

● Cristina Ponte y Piermarco Aroldi  
Lisboa (Portugal) / Milán (Italia)

Recibido: 01-12-2012 / Revisado: 13-01-2013  
Aceptado: 23-03-2013 / Publicado: 01-09-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-16>

# Conectando generaciones: investigación y aprendizaje en educación en medios y estudios de audiencia

Connecting Generations. A Research and Learning Approach for Media Education and Audience Studies

## RESUMEN

A partir de orientaciones teóricas y metodológicas previas sobre medios de comunicación y generaciones, este artículo presenta un proceso de investigación y aprendizaje a partir de la supervisión del trabajo de campo desempeñado por estudiantes licenciados en el Seminario del Máster en Medios de Comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nueva de Lisboa. Los estudiantes implicados lograron construir conocimiento contextual sobre el uso de los medios en la generación de sus abuelos y en la de sus padres en Portugal, actuando como facilitadores en los grupos de discusión, formados siempre por participantes de mayor edad, explorando las diferencias y similitudes intrageneracionales que emergen en grupos de diferente edad y llevando a cabo una reflexión crítica sobre la experiencia en sus informes individuales. La elección de los grupos de discusión como herramienta para la investigación y la elección del tema en el marco del Estudio de los Medios de Comunicación resultó muy eficaz. Este artículo pretende defender la potencialidad de esta relación intergeneracional entre los facilitadores y los miembros de los grupos de discusión como forma de activar la interacción entre grupos, permitiendo, por ejemplo, que los participantes asuman una actitud explicativa en sus propias respuestas. Las notas finales que se presentan contemplan las ventajas de esta metodología para la Educación en Medios y para diferentes ramas del Estudio de los Medios, como la historia de los medios de comunicación e historia social, el periodismo o la participación política.

## ABSTRACT

Based on theoretical and methodological orientations from authors' previous research on media and generations, this article presents a research and learning process involving supervised field work conducted by graduate students from a Master Seminar on Media Studies at FCSH, New University of Lisbon. Acting as facilitators of focus groups composed of older participants, exploring intergenerational and intragenerational differences and similarities that emerge from different age cohorts, and critically reflecting on this experience on their individual essays, students were able to build a contextual knowledge of media uses among their grand-parents' and parents' generation in Portugal. The choice of focus groups as a tool for research and the topic of generations to be investigated within Media Studies proved to be very productive. The article argues on the potentialities of this intergenerational relation between facilitator and focus groups' respondents as a way of activating the interactions inside the groups, leading –for instance– the participants to assume an «explaining» attitude in self-accounting. Final notes are presented about the educational gains of this methodology for Media Education and for different branches of Media Studies, such as media and social history, journalism and the news or political participation.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Audiencia, educación en medios, estudio de los medios de comunicación, medios y nuevas generaciones, metodología cualitativa, entrevista, grupos de discusión.

Audience, media education, media studies, media and generations, qualitative methodology, interview, focus groups.

◆ Dra. Cristina Ponte es Profesora en el Departamento de Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad Nueva de Lisboa (Portugal) ([cristina.ponte@fcs.unl.pt](mailto:cristina.ponte@fcs.unl.pt)).

◆ Dr. Piermarco Aroldi es Profesor en el Departamento de Ciencias de la Comunicación y Artes en la Università Cattolica del Sacro Coure de Milán (Italia) ([piermarco.aroldi@unicatt.it](mailto:piermarco.aroldi@unicatt.it)).

## 1. Introducción

Este artículo refleja las posibilidades para la educación en medios y los estudios de audiencia surgidas a partir de una aproximación de investigación y aprendizaje que implica relaciones intergeneracionales entre estudiantes licenciados y adultos, inspirado en investigaciones previas incluidas en los proyectos de «Medios de comunicación y generaciones en la sociedad italiana» (2006-09) e «Inclusión y participación digital» (2009-11).

El primero de estos proyectos, «Medios de Comunicación y Generaciones en la Sociedad italiana» (Colombo & al., 2012), se basa en un marco teórico en el que el concepto de «generación» alude a un «grupo de edad de especial significación social al constituirse a sí mismo como identidad cultural» (Edmunds & Turner, 2002: 7). Teniendo en cuenta que las características biográficas coexisten con aquellas de carácter histórico o cultural, el hecho de pertenecer a un grupo de edad determinado está relacionado con experiencias históricas específicas (Elder, 1974), con el desarrollo de determinados hábitos de consumo (Volkmer, 2006), o con la ocupación de unas u otras posiciones en la cadena familiar (Bertaux & Thompson, 1993). Estos factores biográficos implican distintos niveles sociales: la posición personal en el ciclo de la vida, la biografía mediática, los contextos proporcionados por familias y redes de amigos como escenarios para la elaboración de la experiencia mediática (Aroldi, 2011), la pertenencia a un mundo de valores compartidos con otros miembros de la misma generación (Edmunds & Turner 2005), el desarrollo histórico del sistema mediático y las diferentes fases de la innovación tecnológica (Corsten, 2011), los procesos de dominio y asimilación de productos tecnológicos y mediáticos (Buckingham & Willet, 2006; Bolin & Westlund, 2009), y los crecientes cambios estructurales que afectan al sistema social y cultural (Hardey, 2011).

