estudio de algunos escenarios culturales" (1997-1999). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

lidar la experiencia iniciada otorgándole mayor consistencia conceptual y metodológica. La preocupación fue la de generar procesos de investigación que incluyeran a los sujetos en el estudio de las tramas culturales.

Los sujetos involucrados en los procesos de investigación: la Investigación Acción Participativa

Al analizar una perspectiva metodológica de investigación en Comunicación/Educación que promueva la interacción de los sujetos, considero clave referirme al aporte que ha realizado la línea de Investigación Acción Participativa, más allá de las limitaciones y críticas que ha sufrido³.

La Investigación Acción Participativa (IAP) ha constituido una tradición latinoamericana, de hecho nace en América Latina en los años sesenta ligada a la educación de adultos, sosteniendo la necesidad de pluralizar el conocimiento, estableciendo un diálogo entre el saber popular, la práctica y la teoría científica. El principal referente en esta línea es Antón de Schutter⁴.

Considera que el conocimiento científico debe dar respuestas a las preguntas del *¿para qué?* y *¿por qué?* La IAP abre preguntas que se trasladan a la acción, generando una praxis que articula saber-poder.

El debate acerca del destino del conocimiento científico, es una cuestión no menor que Edgar Morin aborda señalando que en la actualidad *"el saber no esta hecho para ser pensado, reflexionado, meditado, discutido, por los seres humanos para aclarar la visión del mundo y su acción en el mundo, sino que es producido para ser almacenado en los bancos de datos y ser manipulado por potencias anónimas"* (Morin, 1984). La IAP, a diferencia de otras metodologías, incluye en el proceso de investigación su por qué y para qué, su sentido y objetivo.

En este punto creo válido traer el relato de alguna experiencia que inmediatamente vinculo de mi experiencia profesional en el ámbito gubernamental en proyectos de educación popular y promoción de pro-

yectos sociales en la Provincia de Buenos Aires, en el período 85-94. Desde ese espacio he trabajado permanentemente con referentes barriales, líderes de ONGs, grupos de mujeres, redes institucionales de infancia, grupos de base de la tercera edad, etc., con niveles de organización e institucionalización dispares.

Frente a los problemas de dichos grupos, aún con niveles de buena organización, se evidenciaba una demanda del saber del especialista para poder hacer frente a los mismos. La propuesta de intervención y gestión desarrollada, fue la de propiciar procesos comunicacionales participativos, que permitieron abordarlos desde los sentidos que estos tenían para los actores y no desde los marcos de programas gubernamentales pre-diseñados. (Muchas veces se fuerza el sentido del problema, de modo de incluirlo en las lógicas del planeamiento burocrático.)

El planteo se fundaba en la investigación y planificación participativa. La metodología de trabajo eran los Talleres, en los que se trabajaba fuertemente sobre el problema y las preguntas y los propios grupos, de acuerdo a mandatos institucionales, posicionamientos políticos y conformación. Estos generaban procesos de investigación de mayor o menor espesor. Incluir a los sujetos a trabajar sobre las preguntas emergentes, desde un presente problemático y un horizonte desconocido, promovió apropiaciones, descubrimientos directamente transformados en nuevas prácticas sociales, políticas y culturales.

En una oportunidad, un grupo de mujeres vinculadas por el conmocionante acto de la toma de tierras, en la conformación de un asentamiento para sus familias (digo conmocionante porque el modelo capitalista de distribución de la tierra, ha transformado lo que para nuestras matrices latinoamericanas significaba poseer la tierra al acto ofensivo de *tomar, en un avance táctico sobre el territorio del enemigo* y, por tanto, todo lo que esto significa para los sujetos) nos convocó por la preocupante desvinculación con los chicos y el mandato interno de hacer algo.

³Véase Marta Alcocer, "Investigación Acción Participativa" (en Galindo Cáceres, Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación, México, Addison Wesley Longman, 1998).

⁴Véase Antón de Schutter, "Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos", (CREFAL, 1980).

