

El papel de las herramientas audiovisuales en los comunes educativos

*El paper de les eines audiovisuals
en els comuns educatius*

*The role of audiovisual tools
in educational commons*

María José Palacios

Investigadora predoctoral (FI-AGAUR) en el doctorat en comunicació de la Universitat Pompeu Fabra i membre del Grup de Recerca en Joventut, Societat i Comunicació (Jovis.com).
mariajose.palacios@upf.edu

Sonia Páez de la Torre

Investigadora postdoctoral Margarita Salas al Departament d'Educació de la Universitat de Girona i al Departament de Comunicació de la Universitat Pompeu Fabra. Membre del Grup de Recerca en Joventut, Societat i Comunicació (Jovis.com).
sonia.paezdelatorre@upf.edu

Mittzy Arciniega-Cáceres

Investigadora postdoctoral a la Universitat Pompeu Fabra i membre del Grup de Recerca en Joventut, Societat i Comunicació (Jovis.com).
mittzy.arciniega@upf.edu

Mònica Figueras-Maz

Professora titular del Departament de Comunicació de la Universitat Pompeu Fabra i coordinadora del Grup de Recerca en Joventut, Societat i Comunicació (Jovis.com).
monica.figueras@upf.edu

El papel de las herramientas audiovisuales en los comunes educativos

El paper de les eines audiovisuals en els comuns educatius

The role of audiovisual tools in educational commons

RESUMEN:

Este artículo se basa en un caso de estudio realizado con jóvenes de 16 a 18 años en el marco del proyecto europeo Horizon 2020 «Educational Common Spaces. Passing through enclosures and reversing inequalities» (SMOOTH).¹ Partiendo de la investigación-acción participativa, se hace uso de herramientas audiovisuales para potenciar las capacidades participativas y colaborativas de los jóvenes, buscando que sean protagonistas y coinvestigadores del trabajo (Alberich, 2008). Dar el control de la elaboración del producto audiovisual empodera a la vez que sitúa en una posición de igualdad a los jóvenes con respecto a los investigadores.

PALABRAS CLAVE:

comunes educativos, empoderamiento, inclusión social, juventud, metodología audiovisual, investigación-acción.



El paper de les eines audiovisuals en els comuns educatius

El papel de las herramientas audiovisuales en los comunes educativos

The role of audiovisual tools in educational commons

RESUM:

Aquest article es basa en un cas d'estudi realitzat amb joves de 16 a 18 anys en el marc del projecte europeu Horizon 2020 «Educational Common Spaces. Passing through enclosures and reversing inequalities» (SMOOTH). Partint de la recerca acció participativa, es fa ús d'eines audiovisuals per potenciar les capacitats participatives i col·laboratives dels joves, buscant que siguin protagonistes i coinvestigadors del treball (Alberich, 2008). Donar el control de l'elaboració del producte audiovisual empodera alhora que situa en una posició d'igualtat els joves respecte als investigadors.

PARAULES CLAU:

comuns educatius, empoderament, inclusió social, joventut, metodologia audiovisual, recerca acció.



The role of audiovisual tools in educational commons

El papel de las herramientas audiovisuales en los comunes educativos

El paper de les eines audiovisuals en els comuns educatius

ABSTRACT:

This article is based on a case study carried out with young people aged 16 to 18 within the framework of the European Project Horizon 2020 "Educational Common Spaces. Passing through enclosures and reversing inequalities" (SMOOTH). Based on the participatory action research approach, it makes use of audiovisual tools to enhance the participatory and collaborative capacities of the group, seeking to make its members the protagonists and co-investigators of the study (Alberich, 2008). Giving them control of the development of the audiovisual product empowers young people while placing them in a position of equality with respect to researchers.

KEYWORDS:

educational commons, empowerment, social inclusion, youth, audiovisual methodology, investigation-action.

1. Introducció

La Universitat Pompeu Fabra participa, juntament amb universitats i organitzacions no acadèmiques de setze països (Portugal, Suècia, Bèlgica, Alemanya, Itàlia, Espanya i Grècia), en el projecte «Educational Common Spaces. Passing through enclosures and reversing inequalities» (SMOOTH). El objectiu del projecte és comprendre i desenvolupar el impacte que els comuns educatius (*educational commons*) poden tenir en la reversió de les desigualtats socials de nens i joves en situació de risc a Europa. El concepte *comuns educatius* fa referència a un sistema educatiu alternatiu que promou la cogovernança, la igualtat, els valors democràtics i la construcció col·lectiva del coneixement (Bauwens, Kostakis i Pazaitis, 2019) i surgeix com a resposta a un model cultural, polític i econòmic neoliberal en decadència. És una forma d'organitzar la societat a través del compartir comunitari i la presa de decisions mútua, desafiant les exclusions i desigualtats presents en el model capitalista (Bollier i Helfrich, 2015).