El proyecto «Inclusión y Participación Digital» (2009-11), financiado por el Programa UT Austin/Portugal, estaba dirigido a la comprensión de prácticas entre usuarios y no usuarios de los medios digitales, y especialmente entre usuarios de grupos sociales con menos recursos en Portugal y en USA. La cuestión generacional se erigió como un asunto crucial al comprobar la dificultad derivada de comparar prácticas digitales entre adultos y personas de más edad. A partir de la distinción que hace el American Pew Institute se establecen siete grupos de edad desde 1930, basados en la relación entre el período de adolescencia y eventos traumáticos y los medios: «Del Milenio», se refiere a aquellos nacidos en la última década del siglo XX,

«Generación Y, los nativos digitales», «Generación X», «Jóvenes Baby Boom, los conquistadores digitales», «Mayores Baby Boom, la Generación de Vietnam», «La Generación Silenciosa, contemporánea del boom económico de los cincuenta», y «La Generación G.I.», que experimentó los momentos traumáticos de la Segunda Guerra Mundial. Aunque estas definiciones están extendidas internacionalmente, no se aplican a los adultos y personas de mayor edad en Portugal debido a las significativas diferencias históricas, hecho que contribuye a justificar esta investigación sobre los medios y la cuestión generacional (Ponte, 2011a; Ponte, 2012).

A partir de la participación en la Red COST «Transformando audiencias, transformando sociedades», identificamos bases comunes entre los proyectos anteriormente mencionados, relacionados con el papel de los medios en la definición de generación. Un concepto clave expuesto por Mannheim (1927) fue la distinción trascendental de generación como localización social, actualidad y unidad. La localización social se refiere al estrato de la experiencia que supone nacer y crecer en un mismo período, y es equivalente al concepto de grupo de nacimiento; generación como actualidad se refiere a la interpretación propia y colectiva de las personas que pertenecen a la misma generación, una visión común de la «historia» durante el período biográfico de la adolescencia; las unidades generacionales emergen de grupos concretos de la misma edad, que no solo definen su situación de forma similar, sino que desarrollan reacciones similares en respuesta a sus problemas y oportunidades.

De la misma manera que la tecnología está presente en el horizonte diario en forma de herramientas habituales, instituciones culturales o productos comunicativos, géneros o textos, los medios son un conjunto de elementos que contribuyen a dar forma a las identidades culturales (Aroldi & Colombo, 2003; Rossi & Stefanelli 2012). Los medios constituyen también una especie de escenario público en el que las distintas identidades generacionales pueden expresarse y cuestionarse a sí mismas a partir de la construcción cooperativa, la representación mutua y la producción de discursos sociales que tienen lugar delante de sus pares o en su nombre en términos de identidad colectiva (Edmunds & Turner, 2002; 2005; Boccia-Artieri, 2011).

En las últimas décadas, la dimensión global de los medios audiovisuales y las tecnologías de la comunicación ha permitido la aparición de perspectivas transnacionales que exploran hasta qué punto las experiencias mediáticas contribuyen a forjar la identidad colectiva de una generación, comparando además identida-

des colectivas desarrolladas por personas que nacieron y crecieron en el mismo período de tiempo, aunque en contextos nacionales distintos. De este modo, consideramos que Italia y Portugal podrían ofrecer un caso de estudio interesante: aunque cuentan con tradiciones culturales similares, experimentaron hechos históricos y condiciones socioeconómicas distintas después de la Segunda Guerra Mundial. Portugal vivió un régimen dictatorial que se extendió hasta 1974, con un alto índice de pobreza y analfabetismo. Italia, por su parte, vivió una era más optimista de desarrollo económico y movilidad social marcada por un estilo de vida moderno y por el consumo.

A partir de estos contextos nacionales, exploramos procesos de socialización en relación con los medios, la adaptación tecnológica y con la apropiación de contenidos mediáticos y culturales de esos jóvenes en los años 60 y 70, estudiando de qué forma se introdujeron en el mundo digital de la década de los 90 en adelante. Así, nos cuestionamos el concepto de «generación global» (Edmund & Turner, 2005; Volkmer, 2006; Beck & Beck-Gernsheim, 2008; Aroldi & Colombo, 2013) en estas décadas, como se recoge en Aroldi y Ponte (2012).

A la adaptación del modelo metodológico empleado en el Proyecto italiano se sumó para el caso de Portugal una nueva herramienta: la participación supervisada de estudiantes en el trabajo de campo. Este artículo pretende poner de relieve las posibilidades de esta orientación para la educación en medios y los estudios de audiencia.

## 2. Materiales y métodos

El potencial de los estudiantes para aprender más allá de su propio nivel de conocimiento a través de la supervisión y colaboración con adultos o con grupos de pares ha sido ya explorada en relación con conceptos como el aprendizaje constructivista, las comunidades de práctica o el desarrollo de la identidad (Hunter & al., 2006). Baxter (1999; 2004), entre otros, sostiene que la transición del conocimiento absoluto al conocimiento contextual es un cambio de concepción del conocimiento desde lo externo a lo interno y pro-

mueve el desarrollo de la identidad como un hecho que implica la «autoría propia» (incluyendo el aprendizaje a partir del análisis científico), y se apoya mejor en la pedagogía del desarrollo y el constructivismo situando el aprendizaje en la experiencia del estudiante.

En el contexto del Estudio de los Medios, las propuestas de Rantanen's (2005) y Vettenranta (2011) sobre el aprendizaje de medios de comunicación y globalización mediante mediografías podría encajar en esta perspectiva. Las mediografías son informes basa-

**De la misma manera que la tecnología está presente en el horizonte diario en forma de herramientas habituales, instituciones culturales o productos comunicativos, géneros o textos, los medios son un conjunto de elementos que contribuyen a dar forma a las identidades culturales. Los medios constituyen también una especie de escenario público en el que las distintas identidades generacionales pueden expresarse y cuestionarse a sí mismas a partir de la construcción cooperativa, la representación mutua y la producción de discursos sociales.**

dos en historiales biográficos y entrevistas de primera mano llevadas a cabo por estudiantes licenciados acompañados de fuentes secundarias como periódicos, fotos o libros de historia. Los estudiantes recopilan historias de sus familias (cuatro generaciones) a través de entrevistas a familiares, rellenando una tabla con factores de globalización en la que se incluyen el lugar y la fecha de nacimiento, el país de origen, el número de hermanos, la educación, las lenguas que hablan, el primer viaje al extranjero, los cambios en el estilo de vida y en la clase social, el uso de los medios y la comunicación, la ideología y la identidad (Rantanen, 2005).