Un grupo de diez personas sentadas en un tablón a la sombra de un tinglado, el intercambio durante varias horas de modos de ver, en una escucha atenta de unos a otros, y mucha necesidad de hablar. El único hombre, habló poco, sus compañeras lo apabullaban, tomó una rama y, en una actitud reflexiva, escribió algo en el piso. La palabra JUGAR. Este albañil de cuarenta años, padre de seis hijos, sintetizó su producción de sentido. Y pudo pronunciarlo, lo que es más, escribirlo. Ese fue el inicio de propuestas en la comunidad de jugar con los hijos, fines de semana de juegos entre padres e hijos. Una historia perdida en un rincón de Solano, no escrita para un paper, pero proceso de búsqueda y hallazgo.

Otro grupo de mujeres de una villa del conurbano bonaerense, vinculadas en torno a la desnutrición de sus hijos. Piden la palabra de un experto y se proponen un par de reuniones para conversar entre las interesadas. En la primera reunión, alguien dijo: "el problema es hereditario, mi madre era desnutrida, yo también fui desnutrida y ahora lo son mis hijos", lo que provocó un debate de posicionamientos diversos. Ese día el consenso fue investigar sobre sus casos. Aparecieron las preguntas ¿quién fue ciertamente desnutrida y quién no? y luego, confrontar con la situación de todos los hijos de los participantes. Buscaron un médico quien les capacitó acerca del crecimiento y las tablas de detección. Luego de meses, comprendieron que no era hereditario, sí era una historia común de varias generaciones: las condiciones de existencia de privación. Ese grupo fue pionero en trabajos de salud comunitaria, y sus participantes asumieron un rol político y social protagónico en su comunidad. Ciertamente que la inclusión de estos sujetos en ese proceso de investigación produjo un quiebre en sus prácticas. Es decir: no fue un conocimiento nuevo para la Ciencia, sí para el proceso de esa comunidad. Y lo incorporó a tal punto, que provocó un posicionamiento nuevo de los sujetos.

Para los coordinadores, la oportunidad de una sensibilidad cada vez mayor para ver lo que se oculta

tras lo aparente, un modo de preguntar y de posicionarse desde el lugar del otro, la escucha, que ciertamente se complementaron con una formación epistemológica. Transitando en grupos de investigación académica, siempre afloran esos rostros y situaciones en los que escuché las más claras y orientadas preguntas de investigación.

En el ámbito de la educación han sido un aporte significativo, enmarcados en la línea de la IAC, los talleres de educadores desarrollados en Chile, con la coordinación general de Rodrigo Vera en la década de los '80. Esta experiencia nutrió trabajos de formación docente posteriormente interrumpidos por la generalización de las políticas neoliberales en la década de los '90.

La sociología crítica española, principalmente con los trabajos de Jesús Ibáñez, va a señalar la necesidad de superar las equívocas pretensiones de la distinción del sujeto investigador del objeto, en cuanto el sujeto está atravesado por las mismas cuestiones que investiga en otros. De este modo, proponen la investigación como motorizadora de procesos reflexivos, de inclusión de los sujetos en dichos procesos.

Desde su etimología, la palabra investigar, de *vestigio*, la huella que la presa deja en el camino, el investigador -señala Ibáñez- resulta el cazador. La relación cazador-presa, ha dominado gran parte de los estudios sociales. Sólo se supera, planteará, con la inclusión de los sujetos y la devolución de las producciones de investigación a los participantes.

Esto apareció recuperado por los docentes con quienes trabajamos durante 1999, quienes en el Taller de intercambio y devolución -docentes con 20 años de antigüedad en escuelas públicas- señalaban que esta experiencia de investigación, era la primera que consideraban que había sido parte de una investigación *con* la escuela, ya que referían experiencias de investigadores que investigaban en la escuela. Se ubicaban sólo como observadores en el fondo del salón, terminaban su trabajo y nunca más había una vinculación con los docentes.

Ibañez analiza las metodologías en Ciencias Sociales desde tres perspectivas:

- Una perspectiva distributiva de modo de analizar los modos de producción de la información, cuya técnica más completa es la encuesta estadística; utiliza la dimensión referencial del componente simbólico. Las informaciones se producen mediante juegos de lenguajes pregunta/respuesta.

