

Università Ca' Foscari Venezia
Dottorato di ricerca in FILOSOFIA, 23° ciclo
(A.A. 2009/2010)



Universidad de Barcelona
Departamento de Dibujo, Facultad de Bellas Artes
Doctorado ARTES VISUALES Y EDUCACIÓN:
UN ENFOQUE CONSTRUCCIONISTA
(bienio 2006-2008)

NARRATIVAS ENTORNO A LA IDENTIDAD EN PROGRAMAS DE VÍDEO PARTICIPATIVO

M-FIL/05 FILOSOFIA E TEORIA DEI LINGUAGGI

Tesi di dottorato di PAOLA CINQUINA
num.matr. 955776

Direttore scuola di dottorato:
Coordenador del doctorado:
prof. Carlo Natali
prof. Fernando Hernández Hernández

Tutori del dottorando:
Directores de tesis:
prof. Fernando Hernández Hernández
prof. Luigi Perissinot

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| RINGRAZIAMENTI | 5 |
| TRÁNSITOS Y POSICIONAMIENTOS. UNA INTRODUCCIÓN | 7 |
| IR Y VOLVER | 9 |
| DEL CINE AL VÍDEO | 13 |
| ENTRAR EN EL MUNDO DEL VÍDEO | 17 |
| EL RECORRIDO DE LA TESIS | 18 |
| MARCO TEÓRICO | 21 |
| NARRATIVA | 23 |
| ÉRASE UNA VEZ... | 23 |
| NARRATIVA E IDENTIDAD | 28 |
| VÍDEO PARTICIPATIVO | 33 |
| HACIA EL VÍDEO PARTICIPATIVO | 33 |
| VÍDEO Y EDUCACIÓN: EL MONTAJE DE LA REALIDAD | 38 |
| IDENTIDAD | 42 |
| UN PROBLEMA | 42 |
| IDENTIDAD/OTREDAD: APUNTES POST-COLONIALES | 44 |
| LA IDENTIDAD Y LAS FRONTERAS | 47 |
| DE LA FRONTERA AL TERCER ESPACIO | 50 |
| CONSTRUCCIÓN- DECONSTRUCCIÓN- RECONSTRUCCIÓN | 52 |
| DOS EJEMPLOS DE APROXIMACIÓN A LA RECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD | 55 |
| POR DONDE NOS MOVEMOS: REFLEXIONES TEÓRICAS ACERCA DEL TRABAJO DE CAMPO | 61 |
| EL SECTOR DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL: ACLARANDO CONCEPTOS | 67 |
| LA DIMENSIÓN PERSONAL Y EMOCIONAL EN LA INVESTIGACIÓN | 75 |
| REFLEXIONES METODOLÓGICAS | 81 |
| EL ESTUDIO DE CASO | 81 |
| MATIZANDO EL ESTUDIO DE CASO: LA PERSPECTIVA NARRATIVA | 85 |
| LAS APORTACIONES DE LA ETNOGRAFÍA | 89 |
| MAPEAR EL CAMPO: LA OBSERVACIÓN FLOTANTE | 92 |

| | |
|--|------------|
| ENCUENTROS Y TRADUCCIONES | 99 |
| TENTATIVAS DE CONSTRUIR UN MAPA PARA UBICARSE... | 99 |
| FLOTANDO POR BARCELONA | 101 |
| DESDE LA DISTANCIA | 115 |
| ELEGIR EL CASO: ZALAB | 119 |
| ACERCARSE AL CASO | 119 |
| LA HISTORIA “REAL Y CONCRETA”: CONVERSACIONES CON ALBERTO BOUGLEUX | 125 |
| CERRANDO CONVERSACIONES | 154 |
| LOS PROYECTOS: INTRODUCCIÓN | 157 |
| PROYECTO: ALICUDI (ISLAS EOLIAS, ITALIA) | 161 |
| LAPA TV: DESDE EL 2004 A NUESTROS DÍAS | 165 |
| EL PROCESO PARTICIPATIVO | 173 |
| ECCO LA STORIA | 173 |
| HISTORIAS FALSAS, HISTORIAS VERDADERAS, MENTIRAS, CUENTOS... | 188 |
| ESTRATEGIAS PARA LOS INGREDIENTES: ADAPTACIONES A LAS EDADES | 191 |
| DIALOGANDO | 194 |
| LA DIMENSIÓN DEL VÍDEO | 199 |
| DE LA HISTORIA A LA NARRATIVA VISUAL | 199 |
| LA EDICIÓN PARTICIPATIVA | 202 |
| MÁS ALLÁ DEL VÍDEO | 208 |
| PROYECTO: TURÍN (ITALIA) | 217 |
| YOUTH FORUM COMO PROCESO PARTICIPATIVO | 230 |
| LA DIMENSIÓN DEL VÍDEO Y DEL TEATRO | 242 |
| MÁS ALLÁ DE LA EXPERIENCIA | 248 |
| PROYECTO: LANGENAU (BADEN-WÜRTTEMBERG, ALEMANIA) | 253 |
| WORKING PROGRESS | 255 |
| EL FESTIVAL: THEATRESPEKTAKEL | 264 |
| EL PROCESO PARTICIPATIVO | 268 |
| BUSCAR LA RELACIÓN CON LANGENAU | 268 |
| UN PROCESO PARTICIPATIVO | 273 |
| LA DIMENSIÓN DEL VÍDEO | 278 |
| APRENDER A CONSTRUIR IMÁGENES | 278 |
| IMAGINAR IMÁGENES | 281 |
| CÓMO CONSTRUIR UNA HISTORIA | 283 |
| COMMITMENT | 286 |

| | |
|---|------------|
| MONTAJE | 288 |
| MÁS ALLÁ DEL VÍDEO | 293 |
| LA RELACIÓN CON EL ENTORNO | 293 |
| EL ESPACIO DEL TALLER COMO LUGAR PARA CONSTRUIR NARRATIVAS ALTERNATIVAS | 299 |
| CONCLUSIONES: CERRAR Y ABRIR PUERTAS | 305 |
| CONCLUSIONI: CHIUDERE E APRIRE PORTE | 315 |
| NARRATIVE IDENTITARIE ALL'INTERNO DI PROGETTI DI VIDEO PARTECIPATIVO | 325 |
| ZALAB: CURRICULUM | 349 |
| TRADUCCIONES | 353 |
| CONVERSACIONES CON ALBERTO BOUGLEUX | 353 |
| ALICUDI | 358 |
| BIBLIOGRAFÍA | 363 |
| ESTRATTO PER RIASSUNTO DELLA TESI DI DOTTORATO | 371 |

RINGRAZIAMENTI

Quando arriva il momento di pensare alle persone che vorresti ringraziare alla fine di una tesi hai improvvisamente l'impressione che si tratti di un elenco decisamente lungo, anzi più ci pensi e più aggiungeresti qualcuno alla lista. Perché se hai conosciuto una certa persona è sempre stato grazie ad un'altra, e così via, per non parlare delle innumerevoli persone che sono state rilevanti nel costruire un cammino che comincia ben prima della tesi stessa. Ma andando avanti in questa direzione questa sezione di ringraziamenti rischierebbe di diventare un elenco caotico dal tono nostalgico. Sarà allora meglio ordinare e organizzare, in maniera sintetica, le persone che più da vicino hanno contribuito alla realizzazione della tesi, pur nella consapevolezza che molte altre sono quelle che sono state importanti lungo il percorso.

Un grazie quindi a tutte le persone del mondo del video partecipativo e dell'educazione non formale il cui lavoro costituisce il cuore di questa tesi: ai membri dell'associazione ZaLab, in particolare Alberto Bougleux e Stefano Collizzoli, ai formatori teatrali Marco Pejrolo e Davide Di Palo e inoltre a Pamela Gallo del mondo della televisione partecipativa. Grazie non solo per aver reso possibile questa tesi ma anche per la considerazione che le avete attribuito una volta conclusa.

Un grazie alle persone incontrate all'interno dei mondi accademici che ho abitato in questi anni e con cui è stato possibile il dialogo e lo scambio di idee, all'interno dell'Università di Barcellona, dell'università Ca' Foscari Venezia e del Center for Transcultural Research and Media Practice del Dublin Institute of Technology. In particolare ai professori Fernando Hernández e Luigi Perissinotto che hanno diretto la tesi stessa. La realizzazione della ricerca non sarebbe inoltre stata possibile senza il finanziamento del *Commissionat per a Universitat i Recerca* e il *Departament d'innovació, Universitat i Empresa* della *Generalitat de Catalunya* e con il supporto del Fondo Sociale Europeo (finanziamento relativo al progetto *Cap a una escola secundària inclusiva: saberes i experiències de joves en situació d'exclusió-2006.AIRE100044*).

Infine, anche se esce dai propositi dichiarati al principio, un grazie alla mia famiglia e agli amici che, in modo informale, hanno accompagnato il processo di costruzione di questa tesi.

TRÁNSITOS Y POSICIONAMIENTOS. UNA INTRODUCCIÓN

*Però in queste cose qui, che sono cose in cui non sei nato,
ma a cui sei arrivato, se dopo esserci arrivato in un momento casuale
dello spazio e del tempo poi hai deciso di rimanerci,
evidentemente è perché non soltanto ti è piaciuta alla prima,
ma perché [...] in qualche modo l'hai scelta.*

*Cioè tutte queste cose che stiamo facendo noi adesso,
compresa quella che stai facendo tu con quest'intervista,
sono tutte cose che ti sono venute in mente una volta,
le hai provate e poi le hai scelte,
magari non sapresti dire perché, però l'hai scelta¹.
Alberto Bougleux, entrevista, 15 mayo 2008*

La fluidez en la que nos movemos en el mundo contemporáneo conlleva consigo la necesidad de tomar decisiones constantemente acerca de dónde ir, qué hacer y qué elegir. Mientras realizaba una de las entrevistas, como parte de la tesis, Alberto Bougleux, miembro y fundador de la asociación de vídeo participativo que constituye el caso de estudio de la presente investigación, con su respuesta me devolvió la pregunta acerca del porqué elegimos, y volvemos a elegir, ciertos caminos en la vida. Su reflexión toma como punto de partida aquellas experiencias que implican una toma de decisiones por nuestra parte, y que por alguna razón decidimos volver a ellas e incorporarlas en manera determinante en nuestras vidas. Para él se trata del vídeo, medio al que, para quien no ha nacido en una familia de cineastas, se llega solo después de un largo recorrido de formación. Pero lo que subraya Alberto Bougleux es que una vez llegado, experimentado y utilizado este medio, seguir por el mismo camino, repetir, es también resultado de una toma de decisiones.

La repetición implica que, también a nivel inconsciente, estos medios y experiencias han creado conexiones con nosotros, con lo que somos, con nuestras identidades y maneras de relacionarnos con el mundo que nos rodea. Por tanto, dar algún paso atrás para desdibujar

¹ Pero, este tipo de cosas, que son cosas en las que no has nacido sino cosas a las que has llegado, si después de haber llegado a ellas en un momento casual del espacio y del tiempo has decidido quedarte, evidentemente no es simplemente porque te ha gustado a la primera [...] sino que de alguna manera lo has elegido otra vez. Es decir que todas estas cosas que estamos haciendo nosotros ahora, incluida la que estás haciendo tu con esta entrevista, son todas cosas que se te han ocurrido un día, las has probado y has vuelto a elegir las, a lo mejor no sabrías explicar porqué, pero has vuelto a elegir las.

como hemos llegado a sentarnos en la mesa de un bar de Barcelona realizando una entrevista acerca de proyectos de vídeo participativo es una manera de hacer visible las sutiles relaciones que este tipo de experiencias entrecruzan con nuestras identidades, y de este modo aclarar las razones y motivaciones de nuestras decisiones. Por tanto es importante reconstruir los tránsitos que llevan, aunque de manera no lineal, a la realización de una tesis de doctorado.

Estos movimientos y pasajes son parte integrantes del proceso de investigación y ayudan, tanto nosotros como a quien lee el trabajo a posteriori, a situarnos, a posicionarnos, a hacer explícito el punto de vista desde el que estamos mirando el problema objeto de estudio. Por supuesto que estas miradas cambian a lo largo del tiempo, de las lecturas, de las experiencias y de las observaciones que hacemos. Por estas razones, y en coherencia con el paradigma construccionista delineado por Guba y Lincoln (1994), es importante relatar los tránsitos que llevan a la decisión de investigar, y a la relación personal con el tema elegido, incluyendo las dudas y las reflexiones que han ido madurado tanto antes como durante la tesis.

A lo largo de la investigación, que suele abarcar una dimensión temporal bastante amplia, además de los tránsitos encontramos algunos momentos de negociación y de toma de conciencia de donde nos encontramos. Es lo que Vivien Burr (1995) define como una práctica de *posicionamiento* y que, siguiendo Davies y Harré, puede ser definido teniendo en cuenta que:

Qualsevol narració en primera persona [...] és fruit de la negociació i, per tant, producte de la interacció social. Davies i Harré (1990) han proposat el terme “posicionament” per designar aquest procés de producció i negociació. Els autors construccionistes- sobretot els més influenciats pel postestructuralisme- recorren al mateix concepte per a referir-se al procés de producció de la identitat i la persona a partir dels discursos disponibles dins una cultura i una societat determinades. (Burr 1995:137)

Alternar momentos de tránsitos con momentos de posicionamientos permite a la tesis avanzar sin perderse en la multiplicidad de los tránsitos. El mismo posicionamiento es definido por Burr como caracterizado por una *naturalidad dinámica* (1995:137) obligando a un constante trabajo de redefinición, de resituarse, y a nunca dar por hecho donde nos encontramos. Posicionarse por tanto, no significa acabar con este trabajo de constante negociación entre la primera persona y la realidad, sino que los cambios quedan incluidos y se construyen el proceso de investigación.

IR Y VOLVER

El punto de partida de la presente investigación son las reflexiones que me surgieron a lo largo de mi anterior trabajo *Educare all'interculturalità. Un percorso attraverso il cinema tunisino* (Educar a la interculturalidad. Recorrido a través del cine tunecino), desarrollado como proyecto final de tesis en la Universidad Ca' Foscari de Venecia (2005). El proyecto abordaba el análisis de las producciones cinematográfica de Túnez para poder construir otra imagen de dicha cultura, y mostrar la multiplicidad y las contradicciones presentes en ésta como en todas las culturas, que muchas veces quedan olvidadas en procesos de representación simplificadores.

El interés por el mundo islámico había nacido a lo largo del año que pasé en la Universidad de Granada como estudiante *Erasmus* y donde investigué el tema del agua, analizando su valor simbólico, religioso y estético en la última capital hispanomusulmana. Se pueden reconocer estructuras simbólicas y de pensamiento detrás de las estéticas: era lo que iba buscando analizando el agua en las arquitecturas de Granada. No era simplemente un análisis artístico sino sobre cómo los pensamientos y los fundamentos de una cultura influyen y se ven reflejados, en su manera de organizar el espacio, de nombrar las cosas y de habitar el mundo.

Para seguir trabajando con el mundo musulmán me fui a Túnez para realizar otra investigación, esta vez involucrando un medio artístico más contemporáneo: el cine. La idea de base era investigar el uso del cine en el ámbito educativo como medio para poner a luz los aspectos contradictorios de la cultura que quedan escondidos o borrados en las representaciones mediáticas en las que se presentan las narrativas culturales como monolíticas y unitarias. La elección de estudiar el mundo islámico surgía por su actualidad y el debate acerca del fundamentalismo y de los enfrentamientos entre culturas. Lo que explica que las relaciones con dicha cultura se hayan vuelto entre las más problemáticas del mundo contemporáneo. A esto se añadía la experiencia de Granada, que me proporcionó las primeras preguntas acerca de la cultura árabe. Lo que me empujó a ir a ver qué significaba efectivamente vivir en un país con leyes y cultura islámicas.

La primera parte de la investigación fue un trabajo de campo desarrollado gracias a una estancia de tres meses en Túnez, lo que me dio la oportunidad para instaurar relaciones con jóvenes universitarios tunecinos, directores, productores y críticos cinematográficos, todas personas que me ayudaron a llevar a cabo el trabajo. A esta primera parte siguió un estudio de

las asociaciones que en Italia trabajaban con cine, a fin de desarrollar propuestas de educación intercultural, entre las cuales hay que destacar el *Centro Orientamento Educativo* de Milán, que desde quince años desarrolla actividades didácticas al margen del Festival del cine africano que se desarrolla cada año en la misma ciudad, y el *Centro Missionario Diocesano* de Verona. Foco central era el trabajo llevado a cabo a lo largo de muchos años por Patrizia Canova, pionera del sector y educadora de las más originales, responsable de *Lombardia Cinema Ragazzi*, proyecto de la “Direzione Generale Culture identità e Autonomie della Lombardia” desarrollado en la región de Lombardía.

Lo que me propuse en el trabajo de campo fue de “buscar imágenes”. Ver otras imágenes y representaciones de la cultura tunecina y vivir una experiencia de inmersión en aquella cultura. Una experiencia para poder contestar a la pregunta: ¿es verdad lo que nos cuentan y los que nos enseñan de los que viven al otro lado del Mediterráneo? Pensaba que encontrar las imágenes que ellos mismos producían equivalía a ver imágenes en las que se reconocían. Pero las cuestiones de identidad y de representación no son ni tan sencillas ni tan homogéneas. Estaba preparada a enfrentarme a una realidad diferente de la que me había sido descrita hasta el momento, pero mi propósito se reveló mucho más complejo de lo que me esperaba.

En mi relación con los directores de cine tunecino, los estudiantes de la universidad y los críticos cinematográficos me di cuenta de la dificultad de establecer “retratos” de los habitantes del país en el que me encontraba viviendo. Al igual que nosotros, ellos también son complejos, ambiguos y contradictorios. Tenemos siempre la ilusión que “el otro” se pueda describir de forma unívoca, homogénea y fácil. A través de las descripciones queremos llegar a dibujar una imagen tranquilizadora, clara y definida de lo que no conocemos y que utiliza cánones y lógicas que no conseguimos comprender. Buscamos una comprensión que nos ayude a quitarnos el miedo.

No había tenido en cuenta que la cultura es como la define Geertz (1991:20) *una combinación abierta de sistemas en interacción donde se resuelven problemas de significación, de articulación social o de definición identitaria*. Cualquier imagen, por cuanto diferente, que hubiera intentado traerme a casa acerca de la realidad tunecina no dejaba de ser una imagen construida, *mi* relato, hecho a través de mis ojos y de mi experiencia particular. Buscar otras imágenes no implicaba encontrar imágenes “verdaderas”, o de alguna manera más “exactas”.

Estas reflexiones se entrecruzaron con otra experiencia que tuve al acabar la licenciatura. Con la idea de querer ver algo más concreto que los estudios de investigación académica me fui a Lisboa donde se me ofreció la oportunidad de trabajar en el sector de la interculturalidad. Era una práctica en la red de proyectos gubernamentales *Escolhas*, que recoge diferentes proyectos en todo el territorio portugués para la integración de niños inmigrantes de primera y segunda generación, la prevención de la violencia y el abandono escolar.

El proyecto, que sobre el papel era bueno, en la práctica chocaba con la realidad efectiva de un barrio social, como el de la *Quinta da Princesa*, en el que me tocó trabajar, cuyas características, de aislamiento, pobreza, abandono escolar, origen de los habitantes -inmigrantes y gitanos en su totalidad- dificultaban la realización de las prácticas planteadas. A pesar de que las problemáticas relacionadas con la inmigración fueron claras y visibles y que la respuesta por la que se había optado fuera la educación faltaba un planteamiento teórico que permitiera desarrollar prácticas reflexionadas y eficaces. Más que los macro análisis propuestas por el gobierno lo que faltaba era una análisis en concreto del ambiente del aula y de los talleres, un verificación constante de los logros y de los fracasos puestos en relación con las posibles razones que permitieran su comprensión.

Mi rol en el proyecto fue plantear y desarrollar de un taller de arte para los niños de la escuela y dar apoyo en el aula de informática que se había implantado en una sala de la escuela que no se utilizaba. El proyecto, con el título *tutores del barrio*, quería además ofrecer una formación como monitores a algunos jóvenes del barrio con la idea de favorecer su implicación, de arraigar el proyecto en el territorio y de ofrecerles una perspectiva de trabajo más allá del comercio de droga y de la prostitución, ejes de la economía del barrio. Pero en la realidad de los hechos se trabajaba desde un casi completo aislamiento dentro del aula de ordenadores, en una escuela en la que, casi como en la película de *Los otros*, ninguna puerta podía abrirse sin que las otras estuvieran cerradas.

El trabajar encerrados en un espacio que se intentaba proteger, con sus costosos ordenadores, ya marcaba la diferencia y la distancia con el entorno. El acontecimiento del robo de un ordenador, además del servidor, con toda las informaciones y las fotos de las actividades desarrolladas, fue la prueba de la falta de implicación de los habitantes del barrio en el proyecto. A esto se añadían problemas más complejos, ya que lograr que los estudiantes estuvieran en el aula era una empresa a la que las profesoras, cansadas y decepcionadas después de tantos años

trabajando allí, ya no se ocupaban. Y cuando los alumnos estaban en clase estaban distraídos, no callaban no se centraban y no tenían interés por lo que tenía lugar en el aula. Muchos tenían más edad que los compañeros de la clase en la que eran inseridos, a causa de los desfases debidos a la inmigración, al pasaje de un sistema escolar a otro y a la diferencia de idioma.

La experiencia en el barrio de la *Quinta da Princesa* me hizo replantear y mirar desde otra perspectiva el trabajo teórico desarrollado en el interior de la universidad. En el cuaderno de campo que estuve escribiendo en aquellos tres meses, anotando el desarrollo del taller además de mis reflexiones acerca de lo que pasaba, subrayé numerosas veces la necesidad de replantear la práctica a la luz de una teoría crítica. Las problemáticas que surgían en el día a día de la escuela primaria en la que se llevaban a cabo las actividades me hacían cuestionar la falta de reflexiones teóricas fuertes y capaces de encarnarse en prácticas cotidianas. Esto se evidenciaba en el hecho de que muchas veces las prácticas propuestas no hacían otra cosa que caer en el vacío.

Era exactamente el mismo problema que había encontrado en muchas de las asociaciones para la educación a través del cine con las que había colaborado en Italia: la realización de proyectos educativos de manera poco crítica, donde faltaba el planteamiento de un recorrido que pautara y lograra alcanzar los grandes objetivos propuestos. Además no se preveían momentos de reflexión acerca de los errores y de los cambios que se tenían que plantear para alcanzar esos objetivos. Lo que faltaba era un poco de crítica hacia el trabajo realizado, que sin duda se llevaba a cabo con entusiasmo y participación por parte del equipo, pero donde no se planteaban preguntas tales como: si los niños no escuchan en los talleres ¿qué estrategias podemos proponer? ¿Qué cambios serían necesarios en nuestra manera de relacionarnos con ellos? ¿Cuál es la realidad de los niños, sus exigencias y sus deseos?

A lo mejor un cambio de foco, desde lo que nosotros queremos que ellos aprendan, y pasar a considerar qué es lo que ellos quieren aprender, hubiera podido ser el principio de un camino de reflexión hacia una práctica educativa más flexible y adaptada en cada momento a las exigencias y a las situaciones. Crear espacios de intercambios que pudieran despertar el interés de los niños y en los que la educación fuera entendida no como un simple transmisión de nociones o un cumplimiento de objetivos.

Con esto no quiero negar el valor de la práctica de quien cada día trabaja “en el campo”. Actividad que, si por un lado es emocionante y puede aportar mucha satisfacción, por el otro

requiere una increíble cantidad de energía física y emocional. Pero, porque el trabajo de campo lleva consigo también una urgencia temporal, que obliga a responder rápidamente a situaciones concretas, es indispensable una reflexión y una formación teórica fuerte, que se desarrolle fuera del contexto caótico de las aulas, para poder llegar al momento del taller preparado para afrontar lo que puede pasar, los imprevistos, las dificultades de un contexto de indisciplina y de falta de interés y para desarrollar en los educadores la capacidad de analizar la situación, las exigencias emergentes y saber contestar a los acontecimientos.

Volví por tanto a la investigación con nuevas preguntas. Ya que, como afirma Geertz (2001), el encuentro con las *producciones imaginarias* de otras personas, es decir el encuentro con el *otro*, nunca nos simplifica la vida, sino más bien nos provoca nuevas inquietudes y desequilibrios.

Qualsiasi utilità possano avere per le nostre vite morali le produzioni immaginarie di altre persone non è certo quella di semplificarle. [...] Lo sviluppo della sensibilità per quanto concerne la varietà e l'intensità trova giovamento nell'incontro con un'altra sensibilità, altrettanto o più forte, anche se a spese del proprio equilibrio interiore¹. (Geertz, 2001:57)

La posibilidad de integrar este tipo de encuentros con producciones imaginarias diferentes es lo que enriquece la investigación ya que abre al cuestionamiento y al replanteamiento de las posiciones que se recogen y presentan. Así que volver a la investigación me supuso elaborar una serie de cambios tanto metodológicos que de posicionamiento que mejor contestaban a las preguntas emergidas a través de estas experiencias.

DEL CINE AL VÍDEO

Como consecuencia de mi investigación acerca del cine tunecino, y luego con la experiencia portuguesa, pude darme cuenta que casi todos los centros analizados se caracterizaban por la escasez de un trabajo de fundamentación teórica, evaluación y documentación de las prácticas llevadas a cabo. Cosa que determinaba al final que los trabajos

¹ Cualquiera utilidad que pueda tener para nuestras vidas morales las producciones imaginarias de otras personas sin duda no es la de simplificarlas [...] el desarrollo de la sensibilidad para lo que atiende a la variedad y a la intensidad se amplía por el encuentro con otra sensibilidad, similar o más fuerte, también a costa del propio equilibrio interior.

de calidad fueran los llevados a cabo por pocos profesionales que, gracias a sus intereses personales, se involucraban en las actividades de manera más profunda. En un primer momento, me parecía interesante como propuesta de tesis doctoral seguir investigando en esta dirección y estudiar aquellos casos de *buenas prácticas educativas* de ámbito intercultural, retomando así un término que a nivel de las actuaciones de la Unión Europea estaba utilizándose de forma generalizada.

La primera idea de tesis fue, por tanto, llevar a cabo un *análisis crítico del discurso* sobre cómo el cine actúa como mediador en la construcción de representaciones de imaginarios colectivos y realizar un estudio de campo con jóvenes en el que poner en relación los discursos mediadores de las películas y las experiencias de recepción construidas. Sin embargo mi anterior trabajo me había planteado una serie de cuestiones que me hacían cuestionar la decisión de volver a trabajar con el cine. Ya que, si por un lado se habla de la sociedad del siglo XX como una sociedad que *knows itself through the cinematic apparatus* (Hitchcock, citado en Denzin, 1995:17) y que en particular *American society became a cinematic culture, a culture which came to know itself, collectively and individually, through the images and stories that Hollywood produces* (Denzin, 1995:20) por otro me preguntaba si esto seguía siendo válido en la sociedad del siglo XXI y en contextos fuera de Estados Unidos.

¿El cine sigue teniendo tanta relevancia en la construcción de los imaginarios colectivos, en una época de pantallas portátiles? ¿Qué pasa cuando las películas no proporcionan al espectador una reflexión sobre su sociedad pues han sido producidas en contextos lejanos? ¿Podemos hablar también en este caso de una “sociedad que se conoce si misma a través del cine”?

Estos eran algunos de los problemas que había tenido en mi trabajo de campo en Túnez a la hora de seleccionar las películas para mi investigación, y eran dudas que habían sido confirmadas a lo largo de mis conversaciones con los directores de cine tunecinos:

Paola: Pensavo al cinema come creazione di quello che potremmo chiamare coscienza, immaginario o un'identità...

Nouri Bouzid: Sì, mi scuso, ma il cinema non può farlo perché è battuto in partenza dai telefilm, egiziani e tunisini, che si sono messi a copiare quelli egiziani a livello di contenuti, ideologie [...] Contribuiamo solo a valorizzare per accumulazione, valorizziamo dei personaggi trasgressivi o sviluppiamo dei nuovi eroi ma qui si richiede una produzione...c'è un problema di

quantità¹.

(Nouri Bouzid, entrevista, 30 marzo 2005)

Por tanto, la relación entre la sociedad y el cine se ve hoy en día redimensionada por otra serie de “pantallas”, reales o virtuales, que abastecen los imaginarios de las personas, y que resultan mucho más populares. A esto se añade el hecho, en Túnez como en muchos otros lugares, que las películas más populares, vistas y apreciadas por la mayoría de la gente, resultan ser las de más baja calidad, que repiten estereotipos y clichés. Esto me hacía plantear muchas cuestiones en el momento de seleccionar películas, ya que el cine tunecino ha vivido en los años ochenta lo que se suele llamar una *nouvelle vague* que llevó a la producción de obras de relieve y a la afirmación de una serie de directores a escala internacional. Esta producción de películas de calidad, en las que estetizan y se hacen legibles en la pantalla problemáticas complejas, resultan casi invisibles para el gran público. Pocos eran los países que tales películas conseguían en las salas de cine, y cuando salían en la televisión la censura las mutilaba con brutalidad.

Me daba cuenta que la selección del tipo de películas con la que hubiera decidido trabajar hubiera marcado una dirección completamente diferente de la investigación: por un lado con la selección de películas de calidad vamos hacia un análisis de las imágenes, mientras que eligiendo películas populares la cuestión estaría más centrada en los sujetos y en *how we use, interpret and make meaning from images in popular culture* (Leanne Levy, 2006:151).

En el caso de las películas tunecinas preferí trabajar con películas de autor, porque eran de las que podía extraer y crear narrativas alternativas a las que normalmente circulaban en el contexto italiano del que yo provenía. A pesar de haber tomado una decisión ponderada me quedé con la sospecha de que en el contexto de una investigación que quiere proponer y reflexionar acerca de las prácticas educativas era importante centrarse en productos culturales que los sujetos sientan, o que puedan llegar a sentir, cercanos e interesantes para ellos.

A lo largo de la investigación constaté que muchas de las asociaciones que trabajan con la educación a través del cine desarrollan trabajos prácticos en los que los chicos y las chicas son llamados a ponerse en el papel de productores y directores de cine. La idea es que la mejor manera de entender el mecanismo de construcción de la realidad operado por el cine, así como

¹ Estaba pensado al cine como creación de lo que se podría llamar conciencia, imaginario o identidad...// Lo siento pero el cine no puede hacerlo porque es derrotado por las telenovelas egipcias y tunecinas, que se han puesto a copiar las egipcias a nivel de contenidos e ideologías [...] contribuimos sólo a valorizar por acumulación, valorizamos personajes transgresores o desarrollamos nuevos héroes, pero aquí se requiere producción...hay un problema de cantidad.

por la televisión, es hacerlo, poniéndose detrás de una cámara y dándose cuenta de que se trata de un “ojo” siempre dirigido y que jamás es objetivo.