En aquest sentit, amb la finalitat de complir amb els objectius del projecte, cada una de les entitats participants va tenir la missió d'aplicar la proposta dels comuns educatius en diferents casos d'estudi i des de diferents disciplines, per la qual cosa els investigadors de la Universitat Pompeu Fabra van plantejar la aplicació de la metodologia participativa audiovisual que comparteix els principis de cogovernança, inversió de rols jeràrquics i construcció col·lectiva dels comuns educatius.

D'aquesta manera, l'objectiu de la present comunicació és exposar la experiència i els resultats de la aplicació de la metodologia audiovisual participativa (MAP) en el cas d'estudi desenvolupat en una entitat socioeducativa de context no formal amb joves de 16 a 18 anys en un alt context de vulnerabilitat socioeconòmica.

Assí, en el marc del paradigma dels comuns educatius, el procés d'aprenentatge, la transmissió i l'adquisició de coneixement, la participació i la presa de decisions són gestionats i construïts per tota la comunitat educativa —professors, alumnes i, probablement, les seves famílies— en termes d'apertura, diversitat i horitzontalitat, on el tutor es converteix en un acompanyant i un facilitador que ajuda al alumnat a convertir-se en individus creatius i autòctols (*commoners*).

Per la seva banda, la MAP s'emmarca en la investigació-acció participativa (IAP), que proposa la construcció de la investigació fomentant la participació dels col·lectius en el procés. Es pren com a punt de partida aquesta perspectiva, buscant que els grups que es volen conèixer i comprendre deixin de ser objecte d'estudi per convertir-se en protagonistes de la investigació (Alberich, 2008). Això concorda amb els postulats de Freire (1970), qui deconstrueix la jerarquia investigador-investigat i planteja un procés horitzontal en el qual el coneixement es genera de manera conjunta i els sabers no tradicionals de les persones investigades passen a tenir especial rellevància.

En esta línea, de la misma manera que, desde una perspectiva crítica, los comunes educativos asumen en todos y en cada uno el mismo potencial para aprender, inventar, comunicar, gobernar y desarrollarse, la MAP propone la construcción de la investigación en igualdad de condiciones, rompiendo la jerarquía investigador-investigado; para ello toma como punto de partida dos conceptos clave: las producciones narrativas y el método fotovoz (*photovoice*).

Por una parte, las producciones narrativas se refieren al proceso de negociación de la narrativa a partir de varios encuentros que permiten la construcción o el afianzamiento del vínculo entre investigadores y participantes. En este entorno de confianza, se busca ceder una mayor agencia a las personas participantes, brindándoles un espacio para que modifiquen, supriman y elijan cómo quieren que sus posiciones sean presentadas en la narrativa final (Figueras-Maz, Arciniega-Cáceres y Santos-Andreu, 2021). Así, participantes e investigadores se convierten en «coautores en una práctica articulada con otras compañeras sociales diferentes, pero vinculadas» (Haraway, 1992: 138, citado en Gandarias y García, 2014).

Por otro lado, la fotovoz se articula a partir de un doble proceso: el de encuadrar visualmente una determinada problemática social para reflexionar sobre las imágenes que representan las diferentes preocupaciones y el de empoderar a los participantes (Wang, 2006).

Esta combinación de elementos contribuye a un empoderamiento tanto individual como colectivo (Hur, 2006). Nos referimos a empoderamiento individual especialmente en lo referente a la autonarración audiovisual que permite a las personas tomar conciencia de sus propias fortalezas y debilidades y, por tanto, liberarse de sus propias barreras, y al empoderamiento colectivo centrado en la unión y un apoyo mutuo que desencadena el aprendizaje colectivo y la elaboración de herramientas para la acción colectiva (Hur, 2006).

Todo ello, entendiéndolo que el empoderamiento supone 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).

De este modo, el componente audiovisual dentro de la IAP permite que las personas no solo sean protagonistas de su propia historia, sino además de la construcción y producción de la misma. Dar el control de la elaboración del producto audiovisual a las personas jóvenes las sitúa en una posición de igualdad con los investigadores, no solo en términos de comunicación (imagen y narración), sino también en su función de «creadoras», al dotarlas de habilidades técnicas. Teniendo en cuenta que los jóvenes en su vida cotidiana crean y distribuyen contenidos a través de sus teléfonos móviles y de la red, el audiovisual como herramienta es un campo cómodo y seguro para ellos (Fernández-Planells, Masanet y Figueras-Maz, 2016).

En esa línea, los resultados apuntan a que la aplicación de la metodología participativa audiovisual contribuyó en cierta medida a promover el empoderamiento

de las personas participantes en dos niveles: a nivel discursivo y a nivel relacional. En cuanto al nivel discursivo, nos referimos a la evolución de su visión de futuro, que va de una visión más individualista y con perspectiva neoliberal, por ejemplo, enfocada básicamente a la profesión y estatus económico, a una visión colectiva, con una mirada crítica a los aspectos sistémicos que condicionan su presente y futuro, y una reflexión holística del futuro, incluyendo ideas vinculadas a la familia, salud, medio ambiente, entre otros.