- Una perspectiva estructural por la cual analiza en las metodologías los modos de estructuración que permiten la circulación del componente simbólico. La técnica más completa es el grupo de discusión. Las informaciones se producen mediante juegos del lenguaje de tipo "conversación".

- Una perspectiva dialéctica, cuya técnica más completa es el socioanálisis; utiliza el componente semiótico, juega el contexto situaciones y el contexto lingüístico. Implica el estudio de grupos seguidos de acción. (Ibañez, 1991)

El pensamiento metodológico tradicional tiene más función de control y administración que de movimiento y desarrollo de trayectorias. Y es que la sociedad de la información puso énfasis en el contenido, pero la sociedad de la comunicación pone énfasis en las relaciones.

Los grupos de discusión en investigación social

El grupo de discusión como técnica de investigación social, aporta a la comprensión del sistema de representaciones simbólicas que se materializa en un conjunto de discursos con características determinadas en los grupos de referencia.

Esta técnica reflexiva, presentada por Jesús Galindo como parte de un paquete metodológico, es decir, es complementaria a otros modos de búsqueda integrando metodologías plurales. La técnica pretende producir discurso para el análisis. Es ampliamente aceptada en los estudios culturales, donde las significaciones de los sujetos son centrales.

Ha tenido desarrollo en Estados Unidos y Europa, denominándola también *Focus Group* o *Grupos de enfoque*.

En estos, se propicia el espacio conversacional e interaccional en un grupo de entre cuatro y no más de diez personas, por un tiempo de hasta una hora y media. En ciertos casos se adopta una modalidad de laboratorio, realizando las reuniones del grupo en espacios con cámaras Hesell, de modo de registrar y observar el desarrollo del mismo.

La conceptualización de la técnica "grupo de discusión", ha sido tratada por Jesús Ibañez desde la sociología crítica española.

El moderador en la modalidad norteamericana, interviene controlando o administrando la participación; en el caso europeo, el moderador no interviene. Se define el tema previamente y se establece el tiempo asignado. El tiempo de trabajo no se extiende de lo pautado. El moderador no participa en la discusión: trabaja sobre ella.

La selección de los participantes se realiza buscando cierto equilibrio entre elementos comunes y diferenciados, procurando que los miembros del grupo no conformen un grupo previo entre sí.

Respecto de la interpretación y análisis posterior, remite a trabajar la faceta hermenéutica de la técnica, la comprensión del significado. Dilthey plantea dos tipos de expresiones de vida: los conceptos que son estructurados y se expresan en forma de texto y tienen la intención explícita de comunicar; y aquellas acciones cotidianas que no tienen intención de comunicar. (Russi Alzaga, 1998)

El taller: metodología de investigación

Adoptar el Taller como metodología de investigación en comunicación, implica realizar una mirada de la comunicación como producción de sentido y hecho cultural. "Se reconocen las prácticas comunicativas como espacios de interacción entre sujetos en los que se verifican procesos de producción de sentido" (Mata, 1990)

Es por esta perspectiva que, aún si el Taller es convocado con fines investigativos, siempre resulta un espacio educativo-comunicativo, ya que implica involucrarse en un proceso de múltiple interacción cuanto más rica es la trama de flujos comunicacionales.

En el Taller *circula la palabra*, en torno a la problematización de la realidad y de las prácticas sociales, se ponen en relación la práctica y las vivencias de los sujetos con la reflexión colectiva. La problematización significa que lo cotidiano, nuestras relaciones, las ideas, los prejuicios, nuestras sensibilidades, etc., se des-naturalizan: lo que era parte de una regularidad "normal" se pone en el centro del trabajo como *problema*.

La pregunta y el preguntarse, constituyen la dinámica de una relación dialógica que opera en el Taller.

La percepción del sujeto como primera mirada que absorbe al mundo que lo rodea, está vinculada a las vivencias. Cuando esta mirada es interpelada, se cruza, se confronta con la mirada del otro, emerge una nueva producción de sentido para el sujeto y una construcción grupal de sentido. (Ghiso, 1998). El Taller produce de la percepción, expresada a través de la palabra en común, del diálogo, la recuperación de los sentidos.