Desde la perspectiva de la educación mediática, este enfoque «combina la fenomenología (a partir de las experiencias del individuo con el mundo exterior) con la hermenéutica (enfaticando la importancia de la interpretación de las acciones humanas a través del estudio de un significado más profundo que solo puede entenderse en sus contextos) y una perspectiva socio-

cultural (considerando los medios como artefactos)» (Vettenranta, 2011: 372-373). Al llevar a cabo la investigación dentro de sus propias familias, los estudiantes pudieron comprobar el impacto de la globalización en los individuos y en sus familias. Este conocimiento contextualizado se hizo visible al afirmar por ejemplo que «habían obtenido experiencias que les habían hecho plantearse críticamente la educación de las generaciones anteriores, el gran número de niños, las ideologías cambiantes y la falta de acceso a los medios» (Vettenranta, 2011: 377).

En Portugal, el proyecto «Inclusión y participación digital» (2009-11) utilizó un enfoque similar, a iniciativa de nuestro colega estadounidense J. Straubhaar, profesor de Medios de Comunicación Global, con amplia experiencia en hacer participar a los estudiantes en la recopilación de historias relacionadas con los medios. Como parte del proyecto, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (FCSH), los seminarios del Máster estuvieron orientados a la recogida y el análisis de datos similares.

Las primeras sesiones introdujeron los marcos teórico y metodológico. Los estudiantes leyeron y comentaron la literatura existente sobre «domesticación mediática» (Silverstone, Hirsch & al., 1993), los conceptos de «capital», «campo» y «habitus» de Bourdieu adaptados a la experiencia digital (Rojas, Straubhaar & al., 2012), «generación» (Mannheim, 1927) y sucesivos, como el de «semántica generacional» (Corsten, 1999) o «pertenencia generacional» (Aroldi, 2011). Metodológicamente, se inició a los estudiantes en los métodos cualitativos (Bryman, 2004; Lobe & al., 2007), concretamente en el funcionamiento de los grupos de discusión, en sus particularidades y en el uso explícito de la interacción para generar datos (Barbour & Kitzinger, 1999). Los guiones italianos fueron traducidos y debatidos dentro del contexto histórico de Portugal, prestando especial atención a las estadísticas nacionales y a la documentación. Una simulación dentro del grupo de discusión permitió a los estudiantes ponerse en el lugar de los participantes, evocando y comparando recuerdos sobre eventos y

experiencias con los medios. Fueron además conscientes de los procesos de generación de ideas y debates mientras seguían el guion, al tiempo que recibían instrucciones sobre procedimientos éticos y de transcripción.

Los grupos de discusión se desarrollaron a lo largo del mes de diciembre de 2011. Se conformaron basándose en relaciones personales y en el método bola de nieve. En todos los casos, los estudiantes se conocían unos a otros, lo que facilitaba la creación de una atmósfera familiar. Para este estudio, se analizan seis grupos en los que los participantes eran de mayor edad que los estudiantes facilitadores. El grupo de mayor edad se desarrolló en un centro de día, y el resto en casas, los fines de semana, después de cenar o en la sobremesa. Al final de la discusión se rellenó un cuestionario con preguntas demográficas y relacionadas con el uso de los medios.

En el mes de enero en el seminario se analizaron las transcripciones de los estudiantes prestando atención a la pertenencia generacional, las unidades generacionales, la semántica generacional y el papel de los medios en estos procesos. El debate surgido facilitó la elaboración de ensayos individuales (de alrededor de 4.000 palabras) que debían integrar los enfoques teóricos en el análisis del grupo de discusión correspondiente.

### 3. Resultados

En esta sección describimos brevemente a los participantes de los grupos de discusión, comparamos resultados por grupos de edad y presentamos la información para la discusión posterior.

Como muestra la tabla 1, dos de los grupos estaban formados por seis participantes y los cuatro grupos restantes, por cinco. Nacidos entre 1940 y 1978, la mayor parte de los 32 participantes vivieron durante su

Tabla 1. Participantes por género, nivel educativo y lugar de residencia durante la juventud

Nacido en	FG	Género			Nivel educativo madre			Nivel educativo padre			Nivel educativo participante			Lugar residencia durante juventud		
		V0	M	N	B4	B9-S	ES	N	B4	B9-S	ES	B4	B9-S	ES	Área metropolitana	Otra
1940-1952	FG1	2	4	1	5	0	0	1	4	1	0	0	5	1	4	2
1953-1965	FG2	3	3	2	4	0	0	0	6	0	0	0	1	5	6	0
	FG3	3	2	3	2	0	0	3	2	0	0	0	4	1	0	5
	FG4	2	3	1	1	3	0	1	1	1	2	0	1	4	1	4
1966-1978	FG5	3	2	0	5	0	0	0	4	1	0	0	4	1	3	2
	FG6	3	2	0	3	2	0	0	2	2	1	0	4	1	5	0
<b>Total</b>		<b>16</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>13</b>

V0=Varón; M=Mujer; N=sin formación; B4=4 años; B9-S=9 años/Secundaria; ES=Estudios Superiores.

juventud en áreas metropolitanas (a diferencia de sus padres, que vivieron en zonas rurales). La mayoría de los participantes superaba también en formación a sus padres, pero menos de la mitad tenía estudios superiores. Las tendencias relacionadas con el lugar de residencia y los logros educativos se traducen en las dinámicas demográficas y sociales que se dieron en la sociedad portuguesa en los años sesenta y setenta, como se puede comprobar en otras fuentes (Aroldi & Ponte, 2012).

