

Vídeo participativo y alfabetización visual: Desafíos y oportunidades para el cambio social y educativo

Participatory video and visual literacy: Challenges and opportunities for social and educational change

6

ARTÍCULO



Sergio Martínez Luna

Universidad Carlos III de Madrid
Facultad Humanidades, Comunicación y Documentación,
Departamento de Lenguaje, Filosofía y Literatura

Doctor en Humanidades. Profesor en la Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid. Departamento Filosofía, Lenguaje y Literatura. Profesor en la Universidad Camilo José Cela de Madrid. Facultad Educación y Salud. Departamento de Ciencias de la Educación. Ha publicado sus artículos en revistas como Third Text, ArtNodes, Laocoonte, Fedro o Revista de Antropología Iberoamericana (AIBR). Actualmente forma parte del Proyecto de investigación Proyecto de Investigación I+D+i: "Imágenes, Acción y Poder. Agencia icónica y prácticas de la imagen contemporánea", financiado a través del Programa Nacional de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (2018). MINECO FFI2017-84944-P

sermarti@hum.uc3m.es
orcid.org/0000-0001-7236-6843

Elena Carrión Candell

Universidad Camilo José Cela
Departamento de Ciencias de la Educación.
Facultad de Educación y Salud.

Doctora en Investigación en Artes y Humanidades por la Universidad de Castilla-La Mancha. Profesora de la Universidad Camilo José Cela y la Universidad Internacional de la Rioja. A lo largo de su trayectoria académica y profesional ha sido ponente en diversos Congresos de Investigación e Innovación educativa, publicando diversos artículos científicos. Sus líneas principales de investigación son el estudio y elaboración de recursos digitales y multimedia, y técnicas de gamificación que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje. Vinculada al Grupo de Investigación INCISO en la UNIR

ecarrion@ucjc.edu
orcid.org/0000-0001-7144-4002

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2018 / 10 de agosto de 2019

Resumen

Este artículo aborda, desde una perspectiva teórica, el video participativo como herramienta para la educación en los nuevos medios digitales, revisando algunos precedentes y ejemplos. El video participativo es una acción de tipo educocomunicativo conectada a los contextos en los que se practica, como forma de experimentalismo democrático que cuestiona la unidireccionalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el video participativo convergen dos aspectos que suponen un reto para la educación actual, a saber, la necesidad de la alfabetización visual y mediática y la comprensión de la escuela y los procesos educativos como escenarios para la transformación social.

PALABRAS CLAVE

Alfabetización visual, Nuevos media, Video participativo, Experimentalismo democrático, Direccionalidad, Cambio educativo.

Abstract

This article addresses from a theoretical perspective participatory video as a tool for education in new digital media, reviewing some precedents and examples. Participatory video is an educocommunicative action connected to the contexts in which it is practiced, as a form of democratic experimentalism that questions the uni-directionality of the teaching-learning processes. In participatory video, two aspects converge that pose a challenge to current education, namely, the need for visual and media literacy and the understanding of school and educational processes as scenarios for social transformation.

KEYWORDS

Visual literacy, New media, Participatory video, Democratic experimentalism, Directionality, Educational change.

1. INTRODUCCIÓN

En las sociedades actuales asistimos a la expansión de las imágenes y de lo visual. Para las generaciones nacidas dentro de la cultura digital, la convergencia entre medios, dispositivos y lenguajes forma parte de sus interacciones diarias. Aparecen prácticas visuales como los selfies, los memes o los gifs, y las imágenes circulan interconectadas a través de redes sociales y plataformas electrónicas. La masiva producción y proliferación de imágenes y prácticas visuales en contextos cotidianos, científicos y sociales muestran la importancia de las imágenes y los imaginarios en las sociedades actuales, como portadores y generadores de valor cultural y simbólico.

A lo largo de la historia de la educación, los avances en el ámbito audiovisual han sido recursos valiosos que se han incorporado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los principales motivos para su utilización son su capacidad para captar la atención de los alumnos y complementar las explicaciones. La convergencia entre nuevos media y redes sociales ha provocado que ambos entren a formar parte de la educación, pero no solo como recursos de apoyo, sino adquiriendo un protagonismo en el proceso educativo (Muñoz Prieto, Fragueiro Barrerio & Ayuso, 2013). Entre las transformaciones que afectan a la educación el cambio tecnológico, los procesos de digitalización y la emergencia de los nuevos medios ocupan un lugar central. Es una transformación que erosiona los límites de la identificación tradicional entre escuela y educación porque la primera

es, cada vez menos, la sede privilegiada para la transmisión del conocimiento y la socialización (Navarro, 2009; Peña Acuña, 2011). La educación deja de tener en la escuela su escenario primordial porque este queda desestabilizado por formas de entender la realidad no necesariamente ajustadas a los límites institucionales de la escuela. El hecho educativo puede entenderse como ubicado en una zona de experiencia y de contacto cultural. Pero la producción y el intercambio de conocimiento se encuentran hoy mediados por los medios digitales y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). A su vez, la proliferación de los dispositivos de producción y reproducción de contenidos en Internet, plataformas y redes interconectadas han tomado un cariz intersubjetivo, afectivo y socializador. Esto conduce a la multiplicación de los contextos de socialización, construcción de la identidad y transmisión de conocimiento y de valores, que compiten con los ámbitos primarios desde los que tradicionalmente se asumían estas tareas, entre ellos especialmente la familia y la escuela.