"En la experiencia del diálogo se constituye entre el otro y yo un terreno común; su pensamiento y el mío se entrelazan en un solo tejido". Merleau-Ponty (cfr. Barbero, 1998).

El diálogo implica tres cuestiones: por una parte, que se produce un *intercambio*, pero no sólo verbal o conceptual, sino también a través de nuestras prácticas en las que también hablamos y somos hablados por la comunidad a la que pertenecemos; por otra, que en el intercambio no necesariamente tenemos que estar de acuerdo: el diálogo (como la comunicación) no es un espacio de acuerdos, sino de *encuentros*, que a veces no son tan armoniosos; y finalmente, que se promueve que cada uno *pronuncie su palabra*, es decir: que anuncie a los demás quién es,

qué siente, qué piensa; pero también se promueve que cada uno sienta la libertad para pronunciar sus preguntas: el diálogo es un espacio para la *pregunta*.

Desde la perspectiva latinoamericana, es contundente por su consistencia y compromiso político la posición de Antonio Pasquali, que entiende la comunicación como *aquella que produce una interacción biunívoca, del tipo del con-saber*. Distingue el término receptor en: la relación de conocimiento, la relación de comunicación dialógica, la relación de información. Sólo existe bilateralidad de los polos en forma simétrica en la relación dialógica. *Una relación dialógica, auténtica comunicación, se reconoce en que la persona objeto de una interpelación discursiva "contrahabla" en virtud tendiente a reducir el logos ajeno, diálogo inter pares y lo lleva a efectuación.* (Pasquali, 1972).

La *interacción de los sujetos* como se planteó, no se da sólo en el plano de la palabra, sino también en el plano del cuerpo y del espacio. Son significativos los aportes de la escuela de Palo Alto, que instala a través de sus investigaciones y trabajos una visión circular de la comunicación, entendiendo a ésta como los *procesos de relaciones e interacciones*. Este grupo pondrá énfasis en los *contextos sociales y culturales* de los intercambios de la cotidianeidad. Reconocen que la esencia de la comunicación reside en dichos procesos de interacción, interesándose por los múltiples comportamientos como son la palabra, la gestualidad, el espacio interpersonal, *los lenguajes silenciosos de la cultura*.

Para captar las significaciones describirán los modos de comportamiento de los sujetos en contextos determinados. El sujeto en el contexto predomina por sobre el contenido. Sus trabajos son actualmente de referencia para la perspectiva de procesos comunicacionales institucionales en contextos de proximidad. Se complementarán con los aportes del interaccionismo simbólico y la etnometodología y los estudios etnográficos, como son los trabajos de Harold Garfinkel y Paul Willis, en gran medida en ámbitos educativos.

El Taller, al promover instancias lúdicas, recrea situaciones de producción de sentido posibles de analizar desde lo gestual, los comportamientos, los objetos, el uso de los espacios, etc. Estos aportes son claves para el análisis de los registros de dramatizaciones.

La producción de sentido de un grupo de Taller, no sólo da cuenta de los sentidos individuales, sino que son producciones -como se señaló anteriormente- que contienen el sentido colectivo. Walter Benjamin pone atención a las "*manifestaciones de superficie*", para acceder a la esencia de una época: al *sensorium* de los sujetos, el cual se entiende como los modos de percibir de acuerdo a las condiciones contextuales político-sociales, de clase y género.

En los trabajos de Stuart Hall, los *sujetos* son reconocidos como *productores de significado*, operando a través de un sistema de codificación-decodificación en el que se organizan sentidos. Existen *sentidos preferenciales* (o lecturas preferentes) que están vinculados con los *mapas de significados*, constituidos por un conjunto de códigos, lenguajes, valoraciones propias de cada cultura y de cada sujeto. Por otra parte, Hall plantea tres posiciones del sujeto, en cuanto sujeto de una cultura en relación con la decodificación de los medios:

a) Una posición hegemónica-dominante: se decodifica el mensaje en los términos de referencia en que fue codificado. Existe una clausura de sentido, planteará Morley que hace transparente la comunicación.

b) La posición de negociación del código: implica una cierta mezcla de elementos aceptados y otros oposicionales, donde aparecen cortes con los sentidos dominantes por los sentidos atribuidos en los contextos restringidos situacionales locales y las lógicas valorativas particulares.

c) Una posición oposicional o de código oposicional: el mensaje se decodifica de modo contrario.