Por otra parte, a nivel relacional se vincula el empoderamiento con aspectos referentes a los comunes (*commons*) y específicamente al trabajo en comunidad. En este sentido, destacan cambios en la participación de las personas jóvenes, así como en la capacidad de negociación. La aplicación de la metodología participativa audiovisual permitió que surgieran diferentes roles en el proceso y que cada persona encontrara el lugar donde se sentía más cómoda participando, desde la cámara y el sonido, hasta el guion, las notas de campo, entre otros. Por otro lado, la constante puesta en común de ideas diversas y a veces contradictorias permitió llegar a consensos importantes, a preferir adaptar propuestas en lugar de votar por ellas, a optar por construir colectivamente.

2. Metodología

La metodología participativa audiovisual (MPA) consiste en generar procesos participativos a través del audiovisual en donde las personas jóvenes sean productoras de conocimiento. Esta metodología se basa en dos técnicas de enfoque feminista con una larga trayectoria en el campo de la investigación-acción: las producciones narrativas y la técnica de la fotovoz.

Por un lado, las producciones narrativas proponen la creación conjunta de un texto híbrido pasando por tres fases: i) en una primera etapa, participantes e investigadores discuten sobre el fenómeno que se pretende estudiar; ii) en una segunda etapa, se pasa a la textualización, donde las discusiones se traducen a un texto organizado que refleja las posiciones y los argumentos de los participantes; iii) por último, los participantes corrigen y modifican el texto hasta validar la narración (Balasch y Montenegro, 2003). De esta forma, las producciones narrativas, «en lugar de representar cómo las participantes comprenden el fenómeno, buscan expresar cómo quieren que un tema particular sea visto» (Pujol, Montenegro y Balasch, 2003: 67). Los investigadores no buscan ser representantes de la voz de los participantes, sino que se trata de un trabajo conjunto en el que ambas partes son coautoras (Figueras-Maz, Arciniega-Cáceres y Santos-Andreu, 2021).

Por otro lado, la técnica de la fotovoz se apoya en el poder de las imágenes, sabiendo que pueden influir en el ámbito político, y propone que las personas de una comunidad participen del proceso de definición de políticas públicas al enmar-

car visualmente una determinada problemática, seleccionando y creando imágenes que les permitan expresar sus ideas. Al igual que las producciones narrativas, la fotovoz se puede resumir en tres momentos distintos: i) se pide a los participantes que registren y representen su cotidianidad a través de fotos; ii) se promueve el diálogo entre los participantes a raíz de las fotografías tomadas, discutiendo preocupaciones y problemáticas a solucionar en la comunidad; iii) finalmente, se proponen líneas de acción a los responsables políticos (Wang, 2006).

En ese sentido, en el marco de la lógica que promueve la investigación-acción, la MPA, nutrida de estas dos técnicas, potencia la implicación de los grupos participantes. Se trabaja a partir de la producción de un texto que emerge de las discusiones colectivas de las personas participantes, y el texto se plasma en un formato visual, mediante imágenes en movimiento creadas por los grupos. Así, podemos decir que la MPA es un proceso que se compone de cuatro momentos:

1. Discusión de la temática: los participantes discuten una problemática, intercambiando ideas y opiniones hasta consensuar un discurso colectivo.
2. Construcción de la narrativa: a raíz de las discusiones, los participantes construyen una narrativa de manera consciente. Es decir, deben decidir qué aspectos de la problemática quieren abordar y en qué formato audiovisual lo quieren plasmar. La finalidad de este segundo momento es construir un guion y/o guion ilustrado (*storyboard*) del producto.
3. Producción audiovisual: una vez que los grupos han construido una narrativa en el formato que se adapta a sus intereses, se organizan, es decir, gestionan las coordinaciones necesarias para la grabación, la grabación en sí y la edición del producto final.
4. Proyección a la comunidad: al finalizar la elaboración del producto audiovisual, se comparten los resultados con la comunidad.

3. El caso de estudio: contexto y aplicación de la MPA

El caso de estudio tiene como objetivos explorar los imaginarios de futuro de los jóvenes, potenciar sus habilidades participativas y colaborativas a través de un proyecto audiovisual, y entender los productos audiovisuales como herramientas de cambio. De esta forma, el caso de estudio se desarrolló en la Asociación Educativa Integral del Raval (AEIRaval), situada en Barcelona. Esta entidad sin ánimo de lucro trabaja en el marco de la educación no formal, implementando programas de intervención socioeducativa con niños y adolescentes de entre 3 y 18 años del barrio del Raval. Se trata de una de las áreas con mayor demanda de acción social, con un 50% de población de origen migrante, especialmente de países como Paquistán, Filipinas y Bangladés. El caso de estudio trabajó específicamente con el programa Aula Oberta, que brinda acompañamiento académico y psicológico a jóvenes de

entre 16 y 18 años. Dicho programa se organiza en dos grupos con los que trabajamos de manera paralela: un primer grupo formado por entre 8 y 12 jóvenes que acuden al centro los lunes y miércoles, y un segundo grupo formado por entre 16 y 18 jóvenes que acuden los martes y jueves.