- 1940-1952: «A nosotros nos tocó vivir las consecuencias de la dictadura». El grupo FG1 estaba compuesto por cinco antiguos empleados de banca residentes en un centro de día y un juez jubilado. El estudiante facilitador pudo apreciar la diferencia entre el origen geográfico como punto de partida para explorar la generación como actualidad social: «El hecho de que los entrevistados crecieran en regiones distintas del país enriqueció el debate, posibilitando incluir dos realidades muy diferentes. Algunos crecieron en regiones aisladas, mientras que otros crecieron en grandes centros [urbanos], donde el acceso a la cultura y a la educación era más fácil» (estudiante A).

A pesar de las distintas experiencias, el contexto nacional se erigió como un elemento unificador. Los participantes recordaron la pobreza y los escasos índices de alfabetización, las dificultades para acceder a la educación secundaria para aquellos que procedían de las familias más humildes, la discriminación de género contra la mujer, la dictadura y la represión ideológica. La comunicación era muy diferente respecto a la de la época de la infancia y la adolescencia, cuando la televisión no cubría la mayor parte del país y la radio solo se escuchaba en los hogares con mayores posibilidades económicas. Algunos participantes asociaron la radio a la posibilidad de romper con la censura política y con el acceso a la información nacional e internacional: «En casa, en secreto, escuchábamos la BBC, Radio Moscú...». Los periódicos y novelas clásicas (Balzac, Zola, Eça) aparecían como vías de acceso a la información y la cultura. En la actualidad, aunque la televisión es el medio principal, sobre todo entre las mujeres que no tienen acceso a Internet, el placer de la literatura sigue vivo en todos ellos.

La discriminación de género fue un aspecto fundamental en un grupo cuantitativamente dominado por mujeres. Estas mujeres mostraron su orgullo al recordar que habían participado en el cambio social con ciertas prácticas, tales como obtener el permiso de conducir, fumar, o llevar pantalones en el ambiente limitado y cerrado de sus comunidades de vecinos. Habíéndose jubilado antes de que se informatizaran sus

trabajos administrativos, se definen como la «generación de la máquina de escribir».

Esta sesión generó otras posteriormente y después de subir un vídeo al blog, un participante se mostró orgulloso al descubrir que el vídeo se había visto en Italia; el estudiante facilitador decidió centrar su trabajo final de Máster en el estudio de los usuarios de los medios digitales de edad avanzada, trabajo ya concluido en la actualidad.

- 1953-1965: Variedad de pertenencias generacionales. Entre los participantes de los grupos FG2, FG3 y FG4 se encontraban personas que vivieron durante su infancia o juventud el final de la dictadura. Como los grupos estaban compuestos por los padres de los estudiantes y sus familiares o amigos, los participantes se conocían desde hacía años y compartían prácticas culturales. Debido a esta composición, el sentido de pertenencia (lo generacional como unidad) es más apreciable que en el grupo anterior. Las referencias comunes a la Revolución de los Claveles en 1974 ofrecieron distintas visiones de la transición política. Además de la diferencia de edad, el lugar de residencia durante la adolescencia y la juventud también resultó ser significativo.

El grupo FG2, compuesto por participantes que a finales de los sesenta y principios de los setenta eran universitarios residentes en áreas metropolitanas, reveló un período de juventud comprometido política y culturalmente. Estos participantes, procedentes de familias urbanas con pequeños negocios que invirtieron en su educación, representan la brecha más notable en educación con respecto a sus padres.

En lo que respecta a la dictadura, los participantes recordaron la censura mediática, la represión política, la discriminación de género y el deseo de estar conectados con el sentir internacional de su generación. Todos quisieron hacer alusión al día concreto de la Revolución, dónde se encontraban, qué hicieron y hasta cómo iban vestidos. La dieta mediática de su juventud (películas, música, prensa, revistas) continúa siendo relevante hoy en día, mucho más que la televisión. Todos emplean internet con frecuencia.

El grupo FG3 estuvo compuesto por participantes que en 1974 eran adolescentes, compartían orígenes rurales y un bajo nivel educativo por parte de sus padres. Vivieron su juventud en el campo, donde residen en la actualidad. De la dictadura, recuerdan la vigilancia política: «En los bares teníamos que tener cuidado con lo que decíamos»; y un orden local tradicional que humillaba a las familias humildes como las suyas. La Revolución de los Claveles se asoció a una explosión inesperada de derechos: «Vivíamos tiempos de repre-

sión. De repente, con el 25 de abril, hubo una apertura total de ideas, pensamientos...». Los recuerdos locales sobre el final de la discriminación educativa: «El liceo era para los ricos; las escuelas técnicas para los pobres» fue el recuerdo más presente de la época de juventud. La radio y las películas conformaron su dieta mediática antes de la llegada de la televisión a los hogares, a finales de los setenta. Hoy en día, en trabajos indistintos, las mujeres no emplean internet y los hombres son usuarios ocasionales. La televisión es el medio principal para todos ellos.

El grupo FG4 estuvo compuesto por participantes nacidos a mediados de los sesenta que pasaron su infancia y juventud en ciudades pequeñas. Sus padres, más jóvenes que los del grupo anterior, tuvieron más oportunidades educativas. Los recuerdos personales de los participantes sobre el cambio social que vivieron en los años 1974-75 ponen de manifiesto cómo el miedo a la represión persistió entre la población. Un participante recuerda: «Un día estaba jugando en el balcón y cantando «A Gaivotas» [una canción popular asociada a imágenes de la Revolución de los Claveles, retransmitida a menudo en la radio y en la televisión] y mi madre vino y me dijo nerviosa 'Shush, no cantes eso'. Recuerdo no saber por qué me lo decía».