Esta última hipótesis acerca del papel de la audiencia, abre dos líneas de trabajo en referencia a la

perspectiva educacional de la recepción, desarrollada en los trabajos de educación para la recepción: por un lado, la "recepción activa"; por otro, el de los códigos oposicionales de las perspectivas de la pedagogía crítica en relación a las resistencias. (Huerger, 1999).

El Taller facilita observar el modo en que se construyen esos posicionamientos y provocar la emergencia a superficie de los sentidos, teniendo en cuenta que en las investigaciones que realizamos nuestro interés no está en el estudio de audiencia, sino en la producción de sentido de los docentes acerca de la cultura mediática; ya no estamos hablando del *sujeto frente* a los medios, sino de lo que la presencia de los medios genera en la cultura en cuanto una nueva socialidad, una nueva tecnicidad y ritualidad y un nuevo *sensorium*.

La cultura de nuestro tiempo será definida como cultura mediática (sociedad mediatizada), en cuanto a la capacidad modeladora del conjunto de las prácticas sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías. Esta cultura indica el proceso de transformación en la producción de significados por la existencia de esas tecnologías y medios, alude a un diferencial de poder.

"Más que de los medios la comunicación se nos hace hoy cuestión de mediaciones, esto es de cultura y por lo tanto necesitada no sólo de conocimientos sino de reconocimientos.

Un reconocimiento que es en primer lugar desplazamiento metodológico para rever el proceso entero de la comunicación desde otro lado. El de las resistencias y las resignificaciones que se ejercen desde la actividad de apropiación, desde los usos que los diferentes grupos sociales hacen de los medios y los productos masivos. En segundo lugar un reconocimiento histórico: reapropiación histórica del tiempo de la modernidad latinoamericana". (Martín Barbero, 1998).

Esta es otra de las posibilidades del Taller, por cuanto más que un interés por el conocimiento se evidencia un interés por el reconocimiento de los sujetos.

El desafío es el de leer el mundo transitando de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, desnaturalizar lo obvio de la cultura, entendida ésta como campo de lucha por los sentidos. Leer críticamente el mundo tiene que ver con la posibilidad de reconocimiento y pronunciamiento.

El desarrollo de la perspectiva dialógica articula la posibilidad de *reconectar las zonas macro históricas con las zonas micro de las biografías*. Cada encuentro del Taller refleja y refracta una sociedad y una historia de vida. El trabajo con el nivel del reconocimiento implica, no ya el de concientizar, aprehender un objeto externo y dominarlo desde el saber, sino el de propiciar instancias en las que los sujetos se reconozcan sujetos de la cultura mediática y puedan tejer tramas entre macro y microprocesos. Es lo que Barbero define como *el drama por el reconocimiento*.

El Taller como dispositivo de investigación del tipo Grupo de discusión, requiere de un componente que lo distingue por su propia estructura participativa de otras técnicas, y es la creatividad. Cada Taller es nuevo en cuanto los sujetos participantes, por tanto aún las mismas propuestas serán abordadas y tendrán derivaciones diversas.

Existen ciertas relaciones significativas, tal como lo plantea Alfredo Ghiso, que emergen de un dispositivo que *integra dialécticamente las dimensiones empíricas, interpretativas y críticas en un enfoque complejo que orienta la actividad investigadora*. (Ghiso, 1999).

El Taller como Grupo de discusión en investigación, configura ámbitos, condiciones y disposiciones que se entrelazan y que son denominadas por Ghiso como *contextual, emocional, intencional, corporal, conversacional y dramático* y al que agrego el productivo.

