

La metodología participativa audiovisual como recurso para la emergencia de espacios de resistencia¹

Mitty Arciniega²; María José Palacios³; Sonia Páez de la Torre⁴; Mònica Figueras-Maz⁵

Recibido: 30 de septiembre de 2022 / Aceptado: 02 de noviembre de 2022

Resumen. Este artículo presenta los resultados del caso de estudio desarrollado con y por jóvenes de AEI Raval en el marco de un proyecto europeo en el que participa el Departamento de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra. Se analiza el proceso de creación de dos piezas audiovisuales producidas por los y las participantes que emergen de la aplicación de metodologías audiovisuales participativas en el marco de la Investigación Acción Participativa. En este trabajo se pone el énfasis en el aporte de la metodología participativa audiovisual como un potente recurso para que las personas se piensen desde la colectividad, se problematicen como grupo social y construyan discursos desde la crítica y la resistencia al sistema. Para ello se hace un recorrido por los fundamentos teóricos y metodológicos que han guiado la implementación del caso de estudio, se describen las etapas de trabajo y se plantean en los resultados y conclusiones cuestiones a reflexionar para futuros abordajes en la aplicación de la metodología, especialmente con colectivos en contextos vulnerables.

Palabras clave: audiovisual; metodología participativa; investigación acción; espacios de resistencia; juventud.

[pt] A metodologia participativa audiovisual como recurso para a emergência de espaços de resistência

Resumo. Este artigo apresenta os resultados do estudo de caso desenvolvido com e por jovens da AEI Raval no âmbito de um projeto europeu em que participa o Departamento de Comunicação da Universidade Pompeu Fabra. Analisa-se o processo de criação de duas peças audiovisuais produzidas pelos participantes que surgem da aplicação de metodologias audiovisuais participativas no âmbito da Pesquisa-Ação Participativa. Neste trabalho, enfatiza-se a contribuição da metodologia participativa audiovisual como um poderoso recurso para que as pessoas se pensem a partir da comunidade, se problematizem como grupo social e construam discursos a partir da crítica e resistência ao sistema. Para isso, é feito um passeio pelos fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram a implementação do estudo de caso, são descritas as etapas do trabalho e os resultados e conclusões levantam questões a serem refletidas para futuras abordagens na aplicação da metodologia, especialmente com grupos em contextos vulneráveis.

Palavras chave: audiovisual; metodologia participativa; investigação acción; espacios de resistencia; juventud.

[en] The audiovisual participatory methodology as a resource for the emergence of spaces of resistance

Abstract. This article presents the results of the case study developed with and by young people from AEI Raval within the framework of a European project in which the Department of Communication of the Pompeu Fabra University

¹ Este trabajo ha recibido el financiamiento de la Unión Europea Horizonte 2020. Programa de investigación e innovación bajo el acuerdo 101004491 Aknol

² Universidad Pompeu Fabra. Investigadora Postdoctoral. Miembro del grupo de investigación en Juventud, Sociedad y Comunicación (Jovis.com) del Departamento de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3720-048X>

E-mail: mittzy.arciniega@upf.edu.

³ Universidad Pompeu Fabra. Investigadora. Predoctoral (FI-AGAUR) en el Doctorado en Comunicación.

ORCID: 0000-0003-3188-5940

E-mail: mariajose.palacios@upf.edu

⁴ Universidad de Girona. Departamento de Educación. Investigadora Postdoctoral Margarita Salas (Ministerio de Universidades y de la Unión Europea-Next Generation) en el Departamento de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra. Barcelona, España.

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2127-2032>

E-mail: sonia.paezdelatorre@upf.edu / sonia.paez@udg.edu

⁵ Universidad Pompeu Fabra. Profesora Titular del Departamento de Comunicación. Coordinadora del Grupo de Investigación en Juventud, Sociedad y Comunicación (Jovis.com) del Departamento de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra. Barcelona, España.

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4912-4509>

E-mail: monica.figueras@upf.edu

participates. The process of creating two audiovisual pieces produced by the participants that emerge from the application of participatory audiovisual methodologies within the framework of Participatory Action Research is analyzed. In this work, emphasis is placed on the contribution of the audiovisual participatory methodology as a powerful resource for people to think of themselves from the community, problematize themselves as a social group and build discourses from criticism and resistance to the system. For this, a tour of the theoretical and methodological foundations that have guided the implementation of the case study is made, the work stages are described and the results and conclusions raise questions to reflect on for future approaches in the application of the methodology, especially with groups in vulnerable contexts.

Keywords: audiovisual; participatory methodology; action research; resistance spaces; youth.

Sumario. 1. Introducción y objetivos; 2. Perspectivas teóricas; 3. Metodología; 4. Resultados; 5. Discusión y conclusiones.

Agradecimientos. Las reflexiones y los resultados de este trabajo no hubieran sido posibles sin la colaboración de los y las educadoras de la entidad socioeducativa AEIRaval: Mireia Manuel y Àlvar Senar; de los facilitadores Santiago Guerrero, Belén Beltrán y Federico C. Gobartt; y por supuesto del entusiasmo y el compromiso que manifestaron los y las jóvenes participantes.

Cómo citar: Arciniega, M.; Palacios, M. J.; Páez de la Torre, S.; Figueras-Maz, M. (2022). La metodología participativa audiovisual como recurso para la emergencia de espacios de resistencia. *Sociedad e Infancias*, 6(2), 109-122.

1. Introducción y objetivos

Este trabajo está enmarcado en el proyecto europeo *Smooth Educational Spaces. Passing through Enclosures and Reversing Inequalities through Educational Commons* (SMOOTH)⁶, cuyo objetivo general es comprender el papel que tiene la educación en la reversión de las desigualdades de niños, niñas y jóvenes en situación de riesgo de exclusión en Europa. Se argumenta que ofrecer educación como servicio y garantizar el acceso a todos los colectivos no es suficiente para generar cambios; pues en gran medida depende de la calidad de la educación (tanto formal como informal) que se brinda. Por ello, SMOOTH propone un programa de investigación-acción con y por niños, niñas y jóvenes basado en el paradigma de los “bienes comunes”, más concretamente en “los comunes educativos” (*educational commons*), como un sistema alternativo que promueve la igualdad, los valores democráticos y la construcción colectiva del conocimiento (Bauwens, Kostakis y Pazaitis, 2019).

El concepto de “bienes comunes educativos” (*educational commons*) hace referencia a los procesos de aprendizaje, la transmisión, adquisición y producción de conocimiento. Propone que la gobernanza, la toma de decisiones y la construcción del saber sea co-gestionada por toda la comunidad educativa -educadores, niñas, niños, jóvenes y sus familias- en términos de apertura, diversidad y horizontalidad. En este esquema, la figura del adulto cumple el rol de acompañante y facilitador en la conversión de niños, niñas y jóvenes a *commoners*, es decir, en individuos creativos y autodirigidos.

A lo largo del proyecto se prevé la implementación de una serie de casos de estudio. Este artículo comparte la experiencia de uno de ellos, desarrollado por investigadoras del Joviscom⁷ en alianza con la entidad Socio Educativa AEI Raval; un centro que desde la educación no formal ejecuta programas de intervención socioeducativa con niños, niñas y adolescentes de entre 3 y 18 años del barrio del Raval de Barcelona⁸.