Patrizia Canova, con la que había trabajado a lo largo de la investigación, realiza unos talleres llamados *Facciamo cinema!* (¡Hagamos cine!), en que se aprende a realizar un vídeo sobre un mismo tema pero utilizando diferentes puntos de vista que dan lugar a diferentes interpretaciones de la misma historia o del mismo lugar. También *Drac Magic*, asociación histórica de Barcelona que trabaja con cine y educación, y con la que había hecho una primera serie de contactos, realiza talleres para escuelas de primaria y secundaria con el título “*Costruim el cinema*”. Estos talleres son presentados de la siguiente manera:

Una pel·lícula no és només la història que ens explica, sinó que una pel·lícula és la manera en com se'ns explica una història. És per això que és tan interessant poder-nos endinsar dins del llenguatge i les retòriques cinematogràfiques, saber identificar el significat dels plans, saber com s'estructura una història¹.

Me di cuenta así que el trabajo de realización del producto audiovisual constituye en la práctica una “educación de la mirada” en la practica, que permitía desestructurar, desde el interior del proceso, los esquemas de representación del cine, y además posibilita ensayar estructurarlos desde nosotros mismos. Será así una propuesta que se alinea con las inquietudes que emergen desde la pedagogía crítica, donde al hablar de la *educación de la representación*, se subraya la importancia de que los individuos se conviertan en *sujetos y agentes de la representación y no en sus objetos alienados* (Back, citado en Giroux, 1994:53).

Estas aportaciones me hicieron empezar a reflexionar sobre la idea de “hacer cine” en contextos educativos más que “analizarlo”; de pasar del proceso de deconstrucción de la imagen a su construcción, con la idea de que son dos caras de la misma moneda. Para poder construir un producto audiovisual tenía que conocer sus mecanismos y sus estructuras, pero también podría aprenderlo analizando el cine. Pero también podía dar un paso más y conseguir trabajar con las imágenes y utilizarlas, es decir hacerlas mías para re-interpretarlas. Tuve la impresión que esta *pars construens* era la que había faltado en mi primera investigación, y que trabajar en esta dirección podría constituir al mismo tiempo la consecución y el complemento

¹ www.dracmagic.com, consulta del 15/05/2006.

de las cuestiones y reflexiones originadas en la anterior investigación. Así transité del cine al vídeo.

ENTRAR EN EL MUNDO DEL VÍDEO

Los primeros pasos en el mundo de este nuevo medio no fueron nada fáciles. Rápidamente me di cuenta que al ser un medio mucho más joven que el cinema el mundo del vídeo es todavía bastante caótico y fragmentario. Las nuevas tecnologías, en particular la posibilidad de poder montar con ordenadores portátiles, han expandido el sector y multiplicado las personas involucradas, aunque sólo sea por afición, en este medio. La variabilidad y las diferencias en el uso del mismo medio son elevadísimas, y es difícil encontrar algún orden en las miles de iniciativas y colectivos que se mueven en este campo.

Al principio para poder tener unos primeros puntos de orientación pedí ayuda a las personas con las que ya había colaborado en relación a la educación y el cine, recibiendo el nombre de algunos proyectos de vídeo que habían tenido particular renombre. Entre estos tenía especial relevancia el *African Spellingbook*, llevado a cabo a Nairobi por la asociación Amref, y que después descubriré que era el punto de referencia para muchos de los que trabajan en este campo.

En esta primera fase de búsquedas en Internet, en las bibliotecas y hablando con las diferentes personas conocí a la que en segundo momento iba a ser la asociación que elegí como caso de estudio: ZaLab. En esta primera fase de contactos fue la asociación que me abrió las puertas a otras conexiones, a conocer otros profesionales del sector y otras asociaciones. Lo que me permitió poco a poco, al pasar de una otra, orientarme y aprender acerca de aquel entorno que era la realidad del vídeo en proyectos educativos en Barcelona.

Después de haber observado varias asociaciones establecí que para el tipo de investigación que quería realizar, en la que era importante la relación entre el vídeo y las cuestiones identitarias, además de la importancia de una buena base teórica para dialogar con las prácticas que se llevaban a cabo, la asociación ZaLab era la que mejor correspondía. Esta asociación hacía además referencia a una práctica particular de uso del medio, la de vídeo participativo, teorizada en los años setenta en Canadá, que encajaba con los interrogantes que

me habían movido en mi tránsito del cine al vídeo. Por tanto empezó la fase de negociación y de diálogo más intenso, de observación de los talleres realizados por ellos, de entrevistas y de conversaciones.

En paralelo con esta profundización del conocimiento de la asociación, su metodología y su base teórica se llevó a cabo también una formación personal en el medio del vídeo. Consideraba importante además de observar los proyectos que eran llevados a cabo por la asociación poder tener una referencia personal, a través de aprender y experimentar con este medio. Parte de esta formación personal fue decisiva para construir una mirada y un punto de vista en las siguientes observaciones y análisis. Además esta formación permitió que en el último proyecto en el recorrido de la tesis pudiera participar como colaboradora, dialogando con los responsables de la asociación acerca del diseño del proyecto y ayudando en la realización.

EL RECORRIDO DE LA TESIS

Después de esta introducción que quiere ilustrar las razones de las decisiones que han constituido la base y el punto de partida de la presente investigación resulta relevante hacer referencia a la estructura que, después de largas reflexiones, ha tomado en su forma escrita. He argumentado más arriba la importancia de exponer los *Tránsitos y posicionamientos* que constituyen este primer capítulo en el que se introduce el tema de la tesis y el recorrido realizado para elegirlo.

El segundo capítulo, dedicado al *Marco teórico*, quiere dialogar con las referencias teóricas que han servido de puntos claves desde donde mirar y que se relacionan con las evidencias de la práctica de los proyectos que hemos afrontado en nuestro estudio. El marco teórico, en contraposición al tradicional estatismo que suele predominar en la academia, está construido a partir de poner en diálogo los conceptos y temas que han guiado mi proceso de indagación. La complejidad de los conceptos considerados -la narrativa, la identidad y el vídeo participativo- invita a la construcción de reflexiones flexibles. En este mismo capítulo se discuten otros conceptos que requieren una elaboración reflexiva, en particular la cuestión de la construcción del campo y el rol de la dimensión personal y emocional en el desarrollo de la investigación.

Las *Reflexiones metodológicas* prosiguen la contribución al debate teórico. Esta vez alrededor de las metodologías y de las aportaciones metodológicas más adecuadas para el tipo de investigación que se quiere llevar a cabo. Por cuanto este capítulo ha está ubicado al principio del recorrido de tesis hay que considerar que las metodológicas están presentes a lo largo de todo el proceso de trabajo de campo, ya que es justamente la experiencia directa la que nos obliga a re-posicionamientos frente a las decisiones anteriormente planteadas.

La entrada en el campo se aborda en el capítulo *Encuentros y traducciones* donde se da cuenta del mapeo realizado antes de la selección del caso, en el sector que, en la ciudad de Barcelona, aborda de manera conjunta vídeo y educación. El caso se presenta en el capítulo siguiente, donde, además de una argumentación acerca de las razones de su selección, se presenta la historia, las prácticas y los referentes teóricos de la asociación ZaLab.

Los últimos capítulos llevan los nombres de las localidades donde han sido realizado los proyectos de vídeo participativo que han sido considerados a lo largo de la investigación: Alicudi (Italia), Turín (Italia) y Langenau (Alemania). El orden en el que se presenta hace referencia tanto al tiempo cronológico de su realización como a los cambios de posicionamiento en la observación, desde una mirada externa a una colaboración en la realización. En cada caso la dimensión práctica de los proyectos se pone en diálogo con los marcos teóricos explicitados a principio, proponiendo miradas, reflexiones, interpretaciones e interrogaciones que expandan el sentido que estas experiencias pueden tener más allá de la práctica y que les conectan al problema de estudio de la tesis.

MARCO TEÓRICO

Antes de entrar en el campo y moverse en los fragmentos de realidad que hemos decidido observar es importante hacer visible el marco teórico con el que construye la forma de la mirada con la que se observan los acontecimientos. En el caso de la presente investigación, y debido a la dimensión transversal de la misma, desde la educación al arte, de la sociología a la antropología, el marco teórico presenta una particular complejidad, pues se entrecruzan reflexiones tradicionalmente perteneciente a campos de saber diferentes.

Con la idea de poner orden y facilitar la lectura del marco teórico, éste se ha organizado alrededor de algunos conceptos clave, algunas palabras que además de repetirse a lo largo del trabajo constituyen conceptos ambiguos, constantemente debatidos e interpretados. Los conceptos no se entienden como aislados entre sí, sino en estrecho diálogo unos con otros, en una relación que señala matices de interpretación y de contexto. Por tanto, a pesar de las explicaciones separadas por cada palabra-clave hay que entender el capítulo como un discurso unitario que cada vez enfoca un punto diferente.

Los tres ejes alrededor de los que he organizado el discurso teórico son la noción de narración, que está presente tanto en la idea de realizar un vídeo como en la idea de la construcción de la identidad como narración. Por tanto los tres conceptos claves son la narración, el vídeo participativo y la identidad, puestos en diálogo y conexión según las líneas señaladas anteriormente. De manera transversal a estos conceptos corre la idea de educación y en particular la idea de educación en relación a la identidad y a la narración. Siguiendo la noción de educación como intercambio de historias (Clandinin y Connelly, 1995) y como trabajo de construcción y re-construcción de identidades (Nash, 1999; Giroux, 1994) la reflexión pedagógica está presente en cada uno de los conceptos analizados pues opera como hilo conductor y como punto de vista privilegiado acerca del problema de estudio.

La disertación alrededor de los conceptos no se entiende como una definición o representación exhaustiva, ya que la complejidad es uno de los puntos clave a preservar. La idea es hacer visible esta complejidad presentando diferentes puntos de vista y reflexiones acerca de cada uno de los conceptos y acerca de sus relaciones, explicando cuales son los posicionamientos que se muestran como más enriquecedores a la hora de realizar la investigación y en particular analizar las evidencias derivadas del trabajo de campo.

Además de estos tres conceptos claves otras consideraciones teóricas han sido abordadas. La primera está relacionada con el concepto de campo, que en la presente tesis se presenta extremadamente fragmentado desde un punto de vista geográfico, hecho que invita a pensar en los vínculos y relaciones que establecen acontecimientos distantes en el espacio y en el tiempo. Desde este punto de vista se vuelven relevantes las aportaciones desde la antropología y de manera especial la reflexión de Clifford acerca del *trabajo de campo como encuentros de viaje* (1997:89).

Será importante también reflexionar acerca de las características que presenta el sector de la educación no formal, en el que se mueve la investigación. Este sector, por razones históricas, estructurales y económicas, se caracteriza por su dimensión fragmentaria y discontinua y representa uno de los factores importantes a considerar en la investigación. Una breve panorámica histórica y las tentativas de organización llevadas a cabo en los últimos años por la Unión Europea, que proporciona un importante soporte financiero al sector, serán otros de los elementos analizados.

En el último apartado la reflexión teórica considera la dimensión personal y emocional en la investigación. Esta dimensión, presente en cualquier proceso de indagación, se vuelve aún más intensa, y desde cierto punto de vista más problemática, en el momento en que el trabajo de campo prevé una intensa participación en los acontecimientos que se observan. Además la dimensión relacional, siempre presente en investigaciones que involucran otras personas, es otro factor importante sobre el cual reflexionar. Referencia principal será en este caso la idea, y el reconocimiento, del observador como alguien vulnerable propuesta y teorizada por Beher (1996).

NARRATIVA

ÉRASE UNA VEZ...

The real must be fictionalized in order to be thought.

Ranciere (2004:38)

En los últimos años la importancia de las narraciones ha salido del campo de los cuentos infantiles para entrar en el mundo de los adultos, de los pensadores y de los teóricos. A pesar de que el rol de las historias, los mitos, los cuentos haya sido de vital importancia en todas culturas las influencias del pensamiento positivista han influido a la hora de relativizar la importancia de estas estructuras interpretándolas como diversión y no como transmisión de conocimiento. Desde este supuesto las narraciones pasaban a pertenecer exclusivamente al mundo de la infancia, de la diversión y de la irrealidad, mientras que las ciencias experimentales eran las encargadas de explicar la realidad y el funcionamiento del mundo. Las aportaciones desde la investigación narrativa, que serán analizadas más en detalle en el apartado metodológico, nos dan una primera visión del cambio de perspectiva que ha tenido lugar desde los años setenta del pasado siglo.

En su presentación de la investigación narrativa Chase (2005) utiliza diferentes ejemplos para reconstruir el recorrido histórico de la introducción de las narrativas, en particular relacionadas con la dimensión biográfica, en la investigación. El primer ejemplo es el trabajo de Thomas y Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America* (1918-1920), que recoge la extensa autobiografía de un campesino polaco inmigrado en los Estados Unidos. Los autores justifican la decisión de trabajar con la biografía con la necesidad de no limitarse a las especulaciones acerca de las estructuras sociales sino de ver como estas emergían en la cotidianidad de las personas.

Según la autora este texto se volvió una referencia para los sociólogos de la Escuela de Chicago, de la que hacían parte, abriendo camino a otras investigaciones que se centraban en las relaciones entre la cotidianidad de los individuos y la dimensión social en la que se encontraban. Este interés de la sociología para la narrativa fue después disminuyendo a favor de metodologías de investigación cuantitativas y fue retomado sólo en los años sesenta.

Siempre siguiendo la reconstrucción de Chase (2005:653-654) de la dimensión narrativa señala que la antropología le dio relevancia al recoger testimonios acerca de la cultura indio-americana. También en esta disciplina una investigación en particular, *Crashing Thunder* de Radin (1926), constituyó un punto de referencia para los estudios que vinieron después. Las historias de vida parecían la mejor manera para acceder a las culturas de los pueblos nativos de Norteamérica que se estaban rápidamente perdiendo.

Después de la segunda guerra mundial la cantidad de ejemplos a los que Chase hace referencia aumenta y se diversifica. Sin duda la sociología retoma la reflexión narrativa como demuestran las reflexiones de Mills que considera la biografía uno de los tres puntos principales para el estudio del hombre, junto con la historia y la sociedad (*The Sociological Imagination*, 1957, citado en Chase, 2005:651). Pero también la aproximación etnometológica considera la validez de la narrativa, tal y como aparece en la investigación acerca de sexualidad que Garfinkel realiza en *Story of Agnes* (1967). Hay que destacar además la importancia que las historias de vidas adquieren para el movimiento feminista (Personal Narrative Group 1989, citado en Chase, 2005:654) con el objetivo de valorizar y dar dimensión pública a las vidas de las mujeres.

Desde otro punto de vista la reconstrucción histórica de la investigación narrativa que proponen Langellier y Peterson (2004) más que considerar investigaciones concretas relaciona los fenómenos y movimientos que hacen de las narrativas y de las historias personales una dimensión importante no sólo en relación con la investigación académica sino con diferentes movimientos sociales. De esta manera organizan la historia de la investigación narrativa a partir de la segunda guerra mundial y la ponen en relación con cinco fenómenos sociales que han contribuido a dar valor a las narrativas.

The study of narrative surged in the United States after World War II, fueled by at least five contemporaneous phenomena: the narrative turn in the human sciences; the memoir boom in writing; the new identity movements based in race and ethnicity, gender and sexuality, age and ability; the therapeutic cultures of self-help and talk shows reciting illness, trauma, and victimization; and the self-performance practices of performance art, popular culture, and electronic media, including internet. (Langellier y Peterson, 2004:2)

Esta lectura se vincula a la contestación de la impostación científica de la investigación que empieza a ser considerada como impersonal y artificial. Este contraste con la dimensión *deshumanizada* (Riesseman, 2002:698) de la investigación cuantitativa y más en general de una investigación anclada en las teorías positivistas seguirá siendo una costante de la investigación narrativa. Ellingson y Ellis (2008) afirman que uno de los objetivos de su propuesta de autoetnografía es justamente:

Alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales. (Ellingson y Ellis, 2008:450)

Para lo que concierne a épocas más recientes Sparkes y Smith (2008: 295-296) destacan cuatro ideas que en los últimos treinta años han favorecido el creciente interés de la investigación hacia las narrativas.

- La crisis de la representación y de la legitimación (Bochner, 2002)
- La idea de ser humano como storyteller (MacIntyre, 1981; Taylor, 1989)
- La idea de narración como manera de contar las vidas y como método de conocimiento (Bruner, 1990; Richardson, 2000)
- La idea de narrativa como condición ontológica de la vida social (Sarbin, 1986; Somers, 1994)

El cambio del valor atribuido a la narrativa es también explicitado por Riesseman a través de un ejemplo vinculado a su investigación acerca del divorcio (*Divorce Talk: Women and Men Make Sense of Personal Relationships*, 1990). Al darse cuenta que las personas entrevistadas muchas veces responden a las preguntas contando sus historias la autora empieza a cuestionarse acerca de cómo considerar estas historias adentro de la investigación.

Asking a seemingly straightforward question (e.g. “what were the main causes of your separation”), I expected a list but, instead, got a “long story.”

Those of us on the research team interpreted the stories as digressions.
(Riesseman, 2002:696)

En este caso la reflexión acerca de la narrativa toma como punto de partida el acercarse a la manera que las personas tienen de relatar sus propias vidas y por tanto de involucrarse en las investigaciones. Riesseman (2002) considera trabajar con las narrativas una forma de humanización de la investigación académica y de respeto hacia las personas involucradas y su propia manera de expresarse y de dar cuenta de ellos mismos. Es también una manera de construir de manera diferente las tradicionales relaciones de poder entre investigador e investigado, con el objetivo de ganar una mayor horizontalidad.

We have made efforts to give up power, and follow participants down their associative trails. The current wellspring of interest in personal narrative reflects these trends. (Riesseman, 2002:699)

En este breve recorrido histórico emergen algunas cuestiones importantes a las que la investigación narrativa intenta dar respuestas, en particular la idea de la narrativa como manera de dar cuenta de sí mismo de las personas y la contestación de metodologías de investigación positivistas consideradas deshumanizantes.

En lo cotidiano

El fenómeno de valorización de la narrativa no abarca sólo el ámbito académico sino que también observando la realidad contemporánea podemos notar y seleccionar algunos fenómenos que son evidencias de este movimiento. Para tener un panorama más completo citaremos tres acontecimientos que por su popularidad parecen indicativos de la importancia que las teorías narrativas han adquirido hoy en día.

En el 1994 en Turín se abrió la primera escuela italiana de escritura creativa, denominada Holden, en honor del personaje del escritor Salinger que no tenía muy buena relación con la escuela. Fundada por Alessandro Baricco la escuela se estructuraba como si fuera un máster universitario con dos años de clases cotidianas e intensivas, asistencia obligatoria, precios de varios millares de euros al año. El mismo Baricco explica el proyecto y los objetivos de la

escuela de esta manera:

La Holden è nata da un'idea: che si dovesse fare una scuola in modo da formare dei narratori. Non degli scrittori. Non dei drammturghi. Non dei registi. Ma dei narratori¹.

Por tanto la idea de la escuela no era tanto la de formar las figuras profesionales que trabajarían con la escritura de manera creativa y que anteriormente se formaban de manera autodidacta o con formaciones colaterales. Lo que la escuela Holden quería dejar intuir en esta breve introducción es que el narrador tiene en la sociedad un rol a parte, pues no se trata de una simple profesión sino de algo transversal a muchas actividades, o mejor, de algo más ligado al “ser” de las personas que su “hacer”.

En 1998 en Berkley, California, se creó el *Center for Digital Storytelling*, anteriormente denominado simplemente *Center for Digital Media*, marcando así una diferencia entre utilizar los medios y crear historias a través de ellos. En el centro el contar historias adquiere el valor de una práctica de inclusión social, de expresión personal y de cambio político. Lo interesante de este centro es que exporta esta metodología con la idea de que cada persona tiene sus historias para contar y que favorecer el compartir estas historias conlleva *learning, action, and positive change*². Se valora por tanto la idea de la historia como conocimiento y se da especial importancia a que todas las personas pueden contar sus historias y que las historias puedan circular, en este caso con la ayuda de la tecnología.

En 2007 Christian Salmon escribió *Storytelling, bewitching the modern mind*, que no es un tratado académico sino un libro de divulgación. En este caso la idea de *storytelling* no se aplica a las historias o testimonios narrados por las personas sino a un sistema de presentación de los hechos utilizados por los políticos o las grandes empresas. La idea, muchos más pesimista, es que la construcción de relatos hoy en día ha invadido el sector de la información y comunicación. Parece entonces que el sistema de contar “cuentos” se haya transformado en las estructuras principal de transmisión de conocimiento. Lo que lleva a Salmon a criticar la estructura engañosa a plantear la necesidad de su de-estructuración.

¹ La Holden ha nacido de una idea: que se tuviera que hacer una escuela para formar uno narradores. No unos escritores. No unos guionistas. No uno directores de cine. Sino unos narradores. (Baricco, www.scuolaholden.it consulta del 21/11/2009).

² www.storycenter.org, consulta del 30/4/2010.

Podemos poner en paralelo las reflexiones de Salmon y las de Ranciere, citadas a principio de capítulo, para ver como, a pesar de partir de algunas observaciones comunes, se distancian notablemente. Ranciere también sigue la idea que hoy en día el régimen estético constituye una estructura de referencia también para la política o para la narración de hechos históricos, pero sus conclusiones no van hacia la idea de engaño total. Afirma explícitamente que reconocer hoy la preeminencia del régimen estético *it is not a matter of claiming that everything is a fiction* (2004:38).

La idea es que en nuestra época, que Ranciere define como *aesthetic age* (2004:38), la ficción ofrece algunas estructuras organizativas de los hechos y acontecimientos que supera la división tradicional entre realidad y ficción, como verdad y mentira. O para decirlo con sus palabras *writing history and writing story came under the same regime of truth* (2004:38). Según sus teorías, la ficción es una manera de organizar significativamente signos e imágenes para hacerlos comprensibles y comunicables; es una manera de organizar el mundo de manera que sea posible pensarlo.

NARRATIVA E IDENTIDAD

Hemos visto como entre las razones del desarrollo de la investigación narrativa hay la consideración de la narrativa como organización de los significados y de los eventos de la vida de las personas (Sparkes y Smith, 2008: 295-296). Esto nos lleva a abrir la reflexión hacia las relaciones entre la narrativas y las identidades de las personas, cuestión que ha sido debatida en diferentes disciplinas.

Alrededor de este tema Sparkes y Smith (2008:297) proponen una distinción entre *narrative constructivism* y *narrative constructionism* donde al primero atribuye una dimensión más íntima y psicológica a las narrativas y el segundo una dimensión relacional.

From a constructivist perspective narrative is woven into the fabric of life itself, is a cognitive structure that guides action, and/or is personally absorbed into one's own functioning. (Sparkes y Smith, 2008:297)

Desde este punto de vista las narrativas organizan el pensamiento de las personas actuando en manera relevante en la construcción del self, del conocimiento y de la atribución

del significado. En cuanto no se anule el rol de la dimensión social en la construcción del self se atribuye un énfasis mayor a la dimensión interior y psicológica de los individuos. Según estas ideas el self interpreta y organiza, según estructuras narrativas, la dimensión de relaciones sociales y las hace explícitas a través de lo que cuenta.

Las ideas que Sparkes y Smith (2008) consideran cuando se habla de *narrative constructionism* se presta atención y consideración a la dimensión social de las narrativas. La idea es que las narrativas sigan teniendo un rol importante en la construcción de la identidad y del self pero desde una posición de relación social y no de interioridad del individuo.

Scholars placed under the umbrella of social constructionism give greater attention to relatedness and the social aspects of narrative in the self- and identity construction process. (Sparkes y Smith, 2008:300)

Los autores citan las teorías de Somers (1994) quien afirma que las identidades pueden ser analizadas en un contexto cultural y relacional porque es desde estos contextos que se generan. Lo que lleva Somers a proponer una distinción entre narrativas ontológicas, públicas y meta-narrativas . Las primeras son las que se utilizan para definir quiénes somos, las que están relacionadas con las identidades y que *embeds identities in time and spatial relationships* (Somers, 1994, citado en Sparkes y Smith, 2008:300). Estas narrativas se relacionan directamente con las segundas, que son las narrativas sociales y culturales. El tercer grupo de narrativas hace referencia a las “grandes narrativas” cuales *Progress, Decadence, Industrialisation, Enlightenment* (Somers, 1994, citado en Sparkes y Smith, 2008:300).

Estos diferentes puntos de vista acerca de las cuestiones de la identidad y de la narrativa son presentados por Sparkes y Smith (2008) con la idea de esbozar un panorama complejo en el que discurren diferentes teorías y posicionamientos. Además de las aportaciones que ellos proponen, mayoritariamente desde el campo de la sociología, podemos encontrar reflexiones acerca del mismo tema también en otras disciplinas.

Si nos movemos hacia al campo filosófico podemos observar cómo las relaciones entre identidad y narración han sido una cuestión trabajada especialmente por Ricoeur (1988: 295-304) que sitúa en la identidad narrativa el cruce dialéctico entre la identidad *idem-* que hace referencia a la inmutabilidad- y la identidad *ipse-* que se relación a la igualdad a través del cambio. Según el filosofo la identidad narrativa es un tipo de identidad que puede responder a

las dificultades que se pueden presentar al alternar las dos identidades anteriormente enunciadas.

Ricoeur llega a la reflexión acerca de la identidad después de poner en relación tiempo y narración como manera de organización de los eventos. Al final del tercer volumen de *Tiempo y narración* (1998) esboza la cuestión de la identidad y la vincula a la posibilidad de contestar a la pregunta acerca de quién realiza una acción (1988a:375). Contestar a la pregunta “quién realiza una acción” implica una respuesta sobre que es narración y la identidad misma de quien realiza una acción es una identidad narrativa.

Rispondere alla domanda ‘chi?’ [...] vuol dire raccontare la storia di una vita. La storia raccontata dice il *chi* dell’azione. *L’identità del chi è a sua volta una identità narrativa.* (1988a:375)

Estas consideraciones son en un segundo momento profundizadas en el ensayo *L’identité narrative* en el que este tipo de identidad narrativa se define como *la sorte d’identité à laquelle un être humain accède grâce à la médiation de la fonction narrative* (1988b:295). Siguiendo el pensamiento de Ricoeur la dimensión narrativa de la identidad no es la única posible sin embargo se trata de una *médiation privilégiée* (1988b:295) para la interpretación de si mismo.

Dado que las cuestiones filosóficas de Ricoeur plantean problemáticas que se alejan de las que serán consideradas en la presente investigación, puede ser más interesante ver como se trabaja el tema en un campo de estudio más cercano. Desde la pedagogía crítica Giroux (1992) trabaja la idea de que nos encontramos en un mundo *textual*, en el que los intercambios de significados y la representación de la identidad se dan gracias a los relatos. Por tanto siguiendo sus posiciones se evidencia como la dimensión narrativa de la identidad y de la interpretación de la realidad es algo que hay que tener en cuenta adentro de los contextos educativos.

The world of the discursive, with its ensemble of signifying terms and practices, is essential to how people relate themselves, others, and the world around them. It is a textual world through which people develop a sense of self and collective identity and relate to each other, not a world that can be explained merely in terms of causal events that follow the rule-bound determinations of physical and economic laws. (Giroux, 1992:122)

Desde este supuesto la construcción de narrativas es la base de la narración de sí mismo, y por tanto de la identidad, y es desde el intercambio que se genera con otras personas donde se origina un sentido de *Self* y de *Other*. Sin duda esta definición no aclara y no concluye todo los debates acerca de lo que es la identidad, el self o la noción de sí mismo, pero abre el debate hacia la importancia que los textos, las narraciones y por tanto los relatos tienen en estas tentativas de las personas de decir algo significativo acerca de si mismas y de representarse desde sí y hacia la colectividad en las que se encuentran.

Las dificultades de la construcción narrativa

Hasta aquí hemos esbozado las relaciones entre narrativas e identidad que diferentes teóricos han ido articulando y que podría sugerir que una de las dificultades de construcción de la identidad tiene relación directa con la posibilidad/capacidad de las personas de ser “narradores”. Como afirma Javier Marías en su conferencia para su entrada en la Real Academia Española, con el sugerente título de *Sobre la dificultad de contar*¹, y tal como ilustra el ejemplo que escogió y que hacía referencia al hecho de relatar un acontecimiento a un juez en el contexto de un juicio, esta tarea no es algo tan simple y automático. Según lo que cuenta el testigo al que se había pedido su versión de los hechos, éste intercalaba en la historia mil detalles, se perdía, acababa contando otras reflexiones, no se acordaba de lo que estaba hablando y proseguía con otro tema. Total, que no conseguía construir un relato que fuera inteligible para quien estaba escuchando, provocando nervios e incomodidad entre los presentes.

Hay narradores que no pueden contar nada [...] es decir, no saben cómo ni dónde empezar, ni cómo continuar, ni todavía menos como terminar. De hecho podrían no terminar nunca, o, lo que es más grave, jamás comenzar.
(Marías, 2008:24-25)

Lo que pretendo señalar con este ejemplo es que aprender a narrar no es algo que tenemos en nuestra cabeza, sino que es extremadamente difícil. Para narrar hace falta dominar el lenguaje y sus estructuras y saber utilizarlas construyendo secuencias que al mismo tiempo

¹ Discurso pronunciado el 27 abril de 2008.

correspondan a lo que queremos expresar y resulten comprensibles para los demás. Se trata de un proceso complejo, profundamente cultural, ya que cada cultura tiene estructuras narrativas propias, que hay que aprender, ya que, como afirma Ramos (2001) que trabaja con la terapia narrativa, es clave cómo las personas dan cuenta de sí y de los acontecimientos a los que hacen referencia:

Nadie tiene una narrativa en su cabeza [...] en el sentido de tener algo ya contado de lo que lo único que hay que hacer es contar en voz alta. (Ramos, 2001:64)

Sobre todo en lo que concierne a la narración de *sí mismo* no nos encontramos con narrativas preestablecidas, sino que en el momento en que se necesita construir una imagen-narrativa de nosotros mismos, sea para nosotros o para los demás, nos ponemos a desarrollarla. Por tanto, el *el yo no se expresa narrando, se construye narrando* (Ramos, 2001:40), y el relato que conseguimos construir de nosotros mismos no está simplemente dirigido a los demás, sino también es una propuesta hacia nosotros de un yo orgánico con el que, por lo menos en el momento de la narración, nos identificamos.