1) El ámbito emocional está vinculado al motivo interno que moviliza toda acción humana y social. En este sentido, trabajar al inicio en torno a las expectativas despeja situaciones de incertidumbre, manifiesta las posibilidades de compartir las propias

vivencias con otros y la disponibilidad a construir y entretejer un diálogo productivo, a la vez que anticipa los horizontes posibles en función de dichas expectativas. Ghiso define este *ámbito como "constructo referencial", y coincide en ello, producto de experiencias interiores y de interacciones previas. Desde este constructo los sujetos también reconocen significados, interpretan y establecen relaciones*. En el desarrollo del Taller, existen cuestiones del ámbito emocional que obviamente permanecen ocultas, por ello es referencial, dado que no constituye un ámbito sobre el cual se opera. (No al menos en el campo comunicación/educación.)

2) El ámbito intencional está referido a que el Taller contiene intenciones, tanto del investigador como de los participantes. El Taller, entonces, es un esfuerzo por conseguir intencionalmente construcciones conceptuales y reconocimientos en los sujetos y en sus prácticas. Suelen modificarse a lo largo del proceso del Taller, producto de la interacción. La orientación que tomaron dichas propuestas también son objeto de análisis e interpretación. Es importante la explicitación progresiva de la intencionalidad a la totalidad del grupo.

3) El ámbito dramático en el espacio del Taller, permite actuar y construir textos y narrativas no sólo desde la racionalización. La experiencia del psico-drama pedagógico es interesante para recuperar. En el caso de Talleres con niños resulta la narrativa espontánea, lo dramático patentiza las vivencias a modo de hipertextos que recuperan no sólo la palabra (el discurso), sino imágenes (el imaginario) y el cuerpo. La observación y video registro de estas actividades son necesarias para el análisis posterior.

En este sentido, es clave la creatividad para desarrollar propuestas lúdicas. En otros trabajos hemos desarrollado técnicas específicas para trabajar con niños en edad escolar⁵.

Gran parte de los trabajos en recepción televisiva, como son los de Valerio Fuenzalida en Chile, los de Guillermo Orozco Gómez en México, Maritza López

⁵Fernández, M. Belén, "Recepción Televisiva: Algunas articulaciones en torno a la infancia". Proceedings of International Congress on Communication and Education. Brasil. WCME / Universidad de Sao Paulo, mayo de 1998. (Edición en CD).

de la Roche en Colombia, se centran en las posibilidades de lo dramático. No sólo en cuanto actúan representaciones y ponen énfasis en los sentidos preferenciales en la producción de sentidos de los participantes.

En nuestra experiencia hemos visto que el juego-dramático actúa como un primer nivel de narrativa de la vivencia, que permite ir al nivel del sentido. Los participantes en la puesta dramática objetivan aún aspectos no conscientes que el grupo dialoga con ellos. Es habitual que el siguiente momento sea un momento de profundidad en el diálogo.

En uno de los últimos talleres una chica de 13 años comenzó representando en un juego de entrevista a una artista de TV. En un cierto punto, se empieza a desdibujar el rol de la actriz y empieza a hablar la preadolescente y desde ella plantea el tema de la belleza, la exclusión, los afectos y la posibilidad de hablar de sí con otros. Un diálogo que entrecruza lo mediático en lo cotidiano. La cámara filmaba, lo que terminó siendo, fue algo así como un reconocimiento público de su realidad.

4) El ámbito conversacional que definiría como dialógico, que anteriormente profundicé, resulta el nudo del Taller. Una característica distintiva es que en este diálogo no se excluye al coordinador o moderador, como lo llaman algunos. Dado que es un juego de pregunta y respuesta y en ello también entra el coordinador. Por esto, el registro de campo del coordinador no sólo da cuenta de lo esperado en el Taller, sino de las preguntas que se generaron en él a partir de dicho diálogo.

5) El ámbito corporal pone el juego una postura social. Está vinculado con la posibilidad de proximidad con el otro y también de lucha por el espacio con el otro⁶. Se expresa en la gestualidad, las posturas, los desplazamientos y la voz. Bourdieu ha desarrollado ampliamente este tópico en su investigación sobre el sentido de las prácticas sociales: "*La hexis corporal es la mitología política realizada, incorporada, convertida en disposición permanente, manera*

duradera de mantenerse, de hablar, de caminar y por ella de sentir y de pensar" (Bourdieu, 1991).