Haciendo uso de las metodologías audiovisuales participativas, los y las jóvenes produjeron dos piezas: uno en formato de video entrevista (*Futuro sin título*⁹), y otro, en formato de video podcast (*Mucho piden, poco dan: lo que opinamos los jóvenes sobre el sistema educativo*¹⁰). El propósito de este trabajo es exponer el proceso de creación de dichos productos y reflexionar sobre cómo la metodología participativa audiovisual, que tiene fundamentos muy similares a los *educational commons*, puede ser un potente recurso para que las personas se piensen desde la colectividad, se problematicen como grupo social y construyan discursos desde la crítica y resistencia al sistema (García Canclini, 2010).

Inspirada en los conocimientos situados de Donna Haraway (1988), la metodología participativa audiovisual propone explorar perspectivas y categorías desconocidas previamente, aquellas que no emergen de nuestra mirada investigativa sino de la mirada de las propias participantes; todo ello basado en dos conceptos claves: el photovoice (Wang, 2006) y las producciones narrativas (Balash y Montenegro, 2003).

⁶ European Union's Horizon 2020 -SC6- Research and Innovation Framework Programme TRANSFORMATIONS. Grant agreement no. 101004491 en el que participa la Universidad Pompeu Fabra junto con universidades y organizaciones no académicas de siete países (Portugal, Suecia, Bélgica, Alemania, Italia, España y Grecia).

⁷ Grupo de investigación del Departamento de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra: Pag web <https://www.upf.edu/web/joviscom>

⁸ Una de las áreas de Barcelona con mayor demanda social, con un 50% de población de origen migrante, especialmente de países como Paquistán, Filipinas y Bangladesh y una elevada tasa de desocupación.

⁹ Departamento de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra y AEIRaval (2022, junio 23) *Futuro sin título*. [video entrevista] <https://www.youtube.com/watch?v=81E1BF0ui1c>

¹⁰ Departamento de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra y AEIRaval (2022, junio 23). *Mucho piden, poco dan: lo que opinamos los jóvenes sobre el sistema educativo* [video podcast] <https://www.youtube.com/watch?v=LWF-l7d97YM>

El photovoice propone una abordaje comunitario y democrático de la fotografía documental (Wang, 2006). A nivel metodológico, implica dotar de cámaras a las participantes para que a través de fotografías retraten sus realidades cotidianas con el objetivo de promover un posterior diálogo crítico y horizontal entre participantes e investigadoras. De esto modo se busca potenciar tanto el conocimiento personal como colectivo de las fortalezas y preocupaciones de la comunidad.

Por su parte, las producciones narrativas plantean “la producción de textos conjuntos entre investigadores y participantes [...] no se recogen las palabras del participante, sino la forma en que éste desea que sea leída su visión” (Balash y Montenegro, 2003: 19). De este modo, el resultado final expresa la visión de la problemática desde una perspectiva situada, producto de un proceso de trabajo recíproco y de la constante negociación en relación con los roles y significados.

Por tanto, la metodología participativa audiovisual añade el componente “audiovisual” al planteamiento inicial del photovoice y las producciones narrativas generan espacios de resistencia colectiva haciendo del audiovisual una herramienta de transformación social e intervención política. El uso de estas dos técnicas permite a las participantes nombrar el mundo en sus propios términos (Askanius, 2012), en este sentido los resultados materializan el postulado de Carol Hanish (2006): *lo personal es político*.

2. Perspectivas teóricas

2.1. El audiovisual como espacio de resistencia

El uso colectivo del formato audiovisual como herramienta de transformación social tiene una larga historia de luchas y censuras, pero también de éxitos en el que las producciones se convierten en eficientes y consolidados espacios de resistencia que rompen los discursos hegemónicos y trascienden las representaciones dominantes.

Un breve recorrido por algunos hitos históricos del uso del audiovisual como espacio de resistencia nos remonta a los *noticieros semanales* organizados en 1918 por el poeta ruso Dziga Vertov¹¹ y proyectados en trenes y barcos con la finalidad de difundir la realidad socialista.

Décadas más tarde, el cine militante que une producción audiovisual y luchas de autodeterminación fue especialmente relevante en América Latina. Un ejemplo de ellos son piezas como *Barravento* (1961) que aborda las dificultades de una comunidad de pescadores descendientes de esclavos en Brasil o *El coraje del pueblo* (1971) que retrata la masacre que sufre un colectivo de mineros en Bolivia. Por su parte en España se crea la Cooperativa de Cine Alternativo y se realiza la “I Muestra Nacional de Cine Independiente” que acuñó el concepto de “Cine Alternativo” (Almería, agosto 1975).

Sin embargo, hasta entonces, más allá de que las producciones representaran discursos contrahegemónicos y una visión alternativa del mundo, el uso de la cámara seguía siendo privilegio de quienes dirigían y producían las piezas. No es hasta 1965 que el cineasta Jonas Mekas distribuye cámaras de cine a jóvenes negros para que se expresaran. Los antropólogos Sol Worth y John Adair siguen esta iniciativa enseñando a indios navajos a utilizar los dispositivos y autoretratarse, trabajo que se plasma en siete relatos audiovisuales.

Estas primeras experiencias de apropiación del poder de la imagen por parte de las minorías se ven reforzadas con la aparición de las cámaras portátiles que abren el camino a la democratización del audiovisual, tanto por la posibilidad de ser utilizadas por cualquier persona como por la facilidad de proyección inmediata.

La televisión y más adelante internet han sido claves para dar acceso a las producciones audiovisuales colectivas y para promover el activismo de masas. Como afirma Undercurrents (1994): “en las manos de un videoactivista, una telecámara puede funcionar como disuasor contra la violencia de la policía, un sistema de monitoreo por vídeo puede influenciar la agenda política, un proyector de vídeo puede generar conciencia colectiva”¹²

De esta manera la producción audiovisual no es el fin sino un punto de partida para el debate, la indignación, la reflexión y el despertar social. En esta línea en el Manifiesto de Cine sin Autor, Tudori (2008) propone tres etapas de análisis: el tiempo social de producción, el tiempo que dura la película final ante el espectador y el tiempo de la deriva social que la película tiene, o sea, su camino y destino social.

Tal como afirma Nichols (1997) el audiovisual activista -sea documental, video reportaje, performance u otro-, lucha contra la exclusión discursiva (Herzog, 2011) y contribuye a la construcción social de la realidad presentándose como discurso de resistencia (García Canclini, 2010) en guerra simbólica, por validar visiones alternativas de ser y estar en el mundo.

Así pues, la democratización de los medios posibilita el activismo ciudadano más allá de sus orígenes impulsados por determinados colectivos sociales históricamente en pie de lucha por legitimar sus derechos vulnerados. Sin embargo, para que estas luchas se extiendan a colectivos que nunca antes tuvieron la posibilidad de ser escuchados, es necesario visibilizar la colectividad de las problemáticas y despojarse de culpabilidades individuales.

¹¹ Seudónimo de Denis Abrámovich Káufman, director de cine vanguardista soviético, autor de obras experimentales que revolucionaron el género documental.

¹² Documental producido por Jon Behrens. Este filme es el tercer y final episodio de la serie *Paisajes Urbanos* del mismo productor.