VÍDEO PARTICIPATIVO

HACIA EL VÍDEO PARTICIPATIVO

Lo que en los últimos veinte años se ha difundido con el nombre de *vídeo participativo* ha sido la metodología utilizada en los proyectos analizados a lo largo de esta investigación. Hacer vídeo participativo quiere decir, para dar una definición muy general, utilizar el medio del vídeo de una determinada manera que trata de favorecer procesos colectivos de participación. Pero hay que tener en cuenta que dar una definición compartida y unívoca de esta práctica no es posible.

Aunque hoy en día se está constituyendo una cierta bibliografía alrededor de este concepto, todavía esta práctica queda bastante fragmentada en su organización. Varios profesionales, especialistas y colectivos han utilizado o están utilizando procesos participativos con el vídeo que hacen que, en lugar de generar una canonización de las prácticas, amplía más y más su diversificación. Por otra parte, los referentes teóricos que fundamentan esta práctica proceden de campos diversos: la antropología visual, la sociología, la intervención comunitaria y la práctica artística vinculada a trabajos comunitarios y sociales.

Para tener una comprensión más profunda del lo que es el vídeo participativo es importante revisar lo que generalmente se considera su arquetipo: el primer proyecto en el que se desarrolló y dio vida a este tipo de práctica. Hay que considerar que a pesar de que hoy en día se considera como la experiencia originaria, y por tanto adquiere un valor canónico, la distancia y las diferencias con los proyectos contemporáneos es notable. Para dar cuenta de este proyecto he seguido la reconstrucción que hace Collizzoli (2010) a través de los textos escritos a posteriori por los participantes del mismo.

El "Fogo process"

Lo que comúnmente se denomina como *Fogo Process* es un proyecto de realización de documentales en la isla Fogo, a largo de las costas canadienses, que tuvo lugar a finales de los años sesenta, principalmente entre 1967 y 1969. Su peculiaridad fue la constante y creciente implicación de los habitantes de esta isla en la realización de los mismos, cosa que llevó a que

tuviera un profundo impacto en la estructura y representación de la comunidad misma y en su diálogo interno y externo.

La isla de Fogo, de unos 237 km², forma parte del estado de Newfoundland que después de un pasado como colonia inglesa pasó a formar parte de Canadá en 1949. La geografía del territorio, además de su historia política reciente, crearon en la isla unas condiciones de profundo aislamiento. La población, en su mayoría pescadores, se agrupaba en pequeñas comunidades en la costa, mal comunicadas entre si y de manera aún peor con los centros administrativos y políticos del Estado. Las diferencias religiosas, la falta de infraestructuras, muchas veces de electricidad, creaban dificultades de comunicación extremas entre los 6000 habitantes de la isla en la época en que se llevó a cabo el proyecto. En los años sesenta la respuesta del gobierno canadiense al problema fue una política de *reasentamientos*, incentivando y forzando la población a agruparse en los lugares mejor comunicados.

En esta situación política y social se introducen otro elementos de intervención. Por un lado, el departamento de *Extension* de la *Memorial University of Newfoundland* (MUN) había impulsado un proyecto en todo el país que iba más allá de la difusión de los cursos universitarios. Tal proyecto preveía el trabajo de *field worker* (trabajador de campo), o *community worker* (trabajador comunitario), para la construcción o re-construcción de vínculos comunitarios, a través un proceso de debates y diálogos, en las comunidades que lo pidieran. Los trabajadores de campo pasaban un tiempo considerable con las comunidades y se ocupaban de facilitar las discusiones alrededor de problemas y soluciones comunes.

Por otro lado el *National Film Board Canadiense* (NCFB), el organismo nacional de producción y realización cinematográfica, había empezado la financiación de una serie de documentales acerca de la pobreza en el país. Entre los diferentes motivos para llevar a cabo este proyecto estaba el deseo de contrastar el *Report on poverty in Canada* (1965, Economic Council of Canada), que ofrecía una visión parcial, y básicamente cuantitativa, acerca del problema de la pobreza en el país.

Por tanto, en 1967 se estableció una colaboración entre los dos organismos para la realización del proyecto en las áreas rurales de Newfoundland. El responsable del departamento de *Extension* del MUN, Don Snowden, fue uno de los principales promotores del proyecto, en el que se involucró el director Colin Low, del NCFB, y el *field worker* Fred Earle, que ya estaba trabajando con la comunidad de Fogo.

La idea de Colin Low era realizar un documental acerca de la pobreza en el que los protagonistas pudieran sentirse representados, con la idea de que la circulación de las imágenes contara con la autorización de los implicados. Por tanto, en su primer trabajo de grabación se hizo acompañar constantemente por Fread Earle, que actuaba como mediator, y proporcionaba el contacto entre el equipo y los habitantes de Fogo.

Elementos interesantes del proceso fueron la colaboración que se estableció con el *field worker*, que permitió una relación diferente con los habitantes de la isla y el impacto que la visión de las primeras grabaciones tuvo sobre los habitantes. Las primeras proyecciones habían sido organizadas para que las personas que habían sido grabadas pudieran expresar su consentimiento a la circulación de las imágenes, pero despertaron un interés tal que permitieron abrir un animado debate acerca de temas que Fread Earle intentaba trabajar desde hacía tiempo. Así surgió la idea de utilizar el medio del vídeo directamente relacionado con el proyecto desarrollado por el trabajador de campo, generando un circuito de feedback donde a las grabaciones seguían debates que orientaban y generaban las grabaciones siguientes.

Este proceso de debate canalizado por el vídeo era favorito además de la peculiar estructura de montaje que Colin Low eligió, definiéndola como *vertical*, en paralelo, en comparación con la estructura tradicional *horizontal*, secuencial. La idea era limitar al máximo las intervenciones a la hora del montaje dejando las secuencias y los bloques como habían sido grabados. De este modo se realizaron una serie de cortometrajes paralelos, *verticales*, de diez a treinta minutos, cada uno presentando un tema, una secuencia o un pueblo, evitando montajes alternados y artificios como el *flashback* y similares. De este manera resultó más fácil organizar las proyecciones, ya que se trataba de secuencias limitadas en el tiempo, y que, centrándose en un tema, favorecían el debate acerca del mismo.

Cada una de las veintiocho películas *verticales* realizadas en un primer momento se proyectaron en las comunidades en las que habían sido grabadas, pero rápidamente empezaron a intercambiarse entre un pueblo y otro. Considerando las dificultades de comunicación y transporte de la isla, la circulación de los vídeos se reveló un procedimiento que permitía un intercambio de conocimientos e ideas que no era posible de otra manera. Los intercambios estaban siempre acompañados por la mediación del trabajador de campo, generando una ampliación del debate acerca de temas que se descubrían que eran comunes en todos los pueblos.

Además de esta circulación interna en la isla llegó un momento en el que los vídeos realizados fueron los que permitieron el intercambio de opiniones con el gobierno central, en Ottawa. Snowden organizó varias proyecciones para los miembros de la Universidad, del Gobierno y de las administraciones. El ministerio de pesca, que era la entidad mayormente involucrada en los problemas de los habitantes de Fogo, decidió contestar a las peticiones mediante la realización de un vídeo con sus respuestas que hizo circular entre los habitantes. De este modo el proceso de debate y retorno fue ampliándose aún más.

Snowden (1983) concluye sus reflexiones acerca del proceso explicando cómo se consiguió un cambio en las políticas del gobierno hacia la isla, la constitución de cooperativas de pescadores que aumentaron su nivel de vida y contribuyeron a disminuir la pobreza. Todo ello gracias a la disposición del gobierno a responder a las reivindicaciones que fueron canalizadas por las experiencias de vídeo y la circulación de los mismos, los cuales además favorecieron un proceso de toma de conciencia de la comunidad y de confianza en ellos mismos.

Más allá de la isla

Las peculiaridades del Fogo Process, tanto geográficas como políticas, hacen que este proceso sea bastante diferente de otros proyectos reunidos bajo el nombre de vídeo participativo. Sin duda que uno de los puntos centrales de esta experiencia fue el profundo trabajo de integración del proceso de vídeo en la vida cotidiana de las personas, y es esta característica a la que se sigue mirando de manera preferente cuando se habla del proceso de Fogo como el primer ejemplo de vídeo participativo.

Por tanto el proceso, la manera de trabajar con las personas, los circuitos de retorno, los debates al margen de las proyecciones, el uso del vídeo para hacer conocer una situación a quién está a miles de kilómetros de distancia son los elementos claves y distintivos del *Fogo Process* y que se retomarán en los otros proyectos de vídeo participativo.

Si analizamos las definiciones posteriores sobre el vídeo participativo, podemos ver como éstos siguen siendo los puntos claves. A principios de los años noventa Shaw y Robertson (1992) redactaron un manual para la realización de este tipo de proyectos en que

subrayaron la dimensión social y grupal, la vinculación con el mundo y las necesidades de los participantes, sus posibilidades comunicativas y la confianza en si mismos.

Participatory video work utilizes video as a social and community-based tool for individual and group development. Used in this way, video can be a powerful aid in the cultivation and realization of people's abilities and potential. It is a group based activity that revolves around the needs of the participants. Video is used to develop their confidence and self-esteem, to encourage them to express themselves creatively, to develop a critical awareness and to provide a means for them to communicate with others. (Shaw y Robertson, 1992:11)

Por tanto, la idea clave es que la peculiaridad del vídeo participativo se basa en una manera de trabajar más que sobre el medio mismo. La dimensión social aparece a través de la construcción del trabajo de manera colectiva y participada. Para subrayar aún más la importancia del *cómo* en lugar de el *qué* hay que considerar como, tanto en el *Fogo Process* como en las indicaciones del manual citado, se trabaja con cintas de vídeo VHS y con tablas de montajes, bastante alejado de las posibilidades que los ordenadores, los DVD y la web proporcionan hoy en día.

Las posibilidades de la tecnología han ampliado notablemente la participación en los proyectos, ya que ahora es posible aprender rápidamente los movimientos de cámara, volver a ver enseguida lo que ha sido grabado y sobre todo, construir el proceso de montaje de manera compartida. La ligereza y la rapidez de la tecnología han cambiado profundamente la manera de construir el producto final pero no el proceso de realización del mismo, que sigue basándose en *negotiation and consultation* (Shaw y Robertson, 1992:193).

Podemos ver entonces como el *circuito de retroalimentación* puesto en práctica en el *Fogo Process* es paradigmático en los procesos participativos. Es un proceso en espiral en el que se generan debates a partir de grabaciones que después dan lugar a otras reflexiones y otras grabaciones. Los espacios de reflexión y de conversación son clave para la realización del vídeo, al igual que los momentos de grabación y montaje. Otro punto importante para poder favorecer este proceso es que *the themes explored through the process are grounded in the participants' lives* (Shaw y Robertson, 1992:20). Por tanto no se trata de temas propuestos por los facilitadores del proyecto sino siempre negociados entre todos.

Los objetivos que se intentan alcanzar con este tipo de propuesta siguen vinculados a la implementación de la comunicación y capacidad de expresión además a un sentido de confianza en si mismos de los miembros del grupo. Por tanto el proceso es colectivo pero individual, ya que la base de un buen funcionamiento como grupo sigue estando en la capacidad de diálogo y de implicación de los que lo componen.

VÍDEO Y EDUCACIÓN: EL MONTAJE DE LA REALIDAD

Uno de los puntos fuertes del vídeo participativo es el trabajar con narrativas visuales. Considerando las anteriores reflexiones acerca del rol que las narrativas tienen en la interpretación del mundo y en la construcción de las personas, podemos entonces considerar el vídeo como un lugar donde aprender a construir relatos acerca de nosotros mismos.

Según Borriaud (2004) interpretamos la realidad construyendo un montaje de sus elementos, de los que nos llama la atención a nuestro alrededor, y le damos uno u otro sentido según como los ponemos en relación con los otros elementos que vamos recopilando. Por tanto los sujetos viven e interpretan su realidad como si ellos mismos fueran:

Una isla de montaje o una consola de mezcla de sonido, el programador de un *home cinema*, el habitante de una zona de rodaje permanente que no es otra cosa que su propia existencia. (Borriaud, 2004:67)

La abertura hacia otras posibilidades y reconstrucciones es lo que, según Borriaud nos proporciona el arte contemporáneo, ofreciéndonos versiones diferentes y alternativas, rompedoras de los “montajes” dominantes y generalmente aceptados. A través del arte, afirma, podemos ver como las secuencias significativas de elementos de la realidad pueden organizarse de manera bastante diferentes. El arte, según esta óptica, es un espacio de resignificación de lo real, ofreciendo punto de vistas alternativos y diferentes acerca del mundo.

Lo que se suele llamar realidad es un montaje. Pero, ¿acaso este en el que vivimos es el único posible? A partir del mismo material (lo cotidiano), podemos realizar diferentes versiones de la realidad. El arte contemporáneo se muestra así como una isla de edición alternativa [...]. (Borriaud, 2004:91)

Por tanto nos damos cuenta que el proceso de montaje, de *edición*, que es la base de la creación del vídeo, y que en ultima estancia constituye la creación de una narrativa, es al mismo tiempo una manera de leer, interpretar y dar sentido al mundo que nos rodea. La adquisición de una mejor capacidad de montaje, y de articulación de la narrativa, son capacidades que no se aprovechan sólo en la dimensión audiovisual sino en general de la negociación y creación de sentido, tanto vinculados a nosotros mismos como con el mundo que nos rodea. Por esta razón para Clandinin y Connelly la creación de una narrativa es la base de los procesos educativos, ya que

La educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes de las historias de los demás y de las suyas propias. (Clandinin y Connelly, 1995:12)

Además las narrativas visuales implican una reflexión acerca de los paradigmas de representación de la contemporaneidad, en el que las pantallas se han convertido en una de las principales ventanas a través de las que mirar y pensar el mundo. Esto se aplica también a la creación de la narrativa personal ya que, como afirma Giroux (1994), hoy en día las identidades, sueños y deseos se construyen siempre más en dependencia de su multiplicación en las representaciones mediáticas.

Los medios electrónicos de comunicación, la red de imágenes que se multiplican enormemente, y se graban cada día en nosotros y los sonidos híbridos de nuevas tecnologías, culturas y formas de vida han alterado radicalmente el modo en que se configuran las identidades, se construyen los deseos y se realizan los sueños. (Giroux, 1994:23)

Por tanto se vuelve de extrema importancia aprender a trabajar de manera creativa con estas representaciones, para poder hacerlas propias y volver a editarlas según deseos y sueños propios. Podemos decir que de este modo se intenta ir un paso más adelante de la “pedagogía de representación” de Giroux cuyo objetivo es *desmitificar el acto y el proceso de representación mediante la revelación del modo en que se producen los significados* (Giroux, 1994:141). Se trata de pasar

de esta primera y necesaria deconstrucción, a la fase de construcción, es decir, a utilizar los mecanismos de producción de sentido en el mundo de la representación para mediar nuestros propios significados.

Hacerse protagonistas del proceso y proporcionar nuevas narrativas son los objetivos que persigue el trabajo participativo con el vídeo y más en general el uso de este medio con finalidades educativas. Los objetivos a los que se mira con estos proyectos son el aumento de la autoestima, la capacidad crítica y la creatividad, como afirma uno de los jóvenes protagonistas de una experiencia de televisión participativa en Brasil:

La cosa mejor de hacer televisión es que...bueno tú miras la televisión que hacen lo demás y piensas: yo no lo haría así, yo haría otra cosa. Bueno, con la TvLata ¡podemos hacer la televisión como queremos que sea!
(Videografías, notas de campo, 31/05/2008)

Por tanto el vídeo participativo puede ser considerado como parte de estos procesos educativos en los que, en lugar de la transmisión modernista de los significados, se desarrolla un espacio de debate y de re-negociación de los significados. Son proyectos que tratan de crear un lugar de intercambio donde aprender la manera de negociar y volver a construir, a través del “montaje”, los significados. Un concepto educativo en el que podemos ver las influencias de las teorías de la pedagogía crítica (Giroux, 1992), antes enunciadas, y de las aportaciones de las reflexiones lingüísticas y psicológicas de Bruner (1984:200), quien reclama la relación entre lenguaje y la dimensión de *forum* que tendría que constituir la educación.

No es posible afirmar que el lenguaje de la educación, si ha de ser una invitación a la reflexión y a la creación de cultura, sea un lenguaje “incontaminado”, de hechos y “objetividad”. Por el contrario debe expresar una postura y fomentar las contrapropuestas, dejando un lugar en tal proceso para la reflexión y la metacognición. (Bruner, 1984:204)

Hemos visto anteriormente con el *Fogo Process* como el vídeo participativo pueda crear esta dimensión de debate a la que hace referencia Bruner. También los proyectos analizados a lo largo de la investigación presentarán entre sus características principales el posicionamiento de los diferentes participantes y las negociaciones para llegar a la construcción de una narrativa

colectiva.

IDENTIDAD

UN PROBLEMA

Bauman empieza su *Intervista sull'identità* (2005) contando una historia. Explica como a principio del siglo XX^o se realizó un censo en Polonia para establecer, entre otras cosas, las nacionalidades de los habitantes. A pesar de los esfuerzos de los autores del censo para explicar este concepto a las personas, casi un millón no estaba familiarizada con el concepto y no sabía contestar cuál era su nacionalidad. Al final se tuvo que introducir el término “del lugar” entre las posibilidades de nacionalidades propuestas por el cuestionario del censo.

La gente da loro interrogata semplicemente non riusciva ad afferrare il significato di parole come “nazione” e “avere una nazionalità”. [...] Alla fine i responsabili del censimento dovettero arrendersi e aggiungere la voce “locali” alla lista ufficiale delle nazionalità¹. (2005:4)

Esta pequeña anécdota es utilizada por el sociólogo para dar la dimensión histórica de un concepto que hoy en día es ampliamente discutido y argumentado tanto adentro como fuera de la academia. Según Bauman la abertura de la cuestión de la identidad se vincula a la multiplicación de las posibilidades de diferentes identidades que las personas pueden elegir.

Alla gente non viene in mente di *avere un'identità* fintanto che il suo destino rimane un destino di *appartenenza*, una condizione senza alternative². (2005:4)

Antes de Bauman la cuestión de la identidad ha sido interrogada desde los estudios culturales, el psicoanálisis, el feminismo, el post-colonialismo, la filosofía y la sociología. En general podemos observar como después de la segunda guerra mundial la cuestión de la identidad ha ido imponiéndose en diferentes campos y se ha convertido en una de las

¹ Las personas simplemente no conseguían entender el sentido de palabras como “nación” y “tener una nacionalidad” [...] Al final los responsables del censo tuvieron que darse por vencido y añadieron el término “local” al listado oficial de las nacionalidades

² A las personas no se le ocurre de tener una identidad cuando su destino es un destino de pertenencia, sin alternativas posibles.

cuestiones centrales del pensamiento contemporáneo.

Du Gay, Evans y Redman (2008) hacen con *Identity: a Reader* una propuesta de reorganización de las variadas posiciones y argumentaciones que se han producido alrededor del tema. Según esta propuesta las teorías, desde diferentes campos de estudio, pueden ser articuladas en tres bloques, cada uno enfocando un aspecto diferente: el sujeto en relación a la dimensión lingüística y del discurso, las aportaciones psicoanalíticas y la dimensión social de los sujetos. Esta organización no quiere ser ni definitiva ni absoluta –de aquí la decisión de *a reader* en lugar de *the reader*- pero permite tener una visión global acerca de un tema tan complejo.

Los autores reconocen como a pesar de los múltiples significados del término “identidad” este ha adquirido en el mundo contemporáneo un valor central. La causa del fenómeno se puede vincular a la fragilidad que los atributos tradicionalmente referidos a la identidad parecen adquirir hoy en día.

Although the term "identity" takes on different connotations depending upon the context within which it is deployed, one thing at least appears relatively clear, "identity" has achieved its contemporary centrality both theoretically and substantively because that to which it is held to refer—whether the "it" in question is, for example, the category "man", "black", "work", "nation" or "community"—is regarded in some sense as being more contingent, fragile and incomplete and thus more amenable to reconstitution than was previously thought possible. (Du Gay, Evans y Redman, 2008:1-2)

Punto interesante a remarcar es la constatación del cambio desde el sujeto cartesiano homogéneo e inmutable en el tiempo. Esta idea de identidad ha sido substituida con la idea de un sujeto múltiple y cambiante en el tiempo, un sujeto complejo en devenir que habita diferentes identidades. Es lo que también explicita Hall cuando habla de una doble manera de interpretar la identidad, la primera “estática”, que generalmente emerge en el enfrentamiento cultural, y la segunda “en devenir” (1990:222) que nunca se da por acabada y definida.

The critique of the integral, self-sustaining subject assumed to lie at the heart of post-Cartesian Western metaphysics has been comprehensively advanced in philosophy. (Du Gay, Evans y Redman, 2008:1-2)

Más allá del *reader* podemos observar cómo se ha reflexionado acerca de la construcción de la identidad especialmente en los lugares donde más ha sido negada. Como comenta Bauman (2005) la reflexión acerca de la identidad se genera en los contextos de crisis, de diferencias y de dificultades, mientras que, en contexto en que las diferencias no se consideran relevantes el concepto mismo de identidad no emerge. Por tanto aportaciones relevantes acerca de este tema han sido desarrolladas especialmente por los teóricos post-coloniales (Bhabha, 1994; Fanon, 1961; Saïd, 1999). Estas teorías tienen puntos de interés con el tema de la presente tesis en cuanto no sólo reflexionan acerca de la complejidad de la identidad sino que investigan las posibilidades de construcción y re-construcción de la misma.

IDENTIDAD/OTREDAD: APUNTES POST-COLONIALES

*C'est cette année-là que j'ai compris une vérité immense:
sur terre, personne n'est indispensable, sauf l'ennemi.
Sans ennemi, l'être humain est une pauvre chose.
Sa vie est une épreuve, accablement de néant et d'ennui.
L'ennemi, c'est le Messie.
Sa simple existence suffit à dynamiser l'être humain.
Grâce à l'ennemi c'est sinistre accident qu'est la vie devient une épopée.
Ainsi, le Christ avait raison de dire "aimez vos ennemis"
Mais il en tirait des corollaires aberrants : il fallait se réconcilier avec son ennemi, tendre la joue
gauche, etc.
C'est malin! Si l'on se réconcilie avec son ennemi, il cesse d'être son ennemi.
El s'il n'y a plus d'ennemi, il faut s'en trouver un autre : tout est à recommencer.
Comme quoi ça n'avance à rien.
Donc, il faut aimer son ennemi et ne pas le lui dire.
Il ne faut en aucun cas envisager une réconciliation.
Amélie Nothomb, Le sabotage amoureux*

Más allá de las ironías de Amélie Nothomb acerca de la importancia del enemigo parece que el encuentro con la diversidad y la diferencia es uno de los elementos clave que empuja

hacia la reflexión acerca de uno mismo. La definición del individuo pasa a través de una oposición en la que se percibe como diferente a otro, como Giddens (1994) apunta claramente:

El “descubrimiento de los otros” es de importancia clave en sentido emocional-cognitivo en el desarrollo inicial de la conciencia del yo en cuanto tal. (Giddens, 1994:70)

Este “encuentro con los otros” es cuanto más impactante en el momento en que la otredad con la que nos relacionamos está caracterizada por una diversidad cultural, que conlleva otras maneras de hacer y de vivir. Entonces lo que culturalmente tenemos naturalizado se vuelve problemático desde el momento que la diversidad lo revela como construido culturalmente. Como afirman los antropólogos (Ember y Ember, 2000), cuyo marco disciplinar de hecho nace en periodo colonial, momento de multiplicación del encuentro con la diversidad, el encuentro con el otro genera cuestiones acerca de si mismo:

L'uomo tende a non riflettere sulla propria cultura poiché essa è talmente parte di sé che egli la dà per scontata. Solo confrontandosi con sensibilità, credenze e abitudini diverse ci si accorge di condividere certe idee e usanze con un determinato gruppo¹. (Ember y Ember, 2000:198)

Por lo tanto, es justamente en los contextos de convivencia forzosa, como fue el contexto colonial, que se generaron importantes reflexiones acerca de la construcción de la identidad. Franz Fanon, Edgard Saïd y Homi Bhabha representan a tres hijos del colonialismo que han reflexionado acerca de su condición de ser entre-medios, entre una cultura de origen y una formación académica según los cánones de los colonizadores. Un entremedio de lo que no se puede o no se sabe salir, donde no se sabe a que cultura se pertenece o a la que se quiere pertenecer. En el que los deseos y el sentido del ser van en dos direcciones diferentes. En el que la proyección del ser no encaja con lo que uno mismo es vinculado a ser.

Si antes esta condición se reflejaba sobre todo en los contextos coloniales y post coloniales hoy en día se ha vuelto una problemática común, que lleva a una incapacidad de

¹ El hombre tiende a no reflexionar acerca de la propia cultura porque es tan parte de sí mismo que la da por descontado. Solo encontrando sensibilidades, creencias y costumbres diferentes se da cuenta de compartir ciertas ideas y tradiciones con un determinado grupo.

definirse, de elegir y que produce una incertidumbre que genera ansiedad y descontento. Nos hemos vueltos “sujetos deseantes ontológicamente inseguros” (Martínez Vázquez, conferencia Universidad de Granada 1/2/2008) en el que la tensión entre la incertidumbre y los deseos provocan un estado de inquietud y ansiedad.

El tema de la crisis y de la fragilidad del sujeto es por tanto un tema que ha salido del entorno de los países post coloniales para entrar a ser parte de la vida cotidiana occidental. También Giddens utiliza el término de la seguridad ontológica como característica clave de lo que tendría que ser la formación del sujeto:

Ser ontológicamente seguro es poseer, en nivel del inconsciente y de la conciencia práctica, “respuestas” a cuestiones existenciales fundamentales que se plantea de alguna manera toda vida humana (Giddens, 1994:66)

La utilización del término hace evidente la importancia que la conciencia de sí y la posibilidad de responder a las cuestiones de la vida tienen en la formación de las personas. Para profundizar en esta dirección podemos destacar que, en su análisis del urbano, Delgado ejemplifica como la dimensión de constante cambio en que los individuos se encuentran sumergidos en la contemporaneidad, especialmente en entornos ciudadanos, provoca una “experiencia crónicamente desorientada” (1999:134). En esta dimensión las tradicionales referencias colectivas como la familia, la moral, la política, aparecen como limitadas a la hora de poder ofrecer estructuras sólidas de referencias que evitarían la debilidad y el desorden de los sujetos.

Cuando trabajé sobre las películas tunecinas me di cuenta de cómo los comentarios que Delgado hace acerca de la sociedad urbana contemporánea son perfectamente aplicables a ambas realidades. Cuando se da la imagen de una sociedad donde hay una falta de *pautas poderosas y de prestigio que permitan interiorizar el esquema de papeles sociales* (Delgado, 1999:134) vemos como hoy en día problemáticas antes relacionadas exclusivamente con la construcción de la identidad en países post-coloniales se han difundido también en países no colonizados. En su análisis de los entornos urbanos Delgado observa un malestar general en la construcción de la identidad marcada por una fragilidad y falta de referencias

LA IDENTIDAD Y LAS FRONTERAS

Otro concepto importante vinculado a la noción de identidad es el de *limes*, frontera, un concepto que Bhabha, citando Heidegger, pone como referente de su obra (Bhabha, 1994:1). Para este autor sólo gracias a la frontera podemos dejar fuera cosas que no son importantes. Lo que permite poner orden, y poner orden permite el pensamiento. La necesidad de delimitar y de poner orden es lo que Pietro Vereni define como *pensiero confinante*, pensamiento fronterizo (conferencia Universidad de Venecia, 30/01/2004). Este pensamiento separa el “nosotros” del “ellos” creando unos marcos de lectura de lo que somos y de lo que hay más allá de nosotros. Además, afirma Vereni, este tipo de división, enmascarada como natural pero profundamente artificial, es la que delimita el conocimiento, lo que puedo y tengo que saber.

Questa linea, apparentemente così dettata da ragioni utilitaristiche, ha in realtà origini in quello che io definisco il *pensiero confinante*. Per darvi un'idea di questo pensiero confinante, possiamo sottolineare l'esigenza che gli uomini hanno sempre avuto di dividere un “noi” da un “loro”, senza specificare chi sia questo noi e questo loro; si tratta di un pensiero che decide in un certo senso anche i confini del conoscibile. [...] È difficile, oggi, prevedere quali saranno le forme distintive dell'umanità di domani ma, qualunque siano le nostre preferenze politiche, possiamo anticipare che il futuro sarà ancora *segnato* da confini, da linee che si fingono naturali per rassicurarci che qui siamo noi, e lì tutti gli altri¹. (Vereni, 30/01/2004, transcripción de la conferencia)

La naturalidad de la frontera, de la división y de la identidad se obtienen a través de un proceso de performatividad de la misma, de un repetición que acaba por hacer parecer natural lo que es culturalmente constituido. Es el mismo proceso que Butler señala como la base de la construcción del género (Butler, 1990). Por tanto, el ser se constituye en el interior de unas fronteras, que si por un lado son las que lo delimitan y lo limitan, por el otro son las que permiten su existencia. Frampton (1985) desde su perspectiva de arquitecto cita las reflexiones

¹ Esta línea, en apariencia dictada por razones utilitarias, tiene en realidad orígenes en lo que yo defino como pensamiento fronterizo. Para daros una idea de este pensamiento fronterizo podemos subrayar la exigencia que los hombres siempre han tenido de dividir un “nosotros” de un “ellos”, sin especificar quien sean estos nosotros y estos ellos; se trata de un pensamiento que decide en un cierto sentido también las fronteras de lo que se puede conocer. [...] Es difícil hoy prever las que serán las formas distintivas de la humanidad de mañana, pero cualquiera que sean nuestras preferencias políticas,

de Heidegger acerca de las relaciones entre el construir, trabajo que se basa en el organizar el espacio según unos límites, y la dimensión del ser.