La perspectiva constructivista sigue facilitando un entendimiento de los procesos de participación e interacción social como fundamentos de una cultura. Ha permitido superar aproximaciones organicistas y demasiado estáticas a la cultura y la educación. Pero el constructivismo debe abordar el hecho de que ese enfoque dialógico se encuentra atravesado por las nuevas formas de comunicación electrónica hipermediada (Hernández Requena, 2008). La educación entendida como zona de experiencia y contacto cultural puede todavía ligarse a la comprensión de la vida social en referencia a los espacios en los que se despliega. Es un enfoque posicional que entiende la vida social como configurada según el juego de imposición y apropiación de roles en determinados espacios sociales y en ciertas situaciones comuni-

cativas. Pero, ¿qué sucede cuando las nuevas tecnologías entrelazan lo real y lo virtual, cuando hacen converger tiempos y espacios heterogéneos en un presente interconectado? En este nuevo contexto, cuestiones transversales a los currículos y al conjunto de la vida escolar como la identidad y la interculturalidad, el reconocimiento del otro y la construcción de la autonomía, la apertura a nuevos espacios de convivencia; se ven agitados por una cultura digital que responde a una llamada general a la participación y la interconectividad.

En las relaciones que se establecen entre los dos espacios que enmarcan la práctica escolar, el espacio institucional y el local, ninguno es previo al otro. El espacio-tiempo virtual electrónico cuestiona la comprensión de ambos según cualquier lógica binaria. El espacio local se refiere a los conocimientos y formas de hacer que alumnos y docentes construyan desde la experiencia personal, las culturas y los contextos particulares. El espacio institucional es el propio de la institución formalizada. Los conceptos de institución formal e informal son dos formas de acción social. La primera es aquella que despliegan los sujetos desde una lógica organizativa consciente por medio de recursos burocráticos consensuados. La segunda es llevada a cabo por los sujetos en sus interacciones e interlocuciones ordinarias sin la mediación de reglamentos o documentos burocráticos. Pero la formalización institucional es procesual. Las instituciones sociales se encuentran implicadas en procesos que las inclinan hacia la formalización o la informalización. La institución nunca formaliza completamente la heterogeneidad de las relaciones sociales (Martín, 2014).

En este artículo se propone una reflexión partiendo de esta descentralización de la escuela y la educación formal, suscitada por las transformaciones de los nuevos medios. Es pertinente

explorar recursos y metodologías dirigidas a desarrollar procesos de alfabetización visual para entender críticamente el alcance de estos cambios. A continuación, se propone el recurso al video participativo como una metodología dialógica y democrática de la investigación-acción dirigida a la transformación social de los contextos donde se implementa. El video participativo fomenta un acercamiento reflexivo a los modos de producción, gestión y puesta en común de las representaciones audiovisuales. Su uso en contextos educativos posibilita la articulación entre dos problemáticas que hoy se encuentran asociadas entre sí: la necesidad de la alfabetización visual y mediática y la aproximación reflexiva a las condiciones actuales de configuración y transmisión de conocimientos y valores.

2. ALFABETIZACIÓN VISUAL PARA NUEVOS ENTORNOS

La dialéctica entre la educación formal e informal está modificada por la aparición de las nuevas tecnologías y los nuevos medios digitales. Surge lo que hace tiempo Javier Echevarría (1999) denominara el tercer entorno, concepto que caracteriza un nuevo modelo de espacio social, configurado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que difiere significativamente de los entornos naturales, urbanos y socioculturales en los que tradicionalmente se desarrollaba la vida social. Es un escenario que se distingue de los ambientes naturales y sociales que serían los propios, respectivamente, del primer entorno y del segundo. El tercer entorno es un espacio social en construcción, artificial e inestable, impulsado por tecnologías que transforman las relaciones sociales que tenían como habitual escenario los dos primeros entornos.

Pero el tercer entorno no es tanto un ámbito escindido de otros espacios de acción social sino uno que viene a tramarse con ellos, orientándolos hacia nuevas formas de socialización e individualización. No está nítidamente recortado sobre el fondo de otros espacios y prácticas materiales. Esta condición intermedial se encuentra reforzada por la articulación entre subjetividad, comunicación y economía, característica del capitalismo contemporáneo (Serrano-Puche, 2016). La amistad, la familia, las costumbres, el trabajo o el espacio público, elementos que pertenecían al primer y segundo entornos son penetrados por las exigencias de interconectividad y rendimiento económico que las nuevas tecnologías vehiculan. La interconectividad compone una afectividad en red que acaba desbordando los dualismos entre mundo online y offline.

La educación y la escuela se encuentran atravesadas por los desafíos y posibilidades del tercer entorno. El propio Javier Echevarría (2010) señaló la necesidad de expandir la educación hacia este nuevo ámbito. Si este movimiento no se lleva a cabo con un sentido reflexivo la expansión se producirá igualmente, pero quedarán sin cuestionar los condicionantes ideológicos de los que son objeto el conocimiento y la educación, la formación y la socialización. El sistema tecnológico TIC se configura sobre la convergencia de distintos dispositivos, media y subsistemas tecnológicos. El tercer entorno emerge desde esa convergencia y alcanza relevancia en la generación de nuevos espacios para la socialización, la subjetividad y las formaciones del saber. Las nuevas tecnologías posibilitan no solo procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que habilitan modalidades de interrelación que necesitan ser abordadas desde nuevas habilidades y capacidades. Las transformaciones digitales no se agotan en el ámbito electrónico de Internet, si es que este

puede delimitarse, porque se expanden hacia las tecnologías multimedia, los teléfonos móviles, la televisión digital o los videojuegos. Modifican los contextos de individualización, socialización e intersubjetividad que antes se consideraban ajenos a aquellas.