En el caso de estudio que presentamos este proceso ha significado, por un lado, una instancia previa de toma de conciencia colectiva acerca de ciertas situaciones, provocando un despertar hacia una visión crítica sobre el sistema, hasta alcanzar la construcción de un discurso colectivo de resistencia; y, por otro, el aterrizaje de todo ese proceso en un producto audiovisual a partir de la construcción de un guión, el consenso de un storyboard, la creación de una estructura y la adopción de roles. En definitiva, un doble ejercicio de resistencia sistémica y fortalecimiento de colectividad.

2.2. Metodología participativa audiovisual

Ante la posibilidad de investigar e intervenir (Investigación Acción Participativa) con jóvenes en contextos vulnerables, la utilización del audiovisual se presenta como una oportunidad para conectar con las participantes considerando que para ellas se trata de un espacio y un lenguaje con el que se sienten cómodas y seguras (Fernández-Planells *et al.*, 2016).

De este modo se decide aplicar la metodología participativa audiovisual basada en dos conceptos claves. Por un lado, el photovoice (Wang, 2006) que pone el foco en un problema social a través de la toma de fotografías de las personas participantes para luego generar la reflexión a partir de esas imágenes. Podemos resumirlo como el proceso de visualizar, verbalizar y, finalmente, reaccionar.

Por otro lado, la metodología toma las ideas de las producciones narrativas propuestas por Balasch y Montenegro (2003) que plantean la producción narrativa de un texto a partir de las entrevistas y conversaciones realizadas a lo largo de la investigación; este texto es entregado a la participante para que puedan editarlo tantas veces como sea necesario, para que la narrativa recoja su visión frente al fenómeno de estudio. Es decir, “*en lugar de representar cómo los y las participantes comprenden el fenómeno, buscan expresar cómo quieren que un tema particular sea visto*” (Pujol *et al.*, 2003: 67); de esta manera las participantes deciden no solo cuál quieren que sea el producto audiovisual final sino cómo quieren que se desarrolle el proceso de creación.

Todo ello supone un ejercicio previo de reflexión. No se trata de coger la cámara tal como se hace en el uso cotidiano sino de explorar sus posibilidades como herramienta para hacer visible sus voces, lo que implica un ejercicio previo de negociación para indagar qué se quiere decir de manera colectiva, a quién quieren dirigirse, cómo y para qué se hará la producción audiovisual, poniendo especial énfasis en la narrativa.

El proceso de negociación de la narrativa implica una construcción colectiva que necesita de la inversión de un tiempo y un esfuerzo para, por un lado crear y afianzar vínculos entre las investigadoras y las personas participantes y; por otro, explorar y despertar esa “inquietud dormida” que las une como colectivo en tanto jóvenes, inmigrantes, vecinos de El Raval o, incluso, desde la intersección de todo ello, teniendo en cuenta que “toda demanda o estrategia de transformación parte de un cuestionamiento crítico del estado de las cosas” (Mateos y Rajas, en Bustos *et al.*, 2014: 38).

De este modo, además de brindarles un espacio para que ellos y ellas modifiquen, supriman y elijan cómo quieren que sus posiciones sean presentadas en la narrativa final es el rol de las investigadoras es fundamental, ya que consiste en guiar hacia el descubrimiento de opciones y alternativas diferentes a las hegemónicas tanto a nivel discursivo como a nivel de formato, estética, etc.

Así, la metodología participativa audiovisual que promueve la participación democrática, la inversión de roles y la alternatividad narrativa, unida a la posibilidad de dar voz a quienes normalmente se mantienen al margen, posibilita, como señala García Canclini (2010), la generación de discursos contrahegemónicos que al ubicarse en una guerra simbólica por validar visiones alternativas de ser y estar en el mundo, cuestionan el *status quo*.

Todo este proceso los acerca, casi sin darse cuenta, al campo del activismo audiovisual, si “entendemos por audiovisual activista las diversas prácticas de producción cultural que utilizan el medio audiovisual como herramienta de intervención social y política... que aborda sus temáticas distanciándose de los discursos y los modelos comunicativos tradicionales de los mass media”. (Bula y Fidalgo, 2016: 63)

3. Metodología

La metodología aplicada en el caso de estudio se enmarca en tres conceptos básicos: la investigación acción participativa, los *educational commons* y la metodología participativa audiovisual. Por un lado, la investigación acción participativa (IAP) propone el diseño y ejecución de la investigación como un proceso dinámico de cocreación que implica y fomenta la participación de aquellas personas que tradicionalmente son concebidas como “investigadas”. De esta manera se busca que las participantes sean protagonistas de la investigación y también de la acción que se derive de ella, dejando de ser objeto de estudio para pasar a ser sujetos activos con voz propia y capacidad para tomar decisiones (Alberich, 2008). Esta aproximación horizontal sigue los postulados de Freire (1970), quien ya hace décadas proponía deconstruir la jerarquía entre quien investiga y quien es investigado para favorecer la construcción colectiva del conocimiento y poner en valor los saberes de las participantes.

Por otra parte, la propuesta de los *educational commons* asume que todos y todas tienen el mismo potencial para aprender, inventar, comunicar, gobernar y desarrollarse. Esto implica que en el campo de la acción educativa se debe atender siempre a las jerarquías y exclusiones -resultado de las desigualdades de clase, género, raza y sexo, existentes en los contextos de aprendizaje- que impiden que este potencial se despliegue. Al tratarse de una coproducción igualitaria del aprendizaje los *educational commons* son una orientación y un objetivo por el que los educadores deben esforzarse, tanto crítica como creativamente (Bourassa, 2017). Por ello, trabajar con los *educational commons* supone la inclusión de tres pedagogías básicas. La primera es la *pedagogía de la escucha* que se centra en escuchar activamente a los niños, niñas y jóvenes para comprender sus formas particulares de acercarse al mundo. Implica una cierta sensibilidad y una atención acrecentada y combina la exploración con el juego. Esta pedagogía intenta ir en contra de la visión adultocentrista que constantemente subestima a los niños, niñas y jóvenes (Dahlstedt y Olson, 2013). La segunda pedagogía es la del *trabajo por proyectos* y significa que tanto profesores como estudiantes llevan a cabo una investigación conjunta y, por lo tanto, los niños, niñas y jóvenes se convierten en coinvestigadores. La formulación de las preguntas y la construcción de los problemas implica un proceso creativo en el que los profesores observan los intereses y preguntas de los niños desde una “postura de investigación” (Giamminutti, 2013: 24). La tercera es la *pedagogía de la documentación* que tiene como objetivo hacer visibles los procesos de aprendizaje y enseñanza de los niños, niñas y jóvenes a través de distintos materiales que sirvan como una “escucha visible”: observaciones escritas, fotos, grabaciones, etc. (Vecchi *et al.*, 2013). Sin embargo, esta pedagogía, al igual que la *pedagogía de la escucha*, está relacionada con la agencia y el derecho de los niños, niñas y jóvenes. Por lo tanto, esta documentación no solo se hace desde la perspectiva de los profesores sino también desde la de los estudiantes, mediante distintos materiales producidos por ellos y ellas.

El último concepto clave es el de la metodología participativa audiovisual, enmarcada en la IAP, que comparte los postulados de los *educational commons* y añade el componente audiovisual inspirado en las producciones narrativas y el photovoice. En este sentido, las producciones narrativas promueven la creación colectiva de un texto en el que las participantes son coautoras en igualdad de condiciones que las investigadoras; así pues, son ellos y ellas quienes deciden qué decir y cómo decirlo (Balasch y Montenegro 2003). En esta coproducción textual, el contenido va y viene una y otra vez y se producen constantes negociaciones; “coautores en una práctica articulada con otras compañeras sociales diferentes, pero vinculadas” producen constantes negociaciones, en una coautoría con otros miembros del grupo diferentes pero vinculadas” (Haraway, 1992).