Heidegger muestra que, etimológicamente, la palabra alemana correspondiente a construcción está estrechamente unida a las formas arcaicas de ser, cultivar y habitar, y sigue afirmando que la condición de “habitar” y de ahí, en última instancia, la de “ser” sólo pueden tener lugar en un dominio que esté claramente limitado. (Frampton, 1985: 49)

Por tanto la limitación de un dominio implica la posibilidad de excluir lo que se queda afuera del mismo. Esta idea de marcar un territorio que al mismo tiempo define a quien lo habita, proporcionándole identidad, y que marca la frontera del conocimiento, tiene una representación visual en los antiguos mapas de la época romana en donde aparecía la escrita: *hic sunt leones*. De esta manera se definía el mismo Imperio Romano como lugar de la civilización y el exterior como el lugar de los bárbaros, cada uno recibiendo su existencia de la presencia del otro¹. Afuera se quedaban los leones, peligrosos y no interesantes, lo que llevaba a considerar que no merece la pena intentar definir la múltiple y cambiante realidad que, sin duda, se desarrolla más allá de la frontera. Se puede resumirla en un concepto homogéneo, los leones, que en su sencillez resulta tranquilizante. Su valor reside en el hecho de que podemos concluir que no nos interesa. No nos interesa conocer el territorio, explorarlo y dibujar un mapa. Podemos resumir en una sola frase toda la complejidad del territorio: *hic sunt leones*. ¿Porqué molestarnos a ir más allá?

Por tanto, el concepto de frontera y de límite tienen una relevancia especial en la definición de la identidad. Como en el caso de sujeto *nómada* (Braidotti, 1994) no se niega la presencia de las fronteras, sino que el sujeto se coloca más allá de ellas, en una dimensión que le permite transitar a pesar de ellas. De esta manera el concepto de frontera es uno de los puntos clave para definir el sujeto mismo.

La tendencia al nomadismo no la encontramos muy a menudo, ya que se trata de un tipo de sujeto que, como afirma Braidotti (1994: 23), es complejo en su construcción, requiriendo una estabilidad emocional e identitaria más allá de los contextos externos. Así que la tendencia

podemos anticipar que el futuro estará todavía marcado por fronteras, por líneas que se fingen naturales para asegurarnos que aquí estamos nosotros y allí todos los demás.

¹ Vereni, conferencia Universidad de Venecia 30/01/2004.

más general es la de la fortificación de las fronteras. La necesidad de esta fortificación deriva exactamente de la fragilidad y de la artificialidad de las fronteras mismas¹, es decir, de la imposibilidad de marcar una línea que consiga purificar una realidad que no es dicotómica sino múltiple y compleja.

Como analiza Baricco (2006) en su irónico texto *Los Bárbaros*, en el que la antigua palabra para indicar a quien no hablaba la lengua griega pasa a indicar la nueva generación de habitantes de la dimensión globalizada, la fortificación de la frontera está vinculada a la fortificación de la propia identidad. En un paralelismo entre la manera en la que las antiguas civilizaciones se han relacionado con los “bárbaros” y la relación de la sociedad contemporánea hacia la diversidad, Baricco afirma que el principal miedo que empuja a la fortificación de las fronteras, no es el de ser *conquistado por el otro*, sino el de ser *contagiado por él*. Tomando como punto de partida para su reflexión la fortificación más imponente que ha sido realizada para marcar una frontera, la muralla china, Baricco afirma que las fortificaciones de las fronteras tienen su valor no en su efectividad, ya que la Gran Muralla desde este punto de vista nunca se demostró eficaz, sino en el hecho de construir y reforzar un concepto de identidad.

Nel proprio rapporto coi barbari ogni civiltà reca inscritta l'idea che ha di se stessa. E che quando lotta con i barbari, qualsiasi civiltà finisce per scegliere non la strategia migliore per vincere, ma quella più adatta a confermarsi nella propria identità. Perché l'incubo della civiltà non è essere conquistata dai barbari, ma esserne contagiata². (Baricco, 2006:174)

El contagio implica el mestizaje y con ello la pérdida de pureza y de homogeneidad, así como el aumento de una complejidad que hace más difícil para los individuos estructurar su propia identidad. Construir la Muralla, Baricco sigue en su reflexión, no es lo que te impide *perder* contra a *los bárbaros*, sino es lo que te impide *perderte* (Baricco, 2006:177). En el momento en el que la construcción de la identidad se establece sobre esta dicotomía entre yo y el otro, la fortificación de las fronteras aparece como la única solución posible para conservar el propio sentido de self.

¹ Vereni, conferencia Universidad de Venecia 30/01/2004.

² En su relación con los bárbaros, cada civilización manifiesta la idea que tiene de si misma. Porque cuando lucha con los bárbaros cada civilización acaba por elegir no la estrategia mejor para vencer sino la más adecuada para confirmar su propia identidad. Porque la pesadilla de la civilización no es la de ser conquistada por los bárbaros, sino ser contagiada por ellos.

DE LA FRONTERA AL TERCER ESPACIO

Volviendo a la literatura post-colonial que ha reflexionado profundamente acerca de la construcción de la identidad a través de esta relación dual, de colonizadores y colonizados, podemos ver la pluralidad de posicionamientos acerca del tema. Por un lado Fanon (1961) apoya su pensamiento en esta estructura de fronteras rígidas y habla de la condición maldita de quien se encuentra en la condición de no pertenecer a ningún lugar, a no reconocerse ni en la cultura en la que ha crecido ni en la que ha elegido y de cómo este profundo malestar es el origen del fundamentalismo que lleva a arraigarse a las formas más allá que al contenido. Por tanto, la condición post-colonial se desdibuja como una posición de constante fracaso entre el deseo de una cierta construcción del ser y de la identidad y la imposibilidad de realizarla.

Por el otro lado, Bhabha (1994) articula su pensamiento de manera más compleja, más allá de lo que Fanon describe como relación entre dos culturas diferentes. Bhabha salta de la dicotomía, fosilizada en la afirmación identitaria como fortificación de frontera, abriendo un tercer espacio, un espacio intermedio que quiebra la estructura dicotómica del pensamiento colonial.

What is theoretically innovative, and politically crucial, is the need to think beyond narrative of originary and initial subjectivities and to focus on those moments or processes that are produced in the articulations of cultural differences. These “in-between” spaces provide the terrain for elaborating strategies of selfhood- singular or communal- that initiate the new signs of identity, and innovative sites of collaboration, and contestation, in the act of defining the idea of society itself. (Bhabha, 1994:2)

Lo que se plantea es por tanto un cambio radical respecto a la idea de identidad. Pasar de un concepto de identidad originaria, es decir, de una identidad homogénea y reconocible dentro de unos rasgos “nacionales”, hacia un concepto de identidad cambiante y fluida, en el que se mezclan rasgos contrapuestos. Foco de la reflexión de Bhabha son los espacios *in between*, o *third space*, los que están en el medio, los que se quedan en la sombra, donde no está el centro del discurso cultural. Es en estos espacios donde el self puede adquirir la posibilidad de

elaborar nuevas estrategias, de definirse de manera mutable y de apropiarse de su propio discurso, en *diálogo con* pero sin quedar atrapado en las narrativas nacionales.

Bhabha subraya la necesidad de ampliar este dualismo de identidad y alteridad alrededor del cual se ha construido todo el discurso y la conciencia colonial, afirmando que *cultures are never unitary in themselves, nor simple dualistic in the relation of Self to Other* (Bhabha, 1994:52). Para poder ampliar la dicotomía es por tanto necesario pasar desde el marco teórico de la *cultural diversity*, al que hoy en día se hace mucha referencia al hablar de problemáticas relativas a contextos culturales, al de la *cultural difference*.

Cultural difference is a process of signification through which statements of culture or on culture differentiate, discriminate and authorize the production of fields of force, referents, applicability and capacity. Cultural diversity is the recognition of pre-given cultural contents and customs: held in a time frame of relativism it gives rise to liberal notions of multiculturalism, cultural exchange or the culture of humanity. (Bhabha, 1994:50)

Plantear un espacio *en el medio*, así como plantear el concepto de *hibridismo* conlleva el riesgo de volver a plantear y utilizar una noción de originalidad y de homogeneidad. También McDonald (2003) reflexionando acerca del rol de los museos en la construcción de identidades nacionales y la fascinación contemporánea por trabajar con arte mestizo e híbrido, afirma que estos conceptos muchas veces no hacen otra cosa que reforzar aún más una cierta imagen de identidad pura y homogénea que el artista consigue juntar en su obra. Es una negación de la dicotomía que en realidad no hace otra cosa que reforzar el mismo concepto de identidad hegemónica.

One problem that has been identified is that the notion of “hybridity” (as with related conceptions, such as “syncretic” or “creole” identities) seems to presuppose pre-existing “pure” or “no-creolised” cultures. (McDonald, 2003: 9)

El concepto de identidad entonces se aleja de la idea de entidad ontológica, fija y pura, y deviene más bien en discurso, en narrativa fundacional que actúa de manera performativa. Los individuos interpretan la cultura en el interior de estos discursos. Por tanto no podemos hablar

de cultura como de una entidad abstracta sino encarnada en las personas. En esta perspectiva también el discurso intercultural se desliza desde este diálogo entre culturas, a un diálogo entre sujetos culturalmente situados, entre diferentes maneras de relacionarse al conjunto de significados simbólicos que constituyen una cultura.

Bhaba explora la idea de que los discursos sociales y culturales no simplemente describen la identidad sino que también la crean al describirla, ideas ya presentes en las reflexiones foucultianas y construccionistas. Una identidad que sólo existe en el interior del lenguaje que la dice y del discurso que la hace presente. Entendiendo el espacio del lenguaje no como un simple medio que define una realidad sino como una estructura que da forma y crea la realidad. Un espacio que, una vez más, es espacio de *différance* y por tanto de negociación de multiplicidad de sentidos y de discursos.

CONSTRUCCIÓN- DECONSTRUCCIÓN- RECONSTRUCCIÓN

I'm tired of feeling lost.

Where you came from? Where are your parents?

You always refuse to tell me

*They brought me here when I was ten, they sold me to the "beys"
They promised to keep back on Friday. Every Friday I went to ask the gatekeeper. He laughed.
And I would go back, numb. Khalti Hadda hid me.
Don't feel lost. I'm your mother and your father.
I can't stand this any more. I have a lot of work to do.*

Don't you be concerned about them. Others will wait for them, dance for them.

Just said "no" for once!

"No, I won't wait on you, no, I don't belong to you!"

*Who do I belong to?
Understand, I saw the light of day here, spent my life here. I'm afraid to leave.
Where do you want me to go?*

And me?

You are driving me crazy

Diálogo entre Alia y su madre, *Les Silences du Palais* (Moufida Tatli, Túnez, 1994)

Es coherente con la construcción entrecruzada de este marco teórico que las reflexiones acerca de la identidad tengan como punto de partida las propuestas de algunas narrativas cinematográficas particularmente emblemáticas y las historias de algunos de sus protagonistas. Unos y otros son ejemplos a partir de los cuales podemos reflexionar sobre la identidad. Esta selección tiene que ver también con la perspectiva narrativa que valora el rol de los relatos como transmisores de significados, que organizan y hacen visible interpretaciones del mundo.

Mientras estudiaba el cine tunecino me di cuenta de que uno de los temas principales de las películas era la reflexión acerca de la identidad, el rechazo de una identidad impuesta por la sociedad y la búsqueda, que muchas veces acababa en un fracaso, de otra identidad. A lo largo de mis conversaciones y entrevistas con el director de cine Nouri Bouzid planteé este tema de la “búsqueda de identidad” y él me ofreció su personal interpretación del problema que podía verse claramente reflejado en sus películas. La noción fundamental alrededor de la que trabajaba era la de una generación *cassé*, rota, que se encontraba en un espacio entre medio de los que habían sido los usos y costumbres de sus padres y la modernidad que le llegaba desde occidente y desde las reformas democráticas. Una situación de *in-between* (Bhabha, 1994) común a muchos países colonizados, que se caracteriza por un no poder ir hacia delante ni volver hacia atrás. Se trataba de una sociedad “incapaz de reproducirse a sí misma”:

Per me l'essenziale del film è questa generazione che è stata rotta, bruciata, ridotta in cenere e a cui è richiesto di riprodurre il sistema...è impossibile...e non lo dicono così, ma lo dicono attraverso le loro emozioni, le loro sofferenze, il loro dolore, il loro disordine¹. (Nouri Bouzid, entrevista 30 marzo 2005)

Hachemi, el protagonista de *L'homme de cendre*, Rebeh, la de *Poupeés d'argile*, Alia, de *Les silences du palais*, protagonista con su madre del diálogo transcrito al principio, son todos jóvenes *cassé*, que buscan una identidad afuera de los modelos que sus padres y la sociedad en la que se mueven les enseñan, pero que en esta búsqueda, más allá de sus propias capacidades, acaban perdiéndose completamente. Los críticos tunecinos los definen como personajes “castrados”,

¹ Para mi lo esencial de la película es esta generación que ha sido rota, quemada, reducida a ceniza y a la que se ha pedido de reproducir el sistema...es imposible...pero no lo dicen así, lo dicen a través de sus emociones, sus sufrimientos, su dolor, su desorden.

incapaces de llevar a término un deseo que no pueden quitarse. Frustrados por los continuos fracasos que acumulan.

Alia, hija de una sierva-esclava de nobles tunecinos en los años cincuenta, crecida en el espacio cerrado del palacio, intenta rebelarse a su destino de sierva en las cocinas del palacio, obediente a los que los *bey*, los príncipes, le ordenan. En su proceso de rebeldía reprocha a su madre no “decir no” a los *bey*, de no negarse a hacer y ser lo que los demás han establecido para ella. Lo que busca Alia a través de la simple negación es definir su propia identidad, su ser persona y su dignidad desde la condición deshumanizante en la que vive. Pero ella misma acaba en una situación que no la hace ni más libre ni más digna. Huyendo del palacio con su joven enamorado, Lofti, Alia cree poder entrar en un espacio de libertad que le permita re-definirse. Pero termina sin poder expresarse, sin construirse una identidad en la que estar a gusto, hacer del “no” que tanto pide a su madre una redefinición en positivo y no solamente una negación. Su balance, diez años después de su huída, es absolutamente negativo:

I thought Lofti would save me. I have not been saved. Like you [la madre] I have suffered. I have been through a lot. Like you I have lived in sin. My life has been a series of abortions. I could never express myself. My songs were stillborn. And even the child in me, Lofti wants me to abort it¹.

¿Dónde está en este caso el problema? ¿Por qué frente a la posibilidad de “escaparse”, de “decir no”, no se consigue desarrollar una identidad en la que uno se encuentre a gusto y se reconozca? ¿El deseo y la realización de si mismo están permanentemente destinados al fracaso? ¿Cómo hacer del espacio de negación de la identidad un espacio de reconstrucción?

Por tanto en este contexto me planteo las siguientes preguntas:

- ¿Cómo hacer del momento de crisis y de rechazo de la identidad un momento de construcción positiva y no simplemente de negación del self?
- ¿Dónde encontrar los instrumentos para re-construirse y re-inventarse?
- ¿Podemos educar en la realización de este proceso?

¹ Cita de la película.

Si adoptamos la definición de Celia Amorós de identidad como *lo que la sociedad hace con nosotros* mientras que la subjetividad es *lo que nosotros hacemos con lo que la sociedad hace con nosotros*¹ entonces lo que necesitamos es buscar los tránsitos desde la identidad hacia la subjetividad².

- ¿Dónde y cómo se coloca un proceso educativo que puede guiar el tránsito desde la negación y el rechazo de identidades impuestas, hasta la reconstrucción y re-creación de la propia identidad?
- ¿Cómo pasar del “no” que genera la consciencia del *self* al “sí” que implica su conciente construcción?

DOS EJEMPLOS DE APROXIMACIÓN A LA RECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Después de las historias de fracasos que me había proporcionado la cinematografía tunecina me puse a buscar ejemplos que pudieran ilustrar la parte positiva del proceso, proporcionando también ideas de cómo y en qué direcciones moverme para su realización. Lo que necesitaba eran ejemplos, otras historias, que tuvieran desarrollos diferentes de las búsquedas de identidad, o siguiendo la definición de Amorós, de subjetividad. Me interesaba además que el proceso de articulación, reflexión y manipulación en torno a la identidad tuviera una dimensión educativa, es decir, estuviera dirigido a un colectivo más amplio que al protagonista que llevara a cabo el proceso de reflexión. Me encontré de este modo con el trabajo de dos mujeres, que en épocas, países y contextos diferentes han desarrollado estrategias para apropiarse y construir su subjetividad.

Leer detenidamente estas experiencias, estos procesos, quiere decir también reflexionar acerca de las ideas de identidad, *self* y subjetividad que conllevan. Se trata de ver cómo ciertas

¹ Citado por Remedios Zafra, en el seminario “Net.art y ciberfeminismo”, Universidad de Barcelona, 15 enero 2008

² Amorós no es ni la primera ni la única en trabajar el tema de la subjetividad, pero lo que parece interesante en su definición es el subrayar la cuestión del sujeto como agente y creador de sí mismo. La misma Amorós habla también de trascendencia para hacer referencia a “esta capacidad la que posibilita que nunca nos identifiquemos por completo con nuestra identidad, que estemos permanentemente reinterpretándola y redefiniéndola” (Amorós 2000, citado en Portolés, 2009:434). Esta particular definición es especialmente interesante para el sector educativo en el que se mueve la investigación, visto que la educación es justamente un espacio de refinición de identidades.

teorías se han integrado en la práctica y han motivado ciertas decisiones. También es una manera de observar cómo estas teorías han sido integradas en proyectos educativos, cosa que permitirá establecer paralelismos con el caso seleccionado para esta investigación.

El primer proyecto está vinculado a la fototerapia y fue llevado a cabo por Jo Spence, mientras que el otro está vinculado a la narración literaria como instrumento de análisis y definición de la identidad, y se trata de la experiencia de la iraní Azar Nafisi. A pesar que este segundo ejemplo no incluya la utilización de imágenes me llamó la atención por el fuerte acento que pone en la narración, la capacidad de inventar nuevas narrativas y el papel relevante de la imaginación en este proceso. Además me parece importante rescatar la idea de que las imágenes no siempre son visuales. Muchas veces las imágenes más importantes, las que construyen nuestra mirada hacia el mundo que nos rodea son mentales, un montaje en nuestra mente de fragmentos de lo que vemos.

Jo Spence y la fototerapia

El uso que la fotógrafa Jo Spence hizo de la fotografía fue sobre todo terapéutico, pues colocó una cámara entre ella misma y las dificultades, familiares y médicas de su vida. La posibilidad de poner una interface entre ella y el mundo de manera que le dejara un margen de libertad para decidir cómo mirar el mundo y cómo mostrarse fue una forma de terapia personal. Lo que la llevó a desarrollar proyectos educativos en escuelas para que otros pudieran pasar por este mismo proceso. El primer paso, según la misma Spence (Dennett y Spence, 2005), fue una fase de de-construcción, no simplemente de identidades establecidas, sino más profundamente del concepto mismo de identidad tal y como se trasmite en la sociedad y la educación.

Identidad. Para poder explorarla vimos que era muy importante, mediante la fotografía, empezar negando la visión fijada y estereotipada que la mayoría de los niños tenía de sí mismo. (Dennett y Spence, 2005:116)

Esto supone que el primer paso consiste en cambiar el concepto de identidad homogénea y fija, por una fragmentada, múltiple y cambiante. Se plantea el intento de sacar a la

luz los fragmentos que quedan escondidos para construir o inventar, una manera de representar en la que tales fragmentos puedan estar juntos, más allá de buscar la unidad y coherencia del yo.

We created a range of portraits which were the visual embodiment of our fragmented selves, which still continue to emerge every time we meet to have a phototherapy session. (Spence, citado en Dennett y Ribalta 2005:49)

Este proceso proporciona por un lado, la conciencia de la construcción del self y por el otro, la aceptación de una dimensión múltiple del mismo. Para Jo Spence resulta importante el trabajo sobre la memoria, sobre todo familiar, que trabaja utilizando los álbumes familiares, a través de los que intenta construir otra narración del primer lugar en el que hemos crecido. La construcción de una *contra memoria de lo cotidiano* (Dennett y Spence, 2005:70) se trabaja con la realización de diarios que se completan con narrativas literarias y visuales.

En ambos casos la cuestión de la identidad se analiza a través de documentos, en este caso fotográficos, de imágenes y recuerdos, a los que se intenta dar otra lectura, otro sentido. O ponerlos en relación con otras imágenes que revolucionen el sentido primero de las narraciones. La dimensión de la identidad aparece en este ejemplo vinculada a la dimensión narrativa, similar a la manera a la que Bruner (1984) se refería más arriba. Unos y otros destacan que los procesos desde los que abordan la subjetividad son procesos básicamente narrativos.

Nafisi: la construcción en la narrativa

Un proceso parecido fue el que llevó a cabo la profesora iraní Nafisi (Nafisi, 2003) con un grupo de sus alumnas, con las que desarrolló a escondidas un taller de literatura anglosajona en la época de la imposición de las leyes fundamentalistas islámicas. La primera impresión de dicotomía entre el yo impuesto-yo real, bajo la capa del velo, se revela poco a poco mucho más compleja y múltiple. Es lo que emerge por ejemplo en la descripción de dos fotografías, una con el velo y la otra sin él, que el grupo realiza a la hora de despedirse, y que les lleva a reflexionar cómo no es simplemente quitando el velo como se consigue “desvelar” el yo.

Las dos fotografías deberían ponerse juntas. Ambas encarnan la “frágil irrealdad” (para citar a Nabokov a propósito de su propia condición de expatriado) de nuestra existencia en la República Islámica de Irán. Una invalida la otra, aunque sin la una, la otra está incompleta. En la primera fotografía, con los mantos y pañuelos negros, somos tal como nos han formado los sueños de otros. En la segunda aparecemos cómo nos imaginamos nosotras. En ninguna podíamos sentirnos totalmente a gusto. (Nafisi, 2003:44)

Esta incapacidad de “estar a gusto” tanto en un papel como en el otro, por cuanto el segundo es un papel elegido, es la demostración de la complejidad del yo, de su fragmentariedad y multiplicidad, al estar formado tanto por lo que deseamos como por las relaciones, complejas y contradictorias con el mundo y las personas a nuestro alrededor.

En términos generales, desde el principio hasta el final, observo que no tienen una imagen clara de si mismas, que solo se ven y se perfilan a través de los ojos de otras personas, paradójicamente las mismas a las que desprecian. (Nafisi, 2003:62)

Al igual que los protagonistas de las citadas películas tunecinas aquí también nos encontramos con la constatación de que la negación de una identidad impuesta no comporta automáticamente la posibilidad de construir y decidir acerca de la propia subjetividad. La influencia de las redes sociales en las que nos encontramos, así como la dificultad del esfuerzo imaginativo que supone diseñar nuestra propia manera de ser están entre los primeros obstáculos que los protagonistas de estas experiencias han de afrontar.

La identidad, esta imagen mental de nosotros mismos, deviene en un juego de fragmentos que hay que poner juntos con imaginación. Estas mujeres se dan cuenta de la complejidad del ser humano, del hecho de que no hay una verdadera identidad escondida debajo de la máscara y de que la subjetividad se crea en un juego sutil de relaciones entre las diferentes caras de las personas, entre el velo y lo que hay debajo.

¿Cuál de aquellos dos mundos era más real y a cuál pertenecíamos realmente? Ya no conocíamos la respuesta. Puede que una forma de descubrir la verdad fuera hacer lo que hicimos: tratar de articular aquellos

dos mundos con imaginación y, en el proceso, dar forma a nuestra concepción de las cosas y a nuestra identidad. (Nafisi, 2003:46)

Así que el arte, en este caso el arte literario, como las novelas de Nabokov y de Fitzgerald, se vuelve al mismo tiempo lugar de investigación de la propia identidad compleja y espacio de libertad para aprender a modificarla. Es este espacio ficticio pero cargado de redes y significados reales es donde se puede desarrollar un debate acerca de lo que somos, de cómo nos vemos y de lo que nos gustaría ser y construir.

En una estructura políticamente tan cerrada como la del Irán post-revolucionario la profesora Nafisi concreta en las narrativas anglosajonas aquel elemento de diversidad de modelos y de representaciones que se necesitan para intentar re-pensarse. Los debates en el interior del taller de lectura que organizó son siempre relacionales entre las chicas presentes y los personajes de las narrativas. Lo que se rescata de estos personajes es justamente la complejidad. Una complejidad que el régimen político iraní niega constantemente proponiendo modelos dualísticos de personas. Pero es exactamente la complejidad lo que les permite salir de la oposición negación-aceptación en la que se encuentran atrapados los personajes del cine tunecino.

Salir de la dualidad permite abrirse a otras posibilidades imaginativas y sobre todo salir de la idea de oposición y negación como manera de afirmación de la identidad ya que, como señala Nafisi, no hay un velo, un burka, que cubra las verdaderas identidades, sino que también el velo es parte de la identidad de la persona y un proceso de cambio implica la dimensión creativa y no simplemente la dimensión de rechazo y exclusión.

Lo que podemos destacar poniendo en paralelo estos dos procesos es que en ambos casos hay un trabajo de modificación de una narrativa acerca de la persona y que dicho trabajo empieza con un hacer visible las narrativas presentes, entender sus mecanismos y desarrollos, de manera que permita poder actuar sobre ellas. El paso siguiente sería relacionarse con narrativas alternativas. En el caso de Spence se trata de proporcionarlas a través de secuencias de fotografías. En el de Nafisi de estudiar las narraciones literarias de otra cultura para utilizarlas como contra narrativas a las impuestas por el régimen islámico. Por tanto, se trabaja siempre en una doble dirección. Por un lado desde una reflexión acerca de la estructura narrativa y, por el otro, desde una multiplicación de las narrativas disponibles, siempre vinculadas a la idea de un *self* complejo, contradictorio y en continua mutación.

POR DONDE NOS MOVEMOS: REFLEXIONES TEÓRICAS ACERCA DEL TRABAJO DE CAMPO

Analizar un sector educativo que se define a sí mismo como negación y contraste, el espacio de la educación no-formal, tiene su máxima problemática en la definición de este campo de observación. Alejándonos de los espacios definidos de la escuela, lugar por antonomasia de la educación formalizada, nos metemos en el tiempo y espacio indefinido de los proyectos educativos de ámbito no formal en los que es difícil reconocer constantes a nivel de tiempo, espacio, número de participantes y edades con las que se trabaja.

En este panorama extremadamente fragmentado se vuelve aún más importante trazar las líneas del campo por el que nos hemos movido, o mejor, del campo que hemos construido, ya que salimos de una definición del campo como espacio en sí, físico y marcado, para establecer un campo como espacio construido. Desde los antropólogos urbanos, que se han encontrado con la misma problemática en la observación del resbaladizo y cambiante mundo ciudadano, he retomado las reflexiones en torno a dos conceptos claves: el campo y su redefinición pos-moderna y la observación flotante como metodología de observación abierta que se adapta bien a la exploración del fragmentado.

El Campo: de "enclosure" a "open field"?

En lo que convencionalmente se define como el paso entre el bajo y el alto medievo se desarrolla el fenómeno de cierre de los campos. El campo cultivado, antes definido como *open field*, espacio común y colectivo, se vuelve *enclosure*, circundado por marcas que lo delimitan y definen, una revolución y un desastre para los campesinos de la época. Hoy para nosotros el concepto de *open field* ha desaparecido completamente y el campo es la metáfora de lo cultivado frente a lo inculto, lo domestico frente a lo salvaje, lo privado frente a lo colectivo.

Trazando una breve genealogía, al estilo focultiano, de este concepto vemos cómo de esta palabra vinculada a la dimensión agrícola se apropia la disciplina antropológica desde sus orígenes, hasta el punto de que Clifford (1997) hace notar que la antropología es una disciplina que se define a sí misma a través del trabajo de campo. El campo era considerado al principio

como un espacio abierto, que implicaba por parte del investigador un desplazamiento y una adaptación y cuyo producto final era la domesticación, a través del conocimiento, del mundo salvaje. El trabajo de campo transformaba el desconocido territorio en un campo cultivado.

La antropología en los últimos decenios ha tenido muchos debates en su interior para volver a definirse y encontrar su dimensión y sentido en un mundo muy diferente del que le había dado origen. En esta redefinición de la disciplina no queda fuera una redefinición de lo que es el “campo” en lo que hay que ponerse a investigar. La dificultad de desdibujar fronteras y límites claros y fijos en el espacio, físico y conceptual, ha llevado a la necesidad de una redefinición del término hasta el punto de que lo que se entiende ahora queda lejos, física y conceptualmente, de la imagen clásica de Malinowsky que fija su tienda de campaña en el medio de la aldea perdida en el bosque (Clifford, 1997; Geertz, 1983). Los cambios, tanto conceptuales como del mundo en el que nos movemos, han modificado profundamente esta práctica a pesar de que siga llevando el mismo nombre: trabajo de campo.

La fluidez, la imprevisibilidad, las redes, la globalización, hacen que muchas veces para poder estudiar un fenómeno en su complejidad, no podamos definir un espacio. Es decir que no podamos definir a priori donde queremos observar tal fenómeno. Tenemos que dejarnos llevar para las cosas que van surgiendo y se van entrecruzando una con la otra hasta llegar a un lugar completamente diferente de donde hemos empezado. A lo mejor estamos volviendo al campo abierto, colectivo y no delimitado.

En este sentido la metáfora de la antropología como viaje que nos propone Clifford (1997), se hace particularmente apropiada. A este tipo de nueva antropología se añaden diferentes metodologías que resultan más apropiadas al estudio, como por ejemplo la observación flotante, de la que hablaremos más en detalle pero que es importante vincular a una reorganización general de las finalidades y métodos de la disciplina.

En este pasaje de una dimensión estática y de *enclosure* del campo a una dinámica relacionada con el concepto de tránsito, Clifford se apoya en las reflexiones de De Certeau para establecer la discursividad, en lugar de la fisicidad del campo: *para De Certeau el “espacio” nunca es algo ontológicamente dado. Surge de un mapa discursivo y de una práctica corporal* (Clifford, 1997:73). Por lo tanto, lo que subraya es por un lado el valor constructor de la palabra y del discurso en particular, y por otro el valor del uso por parte de los cuerpos, que, de alguna manera, lo habitan, aunque sea de manera transeúnte.

De esta manera, el campo se construye y se vive a través del pasaje, del tránsito, pero no simplemente de quienes lo “habitan”, sino también del investigador que lo crea a través de su recorrido, no necesariamente físico, sino del que da cuenta a través de la conceptualización teórica y del análisis que desarrolla. No se excluye de este modo el investigador como cuerpo, cuya presencia e intencionalidad de observación transforman y reestructuran el espacio como campo.