Estas mutaciones se traman con la expansión de lo visual en las sociedades contemporáneas. La masiva producción de imágenes y la proliferación de prácticas visuales muestran la importancia de las imágenes y los imaginarios en las sociedades actuales. Los paradigmas ligados a las culturas de la lecto-escritura iluminaban un conocimiento del mundo coincidente con el que el propio sujeto alcanzaba sobre sí mismo, tras un largo aprendizaje. Frente a ese proceso elaborado sobre los tiempos pautados del texto, la escucha y la interpretación aparece la inmediatez de la imagen, impactando sobre la estabilidad de las culturas subjetivas. No es que la palabra se vea sustituida por la imagen, sino que ambas convergen de maneras inéditas en el escenario de la cultura digital (Rodríguez de la Flor, 2010).

De ahí la importancia de la cuestión de la alfabetización visual. Si el tercer entorno emerge desde las imágenes, los dispositivos de producción y reproducción visual y las prácticas visuales, puede afirmarse que una alfabetización en los nuevos medios y las nuevas tecnologías es una alfabetización visual y viceversa ¹. Los procesos de socialización están relacionados con las potencialidades de formación de comunidad que presentan los imaginarios. Las imágenes tienen un carácter intersubjetivo porque son inscriptoras de la presencia del otro en el campo social. Participan en los procesos de

construcción identitaria sobre el fondo de lo social y lo comunitario. Esta dimensión de las imágenes y los imaginarios se relanza gracias a los procesos de digitalización y socialización en red. Las imágenes son objetos con los cuáles las personas interactúan, participan en la vida social y afectiva, posibilitan y condicionan esas experiencias. No han dejado completamente atrás su dimensión representativa. Sin embargo, las tecnologías digitales están intensificando las potencialidades performativas de lo icónico. Es decir, las imágenes tienen capacidad para intervenir activamente en la realidad. Se reconocen hoy menos en la tarea de representar el mundo que en la de participar en él. En el mundo digital las imágenes no se componen como una forma acabada sino como el proceso de su propia confección y materialización en una variedad de redes y plataformas. Circulando a través de ellas las imágenes reclaman ser no solo contempladas, sino comentadas, vinculadas y post producidas. Estas operaciones están articuladas con las economías de conocimiento y las modalidades de presentación del yo en la vida pública y privada.

La alfabetización visual proporciona herramientas para interpretar imágenes, pero este objetivo curricular se queda corto cuando recurre solo a las teorías semióticas del signo. Las imágenes digitales contestan a la oposición entre palabra e imagen, entre la expresión lingüística y la expresión plástica, trastocan el reparto de capacidades que a partir de esa jerarquía coloca al pensamiento y al logos más cerca de la palabra que de la imagen, y, así, al conocimiento sensible del mundo en una posición secundaria. La dialéctica entre imágenes y palabras se encuentra intensificada en la cultura visual digital. Por eso términos como el de alfabetización visual no ofrecen la resolución de ese dilema, sino que subrayan su complejidad. Un proceso de alfabetización visual va más allá de la

¹ Gregory Ulmer (2003) denominó "electracy" a una forma de alfabetización en los medios electrónicos que en la cultura digital sería el equivalente a la alfabetización (literacy) en la cultura de la imprenta.

elaboración de herramientas analíticas para la lectura e interpretación de imágenes y acontecimientos visuales (Elkins, 2007). Debe preocuparse también de abordar el orden ideológico que condiciona esas formas de lectura, que determina cuáles son los sujetos y los lugares sociales a donde es legítimo mirar y de cuáles es normativo apartar la mirada. La alfabetización visual es un proceso que sirve para mostrar el ver (Mitchell, 2003). Genera extrañamiento con respecto a la visualidad en la que los sujetos construyen su imagen y su identidad, así como los modos de conocer el mundo y reconocer a los otros. Siempre hay un margen para oponerse o resignificar sus exigencias.

Las imágenes no esperan a ser explicadas desde metodologías y modelos de análisis lingüístico. Son objetos complejos con los que se piensa y se conoce, se enseña y se aprende, al igual que sucede con el lenguaje hablado y escrito, pero con formas propias de producir sociabilidad y sentido. Las imágenes toman vida cada vez que se re-presentan, interactúan con los investigadores, los estudiantes, con las propias pedagogías de la imagen que se quieren emprender (Dussel & Priem, 2017).

3. EL VIDEO PARTICIPATIVO COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL COLECTIVA

En esta tarea juega un papel crítico la exploración de los potenciales educativos del cine y del video. Ello supone hoy un desafío añadido al que ya plantean los usos de la imagen cinematográfica en un sentido alfabetizador porque las derivas de la cultura digital visual apuntan hacia el emborronamiento de los límites entre medios específicos. El tercer entorno es también el escenario en el que los medios se hibridan entre sí y los contenidos audiovisuales se ma-

terializan en una variedad de dispositivos de producción y reproducción (Jenkins, 2008). Las diferencias entre productores y consumidores, emisores y receptores de imágenes tienden a diluirse. Estas derivas abren nuevas posibilidades para la educación y la alfabetización visual pero también plantean nuevos retos. Por ejemplo, la film pedagogy (Giroux, 2011) pretendió armar una respuesta crítica de los estudiantes frente a la esfera pública en la que una película es recibida y sobre la que aquella proyecta ciertos valores y modelos de identificación. Pero este tipo de propuestas dejan fuera los potenciales específicos de un medio, en este caso el cinematográfico. La cuestión de cómo la educación debe recurrir al cine necesita compaginar el problema de cuál es la metodología más adecuada para articular un pensamiento crítico con las implicaciones específicas que tiene el medio cinematográfico para la educación y el pensamiento (Decoster & Vansielegheem, 2014).