Estos participantes parecen haber crecido lejos de la política, en familias protectoras que invertían en su educación, tanto chicos como chicas. En hogares con más posibilidades económicas que los del grupo anterior, los recuerdos asociados a los medios incluyen el tocadiscos, la radio y la televisión. Hoy en día son usuarios frecuentes de Internet, sobre todo por motivos profesionales, pero su dieta mediática continúa estando dominada por la televisión.

Después de comparar estos grupos, los estudiantes comprobaron que, además de la edad, el lugar y el capital educativo también influían en la generación entendida como actualidad. La brecha cultural y la dialéctica entre interés/distancia hacia la política se hace visible en el recuerdo de momentos clave: mientras el FG3 y el FG4 solo recordaban eventos locales del pasado, el FG2 también hizo referencia a las gue-

Tabla 2: Recuerdos de las películas en los años setenta

FG2	FG3
- Hombre 1. Fuimos a Quarteto [un cine de cuatro salas situado en un barrio moderno/intelectual de Lisboa] a la sesión doble de medianoche... - Hombre 2. Sí, y ¿sabes las que me encantaba ver con los colegas en aquella época? ¡Las de Woody Allen! - Mujer 1. ¡Y Bergman! - Mujer 2. ¡En esas yo me quedaba dormida! Me quedé dormida viendo Fresas Salvajes en Quarteto. - Mujer 1. ¡Esa me encantó! Perdona, pero todos pasábamos ratos estupendos charlando y bebiendo café después de las películas de Bergman...	- Hombre 1. Como no tenía televisión, iba a ver muchas películas. En esa época fue el boom de los westerns. Era cita obligada los martes y los sábados... - Mujer 1. Para mí no... Yo me quedaba en el pueblo. - Mujer 2. Yo sí solía ir. - Hombre 2. La calle del cine podía tener más de cien motocicletas aparcadas. Esas parejas... La gente de los pueblos. Y había gente que, para los westerns, se vestía de cowboys. Había uno que venía con un cinturón de pistolas y un sombrero de cowboy...

rras de Vietnam o de Biafra, a las manifestaciones de mayo del 68, a la crisis académica de Coímbra en 1969, al robo del Banco Nacional por razones políticas, en 1970. La dieta mediática también es divergente: en el grupo más comprometido, la televisión no estuvo tan presente, mientras que el resto la define como la «caja mágica». Si bien el cine era una experiencia común, las películas y la experiencia asociada resultan ser muy distintas, como se aprecia en la tabla 2.

• 1966-1978: «Somos esa generación que le dio al mundo lo que el mundo tiene hoy en día...».

Los diez participantes de los grupos FG5 y FG6 vivieron la adolescencia y la juventud en los 80, década en la que Portugal comenzó a vivir una crisis económica y la presencia del FMI, hasta la llegada de los fondos europeos, seguidos del boom de los 90 de las tarjetas de crédito y el consumismo. La mayor parte de los participantes creció en espacios metropolitanos, pero solo dos tuvieron acceso a la universidad.

Ilustrando la influencia de los medios audiovisuales, sus recuerdos históricos incluyen eventos nacionales e internacionales tales como la caída del muro de Berlín y el final del «Imperio Soviético» (1988-91), la primera Guerra del Golfo (1991), el desastre del Columbia (1985), la visita del Papa a Fátima (1982), el primer bebé probeta portugués (1984), el terremoto de las Azores y la llegada de la televisión en color (1980). Aunque los recuerdos históricos fueron recogidos por las pantallas de televisión, sorprendió a los estudiantes la cantidad de recuerdos de los participantes relacionados con actos externos que sobrepasaban la atención de los medios en una época marcada por los cambios en el panorama global, nacional y local: «los recuerdos de los juegos en la calle me llamaron la atención por su intensidad. Esperaba ese tipo de aportaciones, por la indagación previa en el contexto de los ochenta [referencia a la contextualización de la década]. Pero aun así, pensé que estas alusiones estarían

asociadas al fenómeno de los videojuegos, por ejemplo, que llevaron a los niños y jóvenes a jugar en casa también» (estudiante B).

En sus comentarios, los estudiantes apreciaron la relevancia de los canales locales de radio en las tendencias musicales y en la exploración del lenguaje informal dirigido a los jóvenes. Esto ocurrió antes de la llegada de los canales privados de televisión, a principios de los noventa: «Esta generación presenció la llegada de la televisión a color en sus hogares, y por ello pensé que esa fascinación les haría situarla como protagonista mediático. Sin embargo, aunque la televisión estuvo presente en sus declaraciones, en el discurso dominante la televisión no juega el papel esperado, y aunque en varias contribuciones se incluyen referencias a programas de televisión, no se registra el nivel de fascinación o disfrute asociado a la radio...» (estudiante B). «Me sorprendió la intensidad con la que los programas de televisión y radio marcaron la adolescencia de los participantes, en particular, a través de la música y el humor. Los éxitos musicales, en particular, marcaron momentos importantes en sus vidas, asociados a amistades, citas, bodas, el nacimiento de niños, el recuerdo de sus padres o hermanos» (estudiante C).

A pesar de los intereses comunes de estos dos grupos, los estudiantes identificaron dos unidades generacionales definidas por la forma de evaluar el pasado y el presente. El grupo FG5 asoció la juventud con una atmósfera relajada y feliz en la que «todo era fácil» y existía el «respeto por los mayores», reproduciendo la idea mítica del paraíso perdido de orden y alegría. Por el contrario, el FG6 caracterizó la identidad generacional como la idea del cambio a todos los niveles: «Somos la generación de la innovación y la libertad. Todo era cambio: los medios, la política, la vida social, la comida... ¡La generación del cambio!».

Antes de pasar a la discusión de los resultados, nos gustaría añadir dos apuntes: inicialmente, los estudiantes no contemplaron el hecho de que la brecha generacional entre ellos y los participantes pudiera influir en las dinámicas de los grupos de discusión. Recalcaron el ambiente amistoso, la implicación de los participantes en las discusiones, el placer de recordar juntos momentos de la adolescencia y de la juventud en el mismo contexto histórico.