La falta de una frontera visible, como pueden ser los muros de una escuela o el perímetro de una ciudad, no quiere decir que no haya un marcar el campo y definirlo excluyendo lo que, en cuanto externo, no entra al interior de la investigación. La abertura del campo sigue implicando un proceso de selección y el establecer un pensamiento fronterizo (Vereni, 2005) que defina hasta donde y según qué criterios vale la pena mover la investigación.

Por supuesto que la exclusión no presupone un valor absoluto ni una falta de interés de lo que queda más allá. Simplemente se afirma que no se considera relevante para el tipo de construcción de conocimiento que se está realizando. Y la importancia de excluir se basa en el hecho de que solo de esta manera podemos enfocar algo, haciéndolo visible y pensable exactamente gracias a su delimitación. A veces los límites son simplemente debido a la imposibilidad de llegar a todo, de estar en todo; otras veces se deben al reconocer que hemos abierto caminos que nos llevan demasiado lejos y a los que he mejor dedicar otro viaje. En este caso los criterios que decidimos utilizar para acotar el campo se vuelven de principal importancia, así como se vuelve fundamental explicarlos.

A partir de aquí he de señalar que he construido un campo de tránsitos (Clifford, 1997) definiendo unos intereses como elementos de mi observación y unos criterios de selección, para luego trabajar en el tiempo y espacio donde estas experiencias, o fenómenos, tenían lugar. De este modo se definen puntos de anclaje y profundización imprescindibles para poder tener referencias que ayuden a construir el campo, y movimientos de conexión entre un punto y otro, como si de un itinerario con diferentes paradas se tratara.

De Barcelona a Italia, la Italia del norte, Padova, y la de las pequeñas islas como Alicudi; una estancia en Turín que modificó el rumbo de la investigación; una mirada a la dimensión europea de los festivales de vídeo y para terminar un workshop en una pequeña ciudad del sur de Alemania. Un esbozo del viaje-itinerario-campo que he ido trazando a lo largo de los dos

años y medio en el que he llevado mis preguntas e inquietudes investigadoras de un lado a otro de Europa.

Por tanto esta redefinición de *trabajo de campo como encuentros de viaje* (Clifford, 1997:89) se adapta a este sector de educación no formal, sea por el efectivo desplazamiento que implicó para esta investigación, entre Italia (Padova y Turín), Barcelona y Langenau (Alemania), como por el hecho de subrayar la importancia de los encuentros a lo largo del camino. Encuentros que determinan y alteran las direcciones del viaje y que, por lo tanto, provocan una continua redefinición del campo en el que se está trabajando, llevando a un dibujo final completamente diferente del itinerario que se había propuesto en el momento de partida.

Un punto catalizador de la construcción de este campo es sin duda la asociación con la que he decidido trabajar, pero alrededor de este *fil rouge* se han entrecruzado diferentes experiencias que han llevado a efectuar un estudio de caso, entendiendo este último no simplemente como un estudio en profundidad de un caso seleccionado, sino más bien como un abrir caminos desde un foco central.

Mi punto de partida para la construcción del campo empezó en Barcelona, lugar en el que me encontraba y que constituía mi campo base. Muy rápidamente los encuentros que estaban en mi tentativa de mapear experiencias de vídeo participativo en el territorio de la ciudad condal empezaron a abrir nuevos espacios y direcciones de investigación. La asociación en la que había decidido centrarme era italiana pero uno de los fundadores se había mudado a Barcelona y desarrollaba proyectos en toda la cuenca mediterránea, teniendo Italia y España como focos centrales, pero abriéndose a Palestina y a Túnez.

En esta primera fase me dediqué tanto a la observación y los encuentros de lo que tenía más cerca como a los contactos u observaciones a distancia, a través de grabaciones o de la web, de proyectos lejanos en el espacio o en el tiempo. En un principio me interesé por cualquier cosa que tuviera que ver con el vídeo, sin filtros, ya que los criterios de selección se han ido construyendo sobre la marcha y determinándose por aquello que me encontraba. En esta primera fase desarrollé un mapeo de proyectos que utilizaran la educación a través del vídeo en el entorno barcelonés y empecé una más estrecha colaboración, y análisis, con la asociación que elegí como punto clave de la investigación.

En una segunda fase, una experiencia-proyecto en la que me involucré como participante me hizo entender la importancia de integrar mi proceso de formación personal en

el campo del vídeo participativo que se estaba desarrollando en paralelo a la investigación en las observaciones no participadas que iba llevando a cabo. De esto se originó el análisis de una experiencia desarrollada en Turín, en la cual analicé las implicaciones educativas de los proyectos a través de lo que yo misma había podido vivir.

De la experiencia de Turín se originó una colaboración con los mediadores del proyecto, en la que involucré a la asociación italo-barcelonesa que era mi punto de referencia en el sector del vídeo participativo y conjuntamente realizamos un taller de vídeo participativo con ocasión de un festival teatral sobre las diversidades culturales en una pequeña ciudad en el sur de Alemania: Langenau. Esta experiencia constituye un punto final del mapa, y quiere ser una puesta en acción de cuanto he aprendido tanto desde el mapeo de experiencias de vídeo participativo como de la participación en primera persona.

Podemos añadir una reflexión acerca del *collage* que nos proporciona Clifford cómo manera de dar cuenta del campo fragmentado y entrecruzado que se va construyendo: *el método del collage afirma una relación entre elementos heterogéneos en un conjunto significativo. Une sus partes sin dejar de sostener la tensión entre ellas* (1997:24).

Por lo tanto no quiero homogenizar estas experiencias diferentes ni mucho menos establecer una reproducibilidad y repetición de los proyectos, sino mantener su diversidad y juntarlas como en el collage para dar origen a otro dibujo significativo, imposible de descifrar con uno solo de los fragmentos que lo componen. De este modo se origina el collage-historia que la perspectiva narrativa nos invita a compartir para generar resonancias y otras historias en los demás.



Figura 1: mapa del itinerario realizado a lo largo de la investigación

EL SECTOR DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL: ACLARANDO CONCEPTOS

Estas coordenadas conceptuales del concepto de campo bien se adaptan al sector educativo comúnmente llamado hoy en día “educación no formal”. Pero en el momento en el que queremos aclarar y dar un fundamento teórico al concepto nos damos cuenta que la definición de educación no formal es escurridiza y ambigua. El mismo hecho de definirla en oposición a otro concepto, lo formal, crea una imagen en negativo, por contraste. Definimos lo que no es, pero esto no es suficiente para dar la idea de lo que es, y de hecho hoy en día experiencias educativas muy diferentes entre ellas se reúnen bajo el nombre de educación no formal.

Además, otros conceptos, como educación informal o aprendizaje informal, se han ido solapando o entrecruzando con la idea de educación no formal creando un mapa, a menudo, poco claro. Los mismos términos en el curso de los años han ido cambiando de significado y han sido interpretados a la luz de las teorías educativas del momento. Si en los años setenta el debate internacional consideraba la educación no formal la solución para la alfabetización en los países en desarrollo, donde todavía no estaba presente un sistema escolar fuerte, hoy en día, especialmente en la dimensión europea, es visto como sistema complementario a la educación formal, capaz de integrar aquellas exigencias y valores que no han sido recogidas en el sistema escolar.

Sin duda el tema de la flexibilidad sigue siendo uno de los grande puntos de diferencia entre los dos sistemas, cosa que, por tanto, ha permitido a la educación no formal involucrar categorías de personas, como por ejemplo los adultos, o temáticas, como la *media literacy*, generalmente excluidas de los sistemas formales. Sin embargo, también en este caso se trata de una definición generalizadora que acoje, excepciones y diferencias que el sistema de educación formal adquiere en diferentes países. Por tanto es más adecuado empezar por una panorámica histórica acerca del debate y luego centrarnos en las novedades que a lo largo de las últimas dos décadas han emergido en la Unión Europea, el espacio físico y político en el que los proyectos que hemos analizado han tenido lugar.

Como Alan Rogers (2004) subraya, hoy en día el término “educación no formal” está nuevamente de moda, pero con matices completamente diferentes de los que se habían utilizado en el debate que desde el final de los sesenta hasta todos los años setenta empezó a cuestionar y reflexionar acerca de la efectividad del sistema educativo tradicional.

Al final de los años '60 a nivel internacional se empezó a hablar de crisis mundial de la educación (Coombs, 1968) culminada en la *International Conference on the World Crisis in Education*, en Williamsburg en 1967, promovida por el International Institute for Educational Planning, instituto fundado por la UNESCO algunos años antes. A lo largo del debate emergió a nivel de planificación y de financiación una nueva atención hacia este sector definido como “educación no-formal”. En aquel momento la definición otorgada era claramente de oposición a la educación formal, considerando este último un concepto del que todos hubieran tenido que tener una intuitiva definición. En el informe de la conferencia se acordó la siguiente definición de “educación no formal”:

Any organized, systematic, educational activity carried outside the framework of the formal system to provide selected types of learning to particular subgroups in the population, adults as well as children. (Coombs y Ahmed, 1974: 8)

Ambas formas de educación eran vistas como funcionales al mercado laboral, la crisis de la educación formal era por tanto considerada causada por el desajuste entre el crecimiento económico y la rigidez de las estructuras escolares. Como explica Fordham (1993) comentado los acontecimientos del final de los '60

The conclusion was that formal education system had adapted too slowly to the socio-economic changes around them and that they were held back not only by their own conservatism, but also by the inertia of societies themselves. (Fordham, 1993:2)

Este debate se unió a aquél presente al interior de la misma UNESCO donde se empezó a hablar de ideas como *Lifelong education* y *Learning society* considerándolos conceptos clave alrededor de los que construir todo el sistema educativo, vinculado a la idea de *Learning to be* (UNESCO, 1972). Este entrecruce de ideas fue lo que dio lugar a la primera tripartición y formulación de Combs y Ahmed (1974) entre educación formal, no formal e informal.

Los efectos del debate fueron sobre todo la implementación de proyectos educativos no formales, cuyo coste era indudablemente menor del de los sistemas formales, en países donde todavía el sistema formal no cubría las exigencias, tales como Rusia, Cuba, Tanzania, Somalia, Etiopía y Nicaragua (Coles, 1987; citado en Smith, 1996). Otros proyectos de educación no formal fueron concebidos para llegar a sectores de la población que quedaban fuera del sistema formal o bien para integrar conocimientos no incluidos en los currículos.

Aclarando términos

Como hemos podido ver la definición y elaboración teórica de la educación no formal está lejos de haber llegado a un punto final. Podemos sin embargo intentar dibujar un mapa con las principales aportaciones y ver como a lo largo del tiempo nuevos comentarios y aportaciones han modificado el concepto inicial.

Además de la definición de Coombs y Ahmed (1974), Tight sugiere que la educación no formal tiene que ver con *acknowledging the importance of education, learning and training which takes place outside recognized educational institution* (citado en Smith, 1996: 1).

Además de estas definiciones teóricas se han propuesto análisis de experiencias concretas para destacar elementos clave. Es así que Simkins (1976) en su investigación acerca de algunos casos concretos desarrolla un gráfico para establecer algunas comparaciones entre los dos sistemas. Tomando como variables categorías como la organización temporal, los contenidos y la estructura, desarrolla la siguiente tabla comparativa:

Ideal type models of normal and non-formal education, (Simkins, 1976)

| | Formal | Non-formal |
|----------|-----------------------|-------------------------|
| Purposes | Long term and general | Short term and specific |

| | Credential based | No credential based |
|-----------------|--|---|
| Timing | Long cycle/preparatory/full time | Short cycle/recurrent/part-time |
| Content | Standardized/input centered Academic Entry requirements determines clientele | Individualized/output centered Practical Clientele determine entry requirements |
| Delivery system | Institution-based, isolated from environment Rigidly structured, teacher-centred and resource intensive | Environment-based, community related Flexible, learner-centered and resources saving |
| Control | External/hierarchical | Self-governing/democratic |

A pesar de la claridad del esquema y de estar basado en la observación de casos concretos, una vez más se trata de una parcial definición de ambos tipos de educación. Consideramos por ejemplo la libertad de contenidos que al interior de muchas experiencias no formales, por ejemplo un taller de vídeo, es determinado a priori, a pesar de que persiga una adaptación a los intereses y las exigencias de los participantes. Pero se trata de la misma adaptación que un profesor, por ejemplo de ciencias, puede proponer a su clase de alumnos, en base a sus intereses y capacidades.

Complica ulteriormente el panorama el concepto de “educación informal”, siempre dentro de la tríada propuesta por Coombs (1974), cuya definición ha sido objeto de contestaciones, en particular por parte de Rogers (2004) que considera se tenga que hablar de “aprendizaje informal” y no de “educación”.

Informal education as used here is the lifelong process by which every person acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experience and exposure to the environment. (Coombs y Ahmed, 1974:8)

En todos estos casos se trata de conceptos que tienen como punto de partida la idea de que la educación sea instrumento de formación de los trabajadores y por tanto, la formación tenga que ser adaptada y consecuente con la salida al mercado laboral. Se trata de un concepto que, en la revitalización de la idea de educación no formal de los últimos años, ha cambiado bastante, lo que ha llevado a amplias modificaciones de las ideas relacionadas a lo no formal.

Lo que podemos observar ahora es la abertura y mayor articulación del concepto de educación, vinculado a la idea de un aprendizaje a lo largo de toda la vida. En esta acepción, que se acerca más a la practicada al interior de la UE, el Consejo de Europa define y reconoce la educación no formal del siguiente modo:

The assembly recognizes that formal educational systems alone cannot respond to the challenges of modern society and therefore welcomes its reinforcement by non-formal educational practices [...]. The Assembly recommends that governments and appropriate authorities of member states recognise non-formal education as a de facto partner in the lifelong process and make it accessible for all. (Council of Europe, 1999:3)

De este modo, a pesar de que el punto de partida sea otra vez la insuficiencia de la educación formal, el punto de referencia no está marcado por el mercado laboral sino por la idea de una educación a lo largo de toda la vida y de las dificultades y desafíos que comporta la sociedad moderna. En una línea similar se propone también otra definición que resulta interesante:

Learning is the keystone; it is the original matter out of which all education is created. Somewhere along the learning continuum, we come to purposeful and assisted learning (education in its widest sense). When we control this and individualise it, learn what we want for as long as we want and stop when we want, we are engaging in informal education. When we step into a pre-existing learning programme but mould it to our own circumstances, we are engaged in non-formal education. When we surrender our autonomy and join a programme and accept its externally imposed discipline, we are immersed in formal education. (Rogers, 2004:8)

En este caso el punto de partida y el eje central es la noción de aprendizaje, que puede articularse en maneras más o menos flexibles y más o menos auto-dirigidas. Se propone por tanto la idea de aprendizaje como *continuum* en lugar de dividirlo en formal, no formal e informal. La fluidez de la propuesta es probablemente más adecuada para dar cuenta del panorama educativo contemporáneo.

El rol de la Unión Europea en el campo de la educación no formal abarca por un lado el aspecto conceptual, de definición y debate teórico acerca del tema y por otro se trata de uno de los principales recursos financieros para proyectos y asociaciones del sector en el espacio europeo. En lo que concierne a la educación, la UE desarrolla en la actualidad dos programas principales, por un lado el *Youth in Action* y por otro el *Lifelong Learning*. Ambos programas trabajan a través de un sistema de convocatorias para financiar proyectos que cumplan ciertos requisitos.

Históricamente el antecedente del *Lifelong Learning* es el programa *Sócrates*, desarrollado en dos fases, la primera desde el 1995 al 1999 y la segunda desde el 2000 al 2006, en la que era definido como programa “en el sector de educación”. Este programa ha estado siempre más orientado hacia acciones en la educación formal, de las cuales la más conocida es probablemente el programa de intercambio universitario Erasmus. Pero su nueva orientación hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida hace que parte de proyectos de educación no formal sean de su competencia, especialmente en lo que concierne la educación de los adultos.

El programa *Youth in action* tiene su antecedente en el programa *Youth* 2000-2006 y en ambos casos se centra en la promoción de la educación no formal y movilidad juvenil:

It promotes mobility within and beyond the EU borders, non-formal learning and intercultural dialogue, and encourages the inclusion of all young people, regardless of their educational, social and cultural background. (Unión Europea, 2006:1)

Actualmente la definición y diferenciación entre educación formal y no formal no viene dada por estos dos programas sino que se incluye en el debate por el reconocimiento de los conocimientos adquiridos al margen de la formación regulada. Por tanto, con el objetivo de reconocer todas las formas de aprendizaje, la UE exhorta a considerar el complejo de conocimientos, competencias y habilidades de cada uno.

En la categorización de la educación, la UE toma como concepto clave el de aprendizaje, considerando que éste puede tener lugar en diferentes tipos de contexto, simplificados en formales, no-formales e informales. A pesar de que se reconoce que cada país

tendrá diferentes definiciones de estos términos se intenta dar una definición general a nivel europeo según el siguiente esquema:

Formal learning is typically provided by education or training institutions, with structured learning objectives, learning time and learning support. It is intentional on the part of the learner and leads to certification.

Non-formal learning is not provided by an education or training institution and typically does not lead to certification. However, it is intentional on the part of the learner and has structured objectives, times and support.

Informal learning results from daily activities related to work, family life or leisure. It is not structured and usually does not lead to certification. In most cases, it is unintentional on the part of the learner. (Unión Europea, 2006:3)

La mayor diferenciación que establece la UE está por tanto vinculada a la certificación que se recibe, o no, y no tanto en consecuencia del proceso de aprendizaje. Esta definición es coherente con los objetivos de la Unión de promover el reconocimiento, especialmente al interior del mercado laboral, de aquellas competencias y nociones adquiridas fuera del sistema de educación formal.

El problema de la visibilidad, del reconocimiento y de la certificación a nivel internacional de aprendizajes afuera de la educación formal, se está trabajando a nivel europeo en dos direcciones. Por un lado con la introducción del *Youth Pass*, un documento que certifica y reconoce las actividades financiadas por el programa *Youth in Action*, y por otro por la implementación del *European Qualification Framework* (Unión Europea, 2004), un marco de referencia que permite la evaluación y comparación de cuanto aprendido en cualquier otro proyecto de educación no formal.

Estas reflexiones se vinculan además a la idea de *Lifelong Learning*, de aprendizaje a lo largo de la vida, que por tanto, implica un proceso educativo que va más allá de la edad de la escolarización. El concepto ha sido integrado en la política europea desde el Tratado de Maastricht del año 1992 que establece políticamente y legalmente una responsabilidad europea para la educación y formación, utilizando conceptos como *knowledge based society* y *lifelong learning*.

LA DIMENSIÓN PERSONAL Y EMOCIONAL EN LA INVESTIGACIÓN

*I think what we are seeing are the efforts to map
an intermediate space we can't quite define yet,
a borderland between passion and intellect,
analysis and subjectivity,
ethnography and autobiography,
art and life.*

Ruth Behar, *The Vulnerable Observer*

Las reflexiones de Ruth Behar (1996) acerca de su primer trabajo de campo a los veinte y poco años, donde se define como *Vulnerable Observer*, me hicieron recordar el período en que estaba escribiendo mi tesis de licenciatura acerca de la cinematografía tunecina. La idea de observador vulnerable rompe con la tradicional idea de un investigador objetivo y ajeno a cualquier impacto emocional a lo largo de su trabajo. También en mi caso, uno de los problemas al que me había enfrentado a lo largo del primer trabajo de campo que había realizado era la necesidad de silenciar continuamente la dimensión íntima y emocional de la investigación.

La manera cómo me afectaba la experiencia, las relaciones, profundamente humanas, que iba entrecruzando con directores de cine, estudiantes o simplemente con las compañeras de habitación, las dificultades emocionales de encontrarme a lo largo de tres meses sola en Túnez, un país cuya lengua y cultura eran profundamente diferentes de la mía, quedó “en el tintero” para dejar espacio a una escritura más académica, más formal, que demostrara la validez de mi investigación, no alterada por mis emociones.

También en la presente investigación la dimensión emocional, relacional y personal, especialmente a lo largo del trabajo de campo, volvió a tener un rol fundamental. Pero esta vez, en lugar de invisibilizar la parte personal, me pareció importante buscar y encontrar un espacio, también al interior de la escritura académica, para dar cuenta de la misma. Esta decisión se inscribe al interior de un panorama académico que está cambiando y en el que, además de aceptarse nuevas formas de escritura, se desarrollan reflexiones acerca de otras manera de investigar, en las que se reconoce el rol del investigador y de sus emociones así como el de sus esquemas mentales en la observación e interpretación de la realidad, continuamente mediada y

nunca objetiva. Por tanto, hablar de y desde la subjetividad del investigador no es una inclinación al romanticismo y al sentimentalismo sino una manera de hacer visible los esquemas mentales y las influencias emocionales que guían y orientan el proceso de investigación, esquemas de los que no podemos salir y de los que es por tanto importante hacernos conscientes (Geertz, 1973).

El foco acerca de la persona y de la personalidad del investigador permite además rescatar las implicaciones y los procesos de cambio del self que toda investigación lleva consigo, en particular la investigación doctoral, en si misma símbolo de la transición hacia la madurez investigadora. Por otro lado, es particularmente adecuado para hablar de investigación en educación, entendiendo también esta última como proceso cuyo objetivo principal es trabajar con las identidades para proponer, propiciar y proporcionar cambios de las mismas.

La primera parte de mi investigación, que consistió en entrar en el mundo del vídeo participativo y aprenderlo, corresponde a un proceso de aprendizaje en el que he experimentado sobre mi misma los cambios y las implicaciones que este proceso, y el medio del vídeo, suponían para mí. Al principio de la investigación me encontraba en la peculiar posición de necesitar formarme en un sector, el vídeo, que a pesar de tener mucho en común con mis estudios y mi formación, era un ámbito y un medio completamente nuevo.

El recorrido de la investigación marca por tanto no sólo la profundización y la exploración de un estudio de caso sino también un proceso de aprendizaje al interior del mismo que me permitió pasar desde una posición de observadora, en el primer proyecto desarrollado en Alicudi (Italia), a la de colaboradora en el último proyecto en Langenau (Alemania). Estos cambios comportaron, desde el punto de vista de la dimensión emocional, unos *crescendo* y unos tránsitos, unos cambios de miradas y de focos de observación.

Sin duda, la parte del trabajo de campo que más implicación emocional tuvo fue la relacionada con el proyecto en Turín en el que no ocupaba ni la posición de observadora no participante, como en Alicudi, ni la de colaboradora, como en Langanu, sino que era un proyecto en el que participaba. Completamente involucrada en la experiencia, me encontré en la posición tan bien explicada por Beher, de una experiencia *that breaks your heart*, y de la que es difícil dar cuenta, especialmente al interior de una investigación. Así que, a pesar de tener clara la importancia de la dimensión emocional a lo largo del recorrido investigador, encontrar una manera de dar cuenta de la misma a través de un proceso de escritura, planteaba nuevas

problemáticas.

The Vulnerable Observer

Poner la cuestión de una narrativa donde la voz, el yo, es persona y no abstracción implica poner el problema de lo que este yo conlleva consigo. A diferencia de Geertz que afronta el tema más desde el punto de vista de los esquemas mentales y culturales que nos hacen interpretar la realidad, Behar aborda la problemática de las emociones, lo irracional, que nos involucran, o no, en lo que estamos narrando o observando. Y acerca de la necesidad, o no, de dar cuenta, en el momento de la escritura, o más en general, del hacer público, de esta parte emocional que cualquier experiencia, pero aún más las experiencias de trabajo de campo, llevan consigo.

Como afirma Behar *to write vulnerably is to open Pandora's box* (Behar, 1996:19), ya que quiere decir abrirse a una dimensión emocional que muy poca veces sabemos cómo gestionar y mucho menos en el ámbito académico. Un peligro que Behar observa en numerosos ejemplos de este tipo de escritura es el volcarse completamente en una auto-confesión cuyas finalidades son más terapéuticas y de autocompasión que de construcción de un conocimiento situado. Por tanto, a raíz de estos ejemplos, afirma que también en el caso de narrativas vulnerables y emocionales hay que mantener la finalidad de una investigación académica, sin caer en el extremo opuesto de la emoción a toda costa. Una estrategia que, ella sugiere, consiste en buscar puntos de encuentro entre nosotros y el tema que vamos investigando, en lugar de dedicarnos a una completa historia de nuestra vida y de nuestras emociones.

That doesn't require a full length autobiography, but it does require a keen understanding of what aspects of the self are the most important filters through which one perceives the world and, more particularly, the topic being studied. Effort at self-revelation flop not because the personal voice has been used, but because it has been poorly used, leaving unscrutinized the connection, intellectual and emotional, between the observer and the observed. (Behar, 1996:13)

El problema consiste en encontrar la justa distancia emocional y personal en la manera de contar lo personal, no lo íntimo, y de utilizar la emoción no como auto terapia sino como matiz para enriquecer la escritura y la narración. ¿Dónde poner el límite? .Como afirma Behar, centrándonos en los aspectos que tienen que ver con lo que estamos investigando a pesar de que empezar con un proceso de escritura emocional abre nuestra Caja de Pandora interior de la que parecen no acabarse nunca las conexiones y los vínculos con dimensiones siempre más interiores e íntimas del ser.

Tiene sentido trabajar una escritura vulnerable por tanto, en el momento en que nuestra historia da al lector nuevos elementos para hacer comprender lo que estamos narrando; desde qué punto de vista, cómo nos afecta y de qué manera nuestras emociones lo hacen aparecer de una específica forma. De este modo se invita al lector a hacer lo mismo, ver las conexiones de su propia historia con nuestra narración. Pero como nos advierte Behar, se trata de un territorio intermedio y resbaladizo entre *ethnography and autobiography, art and life* (1996:174), en el que es muy fácil caer en lo íntimo o en un personal que es pura narración de sí, sin análisis ni contexto.

Sobre todo cuando se trata de dar cuenta de experiencias que nos han implicado en profundidad, encontrar la manera adecuada y equilibrada de dar cuenta de esta dimensión, que representa uno de los puntos de fuerza de la experiencia en si misma, se vuelve complejo. Además, en los proyectos considerados a lo largo del estudio de caso hay que considerar su peculiar organización temporal de intensidad, ya que se trata de experiencias que tienen entre sus objetivos constituirse como la actividad principal y predominante a lo largo de su duración. El mejor ejemplo también en este caso es el representado por la experiencia de Turín a lo largo de la cual, aunque por sólo cinco días, los participantes eran alojados en el mismo centro, compartiendo tanto los momentos de actividad que los de descanso.

En éste, como en los otros casos, he encontrado en la dimensión del tiempo y de la revisión de la escritura una estrategia para buscar el equilibrio al que hace referencia Behar. Así que los textos finales que componen la investigación son el resultado de un proceso de escritura y re-escritura que, a partir de una primera abertura de la Caja de Pandora, a través de un estilo más íntimo, busca el equilibrio ayudándose de la distancia temporal que las experiencias poco a poco adquirirían.

Así que el equilibrio buscado encontraba una ayuda en la posibilidad de retomar, a lo largo del tiempo, la escritura y la reflexión acerca de la experiencia vivida. Este proceso de

escritura que a través de diferentes capas hace emerger lo personal dejando en la sombra lo íntimo fue, por tanto, el proceso seguido para buscar una escritura que fuera vulnerable sin dejar de ser académica. El factor tiempo fue por tanto clave en el proceso de escritura que fue alternado a momentos de “silencio”, en los que se iba construyendo la distancia necesaria para retomar la escritura más adelante con otro tipo de mirada y de implicación emocional.

REFLEXIONES METODOLÓGICAS

EL ESTUDIO DE CASO

Un vez más lo que queremos estudiar marca el cómo nos aproximamos al campo para estudiarlo. La fragmentariedad del campo en el que me estaba moviendo, y su construcción a través de los tránsitos me hicieron retroceder de la primera opción de un trabajo etnográfico para optar por la idea de trabajar a través de un *case study*, metodología que me permitía una cierta flexibilidad ya que *case study is not a methodological choice, but a choice of an object to be studied... we choose to study the case, we could study it in many ways* (Stake, 2000:236).

Esta definición abierta del *case study* demuestra que las decisiones metodológicas pautan todo el proceso de la tesis y la misma decisión de trabajar a través del *case study* no es un punto de llegada sino que es lo que abre nuevas reflexiones y te lleva a nuevas decisiones. En este recorrido, sin duda, las reflexiones y las aportaciones de la etnografía y de la investigación narrativa, a pesar de resultar no elegidas como metodologías principales, son relevantes y están integradas críticamente a través del diálogo.

Por tanto la elección de trabajar la metodología del estudio de caso, en lugar de cerrar el debate plantea la necesidad de contextualizar y aclarar otros conceptos y prácticas concretas de trabajo. De este modo se hace visible la necesidad de la flexibilidad en el recorrido de la investigación y cómo, una vez seleccionada y justificada la elección de la metodología, en su puesta en práctica y en la aproximación al caso concreto, el trabajo se acerca una vez más al del *bricoleur* (Kincheloe, 2004).

Sin duda una de las partes más importantes del estudio de caso es la selección del caso mismo, en torno a la cual Stake aconseja que *my choice would be to take the case from which we feel we can learn the most* (2000:243). Sin embargo, esto implica tener las ideas claras acerca de qué es lo que queremos “aprender” del caso, qué es lo que estamos buscando en él, y por lo tanto vincula estrechamente la noción de “buen caso” a la pregunta concreta de la investigación. Por tanto es fundamental un trabajo previo de mapeo general del campo, y un conocimiento de diferentes casos para poder elegir el que mejor encaje con los criterios que se establezcan. Un tiempo de observación general y abierto es por tanto el primer paso para, en un segundo momento, poder elegir el caso adecuado a aquello que nos proponemos.

En mi movimiento en el campo mediante la observación flotante, metodología proveniente del campo de la antropología (Petonnet, 1982) que consiste en dejar flotar libremente la mirada, por un lado iba aprendiendo acerca de la topografía del campo y por otro, iba afinando lo que iba buscando, estableciendo los criterios que en la segunda fase serían los que me guiarían en la selección del caso. La posibilidad de contactar con diferentes asociaciones que se ocupan de vídeo participativo, educación en los medios, jóvenes y audiovisuales, ha sido clave en esta primera fase de orientación y descubrimiento del campo. Dejar la máxima abertura a nivel de observación, que implica observar también muchas cosas que en un segundo momento se considerarán como bastante alejadas de lo que vamos buscando, es lo que permite después elegir el caso *from which we feel we can learn the most*.