Este esfuerzo debe atender a las tendencias a la hibridación mediática en la que los espectadores-usuarios se encuentran hoy inmersos. Los potenciales críticos y educativos de la cultura visual digital pueden ser apropiados para mostrar el orden visual que la compone. El video participativo puede tomarse como una herramienta pedagógica para abordar críticamente las imágenes y los imaginarios que nos rodean, así como para relanzar los procesos de alfabetización visual hacia el objetivo de construir otras formas de representación y reconocimiento de los otros. Articulado dentro de una metodología colaborativa, su uso posibilita la elaboración de afinidades y la puesta en común de distintas experiencias existenciales. Se puede emplear para introducir una temática, confrontar experiencias e ideas, presentar hechos o procedimientos que no pueden ser observados en directo, analizar o sintetizar cues-

tiones que interesen a una comunidad social y educativa.

El video participativo es una herramienta para la alfabetización visual, el enriquecimiento de los imaginarios y el acercamiento crítico a la realidad social a través de la creación colectiva. Funciona como un recurso educomunicativo, que proporciona a los estudiantes herramientas para analizar reflexivamente los textos mediáticos y para incorporar los nuevos medios en la escuela. Ello significa también integrar, revalorizar y resignificar su cultura cotidiana, en la que los medios audiovisuales juegan un papel cada vez más relevante.

El alcance educativo y crítico de las prácticas de video participativo radica en que permite crear imágenes desde espacios colectivos enraizados en lo local, con lo cual los procesos que impulsa se extienden más allá del trabajo de creación de un producto visual acabado. Las metodologías participativas audiovisuales exploran con el recurso al video participativo, a menudo dialogando con la forma documental, epistemologías constructivistas por las que los sujetos de estudio dejan de ser objeto de la mirada del investigador para convertirse en protagonistas del relato de sus experiencias y del devenir comunitario (Sucari, 2017). Las relaciones sociales que se generan en el proceso, los modelos de alfabetización visual que se implementan o el visionado colectivo de los videos son elementos clave. Generar conocimiento sobre y con el video participativo cumple una doble función. Primero, reivindicar prácticas culturales subalternas que quedan fuera tanto de la escuela y de la institución escolar como del discurso mediático hegemónico para colocarnos en el lugar de la experiencia de colectivos concretos frente a la homogenización global de los imaginarios. Segundo, atender a prácticas sociales de comunicación que desbordan la lógica de la eficacia instrumental de

la comunicación, poniendo en crisis los modelos comunicacionales basados en la tradicional separación entre emisor y receptor para articularse con otros procesos sociales, artísticos, educativos y de movilización social.

La concepción del audiovisual desde una perspectiva participativa y social no es nueva, si bien se recupera a partir de la llegada de la tecnología digital. Las primeras experiencias de video participativo poseen un recorrido histórico importante, cuyos inicios datan de finales de la década de los 60, en el estado canadiense de Newfoundland, y fueron obra de Don Snowden, pionero en el uso de los medios de comunicación con un enfoque comunitario (Crocker, 2003). Estas inquietudes pueden remontarse al *Kino Pravda* de Dziga Vertov e incluso a la sección cinematográfica de las Misiones Pedagógicas durante el período de la Segunda República Española (Castro, 2016)². A partir de la popularización de cámaras de video y aparatos de reproducción asequibles, grupos de guerrilla televisión, de video comunitario o colectivos de video independiente desarrollan sus actividades en Estados Unidos, Canadá y Europa.³ Desde entonces, diversas iniciativas han promovido procesos de video participativo en una variedad de contextos. Su propósito general es el de generar situaciones de comunicación contextual en las que actores y grupos sociales, a menudo silenciados, encuentran un margen para elaborar conscientemente sus propias mediaciones (Tripp, 2012).

2 Sin olvidar las relaciones del video participativo con la historia del género documental. Ortuño (2013) y Yang (2016) aportan otras genealogías del video participativo.

3 El grupo Video-Nou, que inicia sus actividades en torno a 1977 puede considerarse el primer colectivo de video independiente en la historia del audiovisual en España (Ameller, 1999).

Las prácticas alrededor del video participativo se cruzan con las del film comunitario, que a partir de los años setenta del pasado siglo discutieron los imperativos comerciales de la industria cinematográfica (Malik, Chapain & Comunian, 2017). Ambas quieren ir más allá de la crítica de los medios de masas para alcanzar prácticas situadas de producción y consumo visual alternativas a aquellos. Las prácticas mediales deben politizarse, orientándose hacia la autonomía de la esfera pública y a la creación de dispositivos de interacción social y comunicativa resistentes a las mediaciones impuestas. En la medida en que la gente sea capaz de elaborar iniciativas locales mediáticas que reconozcan como propias, las dos prácticas pueden converger en el ámbito de los medios comunitarios. Pero hay que subrayar que, a diferencia del cine comunitario, el video participativo proporciona a los participantes el control del proceso de producción. Estos van a encontrar la posibilidad de expresarse, representarse y empoderarse para la exploración de la agencia individual y colectiva sobre el horizonte del cambio social (Lunch & Lunch, 2006; Montero Sánchez & Moreno Domínguez, 2015). La investigación de las propias condiciones económicas y socioculturales se convierte en una intervención activa con el objetivo de modificarlas y cuestionar así el orden de representación que las sostiene.