Sin embargo, las descripciones muy contextualizadas podrían reflejar la voluntad de transmitir experiencias y conocimiento a personas jóvenes –en la mayoría de los casos, de su círculo personal más estrecho–. Un claro ejemplo es la pregunta planteada por un participante a un estudiante facilitador mientras hablaba de las dificultades que experimentó después de la II Gue-

rra Mundial «¿sabes lo que fue el Plan Marshall?».

El segundo apunte está relacionado con el intercambio reflexivo de ideas generado por la discusión de los grupos, hecho que provocó que los participantes asociaran su biografía personal y hechos pasados con el presente y la crisis económica y social actual, como se comprueba en el siguiente diálogo:

- Hombre 1: [Los ochenta] También fue la época de las autopistas, del alquitrán...

- Mujer 1: A nivel de comunicaciones, de hecho, hubo grandes inversiones, a pesar del frecuente desvío de presupuestos...

- Hombre 2: Para mí, la inversión en autopistas es positiva y negativa al mismo tiempo. Terminó con el ferrocarril. Hoy en día, tenemos que ahorrar, y el ferrocarril es más barato pero no hay trenes. No podemos volver a los trenes como antes...

#### 4. Discusión

En el contexto de la descripción del proceso de investigación y sus resultados, con la integración de los resultados procedentes del proyecto italiano en los cuales nos hemos basado, es posible aportar algunas anotaciones metodológicas en relación con las dinámicas de selección y liderazgo de los grupos de discusión, atendiendo a la implicación de los estudiantes y al papel de las relaciones intergeneracionales en la investigación mediática y educativa.

La participación de los estudiantes como investigadores de campo resultó ser relevante para transmitir nociones sobre la sociología de los medios y de la comunicación en la práctica; no solo porque «dicha aproximación motiva la sociología proporcionando al estudiante [o estudiantes] experiencias de investigación práctica» (Takata & Leiting, 1987: 144), sino también porque este tipo de experiencia estimula su imaginación sociológica y la autorreflexión. Desde este punto de vista, la elección de los grupos como herramienta de estudio y el tema de las generaciones ha resultado muy productiva.

Merece la pena señalar, de hecho, que el objeto de investigación –la identidad generacional y su relación con los medios– se traduce en datos sociodemográficos puramente objetivos (la edad de los participantes) y, al mismo tiempo, en una disposición subjetiva hacia las historias propias dentro del marco de un «sentido colectivo» (Corsten, 1999; Aroldi, 2011) generacional. En primer lugar, esto conduce a un trabajo en grupos consistentes más fácil de asimilar por los estudiantes; como afirman Lunt y Livingstone (1996: 15), «el grupo establece la confianza más rápidamente, con mayor predisposición para pasar de los tópicos al análisis».

Además, la conciencia generacional y la predisposición general para evocar el pasado (puramente nostálgica, u orientada hacia el futuro) están directamente relacionadas con el grado de afinidad, entendimiento mutuo e intimidad de los participantes. El hecho de que los tres grupos de los años 1953 y 1966 estuvieran formados por los padres de los estudiantes y sus familiares o amigos produjo discursos de gran homogeneidad que reforzaron el sentimiento de pertenencia a un grupo con valores e interpretaciones compartidas. Ocurrió lo mismo en el proyecto desarrollado en Italia,

La relación intergeneracional entre los facilitadores y los participantes de los grupos de discusión también merece ser mencionada. De hecho, como hemos apuntado, la brecha de edad y –en ocasiones– las relaciones de parentesco, podrían parecer parciales en el diseño de la investigación. Siendo conscientes de esto, los estudiantes tuvieron que reconocer que, como es sabido, el investigador se sitúa siempre en relación con los objetos o participantes desde el punto de vista del género, nacionalidad, edad y generación. La edad del investigador y la brecha de edad con los participantes

resultó significativa en la activación de la interacción dentro de los grupos, llevando, por ejemplo, a los participantes a asumir actitudes «pedagógicas» y «explicativas» para con ellos mismos.

Este tipo de dinámica no ha de concebirse de forma parcial desde el punto de vista metodológico si tenemos en cuenta que en los estudios de Audiencia los grupos de discusión se plantean como una herramienta que ha de ser contemplada «no por analogía con el informe, como un grupo de conveniencia de opinión individual, sino como una estimulación de los contextos rutinarios pero relativamente inaccesibles que pueden ayudarnos a descubrir los procesos en los

que se construye socialmente el significado a través de la conversación diaria» (Lunt & Livingstone, 1996: 9). En este sentido, este tipo de dinámica se concibe como una reproducción –en el campo de la investigación– de las mismas dinámicas sociales que se desarrollan en las relaciones intrageneracionales y en las intergeneracionales, parte de los procesos de construcción de las identidades generacionales.

En otras palabras, en los grupos, como en la vida diaria, las identidades generacionales se producen a través de actuaciones discursivas que tienen lugar «frente a» otras generacionales, para poner de manifiesto diferencias o, en ocasiones, oposiciones con respecto a otros grupos de edad previos o sucesivos. Por tanto, los grupos no se limitan a la obtención de datos, sino que reproducen el proceso en el que emergen tales datos, situando al estudiante como investigador de sus propias relaciones con los informantes. Según

**Estudiantes procedentes de distintas ramas pueden aprender investigando sobre los recuerdos mediáticos a partir de los testimonios recogidos, no solo acerca de la metodología de la investigación o de un asunto en particular como los medios y la globalización, sino también sobre los medios y la historia social, las audiencias y la recepción, así como sobre el periodismo y la información, o la política y la participación. Este enfoque pedagógico confirma que los estudiantes pueden mejorar a partir de estas fuentes de conocimiento directo, trabajando la autorreflexión y la conciencia teórica.**

con una serie de entrevistas en profundidad en las que participaron algunas parejas de amigos de la infancia.