6) El ámbito productivo constituye el espacio donde se plasman los consensos o posturas confrontadas. Los grupos finalizan su tarea grupal con una producción. Manifiestan el proceso del grupo y los sentidos preferenciales negociados por los participantes. Éstas implican el compromiso en la acción y plantean las proyecciones hacia lo macro. Las producciones son tan variadas como los grupos del Taller. Abarcan desde las expresiones dramáticas y estéticas, hasta las discursivas o propositivas.

Cuestiones del funcionamiento del Taller⁶

El Taller constituye un espacio de reflexión-producción colectiva, con continuidad de encuentros (entre cuatro y seis) de una duración de dos horas aproximadamente.

Se convoca a los participantes de acuerdo a las categorías consideradas en la investigación, explicitando el espacio de investigación participativa. En nuestra experiencia hemos trabajado durante cinco años con niños de diversas edades y con padres.

En el caso de los niños, en la mayoría de los casos los grupos se conformaban con niños de la misma institución educativa y funcionaban en ese espacio. En el caso de grupos de padres, se hicieron convocatorias abiertas y se trabajó con los interesados. En cuanto a los Talleres con docentes, se evidenció una dificultad para acotar los tiempos de trabajo. El grupo extiende el Taller y en esta modalidad esto es adecuado. Muchas veces, ese plus que el grupo demanda es el más concentrado. Para la conformación del Taller no se intenta representar a un universo poblacional con criterio estadístico. Los criterios para la conformación del grupo de referencia son edad y años de antigüedad docente, y las características socio-económicas de las escuelas en las que desempeñan su función (urbana-céntrica, periférica y rural).

⁶Acerca del tópico del cuerpo VER, Huergo J. & Fernández M.B. y otros. "Una estrategia de formación Docente centrada en la práctica". En: *Oficios Terrestres*, II (2), 106-116, 1996. FPyCS, UNLP. La Plata. Estas consideraciones forman parte del "Documento de Práctica de campo" de la Cátedra "Comunicación y Educación" de la FPyCS. Elaborado conjuntamente con el Prof. Jorge Huergo.

En cuanto al conocimiento previo, esto es necesario considerarlo por cuanto, aún si existieran prefiguraciones, éstas también contienen modos hegemónicos que operan en el campo.

El tamaño ideal de los grupos oscila entre diez y doce personas.

El coordinador es un *facilitador* tanto del vínculo grupal como de la tarea grupal. Organiza, promueve, estimula, contiene, explicita, realimenta. Como tal, centra al grupo en la tarea y participa haciendo señalamientos que favorecen la problematización y el diálogo grupal. Entre sus funciones, es posible mencionar:

- organizar, promover y proponer actividades que facilitan el diálogo y la problematización;
- fomentar y mantener la comunicación en libertad, tanto en la expresión verbal como en los silencios;
- detectar y señalar al grupo los obstáculos y las contradicciones;
- detectar y analizar las situaciones emergentes, los prejuicios;
- facilitar el intercambio, el interés, el descubrimiento y la creatividad;
- intervenir para lograr nuevos enlaces, para explicar y para relanzar al grupo hacia el diálogo o la tarea;
- favorecer la evaluación permanente del Taller y hacer devoluciones constantes al grupo del proceso de evaluación que hace el coordinador.

En todo este proceso, es clave tener en cuenta que el coordinador (o algún otro es un *observador*). El observador: más

- es un *escucha del acontecer grupal*: acompaña todo el proceso del Taller;
- registra la *memoria del Taller*: las informaciones que produce el grupo y el proceso, como opiniones, propuestas, acuerdos, conflictos; pero lo hace, también, registrando las elaboraciones del propio grupo;
- también registra las propuestas o consignas, los tiempos, los materiales y recursos utilizados.

El análisis e interpretación del Taller

El análisis requiere buenos y sistemáticos registros de campo, que recuperan tanto lo dicho y actuado como las reflexiones y preguntas que se generaron en el coordinador.