Por otra parte, como ya se ha mencionado anteriormente, en la línea de los conocimientos situados el photovoice pretende, a partir de imágenes generadas por las propias participantes, recoger las visiones de cada una de las personas desde su historia, su experiencia y sus emociones para luego generar una reflexión y debate que lleve esa experiencia individual a una mirada colectiva y despierte la acción.

De esta forma, el presente caso de estudio, llevado a cabo con dos grupos de jóvenes entre 16 y 18 años de AEI Raval, da cuenta de cómo la metodología audiovisual participativa puede ser un potente recurso para que las personas se piensen desde la colectividad y se problematicen como grupo social. El trabajo realizado en diferentes etapas que se explican a continuación, propició que los y las jóvenes piensen en los problemas que los afectan como grupo, para luego ser capaces de construir colectivamente un relato desde sus experiencias personales y plasmarlos en un proyecto audiovisual.

Durante los meses de desarrollo del caso se trabajó paralelamente con ambos grupos en 16 sesiones distribuidas en 5 etapas. Cada una de estas etapas fueron diseñadas y estructuradas de manera tal que, a lo largo del proceso, los y las jóvenes consiguieran: organizarse, tomar decisiones colectivas, construir un discurso en común y pensar una estrategia para poder plasmar ese discurso. Durante todo este tiempo de trabajo, se contó con la colaboración de 2 educadoras de la entidad y 3 investigadoras de la Universidad Pompeu Fabra (2 se limitaban a hacer de facilitadoras, y 1 persona a observador). Las actividades se realizaban con un grupo los miércoles y con el otro los jueves.

Como punto de partida se buscó un tema lo suficientemente general para que los y las jóvenes pudieran llevar la discusión por donde quisieran. En este caso, dada la edad de los y las jóvenes y la etapa en la que se encontraban (muchas de ellas, a punto de finalizar la escuela), se decidió poner sobre la mesa el tema del futuro, dejando así que ellos guíen la conversación, expresen sus ideas y su forma de entenderlo libremente. A partir de este tema, las 5 etapas fueron estructuradas de la siguiente manera:

La primera etapa, compuesta por 3 talleres, estuvo dedicada a indagar cómo los y las jóvenes entienden el futuro y qué significa para ellos y ellas. Así, en el primer taller se buscó realizar una primera aproximación a la visión de futuro de los y las jóvenes. Para esto, tuvimos distintas actividades que permitieron esta exploración mediante la imaginación. La primera actividad fue “la máquina del tiempo” en la que los y las jóvenes tenían que entrar a una caja grande convertida en puerta para imaginarse qué veían en el futuro y cómo lo veían. Esto ayudó a romper el hielo con ellos y ellas, ya que implicaba que, de manera dinámica, nos contaran aspectos personales vinculados a su futuro (ver imagen 1). La segunda actividad consistió en crear un collage en base a lo que habían imaginado en la actividad anterior. La idea fue plasmar lo que veían en el futuro con distintas imágenes que tenían al alcance para crear un collage. Esta actividad fue individual, pero luego explicamos colectivamente el porqué de las imágenes recogiendo las ideas en común.



Figura 1. Máquina del tiempo.

Fuente propia¹³

El segundo taller se centró en abordar el futuro personal de los y las jóvenes, y conectar su pasado con el presente y su visión de futuro. Para empezar, realizamos el juego de “Quién es quién”. Con las fotos del pasado de los y las jóvenes, tuvimos que tratar de adivinar quién era cada una de ellas y ellos. Esto permitió crear un ambiente lúdico y, al mismo tiempo, introducir la siguiente actividad: en círculo intentamos acordarnos de qué fue lo que hicimos el día de la foto o alguna anécdota que nos hayan contado. También nos preguntamos cómo veíamos el futuro de pequeñas y cuánto ha cambiado nuestra visión al día de hoy. Luego, como tercera actividad, los y las jóvenes escribieron una carta a su “yo del futuro” con un mensaje -ya sea a modo de preguntas, preocupaciones, o consejos-, y lo introdujeron en un buzón con la finalidad de verlo al terminar el proyecto.

El tercer taller se centró en el futuro colectivo y en pensar cómo influía la comunidad en la construcción del mismo. Para ello, comenzamos con un juego en el que los y las jóvenes, con los ojos vendados y amarrados a una compañera, tenían que avanzar hacia una dirección tratando de evadir obstáculos y siendo guiados por otra persona más (ver imagen 2). Esto dio pie a que luego reflexionemos en grupo sobre cuáles son esos obstáculos que muchas veces encontramos en nuestro camino, cómo influye el barrio y nuestro entorno más cercano en la construcción de nuestro futuro. También nos preguntamos, por el contrario, cuáles son esos apoyos que encontramos en nuestro camino.



Figura 2. Juego de obstáculos.

Fuente propia

¹³ Los y las jóvenes firmaron dos consentimientos informados, uno para participar en el proyecto y otro en el que autorizaron la difusión de imágenes del proceso de producción.

La segunda etapa estuvo dedicada, por un lado, a trabajar la relación y la percepción que los y las jóvenes tienen sobre los productos audiovisuales; por otro lado, nos dedicamos a planificar la recolección de la visión de futuro de los y las más pequeñas para plasmarlo en un formato audiovisual. Esta etapa también estuvo compuesta por 3 talleres. En el primer taller se hizo énfasis en cómo los y las jóvenes entienden los productos audiovisuales y en explorar las capacidades con las que ya cuentan para crear narrativas a través del audiovisual. Para lograr esto, se realizaron dos actividades. En la primera, a manera de introducción, les propusimos a los y las participantes realizar un producto audiovisual (tik tok, reel de instagram, video tradicional, etc.) sobre lo que hacen en Aula Oberta. El objetivo fue introducir el tema audiovisual con los y las jóvenes de manera lúdica. Esto con la finalidad de pasar a la siguiente actividad y reflexionar en distintos grupos sobre los productos audiovisuales que consumimos en nuestro día a día y lo que se puede transmitir con ellos (ver imagen 3). Los dos siguientes talleres estuvieron dedicados a planificar y diseñar las actividades para explorar las visiones de futuro de los niños y niñas de la entidad. Nos separamos en grupos pequeños y discutimos qué actividad se podía hacer con cada grupo de edad y cómo.



Figura 3. Trabajo en grupos pequeños sobre el audiovisual.