La problemática que se les planteó a los dos grupos para discutir fue el futuro. Se buscó un tema lo suficientemente amplio para que fuesen los participantes quienes decidieran qué enfoque darle, de qué y cómo hablar. El tema se presentó de manera abstracta para no condicionarlos y dar espacio para que fuesen ellos los que le dieran forma. En ese sentido, los objetivos que se plantearon para el caso de estudio fueron explorar los imaginarios de futuro de los jóvenes de AEIRaval, potenciar las capacidades de participación y colaboración, y entender los productos audiovisuales como herramientas de cambio.

El proceso contempló el desarrollo de dieciséis talleres organizados en cinco etapas diseñadas en relación con los cuatro momentos de la MPA, como muestra la tabla 1. Durante los seis meses (enero-junio de 2022) de implementación los dos grupos de jóvenes construyeron colaborativamente un proyecto audiovisual.

Momentos de la MPA	Etapas del caso de estudio	Descripción de las etapas
Discusión de la temática	1. Reflexión sobre los imaginarios de futuro	El grupo exploró sus propios imaginarios de futuro, los contrastó entre sí y los vinculó al futuro de la comunidad (tres talleres).
	2. Diseño del proyecto audiovisual	Se indagó en la relación de los jóvenes con los productos audiovisuales y en la autopercepción de ellos como productores de contenido. Además, se prepararon para explorar los imaginarios de futuro de los más pequeños en la entidad (tres talleres).
	3. Exploración con los distintos grupos de edad	Las personas jóvenes adquirieron el rol de coinvestigadores diseñando y llevando a cabo actividades para explorar los imaginarios de futuro de los niños (cuatro talleres).
Construcción de la narrativa	4. Reflexión y acción	Se discutió y elaboró el guion y/o guion ilustrado (tres talleres).
Producción audiovisual		Grabación y edición de los productos audiovisuales (tres talleres).
Proyección en la comunidad	5. Proyección en la comunidad	Durante dos días se realizó una exhibición interactiva para la comunidad. Participaron tanto padres y madres de familia como educadores y vecinos del Raval. Se proyectaron los productos audiovisuales y se expuso todo el proceso de trabajo de las personas participantes.

Tabla 1. Implementación de la MPA en el caso de estudio

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

La introducción del componente audiovisual generó diversos cambios y favoreció, en cierta medida, la emergencia de espacios de reflexión y negociación colectiva. Estos resultados corresponden a dos niveles: uno a nivel discursivo, relacionado con la visión que tienen los jóvenes del futuro, y otro al nivel relacional, vinculado a los distintos aspectos de los comunes educativos que tienen que ver con el trabajo en comunidad.

En el nivel discursivo, se pudo ver cómo a partir de las discusiones entre sí los jóvenes fueron complejizando su visión sobre el futuro. En las primeras etapas del proyecto predominó una visión muy individualista, teñida de una mirada crítica a sí mismos en tanto únicos responsables. En las etapas posteriores, la reflexión y la evolución de las reflexiones permiten que esa mirada cambie y que el discurso pase a ser crítico con las estructuras y el sistema. Esto les permitió despojarse de la presión que sentían frente al futuro.

Así, antes de incluir el componente audiovisual (etapas 1 y 2), ambos grupos proyectaban su futuro desde el «yo»; en este imaginario no aparece una mirada colectiva. Las evidencias más claras en relación con este resultado se expresan en: a) la asociación «futuro = profesión», y b) «futuro = formar una familia». Tanto los chicos como las chicas construyen su imaginario de futuro en torno a la profesión, a la pareja (estar acompañados o no) y la posibilidad de formar una familia (tener hijos o no). La mayoría logra proyectarse de aquí a unos diez años, mientras que otros se imaginan cómo serán de adultos mayores (tercera edad). Otro punto interesante es que ninguno se imagina viviendo y desenvolviéndose en Barcelona. Muchos de ellos y ellas expresan querer vivir en distintas ciudades europeas, así como también en sus ciudades de origen. Como hipótesis, podemos pensar que esto revela poco sentido de pertenencia comunitaria. De este modo, podríamos pensar que esta desvinculación es la que no les permite imaginar un futuro colectivo.

Sus expectativas, emociones y sentimientos respecto al futuro son poco optimistas y hay una sensación generalizada de incertidumbre. Esto genera incomodidad para hablar y para compartir sus proyecciones frente a los demás. En este sentido, una de las dinámicas que se les propuso consistía en meterse en una caja de cartón que simulaba una «máquina del tiempo» y visualizar su futuro: la mayoría manifestó que preferiría viajar al pasado, pues el futuro les da miedo. En otra actividad, por ejemplo, se les pidió nombrar una palabra relacionada con las sensaciones que les genera el futuro; la mayoría mencionó aspectos negativos como «miedo», «ansiedad», «dolor de cabeza», «incertidumbre», etc.