Graham Murdock cita tres formas que, según Pierre Bordieu, se requieren para la actividad interpretativa:

- el dominio de los esquemas clasificatorios que permitan que los objetos nuevos reciban un lugar y un nombre dentro de un grupo social;
- la posesión de principios estéticos que permitan que los objetos culturales sean ubicados en una jerarquía de valores;
- y la maestría en las prácticas sociales implicadas en las distintas formas de consumo. (Murdock, 1990).

Este planteo resulta útil para la comprensión de las relaciones entre las formaciones culturales y la práctica situacional del sujeto.

Consideraciones finales

Por último, realizando una síntesis de lo analizado, considero que existe un diferencial del Taller en referencia al Grupo de discusión, en tanto no sólo aporta el intercambio conversacional sino que establece un posicionamiento, producto de luchas por los sentidos al interior del Grupo de Taller, abriendo la dimensión de la acción. Los consensos y disensos se consuman en una producción. Esta producción es un texto que contiene muchos otros textos previos.

Se juega el planteo freiriano del anuncio y la denuncia, el momento interior del pronunciamiento de la palabra, el del anuncio, se articula con el momento de la denuncia, en la producción. Allí el sentido articula lo micro y macro, procesos sociales y culturales. En el camino del Taller, se corre un camino desde dentro hacia el contexto. Los sujetos de investigación son sujetos situados institucionalmente, por tanto

estas preguntas y diálogos con otros poseen un potencial transformador.

En el Taller de devolución que anteriormente mencioné, una docente planteó que de cada encuentro se llevaba preguntas sobre su práctica, ideas nacidas del debate, que no había encontrado en las capacitaciones destinadas a los docentes en la Red oficial.

Por tanto, implica generar procesos comunicacionales que permitan reconocer los desplazamientos culturales partiendo desde cada biografía. Recuerdo una experiencia comentada con Jesús Martín Barbero, que relataba acerca de un Congreso sobre nuevas tecnologías en Colombia. Con una multiplicidad de conferencias, tecnologías a disposición, la casi mayoría de los docentes eligió ir a un gran galpón, a un Taller, a debatir sobre los descentramientos culturales que vivenciaban cada uno desde sus escuelas, en lugares lejanos de la erudita capital. Esa referencia percibí en la evaluación de los docentes.

Quizás permite reconocer que no es un camino equivocado, sí más complicado, por cuanto implica compromisos institucionales de otra índole, integrar la investigación en el campo Comunicación/Educación con prácticas de los sujetos sociales (en nuestro caso los docentes).

El Taller, entonces, puede considerarse con entidad científica como el Grupo de discusión aportando otras posibilidades.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre: *El sentido práctico*. Taurus, Madrid, 1991.
- Galindo Cáceres, Jesús: *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Ed Andinos - Wesley Longman, México, 1998.
- Ghiso, A.: "Acercamientos: El Taller en procesos de investigación interactivos". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Época II*. Vol. V, Núm. 9. Universidad de Colima, Colima, México.
- Huergo, Jorge A. (comp.): *Comunicación/Educación: Ámbitos, Prácticas y Perspectivas*. Ed. Periodismo y

Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1997.

- Huergo, Jorge A. y Fernández, M. Belén: *Cultura Escolar y Cultura mediática/Intersecciones*. Ed. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, 2000.
- Ibáñez, J.: *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Siglo XXI, Madrid, 1994.
- Martín Barbero, Jesús: "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", *Revista Nómadas*, 1997.
- Martín Barbero, Jesús: "De la comunicación a la filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos", en *Mapas nocturnos. Diálogos con la Obra de Jesús Martín Barbero*. Ed. Fundación Universidad Central-Siglo del Hombre editores, Santa Fe de Bogotá, 1998.
- Morin, Edgar: *Ciencia y Conciencia*. Anthropos, Barcelona, 1984.
- Pasquali, Antonio: *Comunicación y Cultura de masas*, Cap. I. Monte Ávila, Caracas, 1972.
- Murdick, G.: "La investigación Crítica y las Audiencias activas". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Núm. 10. Universidad de Colima, Colima, México, 1990.
- Russi Alzaga, B.: "Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva", en Galindo Cáceres (comp.), *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Addison Wesley Longman, México, 1998.