Fuente propia

Teniendo en cuenta que los y las jóvenes ya habían explorado sus propios imaginarios de futuro en una primera etapa, el objetivo de la tercera etapa consistió en que exploraran el de los niños y las niñas de la entidad. De esta forma, los y las jóvenes diseñaron e implementaron actividades a través del juego y el arte adaptadas a cada grupo de edad para recoger sus visiones de futuro. Esta experiencia fue enriquecedora para los y las jóvenes por dos motivos. El primero fue que pudieron experimentar distintos roles y escoger el que mejor se adaptara a su perfil. Los y las jóvenes más extrovertidos optaron por los roles de dinamizadores, mientras que los que tenían perfiles más introvertidos prefirieron escoger los roles relacionados a la fotografía, la grabación y la observación. En ese sentido, los y las jóvenes tuvieron la posibilidad de llevar a cabo actividades colectivas, organizarse entre ellos y tomar decisiones. El segundo motivo fue que tuvieron la oportunidad de cambiar la perspectiva que tenían sobre las capacidades y habilidades de los niños y las niñas más pequeñas. Antes de realizar las actividades, pensaban que los niños y las niñas podían tener una visión muy irreal del futuro incluso no tener ninguna idea concreta sobre el futuro. Sin embargo, una vez puestas en prácticas las actividades planificadas, se sorprendieron positivamente al evidenciar que muchos niños y niñas tenían claro lo que querían hacer en el futuro y que no eran cuestiones irreales. Por ejemplo, descubrieron que muchas niñas quieren ser futbolistas o doctoras, así como hay niños que quieren ser pasteleros o padres de familia. Estos resultados les llamaron particularmente su atención, con lo cual podemos pensar que pusieron en cuestión sus representaciones de género.

Una vez terminada la recolección de datos con los niños y las niñas, entramos en la cuarta etapa, donde los y las jóvenes tuvieron que plasmar sus reflexiones en un producto audiovisual. Esta etapa se desarrolló en 6 talleres en los que se construyó un relato, se realizó la producción de los productos audiovisuales y se editó el producto final. El primer taller se destinó a reflexionar y a aterrizar las ideas claves que habían tenido en las etapas anteriores, y a discutir las entre todas. Es decir, a tomar una primera decisión sobre el enfoque que querían darle al producto audiovisual. El grupo de los miércoles decidió manifestar su crítica al sistema educativo, y el grupo de los jueves, trabajar sobre los obstáculos que tienen los y las jóvenes para ser felices.

Los dos siguientes talleres consistieron en construir la narrativa y decidir el formato de los productos audiovisuales como resultado de esas reflexiones. Cada grupo optó por un formato distinto. En el caso del grupo de los miércoles, decidieron realizar un video podcast sobre el sistema educativo; mientras que los de los jueves, decidieron hacer unas video entrevistas sobre los obstáculos que tienen los jóvenes para ser felices. De esta manera, cada uno de los grupos construyó la narrativa de diferente forma, según el formato que habían escogido. El grupo de los miércoles

realizó una estructura de guion, distribuyendo el podcast en 4 capítulos distintos y decidiendo qué temas y subtemas tocar en cada uno de los capítulos. El grupo de los jueves realizó un storyboard en el que planificaron qué tomas hacer, en qué locaciones, con qué entrevistados y qué preguntas realizar.

Luego, se dedicaron dos talleres más a la grabación de los productos audiovisuales. Al igual que en los talleres anteriores, estos también fueron distintos entre ambos grupos. En el caso del video podcast, los y las jóvenes fueron a grabar a la sala de radio de la Universidad Pompeu Fabra en una sola sesión (ver imagen 4). Se pusieron de acuerdo sobre quiénes serían moderadores, quiénes serían los invitados e invitadas, y quienes estarían detrás de cámaras. Por su lado, el grupo de los jueves hizo la grabación en dos sesiones: una entrevistando a los y las jóvenes, y otra entrevistando a los adultos (ver imagen 5). En este caso los chicos y las chicas también se pusieron de acuerdo en los roles de cámara, sonido, entrevistadora y la persona que lleva el tiempo y organiza la sesión. La mayoría de ellos y ellas decidieron rotar en estos roles.



Figura 4. Día de grabación (grupo 1).

Fuente propia.



Figura 5. Día de grabación (grupo 2).

Fuente propia.

El último taller de esta etapa estuvo destinado a la toma de decisiones en la edición. Se decidió llevar a los y las jóvenes un boceto de lo que habían grabado en base a la estructura de guión y storyboard que habían hecho. Nos concentramos en que ellos y ellas decidan qué más agregar y/o quitar y en perfeccionar el boceto realizado. Además, se decidió qué títulos finales poner a los productos audiovisuales.

La quinta y última etapa estuvo destinada a visibilizar todo el trabajo de los y las jóvenes con la comunidad. De esta manera, se preparó una exhibición interactiva que recogía las reflexiones de los y las jóvenes a lo largo de todo el proceso, el trabajo que realizaron con los y las niñas como los dibujos y las fotografías, y también se visualizaron ambos productos audiovisuales (ver imágenes 6 y 7). La exhibición tuvo una duración de dos días y estuvo destinada tanto a educadores y jóvenes de la entidad como a los padres de familias de los y las jóvenes y a diversas entidades del barrio.

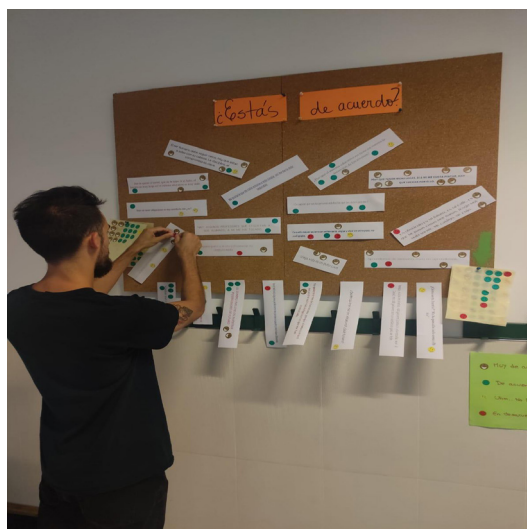


Figura 6. Exhibición interactiva.

Fuente propia



Figura 7. Exhibición interactiva.

Fuente propia.

4. Resultados

El resultado de este caso de estudio pone de manifiesto que el audiovisual puede generar espacios de resistencia para los y las jóvenes principalmente porque a partir del proceso de elaboración del producto pudieron pensar y elaborar discursos contrahegemónicos. Esto se puede ver claramente en cómo va evolucionando el discurso de los y las jóvenes de AEIRaval y cómo van elaborando una mirada más crítica conforme van generando las piezas audiovisuales. En las primeras etapas en las que aún no se introducía el audiovisual (etapa 1 y 2) predominaba una visión muy individualista del futuro con una crítica muy fuerte a sí mismos como individuos. No aparecía una mirada colectiva. Los y las jóvenes asociaban el futuro con su profesión y con la conformación de una familia. Además, detectamos una percepción muy negativa sobre el futuro. Incluso pudimos observar que muchos de ellos y ellas no se sienten cómodos hablando del futuro. Las palabras y sensaciones con las que relacionan el futuro son “miedo”, “ansiedad”, “dolor de cabeza”, “incertidumbre”, etc.

“Hacerse adulto da vértigo...” (Participante Grupo 2).

“Nosotros los adolescentes sentimos tanto miedo de independizarnos... es que dices ¿cómo hago esto?... te frustras” (Participante Grupo 1).

Al referirse a los obstáculos que ellos y ellas consideran que existen para alcanzar sus objetivos o lo que imaginan como “futuro ideal”, muchos hablaron de sí mismos como el principal problema, pues creen que “la pereza” es uno de los obstáculos más grandes. Esto sigue dando cuenta del predominio de la visión individual que se manifiesta en el sentimiento de culpabilidad personal que refuerza las nociones de meritocracia interiorizadas. También mencionan el dinero y los problemas familiares como limitaciones para concretar sus deseos

“Pereza, malos resultados, obligaciones. Mis obligaciones son un obstáculo para ser feliz” (Participante Grupo 2).