Por otro lado, al hablar sobre los obstáculos que dificultan alcanzar este futuro deseado, muchos hicieron referencia a sí mismos como el principal problema, sobre todo porque se autocalifican como «perezosos». El dinero y los problemas familiares también fueron nombrados como problemáticas importantes. Al reflexionar sobre las motivaciones o los soportes, la mayoría consideraban a su familia, a los amigos

más cercanos y a la asociación como agentes que tienen un rol importante en sus proyecciones y sus posibilidades de conseguir aquello que imaginan sobre su futuro.

En cambio, a partir de la cuarta etapa, cuando se empezó a trabajar en mayor medida el componente audiovisual, se construyó un discurso más colectivo. La necesidad de tener que poner en papel un guion, pensar una estructura o un guion ilustrado, les permitió reflexionar sobre el futuro desde su lugar de jóvenes. Es decir que el desarrollo del producto audiovisual los hizo pensar en los puntos en común y pudieron advertir que esto es compartido por ellos en la medida que son parte de un sistema. En este proceso desarrollaron una mirada más crítica sobre la juventud como grupo social y sobre sus posibilidades y limitaciones respecto al futuro en el marco de la sociedad en la que viven.

Los dos grupos construyeron este discurso a su manera. Tomando el carácter de denuncia que caracteriza a los productos audiovisuales, el grupo de los miércoles optó por hacer una crítica al sistema educativo como uno de los componentes más importantes que influyen en su futuro. Es por eso que el formato que eligieron, porque se adaptaba mejor al discurso que querían construir y transmitir, fue el pódcast. La principal crítica que se desprende del pódcast es que el sistema educativo no tiene en cuenta los intereses y necesidades de las personas jóvenes ni se adecua al contexto en el que se desenvuelven. De ahí el título escogido para este producto: «Mucho piden, poco dan», que sintetiza el sentimiento de la juventud como grupo social. El pódcast está compuesto por cuatro episodios; cada uno de ellos cuestiona diversos aspectos del sistema educativo: la imposición i/o obligación de estudiar algo que no quieren; las múltiples normas del instituto, que consideran muchas veces innecesarias; las trabas que impone el sistema educativo, y, por último, los aspectos que se pueden mejorar y que los jóvenes creen que deben incorporarse.

Por su parte, el grupo de los jueves optó por construir una reflexión sobre las aspiraciones y los deseos de las personas jóvenes en relación con su futuro y cómo muchas veces esto puede ir cambiando a lo largo de la vida. Para ello, se apoyaron en el formato de videoentrevistas e interpelaron a los adultos indagando qué querían ser cuando eran jóvenes y qué son ahora. Además, buscaron cuestionar el concepto de felicidad que tienen las personas. En este producto se pone de relieve la incertidumbre como una problemática de la juventud. Esto se refleja tanto en el título del vídeo —*Futuro sin título*— como en la frase final —«El futuro no está escrito».

Así, el planteamiento y la ejecución de los productos audiovisuales favorecieron a las personas jóvenes en el proceso de construcción de un discurso colectivo. Proceso que les ha permitido también advertir que sus problemas tienen que ver asimismo con el sistema y la sociedad en la que viven. Este resultado se plasma en el producto final (pódcast y videoentrevistas), pero para alcanzarlo ha sido necesario que se impliquen en el proceso de planificación y preproducción, producción y postproducción: las decisiones de qué temas y subtemas tratar; qué preguntas hacer a jóvenes y adultos, a quiénes entrevistar, qué títulos poner; el orden, la es-

estructura del producto, etc. Las decisiones tomadas y cómo las determinan forman parte del proceso de construcción del discurso.

Los resultados correspondientes al nivel relacional están vinculados a los comunes y al trabajo en comunidad. La influencia del componente audiovisual se manifiesta en dos grandes aspectos: la participación y la negociación. La elaboración de los productos audiovisuales permitió incentivar más participación y espacios de negociación en los que las personas jóvenes pudieron intercambiar opiniones de manera horizontal y en mayor profundidad que en las etapas posteriores.

En las etapas 1 y 2 se observó que los dos grupos eran muy distintos entre sí en cuanto a la dinámica grupal. En el caso del grupo de los miércoles, la participación solía ser más activa y era generada a raíz de las intervenciones de ciertos perfiles de líderes. La presencia de estos chicos y chicas hacía que el diálogo entre investigadores y jóvenes fuera muy fluido y horizontal. Sin embargo, también ocurría que la opinión de jóvenes de perfil más introvertido quedara opacada. En el caso del segundo grupo, los jóvenes solían tener una participación más pasiva, no destacaban perfiles de jóvenes líderes y la toma de decisiones era más difícil y no tenían un diálogo retroalimentativo entre ellos. En este grupo funcionaban mejor las actividades individuales y lúdicas, ya que impulsaban diferentes tipos de participación y reflexión.