No es nuestra intención analizar estas diferencias, pero sí destacar que el video participativo presenta, al igual que propuestas que se apropian localmente de otros medios como pueden ser la radio o las redes sociales, una vocación por el experimentalismo democrático y la emancipación social. El experimentalismo democrático proviene de la tradición pragmatista norteamericana, en concreto de la concepción de la democracia de Dewey, que la entiende como un proceso de experimentación y apren-

dizaje participativo (Ford, 2009). Se trata de la búsqueda de alternativas a la democracia formal desde la convicción de que las soluciones basadas en la privatización y la desregulación empobrecen la calidad de las democracias. El experimentalismo democrático sería el marco que posibilita las tentativas de integración entre producción de imágenes, textos y objetos, y la producción de formas políticas comprometidas con la democratización de las representaciones, las mediaciones y los recursos ⁴. Si la educación es un asunto de interés público, debe abordarse colectivamente como cosa pública en situaciones participativas orientadas y construidas para tal fin. ¿Puede entonces un recurso como el video participativo generar tales contextos comunicacionales? ¿Pueden desde el ámbito educativo generarse situaciones en las que se pueda explorar los potenciales democratizadores de esas prácticas mediáticas?

La teoría y la práctica educativa deben elaborar sus propias estrategias para recorrer los contenidos críticos que estas transformaciones insinúan. El video participativo no invita solo a convertir la sala de proyección en una escuela, sino a convertir a la escuela en un contexto educativo-comunicacional, un laboratorio de producción de imágenes propias, y al aula en un lugar para la educación de una mirada autónoma y responsable. El proceso de alfabetización visual encuentra aquí una versión promisoriosa, pues a la lectura crítica de las imágenes se añade la experimentación con los dispositivos de creación audiovisual en su conexión con un contexto sociocultural modelado por condicionantes socioeconómicos e ideológicos particulares. El video participativo es un proce-

4 Reinaldo Laddaga (2010) entiende que el experimentalismo democrático permite ensayar la articulación entre generación de formas políticas, la democratización de los medios de comunicación y la producción autónoma de imágenes y textos. El ejemplo al que se remite es *La Comuna* (París, 1871) (2000) de Peter Watkins.

so de creación colectiva de contenidos audiovisuales desarrollado por los protagonistas de su propia realidad. Se trata de un proceso de video sin guion previo desarrollado recursivamente en ciclos iterativos de rodaje y revisión que crea narrativas propias, ligadas a la realidad social que las comunidades participantes desean comunicar (Johansson, 1999). Con el video participativo nos referimos a un conjunto de técnicas que permiten a un grupo o comunidad participar "en la formación y creación de su propia película, un vídeo accesible que reúna a la gente para explorar temas, preocupaciones de representación o simplemente como espacio creativo para contar historias" (Lunch & Lunch, 2006, p. 10).

Compromete así a un grupo de personas en la dilucidación de su situación social, de sus necesidades y capacidades, haciendo converger estas inquietudes sobre lo personal y lo social, sobre lo político y lo cultural. Es una herramienta de investigación participativa que promueve prácticas dirigidas a identificar los problemas sociales de una comunidad concreta y, así, explorar las formas en que se puede intensificar su capacidad de agencia y de decisión (de Lange & Mitchell, 2012; White, 2003).

La dificultad que conlleva definir qué es el video participativo reside en que existen casi tantas definiciones como experiencias realizadas, y que cada una pone el foco en algún aspecto ligado a la experiencia vivida. Pero ello muestra que su rasgo más saliente es su capacidad para conectar con realidades locales y situadas. Sobre el fondo de esta dificultad recogemos a continuación algunos de los casos más relevantes en los que el uso del video participativo se articula de manera explícita con esas realidades. Algunas de las organizaciones dedicadas al desarrollo del video participativo son Insightshare (<https://insightshare.org/>) dedicada a utilizar el video participativo en proyectos

de desarrollo, entendiéndolo como herramienta de investigación, implementación y evaluación en proyectos de desarrollo internacional, justicia social y derechos humanos o Zalab TV (<http://www.zalab.org/en/projects/zalab-tv-2/>), televisión internacional por Internet enfocada a producir y difundir propuestas de video participativo. Mencionamos también organizaciones como Quepo Video Social (<http://www.quepo.org/?lang=es>), colectivo activista barcelonés focalizado en la producción de video social, con el objetivo de reelaborar la comunicación en base a un sentido colectivo como marco del procomún y el empoderamiento ciudadano. En una línea parecida está el Colectivo Circes (<http://colectivocirces.blogspot.com/>) centrado en la organización de talleres de video con individuos que viven en su propia piel conflictos, discriminación y exclusión social por motivos económicos, culturales o de género. Colaborando con diferentes organizaciones sociales en España, México, Colombia, Venezuela y Palestina la Asociación Wanadi (<http://www.wanadi.org/>) ha empleado el audiovisual como herramienta transformadora, a través de talleres de capacitación mediática y periodismo comunitario, desarrollando propuestas socioeducativas y artísticas con el propósito de dinamizar áreas desfavorecidas y promover el desarrollo de redes sociales cooperativas. La alianza entre la potenciación del uso democrático de los medios audiovisuales con el impulso de procesos de activismo social es el objetivo de The Rights Exposure Project (<http://therightsexposureproject.com/>). Son especialmente destacables, por su atención a las realidades y problemáticas de la educación y la escuela, iniciativas como las de la asociación La Cosecha (<http://www.lacosechaweb.com/>). Otro ejemplo del video participativo como herramienta de integración socioeducativa es el proyecto que la Asociación Cultural La Bretxa implementó en el IES Badalona Nou (Espinosa, 2012), la experiencia de

investigación-acción con estudiantes internacionales en el barrio San Lorenzo de Castellón (Boni & Millán, 2016), y con jóvenes económicamente desfavorecidos en Quart de Poblet (Boni, López-Fogués, Millán & Belda-Miquel, 2017). O, en un contexto muy distinto, su uso para evidenciar, prevenir y combatir la violencia de género dentro de las escuelas sudafricanas (de Lange & Geldenhuys 2012).