“El dinero influye en nuestras posibilidades de futuro” (Participante Grupo 1).

La etapa 4 en donde empiezan a trabajar con el audiovisual fue clave para construir un relato colectivo y pensarse como grupo social. Cuando empezaron a plasmar una narrativa en un guion, estructura o storyboard, tuvieron que construir un discurso que los llevara a pensar sobre los problemas en común que les afecta en tanto jóvenes. En este proceso fueron adquiriendo una mirada más crítica frente al sistema y la sociedad en la que viven. Ambos grupos encontraron su propia manera de enfocar el relato. El grupo de los miércoles optó por un formato de denuncia: quisieron plasmar en un video podcast una crítica al sistema educativo porque consideran que es uno de los factores que más influye en su futuro. El podcast cuestiona y problematiza el sistema educativo; esto se pone observa ya desde el título que eligieron para el video: *Mucho piden, poco dan*. Los y las jóvenes expresaron que la escuela no tiene en cuenta sus necesidades e intereses, que hace cosas poco útiles para ayudarlos en su transición hacia la adultez y que sus prácticas están alejadas del mundo en el que se desenvuelven. A partir de estas reflexiones decidieron estructurar el podcast en 4 episodios distintos: en el primero decidieron cuestionar la obligación de tener que estudiar algo que no quieren; en el segundo, realizaron una crítica a las normas de los institutos; en el tercero abordaron los obstáculos que pone el sistema educativo; y en el cuarto, las mejoras que ellos y ellas consideran que deben implementarse en el ámbito educativo.

El grupo de los jueves optó por hacer un video de corte más filosófico en el que se preguntaron por los obstáculos que tienen los y las jóvenes para poder ser felices. El colectivo decidió realizar un video en forma de video-entrevistas en el que intervinieran tanto jóvenes como adultos para hacer una comparación de las aspiraciones, deseos y obstáculos que ambos grupos de edad tienen o han enfrentado al buscar la felicidad. En el video se pone de manifiesto la incertidumbre como problemática en el desarrollo de la vida y se reflexiona sobre la posibilidad de que las cosas sean diferentes a como uno las planteó. Esta idea está relacionada con el título que eligieron para el video *Futuro Sin Título* y con el mensaje final que decidieron escribir: “El Futuro no está escrito”.

Es interesante resaltar que esta evolución del discurso no solo se puede ver reflejada en los productos audiovisuales finales, sino en todo el proceso de elaboración de los productos: en las decisiones tomadas y en cómo tomaron estas decisiones, ya sea sobre qué temas y subtemas tocar, el orden de las preguntas para realizar a los adultos, la elección de los entrevistados, la selección de títulos y la estructura de la narrativa de las piezas producidas, etc. Todo ello forma parte del proceso de construcción del discurso.

“Ha sido interesante saber que todos teníamos puntos de vistas iguales o parecidos” (Participante Grupo 1).

Además, el audiovisual se presentó como un espacio de resistencia porque los y las jóvenes utilizaron su poder para denunciar o quejarse. Al tratarse de un elemento que está al alcance de sus manos, pueden manejarse con un lenguaje que ya les resulta familiar y con el que se sienten cómodas. Contrariamente a lo que se puede pensar, los y las jóvenes no necesariamente necesitan de una formación para poder usar “correctamente” los medios audiovisuales. En este sentido, es importante comprender de qué forma lo usan y por qué. Uno de los aspectos que pudimos notar a lo largo del proceso del proyecto, es que en las primeras etapas los y las jóvenes no tenían una percepción del audiovisual como herramienta de visibilización. Aunque cotidianamente ellos y ellas hacen uso de dispositivos y pantallas, tienen una percepción pesimista de lo que se pueda conseguir con los productos audiovisuales y de las redes sociales. Muchos de ellos y ellas sostienen que no se puede llegar a grandes audiencias por temas de algoritmo. En sus representaciones, solo entidades con grandes presupuestos pueden destacar. Sin embargo, es interesante apuntar que al reflexionar sobre los productos audiovisuales como medios de denuncia o de queja, los y las jóvenes se mostraron más interesados en querer visibilizar su discurso. En esta etapa empezaron a vincular el futuro con su experiencia educativa y a criticar ciertos aspectos del sistema educativo en el país.

“Hay algunos profesores que etiquetan a sus alumnos, a mí me ha tocado” (Participante Grupo 2).

“(en la escuela) te califican si eres inteligente o si eres tonto... si tu capacidad mental no es suficiente te ponen en la clase del C” (Participante Grupo 1).

A lo largo del caso de estudio, el audiovisual también se ha manifestado como un espacio de resistencia porque permitió la revalorización del trabajo, la participación y la toma de decisiones de jóvenes que suelen tener perfiles más introvertidos. A lo largo del proceso los y las jóvenes tuvieron distintas oportunidades en las que pudieron participar y experimentar distintos roles. En las primeras etapas, a pesar de que las investigadoras y educadoras planteaban actividades dinámicas para que todos y todas participen, siempre sobresalían los perfiles más extrovertidos. Un

ejemplo de esto fue la etapa en la exploración de los imaginarios de futuro de los niños y niñas. Si bien en esta etapa se fijaron distintos roles como los de dinamizadores, fotógrafas, camarógrafas y observadores, finalmente las que optaban por los roles de dinamizadores eran las que sobresalían más y las que tenían mayores oportunidades de toma de decisión en el diseño y ejecución de las actividades con niños y niñas.

Es por esto que el audiovisual fue un punto importante de cambio en este sentido. A pesar de que los chicos y chicas de perfil más introvertido también decidían escoger los roles que implicaban estar detrás de cámara (audio, foto, cámara, entrevistadora), su trabajo era esencial para el video y se podía ver reflejado en el mismo. Es decir, su rol se volvía más tangible y revalorizaba su trabajo tanto para ellos y ellas mismas como para los demás. En el caso del podcast, a pesar de que en el video aparecen como protagonistas los y las moderadores e invitadas, los temas y subtemas a discutir habían sido consensuados por todos y todas, por lo que no sentían que fueran creación de alguno en particular. Además, los roles relacionados a la imagen fueron claves para finalmente realizar el producto final que se había consensuado (no solo podcast, sino específicamente video-podcast).

Fue interesante también cómo el hecho de dar voz al discurso de los y las jóvenes utilizando el micrófono, hizo que algunos chicos y chicas de perfil introvertido decidieran adoptar en algún momento el rol de moderadora o invitada. 2 de los 4 temas fueron moderados por personas que en un principio no querían salir ante cámaras. Esto da cuenta de cómo los y las jóvenes se pueden sentir empoderados cuando tienen la oportunidad de hacerse escuchar.

“La verdad me ha gustado bastante. Pude decir todo lo que no pude decir antes” (Participante Grupo 1).

“Porque podía explicar cómo siento este momento. Yo quiero repetir podcast” (Participante Grupo 1).

En el caso del otro producto audiovisual, las video entrevistas, los roles que asumieron los chicos y las chicas eran más o menos homogéneos. Es decir que ningún rol tenía mayor protagonismo que otro. Esto permitió que el trabajo de cada uno sea valorado por todo el equipo. Además, ellas mismas decidieron intercambiar roles para que todos y todas puedan pasar por cada una de las experiencias.