Este tipo de selección –a menudo no recomendada en otro tipo de investigaciones cualitativas– parece haber resultado muy útil en este caso para mejorar las destrezas sociológicas. Por una parte, se hizo más visible la principal variable a tener en cuenta (la diferenciación de Mannheim entre generación como localización, generación como actualidad y generación como unidad, visible en el análisis comparativo). La influencia de esta variable –y su conceptualización teórica– resulta reconocible por los estudiantes implicados en el estudio. Por otro lado, la experiencia del trabajo de campo que tenían que dirigir y sobre la que habían de informar críticamente sobre los medios y las generaciones contribuyó al «saber conceptual», señalado también por Rantana y Vetterrata en su investigación sobre los medios y la globalización.



afirma Gouldner, «el conocimiento de las palabras sociales también es contingente a la conciencia propia del conocedor. Para conocer a los otros no puede estudiarlos simplemente, sino escucharlos y cuestionarse a sí mismo» (Gouldner, 1970: 493); este tipo de ejercicio puede además mejorar la capacidad de reflexión de los estudiantes (Jenkins, 1995).

Este marco metodológico abre vías a otras propuestas para investigar en el campo de las generaciones. Las dinámicas inter e intrageneracionales podrían reforzarse adoptando distintas combinaciones de edad entre los participantes y facilitadores: por ejemplo, implicando a estudiantes jóvenes que estudien a personas mayores y sus recuerdos, para reproducir la actitud de los abuelos o de los nietos en sus representaciones; o, por otro lado, diseñar entrevistas con parejas de abuelos y nietos mediadas por adultos. Podrían desarrollarse, además, innovadoras herramientas de investigación. Como afirma Huisman (2010), «escuchar historias reales [...] lleva las interpretaciones a la vida real. Los estudiantes aplican la imaginación sociológica centrándose en historias individuales o en biografías situándolas dentro de un contexto estructural mayor. Cuando los estudiantes escuchan una y otra vez de qué forma las vidas se han conformado debido a fuerzas estructurales mayores, se entiende la inextricable conexión entre historia y biografía. Esta experiencia hace más profunda la comprensión de la estructura social, entidades y resultados en la mayoría de los estudiantes reflejando su propia localización social e historias familiares» (Huisman, 2010: 114).

Además, no podemos olvidar que los procesos de investigación se sitúan en momentos históricos bien definidos e influenciados por ellos; de forma especial, nuestro presente influye sobre los recuerdos que tenemos del pasado. Como se aprecia en algunas citas, tendencias económicas o políticas tales como crisis o revoluciones contribuyen a dar forma a la visión del pasado de forma apasionante.

## 5. Conclusión

Se proponen algunos apuntes sobre los objetivos educativos de este tipo de metodología basada en la implicación de los estudiantes. Desde el punto de vista del estudio de los medios, estudiantes procedentes de distintas ramas pueden aprender investigando sobre los recuerdos mediáticos a partir de los testimonios recogidos, no solo acerca de la metodología de la investigación o de un asunto en particular como los medios y la globalización, como ya hemos visto, sino también sobre los medios y la historia social, las audiencias y la recepción, así como sobre el periodismo y la informa-

ción, o la política y la participación. Este enfoque pedagógico confirma que los estudiantes pueden mejorar a partir de estas fuentes de conocimiento directo, trabajando la autorreflexión y la conciencia teórica.

Desde el punto de vista de la educación mediática –tanto en escuelas como en otros contextos educativos– puede abrirse la puerta a esta metodología, dando un paso hacia el conocimiento crítico, contextualizado e histórico, colocando a los niños y a los jóvenes en el punto de vista de una perspectiva investigadora.

## Agradecimientos

Gracias por la colaboración a Celiana Azevedo, Miguel Cêncio, Frederico Fernandes, Ariane Parente, Sara Beato, Brenda Parmaggianni y Natacha Halfiman.

## Referencias

- AROLDI, P. (2011). Generational Belonging between Media Audiences and ICT Users. In COLOMBO, F. & FORTUNATI, L. (Eds.), *Broadband Society and Generational Changes*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 51-66.
- AROLDI, P. & COLOMBO, F. (2003). *Le età della TV. Quattro generazioni di spettatori italiani*. Milan: Vita e Pensiero.
- AROLDI, P. & PONTE, C. (2012). Adolescents' Media Consumption in the 1960's and 1970's: an Italian-Portuguese Comparison between two Generations of Audiences. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. ([www.cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2012081004&article=3](http://www.cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2012081004&article=3)) 6(2).
- AROLDI, P. & COLOMBO, F. (2013). Questioning Digital Global Generations. A Critical Approach. *Northern Lights*, 11, 175-190.
- BARBOUR, R. & KITZINGER, J. (Eds.) (1999). *Developing Focus Group Research*. London: Sage.
- BAXTER, M. (1999). *Creating Contexts for Learning and Self-authorship: Constructive Developmental Pedagogy*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press
- BAXTER, M. (2004). Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. *Education Psychologist*, 39(1), 31-42. (DOI: 10.1207/s15326985ep3901\_4).
- BECK, U. & BECK-GERNSHEIM, E. (2008). Global Generations and the Trap of Methodological Nationalism for a Cosmopolitan Turn in the Sociology of Youth and Generation. *European Sociological Review*, 25, 1, 25-36. (DOI: 10.1093/esr/jcn032).
- BERTAUX, D. & THOMPSON, P. (1993). *Between Generations*. London: Transaction Books.
- BOCCIA-ARTIERI, G. (2011). Generational 'We Sense' in the Networked Space. User Generated Representation of the Youngest Generation. In F. COLOMBO & L. FORTUNATI (Eds.), *Broadband Society and Generational Changes*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 109-20.
- BOLIN, G. & WESTLUND, O. (2009). Mobile Generations: The Role of Mobile Technology in the Shaping of Swedish Media Generations. *International Journal of Communication*, 3, 108-24.
- BOURDIEU, P. (1984). *Questions de Sociologie*. Paris: Les Editions du Minuit.
- BREW, A. (2006). *Researching and Teaching: Beyond the Divide*. London: Palgrave Macmillan.
- BRYMAN, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- BUCKINGHAM, D. & WILLET, R. (2006). *Digital Generations. Children, Young People and New Media*. Erlbaum, Mahwah.