La etapa 3, la concerniente al trabajo con cada grupo de edad, ayudó a que las personas de perfil más introvertido pudieran asumir tareas y responsabilidades igual de necesarias que las que tenían un perfil más extrovertido. Roles como el de observador, fotógrafo y camarógrafo fueron asumidos voluntariamente por aquellos que se sentían más cómodos, mientras que los que tenían un perfil más extrovertido prefirieron ser dinamizadores. Aun así, la actividad dependía del rol del dinamizador. En cambio, los roles asumidos por jóvenes de perfil introvertido se mantenían en un plano secundario. Además, las decisiones más importantes y finales eran tomadas por las personas dinamizadoras, con lo cual la negociación se concretaba entre las personas con perfiles más extrovertidos.

La etapa 4 fue clave para que, tanto en la participación como en la negociación, hubiera una mayor presencia y protagonismo de jóvenes con perfiles introvertidos. En cuanto a la participación, los roles como los de cámara, fotografía, sonido, etc., tuvieron un mayor protagonismo y relevancia para la realización del producto final. El carácter audiovisual del producto final incrementó el valor de estos roles y, por lo tanto, la mirada de las personas jóvenes sobre sí mismas, así como también la de los demás hacia ellas.

En el grupo de los jueves (videoentrevistas), los niveles de responsabilidad de los distintos roles fueron más o menos homogéneos. Es decir que ninguno destacaba particularmente. Esto permitió que cada uno sintiera que lo que hacía era importante y que dentro del equipo se valorara lo que cada uno hacía. Sin embargo, fue interesante observar cómo las personas jóvenes decidían intercambiar roles cada cierto tiempo para probar cada una de las experiencias.

Si bien en el grupo de los miércoles (pódcast), los jóvenes que participaron como invitados y moderadores eran los que tenían mayor protagonismo, los demás roles también eran relevantes para desarrollar el producto final que incluía imagen. Además, los temas y subtemas que trataron habían sido consensuados por todos, por lo que había una idea de creación comunitaria. La elaboración del pódcast contó con la participación de todo el equipo, a pesar de los distintos roles. Lo interesante fue que las personas de perfil introvertido decidieron asumir roles ante las cámaras. De los cuatro episodios del pódcast, dos fueron moderados por chicos y chicas que solían ser más introvertidos. Además, los jóvenes de perfil introvertido, a pesar de que en un primer momento quisieron ser cámara para no aparecer en el vídeo, también decidieron participar como invitados en el pódcast, adquiriendo un rol más visible.

En cuanto a la negociación, la elaboración del producto audiovisual requirió diversos espacios de discusión entre los jóvenes para la toma de decisiones. Al sentir familiaridad con el lenguaje audiovisual, pudieron llegar a consensos de forma natural, discutiendo aspectos relacionados con lo que se adaptaba mejor a lo que querían; durante este proceso fueron capaces de desprenderse de sus propias ideas para priorizar la de otros.

5. Conclusiones

Tal como mencionan Figueras-Maz, Arciniega-Cáceres y Santos-Andreu (2021), la metodología audiovisual participativa a partir de la aplicación de las técnicas de las producciones narrativas y la fotovoz ha permitido construir una reflexión colectiva en el trabajo con jóvenes. Para llegar a esta reflexión colectiva, ha sido necesario que los grupos tomen conciencia sobre aquellos problemas que los afectan estructuralmente. Se construye así una mirada crítica y se consigue pasar del plano personal al político. Tal como se ha señalado, en las primeras etapas del desarrollo del caso de AEIRaval prevalecía una visión neoliberal sobre el futuro, donde lo que preocupaba a los jóvenes era la carrera profesional o la constitución de una familia, dejando de lado aspectos colectivos o comunitarios. Además, tendían a pensar que la responsabilidad frente al futuro y sus estudios era solamente de ellos (e incluso de sus condiciones económicas).

Al introducir el componente audiovisual en las etapas posteriores y contrastar sus reflexiones de futuro de manera colectiva, los participantes pasaron a tener una mirada más crítica, advirtieron que ciertas problemáticas los afectan a todos; adquirieron así conciencia como grupo social. Como también señalan Montenegro y Pujol (2013), más que generar activismo, lo que se consigue es transformar la posición inicial de los participantes.

Plasmear las reflexiones en un formato audiovisual, siguiendo la lógica de las producciones narrativas, implica empoderarse, tomar un fenómeno en particular y re-

presentarlo desde la perspectiva de las personas participantes (Pujol, Montenegro y Balasch, 2003). Asimismo, en este proceso se convierten en autores del relato (Figueras-Maz, Arciniega-Cáceres y Santos-Andreu, 2021). En el caso de los jóvenes de AEIRaval, los investigadores y educadores pusieron sobre la mesa el tema sobre el cual discutir, que fue el futuro. Los jóvenes decidieron darle la perspectiva que vieron más adecuada, que no necesariamente concordaba con las expectativas del grupo investigador. El grupo de los miércoles decidió hablar sobre el sistema educativo después de valorar este tema como uno de los principales aspectos que afecta su futuro. El grupo de los jueves resolvió tratar el tema de las dudas, aspiraciones y expectativas que pueden sentir los jóvenes sobre el futuro. La producción narrativa audiovisual permitió que los jóvenes se apropiaran del discurso y sintieran la libertad de llevarlo al terreno que quisieran.