El recurso al video participativo en estos ámbitos se liga a una educación con vocación transformadora. El proceso educativo se despliega sobre un desarrollo endógeno, construido desde el mismo seno de las comunidades que se educan para responder a sus necesidades y no a las del sistema económico y político que los gobierna (Freire, 1970). Para ello la principal herramienta de la que dispone el facilitador/a o educador/a es promover un diálogo igualitario asentado en la capacidad de escuchar y el respeto a las diferencias. Ahora bien, la concepción del proceso educativo como diálogo comunicativo suscita la cuestión de cómo dar relieve a las posiciones desde las que los distintos agentes enuncian sus ideas y planteamientos.

La confianza en el diálogo comunicativo racional se establece sobre una invisibilización de tales posiciones y de los juegos de identificación a las que ellas invitan, quedando obviadas las relaciones desiguales de poder sobre la que aquel se sustenta (Ellsworth, 2005). Tanto una película como un currículo fallan a la hora de evidenciar las posiciones de los públicos y de los alumnados. La tarea de desvelar esas posiciones se torna paradójica. Si es a través del diálogo racional como se quieren intensificar las diferencias con el fin de cuestionar esos marcos, tal modelo pedagógico también queda universalizado y resulta aplicable por encima de cualquier especificidad. Mediante el concepto de modo de direccionalidad Ellsworth estudia la estructura de las relaciones simbólicas,

sociales y narrativas que surgen entre los textos fílmicos y el margen de agencia que tienen los espectadores y espectadoras frente a ellos.

Estas relaciones nunca son lineales. Las posiciones que el film imagina para sus espectadores no son completamente correspondidas por estos. Se conforma un área de indeterminación que Ellsworth traslada hacia la educación, el currículo y las relaciones de aula. La experiencia de incertidumbre que se despliega tanto en el encuentro entre espectadores y textos fílmicos como en el encuentro entre estudiantes y currículo está atravesada por antagonismos socioeconómicos, raciales y de género. Esa incertidumbre se vuelve un recurso pedagógico que reclama una aproximación participativa y situada (Castro, 2016; Padró, 2011). El guión de la película y sus soluciones técnico-formales se manejan al margen de las condiciones concretas del proceso de producción y de recepción. Asimismo, el currículo y el reparto de posiciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje se sitúan más allá del contexto donde son implementados. El video participativo explora estas contradicciones, ya que hace converger conscientemente el proceso de elaboración de un objeto audiovisual con las necesidades y posibilidades de un contexto concreto, con lo cual se despega de las tendencias hacia la universalización a las que se precipita el diálogo racional. Encuentra su fuerza crítica en el cuestionamiento del reparto de papeles dentro de los procesos de producción y recepción de las representaciones (Hazel, 2016; Whiting, Symon, Roby & Chamakiotis, 2018). En el ámbito educativo este proceso se desplazará también hacia la elucidación de las posiciones de enseñanza, las condiciones concretas de acceso al conocimiento, a la construcción de la identidad y la convivencia.

El video participativo, tomando su contexto de aplicación como contexto de producción y re-

cepción, posibilita el trabajo sobre una imagen dialógica cuyo modelo no se ajusta a ideales universalistas. La práctica audiovisual tradicionalmente ha sido abordada desde el paradigma de la representación. Las mutaciones de la imagen digital ponen en crisis este modelo para abrirse hacia dinámicas de pensamiento dialógico y colectivo en las que las retóricas discursivas del audiovisual son objeto de discusión pública en referencia a los condicionantes sociales que modelan los procesos de producción y recepción mediáticas (Montero Sánchez, 2013). El discurso audiovisual se reconfigura como marco en el que se encuentran intereses colectivos, heterogéneos y localizados (Lenette, 2019).

El video participativo se ubica dentro de estas transformaciones. En el ámbito de la educación, se convierte en recurso para abrir espacios de diálogo e interpretación colectiva que pueden interrumpir las derivas hacia la reproducción normativa de los contextos educativos institucionalizados (Anderson, 2017). Pero también es una herramienta para profundizar en una concepción de la alfabetización visual como ejercicio crítico capaz de reconocer en las imágenes las huellas del poder, la desigualdad y la ideología. Las relaciones entre comunicación y educación se traman de maneras inéditas en base a las sociabilidades generadas por las nuevas tecnologías. En el marco de esas relaciones el video participativo se definirá como una acción edu-comunicativa con carácter dialógico y emancipador en la que se exponen y discuten las posiciones y motivaciones de los participantes (Mistry, Bignante & Berardi, 2016; Nagamini & Aguaded, 2018). Se compondrá como una práctica orientada hacia la construcción colaborativa del conocimiento y hacia la disposición para el ejercicio de la ciudadanía, con la condición de que las políticas y las metodologías educativas asuman el reto

de desarrollar los procesos de adquisición de las competencias mediáticas y de herramientas para la alfabetización visual.