Además de la representatividad del caso elegido y de su relevancia en relación a la investigación que se está llevando a cabo es importante tener en cuenta también su accesibilidad y el interés que nos despierta. Esto es así porque el estudio de caso, igual que otras metodologías de trabajo de campo, prevé un desarrollo largo y la necesidad de pasar un tiempo considerable en el lugar o con las personas que lo componen. Por tanto la disponibilidad de las personas a dejarnos entrar en su mundo, observar su trabajo, ofrecernos su tiempo para entrevistarlas, es una variable importante a la hora de elegir el caso.

Además hay que considerar que el caso es una selección, un recorte de la realidad en la que nos movemos, pero también, en su ser limitado, no deja de ser una realidad compleja de la que, como investigadores, podemos ofrecer sólo nuestro punto de vista y nuestra reelaboración de las evidencias. La complejidad hace que algunas de las cosas investigadas, afirma Stake, puedan ser solamente *sampled* a través del proceso de investigación.

The case is singular but it has subsections (e.g. production, marketing, sales of departments), groups (e.g. students, teachers, partents), occasions (e.g. workdays, holydays, days near holydays), a concatenation of domains – many so complex that at the best they can only be sampled. (Stake, 2000:239)

Esto nos lleva otra vez a la cuestión de cómo la realización de una investigación es una narración situada que quiere dar cuenta de un fenómeno, no una representación o un

desvelamiento de la verdad acerca de algo. El conocimiento no se descubre sino que se construye dentro de los márgenes de los sistemas de interpretación utilizados.

En mi caso, el trabajo de campo empezó con los primeros contactos con Alberto Bougleux y la asociación ZaLab, de la que es fundador y miembro, en septiembre de 2007 y luego evolucionó a lo largo del 2008, estableciendo colaboraciones, entrevistas e intercambio de ideas, hasta culminar el noviembre del 2009 con la realización de un proyecto común en Langenau, Alemania. En este arco de tiempo bastante largo, momentos de intensidad y de grandes avances se alternaban con momentos de pausas, muchas veces debidos a periodos de menor actividad de la asociación, a la espera de la aprobación de proyectos o de financiación, o debidos a otro tipo de urgencias en la vida cotidiana de cada uno.

Desde el primer contacto hasta la fase de selección de la asociación como estudio de caso pasó un tiempo bastante amplio, unos ochos meses, en los que me movía observando y conociendo otras asociaciones, mapeando lo que se mueve a nivel europeo y de festivales acerca del tema, contactando con otras personas cuyos nombres eran generalmente sugeridos por las mismas asociaciones que iba observando.

A lo largo de este tiempo mi posición como investigadora fue cambiando y la participación en las observaciones tuvo un constante crecimiento, marcado también por la confianza que se iba estableciendo y que permitía la realización de diálogos y un acercamiento siempre mayor. Tal como afirman Atkinson and Hammersley (2000:249) *all social research is a form of participant observation, because we cannot study the social world without being part of it*. Pero podemos establecer diferentes grados en este ser parte del mundo, y sin duda el tiempo transcurrido al interior del campo genera un incremento de la confianza que permite una profundización siempre mayor.

Es por esto que realizar el trabajo de campo requiere invertir un tiempo considerable en ello, no solamente porque hay unos tiempos técnicos necesarios para recoger las evidencias, conocer el caso lo más detalladamente posible sino también para establecer relaciones de confianza con los principales protagonistas.

Qualitative case study is characterized by the main researcher spending substantial time, on site, personally in contact with activities and operations of the case, reflecting, revising meanings of what is going on. (Stake, 2000:242)

Colocarnos en la posición de investigadores-*bricoleurs* implica además que la interpretación de las evidencias no es un trabajo sucesivo a la recogida de las mismas, sino que está presente en cada momento de la investigación (Kincheloe y Berry, 2004). Cada elección tomada a lo largo del proceso investigador marca y define el mismo, y por lo tanto ha de ser explicitada y justificada. La elección de las preguntas que nos ponemos, los métodos de recogida de las evidencias, el qué y el cómo procedemos en la investigación son todos elementos que determinan e influyen en el mismo proceso y por lo tanto quedan incluidos, analizados y presentados a lo largo del proceso mismo: *knowledge production always involves multiples acts of selection, and these choices of methods, theoretical frameworks, and interpretative strategies must be defended* (Kincheloe y Berry, 2004:100).

Lo que se genera es un movimiento cíclico en el que las observaciones y la recogida de datos generan nuevas preguntas y abren hacia diferentes direcciones la investigación. De este modo la investigación es un constante *work in progress* cuya estructura inicial es continuamente puesta a debate y donde las decisiones y sus argumentaciones quedan incluidas en el proceso. Por tanto, la estructura final de presentación y ordenación del material recopilado y analizado quiere seguir el recorrido cronológico de realización de la investigación, para dar cuenta de las tomas de decisiones que, en los momentos de reflexión, han motivado los pasos siguientes, estableciendo por donde seguir o, si es necesario, a donde volver.

Este movimiento cíclico se hace visible en diferentes momentos. Después del mapeo de las entidades que trabajan con vídeo participativo y educación en los medios, volví a la primera entidad que había conocido, eligiéndola como estudio de caso. Después de trabajar una temporada realizando entrevistas y observaciones con ellos decidí profundizar mi conocimiento del medio del vídeo y realicé dos experiencias como aprendiz, en Turín y Barcelona. Desde la experiencia de Turín volví con un contacto y un proyecto que propuse a ZaLab, la asociación de mi caso de estudio, lo que originó el último proyecto analizado y que se desarrolló en Alemania, Langenau. En este recorrido, que aquí he sintetizado ampliamente pero que luego a lo largo de la tesis tendrá un lugar importante, se pueden notar tanto los cambios de posicionamiento, observadora-aprendiz-colaboradora, como los movimiento de ir y volver, repensar el sentido y las direcciones del trabajo realizado y la incorporación de nuevas miradas.

MATIZANDO EL ESTUDIO DE CASO: LA PERSPECTIVA NARRATIVA

Considerando, como anteriormente he definido, que el estudio de caso es punto de partida y no de llegada de una reflexión metodológica, una decisión que abre el debate y no define marcos cerrados, es interesante avanzar con la cuestión en otras direcciones. Si el estudio de caso opera en una selección de la realidad que queremos analizar, luego habrá que buscar la manera más adecuada de relacionarse y trabajar con esa misma realidad. Por ello, aportaciones desde otras posiciones metodológicas, como la perspectiva narrativa, pueden ser útiles en este camino.

Las reflexiones que esta perspectiva aporta conectan bien con el tipo de caso de estudio elegido, donde los proyectos educativos tienen como objetivos principales realizar narrativas visuales a través de procesos de negociación. Por tanto considerar estas narrativas, así como las que se crean en el proceso (mails, entrevistas, conversaciones...) como procesos de organización de experiencias y de significación de las mismas es una de las principales aportaciones de esta perspectiva a la presente investigación.

En el análisis que Pinnegar y Daynes (2007) hacen para situar históricamente la perspectiva narrativa, ponen ésta en relación con el emerger y difusión de las teorías de investigación cualitativa y más en general, con el quebrantamiento de la idea de la posibilidad de dar cuenta de la realidad de manera objetiva, utilizando metodologías derivadas de las ciencias y de la matemática. En particular esta perspectiva otorga un valor especial al tiempo y al espacio definido en el que se desarrolla la investigación, alejándose de la idea, moderna, de poder definir reglas universales y aplicables a cualquier tipo de contexto. El *hic et nunc* no son simplemente notas al margen para dar una colocación histórico-geográfica sino que son parte integrante e importante del análisis.

Por esta razón el centro de esta perspectiva investigadora es la dimensión del contexto en el que se desarrolla la investigación, la idea de que la realidad es particular y por esto sus especificidades son elementos importantes que hay que considerar. Este matiz se vuelve especialmente importante en los contextos que han sido objeto de análisis de esta tesis: proyectos educativos que se crean fuera de los contextos formales de educación y que marcan

la creación de uno espacio-tiempo diferentes de la cotidianidad, llegando a englobar personas de diferentes lugares, proveniencias y formaciones.

Por tanto, trabajar los contextos en los que se desarrollaron los proyectos analizados en la investigación tiene por un lado la intención de hacer visibles las peculiaridades también a quien no estuvo presente en el momento. Al mismo tiempo trabajar el contexto no quiere decir trabajar exclusivamente la singularidad en la que se desarrolla aquel proyecto sino verla integrada en la red de relaciones sociales, culturales e históricas de las que forma parte.

Además el concepto de tiempo tiene valor también en su dimensión fluida y por tanto conlleva la idea de cambio, un cambio que tiene sus repercusiones tanto en el investigador como en lo que se investiga, dibujando un concepto de realidad dinámica, en la que lo que se considera es el proceso de interacción entre el *researcher-researched*, una interacción basada sobre todo en el aprendizaje recíproco.

In this view, the researched and the researcher are seen to exist in time and in a particular context. They bring with them a history and worldview. They are not static but dynamic, and growth and learning are part of the research process. Both researcher and researched will learn. (Pinnegar y Daynes, 2007:14)

Por tanto la idea del tiempo y de los cambios que esto conlleva se convierte en uno de los factores a tener en cuenta a lo largo de la investigación. Lo que se investiga no queda por tanto ajeno al flujo de cambios sino analizado a través del mismo, queda inscrito en el entramado de las pequeñas variaciones. Considerando los años que conlleva llevar a cabo una tesis doctoral, en este caso cuatro, sería imposible pensar que este transcurso, así como los acontecimientos que ocurren en una relación de investigación, no repercuta de alguna manera en la manera de mirar, observar, analizar y dar cuenta de lo que se quiere investigar.

El concepto de aprendizaje subrayado por Pinnegar y Daynes tuvo un rol muy importante a lo largo de la tesis, pues al principio de la cual mi experiencia personal del mundo del audiovisual era solo como espectadora, una dimensión personal que la perspectiva narrativa permite considerar. El aprendizaje es antes que nada un proceso de cambio de posicionamiento y de lecturas de sentido de lo que nos rodea, y la perspectiva narrativa confiere valor al proceso en sí y no solamente a los logros finales.

Por tanto esta perspectiva opera en un deslizamiento del foco de interés, desde la idea de investigar unas entidades en si mismas a la de dar cuenta de la relación que se va instaurando entre *researcher-researched*. La idea de que cada investigación es al fin y al cabo la narración de un encuentro rompe con toda la tradición positivista que asumía la superioridad del investigador, y por tanto desestabiliza las relaciones de poderes tradicionalmente asignadas en el marco de la investigación.

Thus, in this turn toward narrative inquiry, the researcher not only understands that there is a relationship between the humans involved in the inquiry but also who the researcher is and what is researched emerged in the interaction. (Pinnegar y Daynes, 2007:14)

Este tipo de reflexiones se inscriben también en la tradición de la autorreflexión que la disciplina etnográfica desarrolló en época post colonial y en particular se hace eco de las reflexiones de Mac Daugall acerca de los documentales etnográficos: *no ethnographic film is merely a record of another society; it is always a record of the meeting between a filmmaker and that society* (Mac Daugall, 1998:134). Por tanto, también lo que puede ser una grabación en vídeo, en el imaginario colectivo un acto neutral que “capta la realidad así como es”, es en realidad testigo de una mediación y de un encuentro.

Pero más allá de las reflexiones que la investigación narrativa comparte con otras investigaciones cualitativas habría que destacar su característica principal, es decir el foco central que otorga a la narración de las experiencias y a la significación de los acontecimientos en forma narrativa. Trabajar en un proceso de investigación significa trabajar, antes que con hechos y experiencias, con lo que las personas cuentan acerca de estos acontecimientos o acerca de si mismas. Siguiendo una escueta definición de Bryman podemos decir que *with narrative analysis the focus attention shifts from “what actually happened”? to “how do people make sense of what happened”?* (Bryman, 2008:245). Es decir dar cuenta de los esquemas y estructuras narrativas que las personas, investigadores incluidos, utilizan en sus “puesta en palabra” del mundo, considerando estas estructuras narrativas nunca como neutras sino siempre cargadas de significados. Los relatos de las personas, recogidos a través de observaciones, notas de campo, entrevistas, análisis, son siempre organizaciones y ordenaciones de experiencias, y por tanto

confieren uno u otro significado a los acontecimientos (Bruner, 1984; Bruner, 1991; Ramos, 2001).

La investigación narrativa trabaja tanto utilizando las narrativas como medio, a través de prácticas de escritura y de relato creativo como pueden ser las *escenas* (Denzin, 1997), como a través del análisis de las estructuras mismas que las personas utilizan para dar forma y significar las experiencias. Se trata por tanto de una perspectiva que hace visible la importancia del narrar en el significar la experiencia de las personas y que por tanto se está vinculando en modo especial a la investigación en el sector educativo (Clandinin y Connelly, 2000).

La importancia del contexto y la dimensión temporal son, como hemos visto, otros dos elementos que resultan relevantes al interior de esta perspectiva. Sin embargo, estaría bien marcar cómo esta atención al contexto singular, así como a las narraciones específicas de las personas, no acaba en la realización de investigaciones encerradas en sí mismas sino que supone considerar las estructuras narrativas y de significación, así como los contextos específicos, siempre en relación con contextos sociales más amplios. Como subrayan Pinnegar y Daynes, las circulaciones de narrativas es algo en el que estamos constantemente sumergidos y con el que desarrollamos diálogos, mimesis y contrastes.

Television and film, fiction and journalism, and video games, all contain strong, complex narrative strands (Johnson, 2005). Readers and listeners are sophisticated consumers of narratives, actively determining which stories to trust and which to doubt, even in the face of “official” interpretations offered by government and the academy (McGlaughlin, 1996; Turner, 1994). (Pinnegar y Daynes, 2007:25)

Por tanto las narraciones son personales pero siempre se relacionan con contextos más amplios de narrativas sociales, institucionales y culturales que nos llegan a través de diferentes medios y diferentes lenguajes. Investigar en contextos educativos es justamente reflexionar acerca de este entrecruce de relatos que se van recíprocamente modificando e influenciando. En el caso de los proyectos considerados en la presente investigación, la influencia de las narrativas visuales mediáticas, del cine y de la televisión, adquieren una importancia fundamental en el momento de realizar el vídeo, por tanto la dimensión de intercambio entre las narrativas sociales y las individuales es aún más marcada.

En conclusión, la perspectiva narrativa adquiere un rol de relevancia al interior del estudio de caso considerado éste en la presente investigación como reflexión alrededor de la construcción, intercambio y análisis de los relatos de las personas involucradas. Por relatos se entienden en este caso tanto aquellos recopilados a través de entrevistas, observaciones y diálogos informales, como los relatos visuales que son el punto final de los proyectos educativos considerados. Desde este punto de vista se necesitará relacionar la perspectiva narrativa con otras reflexiones y aportaciones más generales acerca de la producción de historias y la construcción de narraciones, tal como he analizado en el marco teórico.

LAS APORTACIONES DE LA ETNOGRAFÍA

Entre los pensamientos que sin duda han tenido influencia en la presente investigación ya hemos analizado las aportaciones de De Certeau (1997) acerca del campo y del espacio, y más adelante veremos las de de Petonnet (1982) acerca de la observación flotante y las de Appadurai (1996) acerca de la construcción de las relaciones de vecindad. Todas ellas reflexiones y elementos mediados de la investigación etnográfica. También en este caso, el trabajo a través del estudio de caso se apropia de aportaciones de otras perspectivas investigadoras, construyéndose en el diálogo y debate entre diferentes perspectivas, para buscar, cada vez, la mejor manera de investigar lo que nos hemos propuesto adentro del caso concreto.

Las aportaciones que me interesaron rescatar desde la perspectiva etnográfica tienen sin duda mucho a que ver con las problemáticas concretas que se encuentran a lo largo del trabajo de campo, como se puede deducir de los ejemplos citados. Considerando que la disciplina antropológica funda históricamente su identidad y su definición en esta práctica (Clifford 1999), los antropólogos y etnólogos han sido los que más que se han enfrentado a los problemas concretos que en la cotidianidad del trabajo de campo hay que enfrentar y solucionar.

Por esto, la elección de la observación flotante (Petonnet, 1983) se ha debido a un momento de desorientación y de falta de criterios de selección en una primera entrada en el campo, que me empujó a buscar aportaciones desde la teoría que pudiera ayudarme a modificar mi mirada como observadora. Lo mismo pasó con las reflexiones de Clifford (1999) y Appadurai (1996) que con sus análisis me han acompañado en la definición de la complejidad del campo en el que me encontraba, sin caer en una fácil simplificación.

Pero esta imagen, basada en las reflexiones acerca del trabajo de campo, no es exhaustiva de lo que son las aportaciones de la etnografía. Cuando Gobbo (2004:1) define la investigación etnográfica como *re/source of intercultural education*, nos da una dimensión de la amplitud que hoy en día la perspectiva etnográfica ha adquirido, expandiéndose notablemente desde sus orígenes como etno-grafía, escritura de las etnias, investigación de hábitos y costumbres de otras culturas. En particular Gobbo subraya la experiencia del *fieldwork* como *source* de una educación intercultural y la actitud etnográfica como *resource* de la misma.

Entrecruzando así la tradición de la investigación etnográfica con la investigación educativa nos invita a reflexionar acerca de las potencialidades de esta perspectiva y más en general, de las investigaciones que implican trabajar, relacionarse e intentar entender personas y relaciones sociales, todas siempre culturalmente situadas y construidas. En particular Gobbo subraya las afinidades que la etnografía tiene con las prácticas educativas, cosa que las hace especialmente próximas: *ethnography is what a good education is all about* (Bohannan, citado en Gobbo, 1994:4).

Esta reflexión es parte del proceso de de-construcción de la imagen del etnógrafo y, en sentido más amplio, del investigador, como *connaisseur*, como persona que posee el saber y rescata el proceso de investigación como proceso de aprendizaje personal y sólo en un segundo momento como construcción de un conocimiento compartido o para compartir. En este modo el proceso investigador no es un proceso lineal, sino un recorrido a espiral, *spiral like way to do research* (Gobbo, 1994:7), donde los acontecimientos del trabajo de campo invitan a volver a la reflexión, a rectificar decisiones o posiciones, a buscar otras miradas y luego, volver otra vez al campo. Y en este proceso cíclico se engloban los cambios del “yo” investigador que, a través tanto de las aportaciones del campo como de los marcos teóricos, va cambiando y aprendiendo.

Otro punto interesante de la perspectiva etnográfica es su relación con la perspectiva narrativa en cuanto productora de relatos (Geertz, 1988), tal como emerge de los debates que en particular Geertz y Clifford promovieron en este campo de estudios, reflexionando acerca del rol del investigador, de la autoría y de la construcción del texto creado. Un debate en el que se insertan las reflexiones de Gobbo, que considera el trabajo de campo una experiencia profundamente personal, un trabajo de análisis e interpretación que tiene mucho que ver con la personalidad, la cultura y la mirada del investigador o investigadora. Además, la atención a las estructuras narrativas propias de la disciplina se vincula a las reflexiones que aporta la

investigación narrativa acerca de la construcción de sentido y de significado a través de los relatos (Pinnegar y Daynes, 2007; Bruner, 1984; Bruner, 1991).

Pero probablemente las aportaciones de la etnografía que más peso han tenido en la presente investigación tienen que ver con su problema principal de relación con el “otro”, intentar describirlo, inscribirlo, decirlo y hacerlo de alguna manera un poco menos “otro”, menos lejano e inquietante. En una investigación que empieza ya con un desplazamiento, desde Italia a Barcelona, para luego entrecruzar en el trabajo de campo italianos, barceloneses, alemanes, personas de diferentes países de la cuenca mediterránea, la dimensión de la otredad, el extrañamiento, las diferencias, representan el *fil rouge* que, aunque no visibilizado, acompaña cada paso y cada momento.

Hemos visto cómo los antropólogos, que siguen siendo principalmente los que practican la etnografía, aunque haya siempre investigadores de otras disciplinas que se la apropian, se dan cuenta de que trabajar con los otros es siempre y en cada caso, trabajar consigo mismo, con la propia cultura y con la propia subjetividad. Es lo que comenta Gobbo acerca de las aportaciones que la investigación etnográfica puede dar a la educación intercultural y aún más explícitamente lo que comenta Clifford acerca del trabajo de campo.

Vivir en otro lado, aprender una lengua, ponerse en situaciones extrañas y tratar de resolverlas puede ser un buen modo de aprender algo nuevo sobre uno mismo, y simultáneamente, sobre las gente y los lugares que uno visita (Clifford, 1999:118)

La complejidad del mapa en el que nos movemos pone sin embargo matices a esta definición tan lineal. ¿Si el desplazamiento es efectuado para cursar un doctorado puede considerarse de algún modo un primer trabajo de campo? Y si luego el trabajo de campo verdadero se realiza con italianos pero en Barcelona, ¿Qué direcciones toma el extrañamiento? ¿Somos extraños a la ciudad que nos hospeda o lo somos en relación a nuestro país lejano?

Hay que salir de una dimensión de otredad como lejana y, a lo mejor empezar a pensar en términos de “estructuras líquidas” (Delgado, 1999:26) de la que se han ocupado antropologías de lo cotidiano, antropologías urbanas, y las etnografías que se han desarrollado sobre todo alrededor de aquellos espacios y contextos de fluctuación. Al interior de estas estructuras las posiciones de otredad cambian, se matizan y se re-sitúan. Las múltiples

identidades que forman cada uno de nosotros, la fragmentariedad de nuestras subjetividades implican que también la noción de otredad y de extrañamiento la iremos ocupando, o no, según los criterios y posicionamientos del momento. Por tanto, en algún momento la identidad de pertenecer a un grupo, por ejemplo un grupo de teatro con el objetivo de realizar una *performance* como aconteció en el proyecto de Turín, puede ser preponderante en comparación a las diferentes nacionalidades, hasta que, en algún momento, por alguna razón, lingüística, de incompreensión u otra, la situación se da la vuelta. Nos encontramos entonces en situaciones de otredad que pueden generar enriquecimiento o incompreensión pero que se definen siempre sobre unas diferencias reconocidas como significativas en aquel momento.

En conclusión, podemos ver que la aproximación metodológica de la presente investigación no es simplemente una toma de decisiones iniciales sino una construcción transversal a través de reflexiones, lecturas, experimentaciones, según, por un lado, el movimiento en espiral del que hablaba Gobbo y por otro lado, de las reflexiones de Clifford que considera que *no existen disciplinas naturales o intrínsecas, todo conocimiento es interdisciplinario* (Clifford, 1999:80). Por tanto, la producción de conocimiento es siempre un trabajo que se mueve y recibe aportaciones desde diferentes disciplinas y perspectivas.

Trabajar etnográficamente, con su abertura a mirar y observarlo todo, amplía el abanico de cuestiones y posibilidades de investigación, por lo que la perspectiva etnográfica ha sido, en este caso, matizada en un estudio de caso. Se ha hecho hincapié en las reflexiones que aporta y en las estrategias de investigación que tan adecuadas se han revelado especialmente en la fase de trabajo de campo, sin embargo, dentro de los márgenes de un estudio de caso que, de alguna manera, impide irse en todas direcciones.

MAPEAR EL CAMPO: LA OBSERVACIÓN FLOTANTE

Esta particular metodología de observación, definida como flotante y que responde a la complejización de la realidad y a la tentativa de buscar metodologías más adecuadas para dar una imagen sintética y que pueda ser leída, de fenómenos fragmentados y casuales en los que participamos requiere de unas especificaciones particulares.

La observación flotante se desarrolla en el campo de la antropología urbana a principio de los años ochenta para responder a las dinámicas y fluidez del contexto ciudadano. Colette

Pétonnet (1982) quien primero define y utiliza esta metodología, habla de la importancia de dejar en la observación la abertura suficiente para abarcar los encuentros imprevisibles que son la base de la realidad urbana. Para poder incluir en la investigación esta dimensión casual es necesario dejar “flotar” la mirada sin que haya filtro o sin dirigirla, a-priori, hacia un objeto específico.

En su observación etnográfica de un cementerio parisino, Pétonnet se deja llevar por los caminos y va conversando con las personas que encuentra acerca de los temas más dispares, dejando que las otras personas hablen de lo que les parece más interesante y simplemente haciendo algunas preguntas para reanudar el dialogo o aclarar conceptos. No se define a priori qué es lo que se quiere buscar en esta exploración del cementerio sino que se deja la abertura para encontrar las cosas más diversas.

Manuel Delgado (1999) retoma esta definición y la amplía acercado a la observación prácticas de escritura literaria e inscribiendo esta metodología en un conjunto de prácticas que intentan relacionarse con lo fluido y movedizo, como la *paseología* de Burkard (Delgado, 1999:53) o los movimientos de cámara y de escritura cinematográfica Delgado subraya elementos de observación flotante, ampliando por tanto el uso y los campos de aplicación de esta metodología.

Delgado en sus reflexiones hace referencia concretamente a la literatura narrativa y al cine y por tanto, demuestra en la selección de los referentes cómo las fuentes literarias pueden tener el mismo valor que los ensayos teóricos. Además estos referentes demuestran cómo lo que aprendemos y nuestros esquemas de interpretación de la realidad, no están basados sólo en los referentes académicos, la alta cultura, sino también sobre lo popular (Giroux, 1994:12), que moldea nuestras identidades y es fuente importante de conocimiento y de aprendizaje.

El cine en particular ofrece una reflexión acerca de la mirada flotante, en el momento en que el ojo-objetivo de la cámara se deja mover de manera libre hasta encontrar un “quid” que llama la atención y bloquea el movimiento para enfocar y seguir una acción, un detalle o cualquier otra cosa reconocida como significativa. La reflexión acerca de esta mirada desplazada, basada en el ojo de la cámara y no en la observación humana, se convierte en algo muy importante porque abre la posibilidad de la observación a través de las tecnologías de reproducción.

Estas reflexiones se vinculan a las de Appadurai (1996) acerca de la influencia de lo virtual en la investigación etnográfica, cuando afirma que la *ethnography* tiene que ser reconcebida debido al cambio del concepto de *neighbourhoods*. La difusión de relaciones de vecindad virtuales *shifts the history of ethnography from a history of neighbourhoods to a history of the techniques for the production of locality* (Appadurai, 1996:182). Esto vale tanto para la construcción del concepto de campo como para definir las relaciones entre el investigador y la realidad que observa, muchas veces construidas a través de medios que reproducen una vecindad a pesar de las distancias materiales.

Como afirma Neve (2006), a pesar de que la observación flotante fue diseñada originariamente para la investigación en la ciudad, espacio que es ejemplo del movimiento y de lo resbaladizo, debido a su flexibilidad puede ser aplicada también a otros campos que compartan estas características. Su aplicación a las etnografías digitales y al mundo de la red es sólo un ejemplo de cómo se ha ampliado la posibilidad de utilización de esta metodología y de cómo muchos campos de investigación requieren métodos y estrategias más flexibles.

Aplicar en la presente investigación la observación flotante responde a la necesidad de trabajar en un campo resbaladizo e inconstante como el de la educación no-formal. Por tanto, en una primera fase de la investigación he desarrollado una observación flotante para poderme acercar al campo con la máxima abertura posible. Considero esto como un proceso de toma de conciencia del campo, para poder, en un segundo momento, establecer criterios y direcciones de lo que pudiera ser interesante analizar más a fondo. Se trata al mismo tiempo de una investigación y de un aprendizaje, que lleva a la realización de un mapeo de lo que hay en este sector, pero que va más allá: nos lleva a aprender a “leer” el fenómeno, encontrar “tramas de sentidos” (Neve, 2006:7) en las que se pueda ir enfocando la mirada.

La cuestión de las “tramas de sentido” abre la cuestión de la imposibilidad de una observación completamente apriori y libre de foco. En su interpretación del texto de Petonnet, Neve (2006:7) recuerda que el flotar de la observación tiene como objetivo la abertura de la mirada pero no el vagar sin meta.

De cualquier manera hay que recordar que incluso la propuesta original de Pétonnet no apunta a una observación de incansable movimiento sino que, en el momento en el que encontramos tramas de sentido que podemos ir

desdoblado e interpretando, nuestra mirada (y todos nuestros sentidos) pueden ir enfocándose hacia ciertas subredes. (Neve, 2006:7)

Por supuesto las tramas de sentido se reconocen en el momento en que tengamos claros qué tipos de relaciones estamos buscando y en qué sería interesante profundizar. Estos matices no quitan validez a la propuesta de la observación flotante que sigue, en la medida de lo posible, persiguiendo una ampliación de la mirada. Pero estas características la convierten, por lo menos al interior de la presente investigación, en una metodología interesante en la primera fase del trabajo de campo, mientras que en el momento del reconocimiento de las tramas de sentido otras propuestas se demostrarán más adecuadas.

CUESTIONES ÉTICAS ALREDEDOR DE LA INVESTIGACIÓN

Los problemas éticos a lo largo de un proceso de investigación que involucra a personas se encuentran en cada momento y por más que uno intente marcar unas líneas de comportamiento a las que atenerse, habrá otras cuestiones inesperadas que plantearán dilemas éticos. Sin querer explorar por tanto todos y cada uno de los casos que necesiten una reflexión ética me limitaré a exponer algunas reflexiones y líneas generales de reflexión acerca del tema.

La primera pregunta tiene origen en las consideraciones que, como hemos visto últimamente, nos llegan desde la perspectiva etnográfica-antropológica, es decir: considerando que quien escribe la versión final, quien interpreta, quien elige qué decir y qué silenciar es el investigador: ¿es posible ser ético a lo largo de un proceso de investigación? Por más que se hagan negociaciones, entrevistas, con sucesivas devoluciones, por más que se revise el texto escrito en compañía de los protagonistas de la investigación, siempre queda una palabra final que es la del investigador: voz narradora que también en el momento de citar palabras o textos de otros, siempre lo hace a la luz y según la perspectiva de sus “gafas” de visión. A pesar de esta cuestión transversal hay sin embargo algunos procedimientos y reflexiones “éticos” de base que hay que tener en cuenta a lo largo del proceso.

Sin duda una cuestión ética fundamental es la de hacer visible la presencia del investigador, no enmascararlo detrás de una presunta objetividad, sino siempre dar cuenta del punto de vista de la observación. Por lo tanto a lo largo de la investigación se hace visible el proceso mismo de búsqueda y de negociación, con sus vueltas atrás, su volver sobre sus pasos, sus errores y cambios de rumbo. Rechazar la presentación lineal a favor de una fragmentada y con una estructura narrativa significa dar cuenta de que cualquier investigación es, al fin y al cabo, una narrativa y por lo tanto sigue las mismas estructuras de construcción de relato, con sus elipsis y sus *flash backs*. Las retóricas de narración hacen visible la construcción del relato y al mismo tiempo, ofreciendo una fragmentación, dejan al lector la libertad de volver a montar la narrativa según su propia individualidad.