5. Discusión y conclusiones

El trabajo con los y las jóvenes de AEI Raval a través de la metodología participativa audiovisual nos permite llegar a una serie de conclusiones a la vez que nos genera diversas reflexiones y nos abre caminos que recorrer; algunos para reforzar aquello que sentimos se quedó en el tintero y otros para seguir explorando maneras de hacer y transformar a partir de la investigación acción con jóvenes a través del audiovisual. A continuación, exponemos en tres bloques las principales ideas vinculadas a la aplicación de la metodología participativa audiovisual como recurso para la emergencia de espacios de resistencia, basadas en nuestra experiencia de trabajo con los jóvenes de AEI Raval.

(I) Reconocimiento de la colectividad de las situaciones

Tal como mencionan Figueras-Maz *et al.* (2021), la metodología audiovisual participativa, pensada desde las producciones narrativas y el photovoice, permite que partiendo de una reflexión personal e individual de la realidad se llegue a una reflexión colectiva. Este proceso posibilita una toma de conciencia, en donde se advierte que ciertos problemas son, en realidad, parte de un problema estructural.

Esta mirada colectiva tiene un efecto positivo desde diferentes perspectivas; por un lado, permite desculpabilizar a las participantes por aquello que entendían como una situación personal o un obstáculo particular, en muchos casos llegando a verse ellas mismas como el propio impedimento para avanzar, sin tener una mirada más amplia. Por ejemplo, en relación al fracaso escolar, claramente es complicado que una joven que debe cuidar de 4 hermanos o una niña que sufre situaciones de violencia de género alcance los mismos resultados que otras jóvenes en situaciones más favorables; sin embargo su perspectiva individualista hace que se autoperciban como personas perezosas, poco responsables, apáticas, etc.; pasando por alto las desigualdades del sistema educativo formal cuyas exigencias son iguales para todos, más allá del contexto.

Y, por otro lado, facilita el posicionamiento desde una perspectiva crítica, pasar de un plano personal a uno político (Hanish, 2016) alejándose de un enfoque neoliberal del presente y futuro lo que tiene dos consecuencias directas. Por un lado, empiezan a construirse como colectividad, no solo a nivel de grupo, sino con una escucha activa a los miembros de sus contextos más próximos; niños y niñas más pequeñas del centro, vecinas y vecinos, voluntarios de la entidad, etc.

En las primeras etapas del proyecto predominaba una clara visión neoliberal en los chicos y chicas de AEI Raval; eso se pone de manifiesto, por ejemplo, en su incapacidad para imaginar el futuro más allá de una carrera profesional exitosa, los estudios y, en el mejor de los casos, la familia, dejando de lado aspectos colectivos o comunitarios. Estas representaciones individualistas aparecían, además, relacionadas a la necesidad (o a la problemática) del dinero, un elemento del que también depende el “futuro ideal” tal y como lo imaginan.

“Cuando mayor quiero ser millonaria, viajar y vivir en otro país, no en España”. (Participante Grupo 2)

Por otro lado, el reconocimiento de obstáculos” sistémicos que eran incapaces de ver previamente y su empatía hacia otros grupos sociales del entorno, como las personas mayores; hace que se despierte una cierta necesidad de ofrecer resistencia, de alzar la voz y, sobre todo de ser escuchados. Como mencionan Montenegro y Pujol (2003) más que generar activismo, lo que se consigue con la propuesta metodológica audiovisual es la capacidad de transformar la posición inicial de partida.

(II) Participación democrática y empoderamiento

En la línea de las producciones narrativas los productos audiovisuales resultantes siguen los preceptos de las producciones narrativas y los conocimientos situados ya que se trata de la representación de un fenómeno en particular desde la perspectiva de los y las participantes (Pujol, Montenegro y Balasch, 2003).

Si bien, las investigadoras y educadoras propusieron de antemano el tema a trabajar: el futuro; los y las jóvenes decidieron el enfoque y la perspectiva que consideraron más adecuada, que no necesariamente concordaba con las expectativas de partida. Cabe destacar que esta “libertad” para elegir qué hacer y cómo, “¿Qué queréis decir sobre el futuro? ¿Qué os gustaría preguntar a los más pequeños? ¿Cómo lo queréis hacer?”; si bien otorga agencia a los y las participantes, las y los saca de su zona de confort, posibilitando que tengan oportunidades para tomar decisión en oposición a lo les ofrece el sistema educativo formal.

Esta situación provocó diversos momentos “en blanco” y pequeñas “crisis” de autoorganización que requirieron un esfuerzo por parte de las investigadoras y educadoras. Sin embargo, el trabajo de las primeras etapas fue clave y, conforme las participantes fueron entendiendo que no había respuestas correctas ni incorrectas, que todas las propuestas eran bienvenidas, que todas las personas podían asumir un rol y no había roles más ni menos importantes; fueron capaces de escucharse a ellas mismas, hacer sentir su propia voz hasta llegar a consensos y potenciar sus capacidades de autogestión y organización.

Sin embargo, tras los meses de trabajo, la evolución a nivel de participación, implicación y generación de discurso fue evidente y, por ejemplo pasaron del “yo” al “nosotros”, de la confrontación a la negociación, de la resignación de “las cosas son como son” al enfado, la indignación y la resistencia discursiva ante aquello que nos gusta de la escuela, el trato hacia los jóvenes, etc.; por lo que podríamos afirmar que las personas participantes, iniciaron con esta experiencia un proceso de empoderamiento. Tal como menciona Páez de la Torre (2020), el empoderamiento implica un proceso tanto individual, de autoconciencia y autodeterminación, como colectivo de participación social, responsabilidad política y toma de decisiones respecto al propio entorno.

“Me sentí importante” (Participante Grupo 1, después de grabar Podcast)

Si entendemos empoderamiento como un proceso “[...] de crecimiento, fortalecimiento, habilitación y desarrollo de la confianza de los individuos y las comunidades para impulsar cambios positivos en el contexto, ganar poder, autoridad, capacidad de decisión y cambio tanto individualmente como de forma colectiva” (Soler–Masó *et al.*, 2014: 54), podemos decir que el grupo aumentó su grado de empoderamiento en la medida que fueron consolidando sus habilidades para tomar decisiones pero también en la medida en que se sintieron más seguras de expresar su voz y articular un discurso desde la crítica y no la resignación.

(III) Apropriación del discurso, miradas contra hegemónicas y resistencia

El primer paso para generar, ya no discursos de resistencia, sino mínimamente miradas desculpabilizantes, que se alejen de la individualidad y tengan una visión crítica y contrahegemónica es generar espacios de reflexión, debate y análisis que ofrezcan herramientas para situar la mirada de las problemáticas que nos tocan (y las que no) desde una perspectiva amplia, no solo desde lo personal sino, sobre todo desde lo estructural y coyuntural. En ese sentido, en el caso de los y las chicas de AEI Raval, hay varios factores que han sido claves para el despertar de esa mirada y lograr que ello se plasme, primero en un discurso y, luego, en un producto audiovisual.

En primer lugar, como ya hemos mencionado, el reconocimiento de la colectividad y de sus problemáticas; en segundo lugar, el autoreconocimiento como personas con voz y capacidad para aportar ideas y opiniones valiosas, reconocidas por los adultos, el grupo y por ellos mismos. En tercer lugar, la posibilidad de tomar decisiones relevantes: elegir un tema, cómo enfocararlo, con quién hablar, qué decir, cómo organizar las tareas; etc. Ser conscientes que esa capacidad de decidir también conlleva una responsabilidad.