4. CONCLUSIONES

El vídeo participativo es un instrumento de intervención social y de visibilización de problemáticas, mediación de conflictos e intereses. En su aplicación a los procesos educativos, desarrolla modelos de construcción de sentido en el marco de la acción educacional-comunicativa porque conjuga las prácticas comunicativas con el empoderamiento de las comunidades en contextos sociales y educativos. Dichas prácticas se caracterizan por establecer una estrecha relación entre el componente educativo de la producción mediática, el objetivo de la presentación de problemáticas no atendidas por los medios, y por la dimensión participativa de las comunidades implicadas en los procesos de producción, edición y difusión de los artefactos audiovisuales. El video participativo se orienta a la transmisión de experiencias y saberes posicionados y apropiados en el plano colectivo. La sensibilización política mediante la imagen lo convierte en un recurso fructífero para colectivos centrados en el cambio social (Montero Sánchez & Moreno Domínguez, 2014). Si la relevancia de las imágenes y de lo visual en las sociedades contemporáneas es cada vez mayor el recurso al video participativo en la escuela debe saber conjugar sus inquietudes sociales con el uso apropiado de las tecnologías audiovisuales, orientándose a una alfabetización visual crítica y reflexiva.

En este artículo se ha propuesto articular, especialmente en contextos educativos, el fomento de la participación democrática y de los aprendizajes compartidos con el desarrollo de procesos de alfabetización visual que aborden de manera reflexiva las transformaciones ac-

tuales de la imagen y de los medios audiovisuales. El video participativo es un recurso valioso para tramar la producción de conocimientos y de cambios sociales con la apropiación consciente de los procesos de representación audiovisual. Se ubica, al implicarse en fomentar aprendizajes reflexivos, colectivos y situados, en el territorio de alianza entre el conocimiento democrático y la investigación-acción, que es su metodología más propia (Feldman & Rowell, 2019). Frente a la complejidad de la cultura visual contemporánea la educación y la escuela pierden su centralidad como sedes de la transmisión de conocimiento y de valores. No se trata tanto de recuperar esa posición perdida sino de entender los desafíos que plantea esa nueva situación. El hecho de que las condiciones de la configuración de las formas del saber, de la identidad y la socialización estén siendo modificadas por la potencia de los nuevos medios demanda la apertura de espacios de reflexividad en los que sea posible tanto generar conocimiento crítico y autónomo como acceder al control de las representaciones audiovisuales propias. Es en este eje donde hemos ubicado el recurso al video participativo.

Puede que en la cultura postmediática todos seamos productores de contenidos, ya no solo espectadores, sino prosumidores, pero ¿cómo son las condiciones por las que participamos en esta nueva cultura? ¿Cuáles son los modelos

de identidad, socialización y reconocimiento del otro que se promulgan? ¿Qué papel juegan la escuela y la educación en estos procesos? ¿En qué punto se sitúan de las relaciones entre espacios escolares institucionales y locales? Si una de las metas de la educación es poner a los educandos en situación de dilucidar sus determinantes sociales y personales cabe preguntarse si la cultura mediática facilita de por sí en la consecución de ese objetivo o más bien anula la distancia crítica que les permitiría convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje, sus representaciones y sus experiencias vitales. Esta perspectiva está ligada al desarrollo de procesos de alfabetización visual que proporcionen las herramientas para distinguir entre imágenes y esclarecer los modelos de subjetividad y vida en común que pueblan la cultura visual digital. Hemos destacado al video participativo como una de las estrategias que consideramos más promisorias para abordar tal proceso. Se trata de una herramienta para la metodología de investigación-acción y la participación democrática que promueve el aprendizaje experimental, la emancipación social y el cambio educativo por medio de la cual es además posible diseñar metodologías para la alfabetización visual y la crítica de las representaciones audiovisuales. El conjunto de estos objetivos recoge los retos más urgentes a los que se enfrentan hoy la escuela y la educación.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Ameller, C. (1999). Por una comunicación contextual. La experiencia del Video-nou/Servei de video comunitario. *Banda aparte*, 16, 45-48.
- Anderson, G. (2017). Participatory Action Research as democratic disruption: New public management and educational research in schools and universities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30 (5), 432-449. doi:10.1080/09518398.2017.1303211
- Boni, A., López-Fogués, Millán, G. y Belda-Miquel (2017). Analysing participatory video through the capability approach. A case study in Quart de Poblet (Valencia, Spain). *Action Research*, 14767550317715073. doi:10.1177/1476750317715073
- Boni, A. y Millán, G. (2016). Action-Research using Participatory Video. A Learning Experience in San Lorenzo, Castellón. *Commons, Revista Comunicación y Ciudadanía Digital*, 5 (1), 117-139.
- Castro, A. (2016). El Cinefòrum Poble Sec como `escuela` de lo común: dispositivo situado frente a modos de direccionalidad, *Artnodes*, 17, 34-42. doi:10.7238/a.v0i17.2959
- Crocker, S. (2003). The Fogo Process: Participatory Communication in a Globalizing World. En White, S. A. (Ed.) *Participatory Video: Images That Transform and Empower* (p. 122-145). New Delhi, Thousand Oaks: Sage.
- Decoster, P. J. y Vansielegem, N. (2014). Cinema Education as an Exercise in `Thinking through Not-Thinking`. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (7), 792-804. doi:10.1080/00131857.2013.795853
- De Lange, N. y Geldenhuys (2012). Youth envisioning safe schools: a participatory video approach. *South African Journal of Education*, 30 (4), 494-511. doi:10.15700/saje.v32n4a734
- De Lange, N. y Mitchell, C. (2012). Building sustainability into work with participatory video. En E.J. Milne, Mitchell, C. & de Lange, N. (Eds.) *The handbook of participatory video* (p. 318-330). Lanham, MD: AltaMira.
- Dussel, I. y Priem, K. (2017). The visual in histories of education: a reappraisal. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 53 (2), 641-649. doi:10.1080/00309230.2017.1392582
- Echevarría, J. (1999). *Los señores del aire*. Barcelona: Destino.
- Echevarría, J. (2010). Expandir la educación al tercer entorno. En *Educación expandida* (p. 167-184). Sevilla: Zemos98.
- Elkins, J. (Ed.) (2007). *Visual Literacy*. New York: Routledge.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Espinosa, J. A. (2012). El video participativo: herramienta para la transformación social en procesos pedagógicos, sociales y políticos. Diseño de propuestas para dos casos en la Península Ibérica. *Nexus*, 12, 64-75. doi:10.25100/nc.v1i12.773