Para hacer más visible este proceso he optado para una estructura dialéctica a lo largo de la tesis, entendiendo el diálogo como proceso de construcción del conocimiento. Por lo tanto, las entrevistas y las notas de campo son presentadas en diálogo con lo que me sugieren y con reflexiones acerca de mi posicionamiento en relación a ellas. Si, por una parte, se trata de una

decisión ética, por otro lado es también una invitación al lector para resonar y dialogar él también con las lecturas propuestas. Las largas entrevistas así como alguna de las observaciones de talleres de vídeo siguen este esquema

Otro punto importante es la relevancia de negociar con los protagonistas el desarrollo de la investigación, su re-elaboración y su difusión. Me pareció importante subrayar también la relevancia que tal proceso debía tener para ambas partes. Es decir, la necesidad de que las narraciones pedidas a los demás sirvieran a ellos mismos también. Que fueran ocasiones también para ellos de pensar y reflexionar sobre sí mismos y, en el esfuerzo de construir un relato para mí, construyeran también relatos para sí.

Es esta dimensión de reciprocidad entra por ejemplo la transcripción del taller realizado en Alicudi, que Alberto Bougleux quería tener como memoria del proyecto y que no conseguía realizar. En este caso, la realización de las transcripciones era una tarea en la que ambos estábamos interesados pero que yo tenía la posibilidad y el tiempo de realizar al interior de mi trabajo de investigación. En todo caso se ha buscado que el trabajo de investigación se basara en diferentes tipos de devoluciones.

Estas consideraciones no concluyen las reflexiones que promueve la ética a lo largo de una investigación en el sector de la educación, pero sí que ofrecen un primer marco sobre el que se fueron tomando las siguientes decisiones y abren las delicadas cuestiones de las relaciones con las personas que nos ayudan, informan o que participan en nuestra propuesta de investigación.

ENCUENTROS Y TRADUCCIONES

TENTATIVAS DE CONSTRUIR UN MAPA PARA UBICARSE...

*Una ubicación en la perspectiva de este libro,
es un itinerario antes que un espacio con fronteras:
una serie de encuentros y traducciones.*
J. Clifford, Itinerarios transculturales

Como afirma Clifford (1997) nuestro “ubicarnos”, es decir el encontrarnos situados a través de puntos de referencia, se da en un movimiento en el que por un lado encontramos personas, cosas, acontecimientos, y por el otro operamos procesos de traducciones entre nosotros y lo que nos rodea y entre los heterogéneos elementos de la realidad. El tema del encuentro es planteado también por Petonnet (1982:38) quien afirma que el espacio urbano es un espacio de encuentros casuales, y que las investigaciones tienen que buscar estrategias para dar cuenta de estos encuentros. Iría un poco más allá afirmando que estos encuentros muchas veces son las bases mismas de la investigación, en el sentido que muchas veces justamente cuando no estamos buscando, o estamos buscando otra cosa, encontramos o nos cruzamos con personas, informaciones, acontecimientos que determinan nuestras tesis y nuestras decisiones al interior de la misma.

Nunca se avanza en línea recta, sino siempre con muchas vueltas, empezando caminos equivocados o volviendo por viejos senderos dejados tiempo atrás. Por ello, cuando intentas reconstruir “cómo has llegado hasta un punto” te das cuenta de que el camino es mucho más largo de lo que te parecía. Y en esta reconstrucción destaca la constelación de personas con las que nos hemos cruzado y que, en medidas diferentes, han compartido sus historias y su tiempo con nosotros, un compartir que ha dejado profundas huellas en nuestra investigación.

Todas estas historias, encuentros, equivocaciones y conversaciones fragmentarias y casuales representan la base del iceberg de la tesis, algo que queda “abajo” pero que constituye su fundamento y que, de alguna manera, permite que la punta, lo que a lo largo del camino vamos seleccionando, pueda flotar tranquilamente en la superficie, y por esto vale la pena rescatarlas.

Si como ya comenté, por un lado era difícil para mi elegir un campo físico circunscrito a un lugar ya que muchos proyectos educativos de vídeo son internacionales y muchas asociaciones trabajan en manera transnacional y profundamente desplazada, por otro lado podemos decir que mi búsqueda empezó por lo que era mi entorno y el espacio que me rodeaba: la ciudad de Barcelona. Desde este punto central de partida a poco a poco se fueron abriendo muchos más vínculos, contactos y desplazamientos. Una primera fase de la investigación fue para mí como el cementerio para Petonnet: un espacio en el que deambular sin meta con la máxima abertura al encuentro casual, al desvío y a la interrupción del camino.

En este recorrido de personas, asociaciones y, por que no, de textos, me parecía adecuado proceder con el criterio con el que Aby Warburg, el gran historiador del arte cuya escuela desarrolló el análisis iconológico, ordenó su biblioteca: el criterio del buen vecino. Una cosa a sigue la otra, así como un libro sigue al otro, porque tienen algo, una conexión, una intuición, un parecido que te los hace vincular. No hay un criterio único, cómo podría ser el alfabético, sino criterios diferentes y mutables, según la manera con la que creamos asociaciones de ideas en nuestra mente.

Por lo tanto, en esta primera fase de observación flotante por Barcelona, me moví siguiendo las conexiones que se me ofrecían, moviéndome por varias asociaciones y entornos, contactando con personas que otras me sugerían y sobre todo, observando y llenando cuadernos de apuntes que me ayudaran a descifrar cuál podía ser el paso siguiente. Intentando averiguar cuál de todos los escenarios y caminos que se me iban abriendo podía ser el más adecuado para trabajar las cuestiones relacionadas con mi tesis.

Analizar el recorrido de mis observaciones no pretende aportar un mapa exhaustivo de lo que se mueve en Barcelona en relación al vídeo y la educación, sino explicar el recorrido que me llevó, en un segundo momento, a seleccionar y centrarme en una asociación y cómo a lo largo de este camino desarrollé un proceso de aprendizaje del entorno que quería explorar. De este modo pude fijar algunos puntos de anclaje en esta resbaladiza realidad que me permitieran seguir con la investigación con más conciencia de aquello que buscaba y más orientación de dónde ir a buscarlo. Además hay que considerar que estos mapas se transforman constantemente; las asociaciones cambian, nacen, acaban, mudan sus objetivos o proyectos y por lo tanto, cualquier fotografía que se intente tomar, será siempre la congelación de un particular momento desde un particular punto de vista.

Este último es siempre un punto de vista personal, del investigador, claramente posicionado, que no dibuja una perspectiva a vuelo de pájaro sino que como un hilo de Arianna da cuenta de los lugares por los que ha pasado al interior del laberinto, haciendo una pausa en los que le han parecido más interesantes o más críticos. Volver a narrarlo visibiliza cómo, también en una investigación, las cosas no nacen desde la nada sino que siempre tienen su propia historia y la historia de cómo nos hemos cruzado con ella y hemos decidido incorporarlas, o no, en nuestro análisis.

Estas observaciones tuvieron lugar desde septiembre de 2007 hasta junio de 2008, punto en que decidí centrarme en la asociación que curiosamente había sido la primera con la que me había cruzado, reconociendo por tanto aquellas “tramas de sentido” de las que habla Petonnet y en las que vale la pena profundizar.

FLOTANDO POR BARCELONA

Los encuentros a lo largo de la observación flotante por Barcelona han sido organizados tanto alrededor de las personas que han sido puntos de contacto y de información importantes como alrededor de las observaciones de algunos eventos y talleres de vídeo. Tanto las personas como los eventos han proporcionado informaciones importantes para la orientación y el conocimiento del campo y han posibilitado otros contactos. En este dejarse llevar por los contactos y las propuestas, recordamos que la observación flotante sigue vinculada a unos objetivos que implícitamente dirigen la abertura de la observación hacia algunas direcciones más que hacia otras.

Alberto Bougleux (septiembre 07)

Conocí la asociación ZaLab por casualidad y en un momento en el que mi tesis todavía giraba alrededor de temas de cine y películas y la idea de trabajar con vídeo estaba aún lejos de pasarme por la cabeza. Por lo tanto, lo que determinó el encuentro y la primera conversación con Alberto Bougleux fue la casualidad y un poco de intereses comunes, no estrictamente relacionados con el tema de la tesis.

Llevaba unos seis meses en Barcelona y un día me pasé por la sede de la asociación RAI, Recursos de Animación Intercultural, con la que había empezado a tomar contacto desde hacía algunos meses. Casualmente aquel día no funcionaba la conexión a Internet y mientras estábamos todos esperando que se arreglara nos pusimos a charlar. Alberto Bougleux acababa de regresar de Túnez, y empezamos a hablar de aquel país, el mismo en el que yo había pasado tres meses para llevar a cabo la investigación de mi tesis de licenciatura y que por lo tanto conocía bastante bien. Él había estado algunas semanas para desarrollar unos talleres de vídeo a lo largo de un festival de artes en el interior del país.

Charlamos un rato, de Túnez, de los festivales, de la cultura del país y de las personas que ambos encontramos durante nuestra estancia, las impresiones y las reflexiones derivadas. Luego volvió Internet, yo pude hacer lo que había ido a hacer y volví a mi casa, archivando en mi mente la conversación como una de las muchas conversaciones con desconocidos que pasan bastante a menudo cuando todavía estas en fase de construirte tu entorno en una nueva ciudad. Casi me olvidé de lo ocurrido, hasta que algunos meses después, cuando estaba reflexionando más detenidamente acerca del proyecto de tesis que quería presentar para el DEA, me di cuenta de que el tema del cine no centraba mis inquietudes y necesitaba replantear algunas cosas.

Me volvió a la mente la conversación mantenida y el hecho de que aquel diálogo podía ser interesante para mi tesis, que algunas de las reflexiones que intercambiamos, a pesar de ser bastante superficiales, me daban la impresión de poder ir en la dirección en la que estaba intentando encaminar mi tesis. Conseguí el mail de Alberto Bougleux y le envié una descripción de mis ideas, de lo que había hecho, de lo que me hubiera gustado hacer, pidiéndole si algún día podríamos quedar para charlar directamente del tema. Tema que en aquel momento estaba bastante en el aire, algo que tuviera a ver con vídeo y educación y, a ser posible, también con interculturalidad.

Quedé con Alberto Bougleux para una primera charla en un bar, tomando café y conversando de manera muy informal. Expliqué un poco mejor a Alberto mi trabajo de investigación acerca del cine tunecino y de cómo ahora me estaba interesando más por el vídeo, dejando un poco de lado las películas. Él me explicó los trabajos que habían realizado con ZaLab, la pequeña asociación de la que formaba parte y dedicada al vídeo participativo alrededor del Mediterráneo y luego lo que él estaba intentando montar en Barcelona.

De momento había podido realizar un taller con la UEC del Poble Sec, junto con una colega, un trabajo que había sido interesante por la calidad de los trabajos finales realizados por los chicos. Además había organizado otro taller en el barrio de la Mina, pero no había podido seguirlo personalmente ya que estaba involucrado con el proyecto tunecino y del que al final no se quedó particularmente contento del resultado.

Mientras tanto, Alberto había intentado llevar a cabo algún proyecto interesante a través de RAI, pero con muchos problemas ya que la asociación era una “caja vacía” en el sentido que no agrupaba un colectivo estable y vital de jóvenes, sino que era más bien un contenedor de actividades en los que personas que estuvieran interesadas podían involucrarse. Esta falta de un grupo fuerte y comprometido socialmente complicaba la posibilidad de desarrollar talleres de vídeo participativo ya que éstos tenían una finalidad social y un objetivo transformador que requería un compromiso de otro nivel. Sin él, todo se reducía a un curso para aprender a montar vídeo y esto a Alberto no le interesaba pues no se consideraba un profesor de montaje sino un profesional del documental interesado en las posibilidades sociales del medio.

En definitiva la charla resultó interesante y para mí fue un primer acercamiento a este mundo. Además representó la posibilidad de tener algún contacto más, ya que Alberto me pasó el mail de su colaboradora en el proyecto de la UEC y de otra amiga que trabajaba temas parecidos. Todavía me quedaban muchas preguntas, acerca de la asociación, de los contactos en Barcelona, de la relación con Italia, pero por el momento habíamos intercambiado bastantes informaciones.

Seguí las indicaciones que me dio; contacté estas otras personas, a modo de hacerme una idea más profundizada de lo que se estaba moviendo en la ciudad alrededor de este tema. Las conversaciones que pude tener resultaron interesantes y abrieron otras posibilidades, cómo la de observar el desarrollo durante cinco semanas de la televisión en streaming de Horitzó TV o de un taller de vídeo en Badalona. Pero al final volví a pedirle a Alberto la posibilidad de entrevistarle y recopilar material sobre los trabajos de ZaLab, ya que era un estilo de trabajo, unos objetivos y unas problemáticas que encajaban con las cuestiones de mi tesis. Los rodeos nunca son vanos y de las experiencias observadas pude sacar reflexiones y aprendizajes interesantes.

Pamela Gallo (enero 08)

Alberto Bougleux me había pasado el contacto de un par de amigas suyas que trabajan el tema de vídeo y educación en Barcelona, ambas italianas. Me puse en contacto con ellas y me di cuenta de que podía ser muy interesante conversar con Pamela Gallo, involucrada también en una asociación, Ubu TV, que ella misma fundó y que se ocupa de “educación en los medios”.

Pamela Gallo fue muy amable y mientras tomábamos un té le expliqué la razón por la que quería hablar con ella. Como respuesta me dibujó un mapa increíble de todo lo que se estaba moviendo alrededor de los temas de vídeo, televisión digital y educación. Nunca dejará de sorprenderme la amabilidad de la gente, muchas veces desconocidos, en el momento en el que le dices que estas haciendo una tesis y necesitas información. Me apuntó los nombres de algunas asociaciones de Barcelona, otras de ámbito más internacional y de algunos festivales que poco a poco han conseguido crear un cierto movimiento alrededor del vídeo en el contexto europeo.

Panorama (no ordenado) de propuestas y actores en el sector de vídeo y educación

MITJANS: colectivo de asociaciones que se ocupan de “Educación en comunicación” en la escuela primaria, secundaria y en el sector de la educación no-formal.

Asociaciones participantes: TELEDUCA, UBUTV, BANDA VISUAL.

Web: <http://mitjans.pangea.org>

PLAYREC: exposición de vídeos realizados por centros educativos (UBUTV es implicada en la realización de los vídeos y de la exposición).

En la biblioteca Artur Martorell (plaza de España) se pueden encontrar los DVD de los vídeos presentados al playrec.

AULAMEDIA: organización que se ocupa de educación en comunicación para estudiantes y profesores.

CAC: “Consell de l’ Audiovisual de Catalunya”, cada año organiza los premios CAC dirigidos a las escuelas.

DANIEL MIRACLE: organizador de la TV participativa TVLata (Brasil).

Web: <http://neokinok.org>

HORITZÓ TV: televisión en streaming. En la programación del 22 mayo-29 junio en la Capella (Barcelona) uno de los programas será “Videografies”, acerca de las producciones audiovisual en las escuelas (en Italia, España, Brasil, Camerún).

YEFFF!: festival europeo de vídeo realizados por jóvenes acerca de la interculturalidad. Mitjans es el referente en España del festival.

ROOTS AND ROUTES: otro festival europeo acerca de interculturalidad y música en el que se incluyen también proyectos audiovisuales.

ALAN BENGALÁ: realizó talleres de cine en para niños en el museo MACBA.

COLECTIVO CINEMA EN CURSO: Propone la realización de vídeos de 1 minuto.

ACSUR LAS SEGOVIAS: realiza un noticiarios del barrio a través de vídeos participativos.

COLECTIVO MNEMOCINE: trabaja entre Tánger y Tarifa.

CANAL 52: televisión participativa de los movimientos sociales.

OCUPEMLESONES: televisión pirata de Barcelona.

Web: www.ocupemlesones.org

Además de este panorama que dibujó delante de mis ojos, me puso en contacto con otras personas que trabajan en la “educació en mitjans” y me convidó a participar en una reunión con estas entidades, que iba a llevarse a cabo dentro de pocas semanas, para poder hablar directamente con ellos. Otra vez de un contacto siguió otro y yo me dejé llevar para seguir explorando algo completamente nuevo en una ciudad que todavía me resultaba extraña.

Dejamos la cafetería después de hora y media y quedamos para vernos en la reunión, un encuentro de varias asociaciones que trabajan el tema de la educación en los medios y que por lo tanto intentan mantener un diálogo y a ser posible desarrollar proyectos conjuntos. Con el mapa dibujado en mi cuaderno me despedí de Pamela prometiéndome buscar en Internet todas las asociaciones y festivales de los que me había hablado para llegar preparada a la reunión.

En la reunión pude poner cara a los nombres que había estado buscando en la web y asistir tanto a la evaluación del los proyectos que se habían llevado a cabo en el último mes como a la preparación del proyecto de televisión participativa de final de mayo: Horitzó TV. A lo largo de la reunión pregunté si había proyectos en marcha que pudiera ir a observar y, por suerte, pude ponerme de acuerdo para observar un proyecto en Badalona.

Tener las autorizaciones de la asociación que llevaba el proyecto fue largo, un intenso intercambio de correos electrónicos, pero por fin tuve la oportunidad de ver en directo un taller de vídeo y realizar la primera observación que me ayudó sobre todo a aclararme acerca de lo que estaba buscando y de cuáles eran los criterios para elegir los casos. Me encontré en una tarde de lluvia en la parada del metro de Badalona...

Taller Badalona (11 abril 2008)

Tomé notas de campo, observaciones, a lo largo del taller. Pero en el momento de ponerlas en orden me di cuenta de que no era suficiente explicar lo que había observado. Había que rescatar los pensamientos y las reflexiones que la observación me habían generado y que el proceso de escritura del diario habían ampliado aún más. He puesto mis reflexiones en cursiva, notas al margen de la narración.

Confusión. Es la primera palabra que se me ocurre.

He contactado con esta asociación hace un mes y me han dicho que no había problema en observar los talleres de vídeo que realizan pero que se tenía que hablar con los jefes. Y luego con la empresa que se encargaba del taller. En todos estos recorridos he perdido la primera sesión de presentación del taller. Hoy me llaman por la mañana diciendo que si quiero hay una sesión por la tarde. No puedo dejar escapar la oportunidad y digo que sí, aunque me suponga revolucionar el programa del día. Todavía no he entendido qué tipo de taller será, para quién y organizado por quién. Espero entender más a lo largo de la tarde. Quedamos a las 18 horas en la parada de metro de Fondo, al final de la línea roja. Mientras espero a la educadora responsable del taller, pienso que nunca he visto Badalona antes.

Tomo mentalmente un apunte: buscar Badalona en el Google, porque la verdad es que sé muy poco de este entorno. Siempre lo he considerado un barrio de Barcelona, a lo mejor por la simple idea que la ciudad alcanza hasta donde se pueda llegar con el metro. Sin embargo me doy cuenta de que tiene ayuntamiento propio y que, por lo tanto, tiene que ser mucho mas grande de lo que me había imaginado. Al volver a casa busco Badalona en la Wikipedia, descubriendo que es una ciudad con el mismo número de habitantes que mi ciudad en Italia. Esto cambia completamente mi perspectiva...

Hace frío y a la salida del metro donde tengo que esperar hace mucho viento. Hay muchísima gente, no sé si es por la hora o si normalmente es así. La mayoría, se nota

claramente, son extranjeros. Orientales la mayoría. Por fin llega la responsable del taller y nos vamos en dirección del *casal*¹.

En el camino pido pregunto: ¿Quién organiza el taller? ¿Por qué? ¿Qué tal fue la pasada sesión? No obtengo muchas respuestas, parece que todo esté bastante confuso. El ayuntamiento ha contratado a una entidad para desarrollar talleres para jóvenes de tres barrios diferentes, con el objetivo de que se conozcan y salgan del círculo de amigos de siempre. Los talleres propuestos son: batukada, circo y vídeo. La idea es que el grupo del taller de vídeo grabe los demás talleres, su desarrollo, y a las personas que participan y realice así un documental de la experiencia. La idea en teoría parece muy interesante. Sin embargo la responsable del taller me explica que cuando fue allí el miércoles, casi no había nadie, los jóvenes llegaron tarde y no sabían que había un taller de vídeo. Que entonces los jóvenes se pusieron a hacer malabares con otro responsable y que de vez en cuando les llamaba la atención la cámara y pedían hacer unas pocas grabaciones. Algunos minutos sin ningún tipo de ayuda o seguimiento.

Llegamos al lugar del taller. Está el responsable del taller de batukada, responsable de uno de los casales involucrados y coordinador del proyecto. Me presentan a todos. Estamos en un porche de una escuela primaria, llueve y hace frío. Los instrumentos de percusión están ordenados en círculos en el suelo pero todavía no hay chicos. Nos ponemos a charlar de la eventualidad de que no haya chicos; claro que es viernes por la tarde y además, de una tarde de lluvia y frío no se puede esperar mucho...

¿Cuál es el plan si nadie llega? ¿O si llegan unos pocos?

La situación me recuerda a cuando realizaba los talleres de arte en Portugal en una escuela primaria de un barrio social: un barrio construido por el ayuntamiento para ofrecer pisos baratos sobre todo a familias inmigrantes o gitanas. El primer problema al que se tenía que hacer frente en el momento de organizar y plantear las actividades era la presencia, o más bien la falta de participación, de los jóvenes. Era el problema principal. Sin jóvenes, ningún proyecto o programa educativo existe.

El problema de la asistencia es bastante enrevesado y complejo. Trabajar en contextos de educación no formal significa tener en cuenta que la constancia de la asistencia es prácticamente imposible y que los números son extremadamente variables. Puede ser que no aparezcan chicos, así como que aparezcan 4 o 20. Hay que

¹En Cataluña el *casal* es un equipamiento municipal que ofrece espacios y actividades para los jóvenes del barrio.

estar preparado y plantear actividades extremadamente flexibles. Me acuerdo que en Portugal los niños estaban encantados con participar en los talleres pero muchas veces se olvidaban de venir, simplemente. O se consigue crear una costumbre o es extremadamente difícil garantizar una asistencia en este tipo de contexto en el que no hay ninguna obligación de participar y la duración de las propuesta no es tan larga como para crear un habitus.

Charlamos de estos problemas con los otros educadores, están de acuerdo en que la elección del viernes por la tarde es equivocada pero al mismo tiempo son optimistas, los chicos necesitan tiempo para engancharse y nunca se sabe lo que puede pasar. El responsable del casal cuenta que hace no mucho una chica propuso un taller de teatro, ellos aceptaron la propuesta pero se mostraron escépticos hacia algo tan lejano de la realidad de los chavales, vinculada sobre todo al fútbol. Contrariamente a lo que se esperaba, el taller fue un éxito increíble. Lo mismo pasó con otro taller de baile de salón que consiguió atraer a las chicas. Y, por una lógica que nunca falla, atraer a chicas significaba atraer a chicos.

La educación es una cuestión de tiempo, de mucho tiempo. Por lo tanto hay que tener mucha paciencia. Esto contrasta con los resultados inmediatos que se piden y a los que estamos acostumbrados hoy en día. Nunca podemos presumir de llegar a un contexto con el que no tenemos vínculos y de llevar la revolución. Las costumbres son de lo más arraigado e inconsciente que hay en las personas. Por tanto cualquier proyecto educativo tiene que tener en cuenta el factor tiempo. Un tiempo que muchas veces no coincide con las tablas de programación.

Frente a la situación, la responsable del taller ha pensado una estrategia, o mejor, dos. La primera es para la sesión de hoy: consiste simplemente en hacerlos presentarse delante de la cámara, quién son, por qué vienen al taller y cosas así. Al mismo tiempo, explicarles lo que se hará en el taller de vídeo, para empezar a involucrar a quien esté interesado en participar. La segunda, es un replanteamiento del taller: en lugar de desarrollar un taller articulado en 14 sesiones, tal como se había planteado, trabajar cada encuentro en sí mismo, es decir como una actividad que se cierre en sí misma. Todo esto, teniendo en cuenta la idea de realizar el documental final. Así, resultarían sesiones independientes pero relacionadas entre si. Y esto permitiría trabajar con números variables de chicos. Lo habla con el coordinador y él también se muestra favorable.

Me pregunto qué criterios elegir en este momento. ¿Privilegiar el proceso educativo o el producto final? Son dos perspectivas que cambian radicalmente el proceso. Si decidimos que nos centramos en el trabajo de los chicos y no nos preocupamos por el trabajo final, podemos obtener vídeos verdaderamente pobres, que serían interpretados así por los chicos afectando a su confianza para próximos proyectos. Al contrario, al privilegiar el producto final se puede correr el riesgo de realizar buenos trabajos pero de los que los chicos no se sientan protagonistas. Productos fruto más de las habilidades artísticas del responsable del taller que de la implicación de los jóvenes.

Empiezan a llegar algunos chicos; primero uno, después dos chicas y al final otros dos chavales más mayores. El profesor de batukada empieza su clase. La responsable del taller da vueltas con la cámara, grabando un poco. Yo tomo apuntes sentada en el suelo. Escribo lo que me sugiere la situación.

¿Cómo pueden los discursos teóricos encarnarse y tomar vida en estos contextos? Es una pregunta que sigue dándome vueltas en la cabeza y me doy cuenta de que la relación entre el discurso académico y la cotidianidad sigue siendo un problema del que es difícil vislumbrar una solución. Por cuanto no ponga en duda la importancia de la teoría, llega un momento en el que el educador está sólo frente a los chicos en el medio de cualquier imprevisto preguntándose: ¿y ahora qué hago? Cómo puede la teoría ayudar a contestar esta pregunta es lo que me gustaría investigar.

Cuando las chicas se levantan para irse, las alcanzamos para hacer que se presenten ante la cámara y para explicarles un poco el taller. Les da vergüenza hablar delante de la cámara, pero al mismo tiempo les gusta; no saben muy bien qué decir y acaban siendo muy esquemáticas, parece una presentación escolar. Pero al mismo tiempo ríen y se miran una a otra, emocionadas. En cuanto conseguimos tener una presentación de todos, excepto de uno de los mayores que se niega, nos marchamos nosotras también. ¡Hace de verdad demasiado frío para quedarse más!

Nos sentamos en una cafetería de los alrededores y empezamos a sacar ideas para replantear el proyecto. Nos parece interesante plantear el espacio del taller como lugar de encuentro, ya que la idea de base de todo el proyecto es favorecer el encuentro de jóvenes de

diferentes barrios. Podría ser una idea hacer reflexionar a los chicos acerca de la dimensión del barrio, o del casal, y de las relaciones, o de la falta de estas, que hay entre diferentes barrios o casales. Esbozamos algunas ideas: plantear algunas preguntas a los chicos, darles alguna pauta en el momento de coger la cámara (por ej. trabajar sólo con alguna técnica o centrarse en un tema bien definido), involucrar algún responsable en las grabaciones.

Con la misma responsable quedé otras dos veces. En el primer caso, se trataba otra vez de un taller en un casal, pedido para hacer un reportaje de otros talleres. También en este caso la confusión y la desorganización eran máximas. La última vez fui a la proyección final de un taller que había tenido lugar pocas semanas antes, en el casal del barrio del Sants. La responsable me había hablado de la historia que los chicos habían querido desarrollar, basada en los videojuegos y en la posibilidad de entrar y salir de ellos, quedarse atrapados, liberarse. Me habían parecido temas tan interesantes que me había apuntando a la proyección. El taller tuvo que acortarse porque, una vez mas, participaron solo 4 o 5 jóvenes y la entidad que lo financiaba no quiso mantener una actividad para tan pocas personas.

La historia transita entre la realidad virtual de los videojuegos y la realidad. Los protagonistas son personajes de videojuego que consiguen salir de la pantalla y volverse humanos mientras que otros seres humanos se convierten en personajes virtuales. Sin duda el tema del estar adentro y afuera de una pantalla es muy interesante pero mientras miro el dvd me acuerdo de las palabras de Alberto Bougleux acerca de las dificultades de realizar productos de ficción con jóvenes que no son actores. Lo más fácil es que el resultado sea bastante inferior a la idea inicial. Por cuanto la frontera entre ficción y documental es en realidad una cuestión de matices, tema de un largo debate entre Alberto Bougleux y yo, hay que reconocer que el simple hecho de fingir ser otro y recitar un texto crea no pocos problemas de resultado final.

Esta manera de trabajar es muy diferente de la propuesta por ZaLab. Alberto Bougleux me ha repetido más veces que ellos trabajan exclusivamente con documentales tanto por razones de objetivos, que los chicos reflexionen sobre sí mismos, como por una mayor facilidad de realización. En el sentido que es mucho más fácil que un documental salga bastante bien aunque los protagonistas no tengan experiencia, que un trabajo de ficción, en el que se necesita además de una buena historia, buenos actores y decorados para que salga algo interesante.

Dejo de lado el aspecto técnico, que efectivamente no es mi campo, y me pregunto si el objetivo de hablar de sí mismos no se pueda alcanzar también a través de la ficción. No era justamente lo que estaba reflexionando

el año pasado acerca de las experiencias virtuales en secondlife: que muchas veces son nuestras máscaras, nuestras ficciones las que nos revelan y nos hacen sacar partes de nosotros mismos de las que a lo mejor ni somos conscientes. ¿Y al fin y al cabo no es también el documental una re-construcción y re-interpretación de los hechos? Llega un punto en el que sin duda las fronteras entre los documentales y la ficción se hacen muy sutiles. ¿Cuál puede ser la mejor metodología en un contexto educativo?

A lo mejor, también en este caso, no existe una respuesta definida, sino que se trata siempre de mirar caso por caso y de balancearse entre diferentes cosas, sin quedarse rígidamente vinculado a una “metodología” de trabajo.

La dificultad y la falta de continuidad de estos talleres, que por su realización en casales tenían el problema de trabajar con un grupo inconstante de jóvenes, tanto desde el punto de vista numérico como desde el punto de vista de la implicación de las personas que transitaban por el espacio, generalmente de modo poco constante, me llevaron a abandonar el camino de estas observaciones.