La apropiación del relato va de la mano del proceso de evolución de la participación, vinculado a los comunes y el trabajo en comunidad. La elaboración de los productos audiovisuales incentivó el paso de una participación simple a una consultiva o metaparticipativa, siguiendo las clasificaciones de Trilla y Novella (2001). Al realizar los productos audiovisuales, los jóvenes empezaron a tener mayor voz y poder de decisión que en las etapas anteriores a la elaboración de los productos audiovisuales. Dejaron de responder a estímulos que consistían en actividades impuestas por el equipo investigador y educador. Pasaron a tener mayores espacios en los que la escucha y la consulta fueran vinculantes (es decir que sus opiniones sí se veían reflejadas en la elaboración del producto audiovisual) y se dio paso, sobre todo en el caso del grupo de los miércoles, a exigir y demandar cambios, lo cual representa la última fase de metaparticipación. El grupo que escogió realizar la crítica al sistema educativo buscaba denunciar y demandar cambios concretos.

Esto está relacionado con el hecho que los procesos tradicionales de empoderamiento y participación no funcionan, ya que solo favorecen la voz y la participación activa de las personas con un carácter extrovertido, reforzando así la dinámica que ya existe dentro de cualquier colectivo. Los procesos tradicionales no necesariamente permiten que las personas jóvenes de carácter introvertido tengan la oportunidad de participar y se empoderen. El tipo de participación simple que primaba en las primeras etapas del proyecto se debía a dos cosas importantes. Por un lado, las personas jóvenes están acostumbradas a recibir una educación tradicional por encontrarse en la sociedad en la que se encuentran, por lo que les era difícil salir de esa estructura donde el alumnado es receptor de conocimientos, a pesar de que dentro de la entidad de AEIRaval existe una relación más horizontal. Pero, por otro lado, el equipo de investigadoras también se veía influenciado por las estructuras tradicionales que cargan. La expectativa del equipo investigador era brindar, desde el comienzo del caso de estudio, un espacio totalmente horizontal y poco tradicional. Esto quiere decir que la metodología audiovisual participativa no solo fue un recurso para las personas jóvenes, sino, sobre todo, para el equipo investi-

gador. Esta metodología permitió romper con la relación investigador-investigado para pasar a ser ambos productores y coinvestigadores.

La metodología audiovisual participativa ha permitido incentivar mayores espacios de negociación y consenso en las personas jóvenes de AEIRaval. En este sentido, hay que señalar que el grupo de jóvenes estaba dispuesto a participar activamente en estos espacios, a discutir y consensuar, pero no estaba acostumbrado a que se le diera la oportunidad de trabajar con esa autonomía de no solo participación, sino un empoderamiento real. A partir de nuestras observaciones y de los resultados obtenidos, creemos que la educación tradicional limita estos aspectos que son importantes. La propuesta de los comunes educativos es útil para impulsar el desarrollo de comunidades autogestionadas no solo desde la práctica, sino también discursivamente. Y en ese sentido, el ámbito de la comunicación, de la mano del audiovisual, se ve como una disciplina esencial para trabajar dentro de la educación, ahondando así en la necesidad de buscar enfoques interdisciplinarios.

Es interesante apuntar que esta metodología propicia espacios para que, a partir de la participación, las personas jóvenes potencien su capacidad crítica, fortalezcan su autoestima, desarrollen su autonomía y sus capacidades para trabajar en equipo, todos aspectos necesarios para desarrollar procesos de empoderamiento (Soler Masó *et al.*, 2017). 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 en relación con su entorno. En ese sentido, los jóvenes de AEIRaval han podido reflexionar y advertir que sus visiones sobre el futuro y las problemáticas con las que se encuentran como colectivo son parte de un problema estructural.

6. Líneas de futuro y propuestas de mejora


Es necesario resaltar ciertos aprendizajes a tener en cuenta para la segunda ronda del caso de estudio que se implementará a partir de enero del 2023:

— Adultocentrismo. Durante las primeras sesiones, los investigadores y educadores intervinieron con mayor frecuencia por temor a ceder el poder y a no tener el control total del espacio. Esto también impidió involucrar más a las personas jóvenes desde el inicio del proceso. Una propuesta que nace de esta autocrítica es la de involucrarlas desde el primer momento de la investigación en la siguiente ronda.

— Edición. Por cuestiones de tiempo, fueron los investigadores quienes se dedicaron a esta tarea. En ese momento, se advirtió que, al editar los productos audiovisuales, se podía afectar el discurso construido por las personas jóvenes, por lo que se optó por ceñirse lo más posible a la visión de ellas. Sin embargo, para una segunda ronda, es importante saber que este trabajo lleva tiempo y que es un proceso que hay que hacer con los participantes.