- Feldman, A. y Rowell, L. (2019). Knowledge Democracy and Action Research. An Exchange. *Educational Action Research*, 27 (3), 335-346. doi:10.1080/09650792.2019.1618624
- Ford, A. (2009). Variaciones y efectos del experimentalismo democrático. *Miríada*, 2 (3), 153-174.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2011). Breaking into the Movies: Public Pedagogy and the Politics of Film. *Policy Futures in Education*, 9 (6), 686-695. doi:10.2304/pfie.2011.9.6.686
- Hernández Requena, S. R. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC, Universities & Knowledge Society Journal*, 5 (2). doi:10.7238/rusc.v5i2.335
- Hazel, S. (2016). The Paradox from Within: Research Participants Doing-Being-Observed. *Qualitative Research*, 16 (4), 446-467. doi:10.1177/1468794115596216
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Johansson, L. (1999). Participatory Video and PRA: Acknowledging the politics of Empowerment, *Forest, Trees and People, Newsletter*, 40-41, 21-23.
- Laddaga, R. (2010). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Lenette, C. (2019). *Arts-Based Methods in Refugee Research*. Singapur: Springer.
- Lunch, N. y Lunch, C. (2006). *Insights into Participatory Video. A Handbook for the Field*. Oxford: Insightshare.
- Malik, S., Chapain, C. y Comunian, R. (Eds.) (2017). *Community Film-making: Diversity, Practices and Places*. Londres: Routledge.
- Martín, R. B. (2014). Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, 12.
- Mistry, J, Bignante, E. y Berardi, A. (2016). Why are we doing it? Exploring participant motivations within a participatory video project. *Area*, 48 (4), 412-418. doi:10.1111/area.12105
- Mitchell, W.J.T. (2003). Mostrando el ver: Una crítica de la cultura visual. *Estudios Visuales*, 1, 17-40.
- Montero Sánchez, D. (2013). Del conocimiento como puesta en relación. El paradigma de la imagen dialógica en el cine de no ficción. *Redes.com. Revista de estudios para el desarrollo social de la comunicación*, 7, 203-218.
- Montero Sánchez, D. y Moreno Domínguez, J. M. (2014). *El cambio social a través de las imágenes. Guía para entender y utilizar el vídeo participativo*. Madrid: Catarata.

- Montero Sánchez, D. y Moreno Domínguez, J. M. (2015). Rethinking the definition of participatory video at the interface of theory and practice. *Glocal Times*, 22-23.
- Muñoz Prieto, M. M., Fragueiro Barreiro, M. S. y Ayuso, M. J. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Escuela Abierta*, 16, 91-104.
- Nagamini, E. y Aguaded, I. (2018). La Educomunicación en el contexto de las nuevas dinámicas discursivas mediáticas. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9 (2), 119-121. doi:10.14198/MEDCOM2018.9.2.27
- Navarro, M. (2009). Los nuevos entornos educativos: desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva. *Comunicar*, 33 (17), 141-148.
- Ortuño, Pedro (2013). Antecedentes del video participativo como alternativa a la televisión comercial: nuevas propuestas online. *Doc On-line*, 14, 113-138.
- Padró, C. (Ed.) (2011). María Acaso, Elizabeth Ellsworth: Conversaciones. El aprendizaje de lo inesperado. Madrid: Catarata.
- Peña Acuña, B. (2011). El alcance de la educación multimedia: redes y transformación social, *RevistaEtic@net*, 9 (10). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3702728.pdf>
- Rodríguez de la Flor, F. (2010). Giro visual. Salamanca: Delirio.
- Serrano-Puche, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 46 (24), 19-26.
doi:10.3916/C46-2016-02
- Sucari, J. (2017). El documental social participativo: el protagonista como sujeto de la historia. *Obra Digital. Revista de Comunicación*, 12, 69-85.
doi:10.25029/od.2017.112.12
- Tripp, S. (2012). From TVTV to Youtube: A Genealogy of Participatory Practices in Video. *Journal of Film and Video*, 64 (1), 5-16.
doi:10.1353/jfv.2012.0002
- Ulmer, G. (2003). *Internet Invention. From Literacy to Electracy*. New York: Longman.
- White, S. A. (Ed.) (2003). *Participatory Video: Images That Transform and Empower*. London, Thousand Oaks, Nueva Delhi: Sage.
- Whiting, R., Symon, G., Roby, H. y Chamakiotis, P. (2018). Who's Behind the Lens?: A Reflexive Analysis of Roles in Participatory Video Research. *Organizational Research Methods*, 21 (2), 316-340. doi:10.1177/1094428116669818
- Yang, Kyung-Hwa (2016). *Participatory Video in Adult Education. Cultivating Participatory Culture in Communities*. Nueva York: Springer.