- COLOMBO, F., BOCCIA, A. & AL. (Eds.) (2012). *Media e Generazioni nella Società Italiana*. Milano: Franco Angeli.
- CORSTEN, M. (1999). The Time of Generations. *Time and Society*, 8, 249-272. (DOI: 10.1177/0961463X99008002003).
- CORSTEN, M. (2011). Media as the 'Historical New' for Young Generations, in F. COLOMBO & L. FORTUNATI (Eds.), *Broadband Society and Generational Changes*. Frankfurt: Peter Lang, 37-49.
- EDMUNDS, J. & TURNER, B. (2002). *Generations, Culture and Society*. Buckingham: Open University Press.
- EDMUNDS, J. & TURNER, B. (2005). Global Generations: Social Change in the Twentieth Century. *The British Journal of Sociology*, 56, 559-577. (DOI: 10.1111/j.1468-4446.2005.00083.x).
- ELDER, G. (1974). *Children of the Great Depression. Social Change in Life Experience*. Chicago: Chicago University Press.
- GOULDNER, A. (1970). *The Coming Crisis of Western Sociology*. New York: Basic Books.
- HARDEY, M. (2011). ICT and Generations. Constantly Connected Social Lives. In COLOMBO, F. & FORTUNATI, L. (Eds.), *Broadband Society and Generational Changes*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 97-108.
- HUISMAN, K. (2010). Developing a Sociological Imagination by Doing Sociology: A Methods-based Service-learning Course on Women and Immigration. *Teaching Sociology*, 38, 2, 106-118. (DOI: 10.1177/0092055X10364013).
- HUNTER, A-B, LAURSEN, S. & AL. (2006). Becoming a Scientist: The Role of Undergraduate Research in Students' Cognitive, Personal and Professional Development. *Wiley InterScience, Inc. Sci Ed* 91, 36-74. (www.interscience.wiley.com). (DOI: 10.1002/sce.20173).
- JENKINS, R. (1995). Social Skills, Social Research Skills, Sociological Skills: Teaching Reflexivity? *Teaching Sociology*, 23, 1, 16-27. (DOI: 10.2307/1319369).
- LOBE, B.; LIVINGSTONE, S. & HADDON, L. (2007). *Researching Children's Experiences Online across Countries: Issues and Problems in Methodology*. EU Kids Online Network.
- LUNT, P. & LIVINGSTONE, S. (1996). Rethinking the Focus Group in Media and Communications Research [online]. London: LSE Research Online. (<http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000409>) (30-03-2013).
- MANNHEIM, K. (1952). The Problem of Generations. In P. KECSKE-METI (Ed.), *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan, 276-323.
- PONTE, C. (2011a). Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 65, 31-50. ([www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n65/n65a-02.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n65/n65a-02.pdf)) (12-01-2013).
- PONTE, C. (2011b). A rede de Espaços Internet entre paradoxos e desafios da paisagem digital. *Media & Jornalismo* 19, 39-58. ([www.cimj.org/images/stories/docs\\_cimj/cp\\_19.pdf](http://www.cimj.org/images/stories/docs_cimj/cp_19.pdf)) (12-01-2013).
- PONTE, C. (2012). Em família com a internet? Acessos e usos dos media digitais em famílias portuguesas. *Educação On-line*, 11, 1-29. ([www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/rev\\_edu\\_online.php?strSecao=input0](http://www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0)) (12-01-2013).
- PONTE, C. & SIMÕES, J.A. (2012). Training Graduate Students as Young Researchers to Study Families' Use of Media. *Comunicar*, 38, 103-112. (DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-01>).
- RANTANEN, T. (2005). *The Media and Globalization*. London: Sage.
- ROJAS, V., STRAUBHAAR, J. & AL. (2012). Communities, Cultural Capital and Digital Inclusion: Ten Years of Tracking Techno-dispositions. In STRAUBHAAR, J.; SPENCE & AL. (Eds.), *Inequity in the Technopolis*. Austin: University of Texas Press, 223-264.
- ROSSI, L. & STEFANELLI, M. (2012). I Media per raccontarsi e raccontarsela: L'indagine empirica tra vissuti e discorsi. In F. COLOMBO, G. BOCCIA ARTIERI, L. DEL GROSSO DESTRETI, F. PASQUALI & M. SORICE (Eds.), *Media e generazioni nella società italiana*. Milano: Franco Angeli, 71-99.
- SILVERSTONE, R., HIRSCH, E. & AL. (1993). Tecnologías de la información y de la comunicación y la economía moral de la familia. In R. SILVERSTONE & E. HIRSCH (Eds.), *Los efectos de la nueva comunicación*. Barcelona: Bosch, 39-57.
- TAKATA, S.R & LEITING, W. (1987). Learning by Doing: The Teaching of Sociological Research Methods. *Teaching Sociology*, 15, 2, 144-150.
- VETTENRANTA, S. (2011). From Feather Quill to Digital Desk: Teaching Globalisation through Mediagraphy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6, 369-382.
- VOLKMER, I. (Ed.) (2006). *News in Public Memory*. New York: Peter Lang.