Por último, la posibilidad de plasmar todo ello en un formato en el que se sienten cómodas: el audiovisual. Descubrir el “poder de la cámara” y el “poder de la edición”; dar el control de la producción audiovisual a las participantes brinda una perspectiva horizontal y las jóvenes ganan agencia no sólo en términos discursivos sino también en su rol de productores, al dotarlos de habilidades técnicas que en muchos casos ya tenían, pero no habían explotado al máximo.

Con todo ello, las y los jóvenes fueron capaces de elegir el enfoque desde el cual querían abordar el futuro y lo hicieron desde una perspectiva crítica. De esta manera, como ya se ha dicho, el grupo 1 decidió hacer una crítica al sistema educativo cuestionando sus normas, exigencias y abordando los obstáculos que presenta el sistema como tal. Todo ello fue plasmado en un formato también elegido por ellas, un video podcast cuya dinámica de funcionamiento

fue propuesta y consensuada por las participantes. De esta manera decidieron tener una persona moderada y varias participantes; la persona moderadora cogía de una caja un papel con una de las preguntas que ellas mismas habían elaborado y entre todos discutían las posibles respuestas a interrogantes como: ¿Es necesario estudiar todo? ¿Cómo se siente alguien estudiando algo que no le gusta? Las y los jóvenes convirtieron este espacio físico y temporal en un auténtico espacio de resistencia con alto contenido político, aludiendo a las desigualdades de todo tipo, a la falta de recursos del sistema educativo, y manifestaron empatía frente a quienes toman las decisiones.

“cómo voy a dar mis primeros pasos si todavía no me han enseñado CÓMO. Como voy a independizarme si no sé hacer la declaración de la renta, o como voy a hacerme un currículum si no me han enseñado antes”. (Participante Grupo 1)

Por su parte el grupo de los jueves tuvo aparentemente un enfoque menos antihegemónico, presentó una perspectiva mucho más comunitaria e intergeneracional. El grupo decidió focalizarse en las dificultades que se nos presentan para ser felices y explorar de las dudas, aspiraciones y expectativas que pueden sentir los y las jóvenes sobre el futuro. Para ello decidieron realizar una serie de entrevistas con un guion preelaborado cuyas preguntas conectaban continuamente el pasado, el presente y el futuro. Quizás por ello, aunque inicialmente se pretendía explorar la visión de los y las jóvenes, finalmente el grupo decidió salir al barrio y buscar las voces también de las personas mayores y adultos y presentar una variedad de visiones. Tal como mencionan Herzog (2011) y García Canclini (2010), dar voz a los que generalmente no son escuchados es luchar contra la exclusión de ciertos discursos, un acto en definitiva de resistencia.

6. Referencias bibliográficas

- Alberich, T. (2008). IAP, Mapas y redes sociales: desde la investigación a la intervención social. *Postularia*, 8(1), 131-151.
- Askanius, T. (2012). *Radical online video: YouTube, video activism and social movement media practices* (Vol. 17). Lund University
- Balasch, M. y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.
- Bauwens, M.; Kostakis, V. y Pazaitis, A. (2019). *Peer to peer: the commons manifesto*. London: University of Westminster Press.
- Bula, H. y Fidalgo Alday, I. (2016). Nuevas y viejas prácticas audiovisuales activistas de resistencia e intervención social y (tecnopolítica). *Revista TOMA UNO*, (5), 61-88.
- Bustos, G. (2006). *Audiovisuales de combate: acerca del videoactivismo contemporáneo* (1. ed). Buenos Aires: Centro Cultural de España en Buenos Aires y La Crujía Ediciones.
- Bustos, G., Maronto, M., De la Fuente García, P., Galán Zarzuelo, M., Lanchares Bardají, L., Mateos, C. y Rodrigue, G. (2014). *Videoactivismo. Acción política, cámara en mano* (Vol. 71). Latina. (en línea) www.cuadernosartesanos.org/abscac71.htm
- Dahlstedt, M. y Olson, M. (2013). *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Malmö: Gleerups.
- Departamento de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra y AEIRaval (2022) *Futuro sin título*. [video entrevista] (en línea). <https://www.youtube.com/watch?v=81E1BF0ui1c>
- Departamento de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra y AEIRaval (2022). *Mucho piden, poco dan: lo que opinamos los jóvenes sobre el sistema educativo* [video podcast] (en línea). <https://www.youtube.com/watch?v=LWF-17d97YM>
- Fernández-Planells, A.; Masanet, M. J. y Figueras-Maz, M. (2016). *TIC i joves: reflexions i reptes per al treball educatiu*. Col·lecció Aportacions, 54. Generalitat de Catalunya. Departament de Afers Socials i Famílies. (en línea). https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT_documents/arxiu/publicacions/col_aportacions/Aportacions_54.pdf
- Figueras-Maz, M.; Arciniega, Santos, A. (2021). El audiovisual como aportación a las producciones narrativas feministas. *Discurso y Sociedad*, 15(3), 601-621.
- Freire, P. (1970). *Cultural action for freedom*. Harvard: Harvard educational review.
- Gandarias Goikoetxea, I. y García Fernández, N. (2014). *Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista. Otras formas de (re) conocer*, (en línea). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7619917>
- García Canclini, N. (2010). ¿De qué hablamos cuando hablamos de resistencia? *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 7, 16-37.
- Giamminuti, S. (2013). *Dancing with Reggio Emilia: metaphors for quality*. NSW: Pademelon Press.
- Hanisch, C. (2016). *Lo personal es político*. Chile: Ediciones Feministas Lúcidas.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of the partial perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599. <http://dx.doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, Donna (1992): Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*, 30,121-163.
- Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de la exclusión social. *Revista Internacional De Sociología*, 69(3), 607-626. <https://doi.org/10.3989/ris.2009.12.21>
- Nichols, B. (1997) *La representación de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Páez de la Torre, S. 2022 (2020) *El proceso de empoderamiento en jóvenes originarios del Cono Sur latinoamericano a partir de sus experiencias migratorias en Catalunya*. (Tesis doctoral). Universitat de Girona, Catalunya. (en línea). <https://www.tdx.cat/handle/10803/671161>
- Pujol, J.; Montenegro, M. y Balasch, M. (2003). Los límites de la metáfora lingüística: implicaciones de una perspectiva corporeizada para la práctica investigadora e interventora. *Política y Sociedad*, 1(40), 57-70.
- Rocha, G. (Director), Rocha, G., Dos Sanros, L.P., Teles, J. (guionistas) (1961) *Barravento* [Película]. (en línea). <https://decine21.com/peliculas/barravento-15555>

- Sanjinés, J. (Director), Soria, O. (guionista) (1971) *El coraje del pueblo* [Película] Coproducción Bolivia-Italia; Group Ukamau, Radiotelevisione Italiana
- Tudorí, G. (2008). *Manifiesto del Cine sin Autor*: Colección Contratiempos del Centro de Documentación Crítica. Madrid.
- Vecchi, V. Manzano Bernández, P. y Hoyuelos, A. (2013). Arte y creatividad en Reggio Emilia: El papel de los talleres y sus posibilidades en Educación Infantil. Madrid: Morat
- Wang, C. (2006). Youth participation in photovoice as a strategy for community change. *Journal of Community Practice*, 14 (1-2), 147-161, https://doi.org/10.1300/J125v14n01_09