— Difusión. El final del proceso fue el momento en el que los participantes estuvieron más implicadas con el tema que abordaron y con sus productos audiovisuales. A pesar de que la exhibición interactiva que dio cierre al caso permitió dar mayor visibilidad a su trabajo, hizo falta una parte dedicada exclusivamente a que las personas jóvenes pudieran planificar distintas estrategias de difusión.

7. Financiación

Este artículo ha sido financiado por el programa de investigación e innovación Horizon 2020 de la Unión Europea mediante el acuerdo de subvención 101004491. 

Nota

1 European Union's Horizon 2020 —SC6— Research and Innovation Framework Programme - TRANSFORMATIONS. Grant agreement no. 101004491. Además del Departamento de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra, participan en el programa universidades y organizaciones no académicas de siete países (Portugal, Suecia, Bélgica, Alemania, Italia, España y Grecia).

Bibliografía

- ALBERICH, T. (2008). «AP, mapas y redes sociales: desde la investigación a la intervención social». *Postularia*, 8 (1), pp. 131-151.
- BALASCH, M.; MONTENEGRO, M. (2003). «Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: las producciones narrativas». *Encuentros en Psicología Social*, 1 (3), pp. 44-48.
- BAUWENS, M.; KOSTAKIS, V.; PAZAITIS, A. (2019). *Peer to peer: The commons manifesto*. Londres: University of Westminster Press.
- BOEHM, A.; STAPLES, L. H. (2004). «Empowerment: The point of view of consumer». *Families in Society*, 85 (2), pp. 270-280.
- BOLLIER, D.; HELFRICH, S. (2015). *Patterns of commoning*. Amherst: Levellers Press.
- BOURASSA, G. N. (2017). «Towards an elaboration of the pedagogical common». En: MEANS, D.; FORD, R.; SLATER, G. (eds.). *Educational commons in theory and practice*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan, pp. 75-93.
- FERNÁNDEZ-PLANELLAS, A.; MASANET, M. J.; FIGUERAS-MAZ, M. (2016). «TIC i joves: reflexions i reptes per al treball educatiu» [en línea]. Generalitat de Catalunya, Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. <https://dretsocials.gencat.cat/ca/detalls/Article/Aportacions_54-00001> [Consulta: 30 junio 2022].
- FIGUERAS-MAZ, M.; ARCINIEGA-CÁCERES, M.; SANTOS-ANDREU, A. (2021). «El audiovisual como aportación a las producciones narrativas feministas». *Discurso & Sociedad*, 15 (3), pp. 601-621.
- FREIRE, P. (1970). *Cultural action for freedom*. Cambridge: Harvard Educational Review.
- GANDARIAS, I.; GARCÍA, N. (2014). «Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista». En: MENDIA, I.; LUXÁN, M.; LEGARRETA, M.; GUZMÁN, G.; ZIRION, I.; AZPIAZU, J. (eds.). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. San Sebastián: Hegoa, pp. 97-110.
- HARAWAY, D. (1992). «Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles». *Política y Sociedad*, 30, pp. 121-163.
- HUR, M. H. (2006). «Empowerment in terms of theoretical perspectives: Exploring a typology of the process and components across disciplines». *Journal of Community Psychology*, 34 (5), pp. 523-540.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. (2013). *In defense of the school: A public issue*. Lovaina: Education, Culture & Society Publishers.
- MONTENEGRO, M.; PUJOL, J. (2013). «Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa». En: LUIS PAULÍN, H.; RODRIGOU NOCETTI, M. (eds.). *Coloquios de investigación cualitativa: Desafíos en la investigación como relación social*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 15-42.
- PÁEZ DE LA TORRE, S. (2020). *El proceso de empoderamiento en jóvenes originarios del cono sur latinoamericano a partir de sus experiencias migratorias en Catalunya*. Tesis doctoral. Girona: Universitat de Girona. [Inédita]
- PUJOL, J.; MONTENEGRO, M.; 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), pp. 57-70.
- SOLER-MASÓ, P.; PLANAS, A.; CIRASO-CALI, A.; RIBOT-HORAS, A. (2014). «Empoderamiento en la comunidad: el diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de evaluación participativa». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, pp. 49-77.

EL PAPEL DE LAS HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES EN LOS COMUNES EDUCATIVOS

- SOLER MASÓ, P.; TRILLA-BERNET, J.; JIMÉNEZ-MORALES, M.; ÚCAR-MARTÍNEZ, X. (2017). «La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos». *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 30, pp. 19- 34.
- TRILLA, J.; NOVELLA, A. (2001) «Educación y participación social en la infancia». *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, pp. 137-164.
- WANG, C. (2006). «Youth participation in photovoice as a strategy for community change». *Journal of Community Practice*, 14 (12), pp. 147-161.