Horitzó TV (junio 2008)

Volví a ver a Pamela Gallo a lo largo de las cinco semanas del proyecto Horitzó TV, una televisión participativa en streaming, que generalmente funciona sólo en Internet pero que una vez al año se materializa en una sala de exposición de Barcelona, La Capella, en el barrio del Raval, donde se organiza un escenario y se desarrollan programas televisivos participativos. El objetivo es, por un lado, fomentar la participación de las personas en la realización de una programación televisiva y al mismo tiempo, ofrecer visibilidad a historias, personas y experiencias que difícilmente podrían tenerla en otras plataformas televisivas.

El proyecto se desarrolla a través de una página web, en la que se van poniendo noticias, cómo si fuera un blog, además de vídeos y enlaces a otras web TV. La posibilidad de transmitir programas televisivos en la web es un recurso que en los últimos años están utilizando numerosas televisiones para dar la posibilidad a los espectadores de volver a ver programas en el momento que más le apetezca. Pero al mismo tiempo, esta tecnología de bajo coste ha favorecido el nacimiento de televisiones independientes y participativas que no necesitan mucha financiación para poder salir adelante. Este es el caso de Horitzó TV. Esta web TV

trabaja en coordinación con entidades similares de otras partes del mundo, que en las semanas de “materialización” en La Capella son invitadas a participar físicamente o virtualmente, permitiendo así una dimensión de red y un intercambio de informaciones, mezclada a la dimensión local y profundamente de “barrio” en que se desarrolla.

La observación que pude llevar a cabo en estas semanas, a pesar de estar vinculada al medio televisivo en lugar de al vídeo, fue especialmente enriquecedora en lo concerniente a la observación de un proceso participativo, que involucraba de modo especial a las personas del multicultural barrio del Raval, en el que se había montado el escenario. Me pasé mucho tiempo en la pequeña parte dedicada a los espectadores, frente al plató organizado por Horitzó TV. Las cosas no dejaban de sorprenderme. Todo el escenario, el suelo y las paredes estaban cubiertos de tela verde, siguiendo la técnica del *k-framing*, que se utiliza sobre todo en películas de animación para poder trabajar en el mismo *frame* imágenes reales y dibujos. El ordenador corta todo lo que tenga el mismo color, en este caso el verde, que puede así ser llenado con cualquier otra imagen. En este caso permitía proyectar imágenes, vídeos, o simplemente dejar el fondo blanco, según el tipo de programa, de entrevista o de actividad que se iba realizando. De este modo se podía dar la impresión de una variedad de ambientaciones diferentes, cosa que quedaba estéticamente mejor, con costes mínimos, ya que se trataba de escenarios completamente virtuales.

La programación era muy densa y variada. Sobre todo me pareció interesante la flexibilidad de la misma: el plató estaba abierto a nuevas propuestas y cualquier persona podía proponerse y participar de alguna manera en la televisión. Había entonces gente del barrio que aprovechaban para darse a conocer a través de sus actividades, otros que simplemente se acercaban para preguntar como funcionaba todo pero no se atrevían a salir delante de la cámara, otros que asistían cómo público.

Pamela se encargaba de la presentación de un programa acerca del uso del vídeo en contextos educativos, “Videografies”, del que decidí no perderme ningún episodio. Además desarrollaba un taller con unos jóvenes del barrio, una actividad en colaboración con el “casal des infants del Raval”, por lo que tenía dos grupos de chicos y chicas, entre los 13 y 17 años, con el objetivo de idear, organizar y realizar un programa y llevarlo a cabo delante de las cámaras.

Con “Videografies” Pamela Gallo convidaba y entrevistaba a personas que trabajaban en el sector del vídeo y la educación en varias partes del mundo. Los primeros invitados eran los responsable del proyecto *Alive in Bagdad* que, con el objetivo de redefinir las reglas del periodismo, formaban personas que, in situ, hicieran de corresponsales para poder así tener otro tipo de informaciones provenientes de situaciones de conflicto. El proyecto se ocupaba de formar a estas personas explicando cómo se hace un reportaje y cómo buscar temas. En un segundo momento las grabaciones eran enviadas a los Estados Unidos, sede de los responsables del proyecto, donde se realizaba el montaje que, dado el tipo de materiales requeridos no era posible realizar in situ. A pesar de la distancia, se mantenía un contacto y un diálogo con los autores para tomar decisiones en conjunto. El proyecto sigue desde el 2005 y se ha ampliado hacia otros lugares del mundo (*Alive in Mexico, Afganistán, Irán, Honduras*).

La idea se basa en la construcción participada de las noticias y en la flexibilidad y bajo coste de Internet donde, con un gasto mínimo, se puede estrenar cada semana una noticia o reportaje, visibilizándola en la website que aloja el proyecto. Este tipo de colaboración requiere por ambas partes un compromiso constante, por parte de las personas in situ en redactar y contar historias, y por parte de las otras personas en hacer la gestión, también desde el punto de vista económico, y el montaje de los reportajes.

Los días fueron pasando y al interior de “Videografías” fue presentado el Festival de TV infantil de Barcelona, que atiende a la educación en los media para los más pequeños. La coordinadora del Festival, convidada al programa, presentó la historia del mismo, en la época llegado a la edición numero doce, que había visto aumentar notablemente el número de las personas involucradas e interesadas. El festival se articulaba en torno tanto a la presentación de vídeos realizados por los pequeños, generalmente con el soporte de los profesores, como en debates y conferencias acerca de la literatura mediática y del rol de las pantallas en la vida de los niños. Un sector aparte estaba dedicado a los padres, desarrollando talleres para que ayuden sus hijos a adquirir literatura mediática y ellos mismos se encuentren más preparados acerca del tema.

Además llegaron como convidados de Videografies algunos jóvenes de TVLata, proyecto de televisión participativa desde la favela de Alagados en Salvador de Bahia, patrocinado por la AECI y desarrollado con la colaboración de profesionales españoles de vídeo y educación. El proyecto llevaba desde el 2007 promoviendo la formación de los jóvenes

tanto a nivel técnico, grabación y edición, como a nivel de construcción de las historias y selección de los temas. Los vídeos realizados se colgaban, con más o menos regularidad, en la plataforma mediática del proyecto, donde pueden todavía ser visualizados como si se tratara de una TV in streaming. Los facilitadores desarrollaban los talleres de formación siguiendo las exigencias y los deseos de los participantes, muchas veces muy dispares a nivel de edad y de intereses.

Esta variedad de proyectos, de televisión on line, periodismo participativo o festivales de vídeo, a pesar de las obvias diversidades tenían en común la estrategia de trabajar participativamente con los media, desarrollando colaboraciones entre los profesionales y los no-profesionales, con el objetivo de desarrollar proyectos educativos y sociales. Así que, a pesar de la diversidad de proyectos, lugares y de colectivos, podemos individuar unas tendencias comunes, una tendencia a reconocer la importancia del rol de los media en la vida cotidiana, y la desmitificación de la lejanía y la dificultad de los medios audiovisuales. En particular Donia Bir, coordinadora del festival de televisión infantil de Barcelona, subrayó la necesidad de una educación en comunicación para que los imaginarios de los niños, pero más en general de las personas, fuera construido de manera más participada y crítica.

Tuve la oportunidad de observar también la realización del taller de televisión para los jóvenes del barrio, a pesar de que se trataba de una actividad no pública. Se apuntaron dos grupos de chicos y chicas entre 13 y 17 años, cuyo objetivo era realizar un programa televisivo, ideándolo desde el principio, eligiendo tanto la temática como el formato. Por un lado, Pamela los animaba a sacar ideas, cosas de las que les interesaría hablar, elegir a quien pensaban pudiera ser director el programa, y qué rol les interesaría tener al interior del mismo. Por otro lado, junto con los otros organizadores, les iban enseñando la parte técnica del plató: las luces, cómo montar y desmontar los trípodes y los focos etc. Me impactó la seguridad que demostraban estos técnico-educadores en el transmitir las cosas, inspirando confianza y creando un ambiente relajado y de aprendizaje. Daban la impresión de que había que tener cuidado pero que no había nada demasiado complejo o imposible.

Al cabo de algunas sesiones de formación y de lluvia de ideas los jóvenes consiguieron organizar su programa en el que convidaron a un abogado experto en materia de inmigración para hacerle preguntas relacionadas con los permisos de trabajo, las oportunidades de estudiar, los derechos y los deberes que tienen. La estructura era sencilla pero se notaba que el tema era

muy sentido. A lo largo de las dos horas algunos de los jóvenes hicieron de “presentadores”, introduciendo el tema y llevando el debate, mientras que otros con las cámaras en mano, se ocupaban de las grabaciones en directo, ayudados por los técnico-educadores, quienes les daban sugerencias acerca de los encuadres y de los movimientos de cámaras. Todos se notaban bastante emocionados y a pesar de las inseguridades iniciales poco a poco se fueron involucrando en el programa.

Aunque fuera de manera bastante rápida este taller me dio la posibilidad de observar el proceso de realización y de creación de un producto televisivo a través de un proceso participativo. A causa de los tiempos muy reducidos no fue posible intercambiar con los jóvenes involucrados muchos comentarios acerca de la experiencia que estaban viviendo, pero el interés y el entusiasmo que pusieron en la realización eran señales importantes de lo que para ellos significaba este proceso. Este taller representó la última observación continuada a lo largo de Hortizó TV. La impresión de haber recibido muchas informaciones y muchas ideas que reorganizar, me llevaron a tomar un tiempo de reelaboración del material recogido y de las observaciones.

DESDE LA DISTANCIA

La experiencia de observación se había revelado muy enriquecedora, tanto para conocer mejor el mundo del vídeo, como para aclarar las ideas acerca de los siguientes pasos de la investigación. Sin embargo, esto requería reordenar el material y las ideas recogidas hasta el momento. A primera vista todo parecía tan interesante y tan profundamente conectado que tenía la impresión de que debía investigarlo todo.

Sin duda muchas de las experiencias que había podido conocer a través de Hortizó Tv se habían revelado interesantes pero me di cuenta que la dimensión televisiva tenía unos tiempos, unos ritmos y unas exigencias de productos finales muy diferentes de la dimensión del vídeo que era el foco de mi investigación. En particular la perspectiva televisiva no permitía trabajar la dimensión de la construcción de una narrativa sino que se apoyaba en contenidos y formatos. A pesar de que los temas pudieran estar relacionados con dimensiones muy cotidianas y locales, como en el caso de la propuesta de los jóvenes del Raval, el formato siempre era más parecido a un forum o un debate que a una narrativa.

Pero en estas cinco semanas de Hortizó TV, una de las dimensiones que sin duda estaba vinculada a mis intereses era la dimensión participativa de la propuesta. El plató organizado en La Capella era concebido como un espacio de encuentro y de intercambio en el que todos podían participar. También los proyectos que a través del plató habían sido presentados tenían como punto fuerte la formación en el mundo audiovisual para poder realizar productos participativos. Sin duda, en relación a esta temática resulta interesante el comentario de uno de los chicos del proyecto brasilero de TV Lata:

Lo mejor de hacer TV es que tú miras la TV que hacen los demás y piensas: yo haría otra cosa. ¡Y así puedes hacerlo! ¡Puedes hacer la TV como quieras!
(notas de campo, 29 mayo 2008)

La dimensión de la participación implica la dimensión de la formación; implícitamente la primera no sería posible sin la segunda, sin que las personas participaran de un proceso de aprendizaje que les permitiera utilizar con propiedad los medios. Desde este punto de vista, los proyectos que había podido observar tenían mucho en común con el tipo de caso que quería seleccionar para la investigación y sin duda podían ser puntos de referencia y de comparación útiles.

Pero tanto la dimensión televisiva como la distancia geográfica excluían la posibilidad de una profundización en las direcciones abiertas a través de esta observación. Esto no impedía seguir reflexionando acerca de lo que había podido conocer, para fijar así algunos puntos que me permitieran proceder con la selección del caso. Además, la relación con Pamela Gallo me había permitido tanto entrar en el mundo de la televisión participativa, en el que ella trabajaba más a menudo, como en el de algunos proyectos de vídeo.

A través de las observaciones realizadas en Badalona había podido analizar y darme cuenta de una serie de problemáticas frecuentes en el contexto del vídeo. La primera era la necesidad de una fuerte implicación por parte de los participantes, ya que el trabajo del vídeo es un trabajo muy largo y que requiere cierta concentración. Muchas veces sobre todo quien no tiene experiencia directa de grabación imagina el realizar un vídeo como un simple tener la cámara en las manos y grabar. Todo el trabajo previo, de reflexión sobre qué y cómo grabar, así como el proceso de montaje queda excluido del imaginario colectivo de lo que quiere decir

hacer un vídeo. Esto por tanto quiere decir que a la hora de proponer un taller hay que tener en cuenta estas problemáticas y buscar soluciones.

Otro problema que había visto repetirse era una adecuada difusión del taller, debido sin duda a la dificultad de publicitar adecuadamente las actividades que se desarrollan en el casal, cuya información suele llegar a quien ya tiene una frecuentación constante del espacio. Más en general, el problema me parecía vinculado a las dificultades de destacar una actividad entre las muchas que hoy en día se ofrecen, en el sector educativo así como en el del tiempo libre y del ocio.

Con una mirada retrospectiva a lo que había podido observar, me parecía además que en los talleres de vídeo faltaba aquella dimensión participativa que sí había podido ver en la experiencia de la web TV. Esto me llevaba a interrogarme acerca de la cuestión de la construcción de esta dimensión participativa. Si por un lado sin duda el proyecto observado en Badalona tenía también entre sus objetivos el lograr la construcción de una narrativa visual compartida, por algunas razones había sido imposible construir esta dimensión.

Sin duda, muchas de las problemáticas estaban vinculadas a la dificultad de que las personas se involucraran en un proyecto que si por un lado se presentaba con todo el encanto del audiovisual por otro requiere concentración y mucho tiempo. Pero estas consideraciones eran intuiciones de una problemática compleja que sin duda requería un más detenido análisis y profundización. Así que el proceso de observación flotante que había llevado a cabo los meses anteriores no sólo me había permitido tener un panorama del mundo audiovisual sino también enfocar algunas cuestiones claves para tratar a lo largo de la investigación.

La cuestión de la dimensión participativa me parecía uno de los nudos centrales alrededor de los que mover la investigación. Empezando por la consideración que no todos proyectos que tenían objetivos participativos lograban construir tal dimensión en su interior me interesaba profundizar las razones y los elementos que favorecían, o no, esta construcción. Además había podido observar algunas características del medio del vídeo que se entrecruzaban con esta dimensión: la cuestión del tiempo requerido, los momentos explicativos anteriores a la grabación, la organización de un grupo alrededor de una cámara y la división de roles.

Otra cuestión que me sugirió el análisis de las observaciones fue la relación entre la teoría y la práctica, una observación que ya había tenido ocasión de trabajar en mi anterior investigación (Cinquina, 2005). En ambos casos habían despertado mi interés las estrategias que

diferentes educadores o entidades ponían en juego para encarnar en prácticas concretas las teorías educativas o para reforzar con pensamientos teóricos las maneras de proceder en la cotidianidad.

La variabilidad de la experiencia cotidiana en el campo educativo generaba, por parte de quien llevaba a cabo los proyectos, la necesidad de contestar y hacer frente a situaciones complejas y no previstas. Uno de los ejemplos clave había sido en este sentido el taller que había podido observar a Badalona donde la situación de lluvia, pocos participantes y desconocimiento de la propuesta del taller por parte de la mayoría crearon la necesidad de improvisar una actividad completamente diferente de la que había sido planeada.

Si en cierta medida los reajustes en el campo de actividades organizadas a nivel teórico son implícitos a cualquier actividad de este tipo, el tipo de diálogo que se puede crear entre la dimensión práctica y la teórica puede adquirir diferentes formatos. Esta cuestión me parecía tener un valor aún más importante en la dimensión de la educación no formal en la que me estaba moviendo, donde la libertad de organización de las actividades era más amplia y las relaciones con la teoría más flexibles.

Estas consideraciones que a principio eran más bien intuiciones, preguntas y notas al margen de las observaciones, constituyeron los focos de atención a lo largo del trabajo de campo con la asociación ZaLab, el caso de estudio. A partir de las observaciones realizadas a lo largo de aquellos meses, de las conversaciones con las personas responsables así como de la posibilidad de visionar algunos trabajos finales, podía volver al campo con una mirada menos flotante, menos abierta y por esto, más profunda.

ELEGIR EL CASO: ZALAB

ACERCARSE AL CASO

Para resumir cómo ha sido seleccionado el caso y establecer una continuidad con el proceso de observación flotante y de mapeo del anterior apartado, podemos distinguir tres fases. En la primera se trataba de conocer lo que se mueve, a nivel local pero no sólo, acerca del vídeo participativo. Por tanto se trataba individuar las asociaciones o las personas que trabajan en este sector, entender su manera de trabajo y sus objetivos. Esta primera fase fue realizada sobre todo a través la lectura de páginas Web de varias entidades relacionadas con el vídeo, la búsqueda en Internet y preguntando informaciones a las personas que se movían en el sector.

En una segunda fase se ha llevado a cabo la observación de talleres e iniciativas de diferentes asociaciones, con la finalidad de ver en vivo como actúan y también para establecer datos de comparación que ayudaran a elegir el caso principal. La mirada en esta fase era lo más abierta posible, cosa que permitió observar no solo proyectos de vídeo sino también de televisión y conversar con responsables de festivales. Es por tanto solo en una tercera fase que se ha seleccionado el caso, la asociación, y realizado el proceso de negociación de las entrevistas y de las observaciones.

Desde el primer contacto con la asociación ZaLab en el septiembre de 2007, explicado en el anterior apartado, se ha desarrollado un dialogo y un intercambio a lo largo de todo el año 2008. La continuidad del dialogo con los miembro de la asociación es lo que ha permitido, en noviembre de 2009, a modo de conclusión del trabajo de campo, la realización de un proyecto en conjunto, es decir cuyo diseño y realización han sido llevados a cabo a través de una colaboración entre la investigadora y la asociación.

Podemos ver cómo a lo largo de los tres años en los que ha sido llevado a cabo el trabajo de campo, un movimiento en espiral ha permitido profundizar y explorar desde otros puntos de vista el campo seleccionado, pasando de una observación fluida a la construcción de colaboraciones. Sin duda el movimiento no ha sido continuo sino fragmentado, alternando momentos de grandes avances con momentos de pausa, en los que otras urgencias de la vida cotidiana iban ocupando el tiempo. Sin embargo rescato que cada vuelta al campo haya permitido dar un paso más en la construcción de la investigación, que, ahora que ha llegado al termino, deja entrever futuras posibilidades de ulteriores diálogos.

Tramas de sentido

Elegir algo quiere decir renunciar a todo lo demás, decía Shopenhaouer, y por lo tanto está bien interrogarse acerca de las razones de una elección, las razones que hicieron que entre todo lo que había visto en mi observación flotante decidiera concentrarme en una asociación en particular. Petonnet probablemente argumentaría que profundizamos allí donde encontramos tramas de sentido (Petonnet, 1982:39), pero los sentidos no son neutros y universales, por tanto vale la pena analizar un poco más detenidamente las razones que llevaron a esta elección.

Después de haber pasado varios meses contactando con diferentes asociaciones, observando los talleres que proponían o los proyectos que organizaban, tomé la decisión de volver a la primera entidad que había conocido, y que en cierto sentido me había abierto el paso hacia las demás. Me daba cuenta de que a través del recorrido que la observación flotante me había permitido, había podido conocer mejor el mundo del vídeo y tener más elementos para poder orientarme y así seleccionar el caso del que podía aprender mejor (Stake, 2000:243), con más criterios.

En un primer momento decidí analizar el trabajo de la asociación ZaLab, sobre todo porque su práctica se apoyaba en una fuerte reflexión teórica, que era una de las cuestiones que había podido observar como centrales a lo largo del mapeo. La idea era analizar cómo se podría trabajar una práctica educativa fundamentada teóricamente, en contextos complejos como los de la educación no-formal, en la que difícilmente la urgencia cotidiana deja espacio a la reflexión teórica. Como ya había observado en mi anterior investigación, *Educare all'interculturalità: un percorso attraverso il cinema tunisino* (Cinquina, 2005), lo que más faltaba en este tipo de contextos era justamente una reflexión sobre las prácticas, el poner en discusión lo que se hace y no plantear “recetas” educativas descontextualizadas.

El proceso de cuestionamiento acerca de lo que se lleva a cabo permite el desarrollo de prácticas reflexivas y de calidad que por tanto, pueden ser consideradas “buenas prácticas”, en el sentido que la Unión Europea atribuye a estos términos, es decir de “prácticas de las que se puede aprender”, y compartir con otras asociaciones o especialistas del sector para fomentar la reflexión crítica sobre el tema y el intercambio de ideas.

Por otro lado, la asociación ZaLab con su dislocación geográfica entre Italia y España me permitía entrecruzar y poner en dialogo estas dos realidades, evitando el tener que centrarme exclusivamente en mi contexto de origen o en el que me encuentro actualmente a “habitar”. La dimensión transnacional en la que la asociación trabaja me permitía hacer puentes entre las realidades en las que yo también me encontraba transitando. Además, este aspecto me permitía involucrar, aunque no como foco central, la dimensión intercultural que ya había sido tema de interés en mi anterior investigación y que seguía siendo un punto catalizador de atención.

Sin embargo, a lo largo del trabajo me di cuenta de que había más razones que me llevaban a elegir este caso. ZaLab es una asociación que no trabaja simplemente con el vídeo como instrumento educativo sino que tiene algunas características que me parecía, marcaban una diferencia con las demás asociaciones que se han observado y que, desde el punto de interés de la investigación, la hacían más interesante.

Un primer punto de interés es sin duda que sus prácticas se fundamentan teóricamente sobre la idea de *video participativo*, surgida en los años ’70 en Canadá y cuya historia hemos recorrido anteriormente, y que ZaLab adapta en sus proyectos. Este matiz en sus prácticas respondía a la cuestión acerca de la dimensión participativa que me había planteado con las anteriores observaciones. Además, en su interpretación y adaptación al contexto educativo del *video participativo*, la asociación subraya la dimensión de la formación del proceso propuesto, otro punto de interés al interior de la investigación.

Il video partecipativo è una metodologia di formazione informale al linguaggio audiovisivo attraverso laboratori di ripresa e montaggio digitale. Come tipologia d'intervento sociale riconosciuta dall'UNESCO, il video partecipativo è un modo per offrire il potenziale espressivo ed organizzativo proprio del linguaggio audiovisivo a gruppi sociali emarginati, che solo con molta difficoltà possono arrivare ad essere soggetti attivi dei mezzi di comunicazione di massa. Come processo sociale e momento di apprendistato artistico, il video partecipativo rappresenta un'area di possibile interazione e scambio fra il mondo dell'audiovisivo professionale e quello della società civile e della scuola¹. (Alberto Bougleux, documento presentación video participativo)

¹ El vídeo participativo es una metodología de formación informal al lenguaje audiovisual a través de talleres de grabación y de montaje digital. Como tipología de intervención social reconocida por la UNESCO, el vídeo participativo es una manera

Un segundo punto que me había llamado la atención en nuestras primeras conversaciones era la especial atención que dedicaban al *output* y no simplemente al proceso. Esto implica considerar el vídeo como producto artístico y por tanto a desarrollar una educación *en* las artes en lugar de que *a través* de las artes. Por tanto, a nivel práctico de cotidianidad, de los talleres se exige un nivel de calidad que resulta, al final, uno de los valores transmitidos. Esta concentración en el *output* es visible también en la página web de presentación de los vídeos de los proyectos. En lugar de posicionar los vídeos en la web de la asociación, ZaLab ha creado una web tv en la que, con una estructura que podría parecerse a un canal del youtube, los vídeos son el contenido principal de la página, agrupados y contextualizados por proyectos.

Otro concepto clave a lo largo de sus trabajos e interesante desde el punto de vista de la investigación, es la dimensión de la *frontera*, entendida no simplemente en su forma física y geográfica, sino más bien como obstáculo y límite muchas veces interior y no exterior a las personas. La frontera se entiende en este sentido como lo que favorece la generación de historias, el desarrollo de la imaginación y del deseo, y por tanto lo que permite la realización de un vídeo, es decir de una historia en imágenes. Por tanto, se desplaza el concepto de diversidad y diferencia a una dimensión íntima y personal, no vinculada a razones geográficas o políticas y se encarna el concepto de interculturalidad en la dimensión del individuo y en relación tanto con su propio entorno como consigo mismo.

Último punto que tiene fuerte conexión con el marco teórico anteriormente explicitado es el trabajar con *narrativas*, es decir historias. La idea de base es, por tanto, que la realización de documentales es una realización de narrativas, construida por tanto según los mismos criterios de articulación que todas las historias. Esta particular referencia se relaciona bien con el marco teórico narrativo y con el de la educación como intercambio de historias (Clandinin y Connelly, 1995) en el que me estaba moviendo, ofreciendo interesantes puntos de contacto entre la práctica y la teoría.

para ofrecer el potencial expresivo y organizador del lenguaje audiovisual a grupos sociales marginados, que sólo con muchas dificultades pueden llegar a ser sujetos activos en medios de comunicación de masa. Como proceso social y momento de aprendizaje artístico, el vídeo participativo representa un espacio de posible interacción e intercambio entre el mundo del audiovisual profesional y lo de la sociedad civil y de la escuela.

El focus en la dimensión narrativa y en la construcción de historias a través del medio del vídeo está bien explicitado en la presentación que la asociación hace en su página web, en la que se comenta que ZaLab:

Propone talleres de vídeo participativo como momento privilegiados para descubrir historias y miradas inéditas, y por esto ocasiones para elaborar colectivamente un punto de vista no convencional sobre la realidad contemporánea. (<http://www.zalab.tv/es/contents/2>, consulta del 15/11/2007)

ZaLab: un poco de historia de la asociación

A pesar de que a través de estos elementos y características, que han sido importantes a la hora de establecer cuál iba a ser el estudio de caso de la investigación, ya se puede tener una mirada bastante clara acerca de la asociación considerada, es mejor presentar también el contexto en el que fue fundada y un poco de la historia de sus miembros.

ZaLab es una asociación que nace en Roma en enero del 2006 y actualmente tiene sede en Roma y Barcelona. Cuenta con cinco formadores, todos profesionales del audiovisual, que se ocupan de producir y distribuir documentales sociales y vídeos realizados con prácticas participativas, además de realizar sus propios documentales, entre los que recordamos *Chanson pour Amine*, (España-Francia 2009) y *Come un uomo sulla terra*, (Italia 2008). A pesar de la distancia geográfica entre los miembros se nota un pensamiento compartido entre todos, probablemente aumentado por la formación teórica de la mayoría de ellos en el campo de la comunicación y de la sociología a nivel doctoral.

La dimensión de la reflexión se nota desde el nombre de la misma asociación, inspirado en la figura de Cesare Zavattini (Za), famoso guionista del Neorrealismo italiano, que desarrolló y practicó cine-diarios populares, basados en la idea de un cine-noticiario que fuera el resultado de un trabajo colectivo y abierto al mayor número de personas. En los años 60 Zavattini llevaba a cabo su idea de que *todos pueden ser cineastas, si tan sólo existe un deseo consciente de expresarse con el cine* (<http://www.zalab.tv/es/contents/2>, consulta del 15/11/2007). Así que empezó a desarrollar noticiarios y pequeños documentales a través de cámara 8 mm puesta en las manos de no profesionales, cuyos resultados se proyectaban en salas cinematográficas independientes.

Hoy la revolución digital permite un acceso más fácil a la producción y a la visión de material audiovisual, así que no es más necesario proyectar en los cines cuando se puede colgar en la web, pero las teorías de Za siguen representando las bases de los proyectos participativos de ZaLab. La web se vuelve entonces en la actualidad uno de los puntos centrales de la asociación, ya que es donde se visibilizan los vídeos realizados en los diferentes talleres. Es además el espacio para definirse y para presentarse a los demás, explicitar la propia filosofía de trabajo, tal como se ejemplifica en el fragmento siguiente, que resume la parte central del trabajo de ZaLab.

Talleres de auto-narración y vídeo participativo en contextos de marginalidad geográfica y social. Los talleres se mueven en la frontera entre audiovisual y acción social, utilizando el instrumento de la formación y vídeo compartido. (<http://www.zalab.tv/es/contents/2>, consulta del 18/10/2009)

Esta presentación de objetivos y prácticas se basa en la idea de que el simple conocimiento técnico no es suficiente para utilizar y desarrollar procesos de democratización y sensibilización social. Sino que es necesaria una conciencia en el uso de las nuevas tecnologías, unas *habilidades y usos responsables*. Solo de esta manera se puede plantear una formación de *narradores conscientes*.

Después de haber delineado este contexto en el que surgió y al que se remite la asociación, será interesante ver en el detalle, a través de sus proyectos y de las palabras de las personas que la componen, sus ideas y sus prácticas. Por razones geográficas mis conversaciones han tenido como interlocutor principal a Alberto Bougleux, fundador y responsable de la asociación en Barcelona, pero con el tiempo y con las reuniones organizativas de la misma organización, he podido conocer y conversar con los otros miembros: Stefano Collizzoli, Andrea Segre, Maddalena Grechi y Sara Zavarise.

LA HISTORIA “REAL Y CONCRETA”: CONVERSACIONES CON ALBERTO BOUGLEUX

*Magari con la storia reale e concreta
le cose si capiscono meglio,
vediamo da dove comincia il tutto'...*
Alberto Bougleux, entrevista

La historia de una asociación es la historia, o las historias, de las personas que la componen. Como me comentó Alberto Bougleux la primera vez que quedamos para una entrevista, lo mejor para explicarlas era contar la historia, su historia, de cómo había llegado a trabajar con esta metodología. Así que mi idea inicial de realizar una entrevista acerca de las razones por las que utilizar el vídeo en un contexto educativo se transformó rápidamente en escuchar esta historia particular que se entrecruza con la de la asociación. El cambio de planteamiento de la entrevista implicó también un cambio a la hora de dar cuenta de la misma.

En las conversaciones que tuvimos² se destaca una persona que “sabe narrarse”, que no tiene que reflexionar acerca de las cuestiones por mí planteadas y construir una narración-respuesta. Una persona que ya se ha encontrado en la situación de reflexionar y explicar su propia historia y las razones que le han llevado hasta allí. Por lo tanto, lo que emerge de la entrevista es una narración coherente, meditada y articulada que explica la historia personal y la historia de la asociación vinculadas a las reflexiones teóricas que han acompañado y sustentado las decisiones a lo largo del tiempo.

Así que al acabar nuestras conversaciones me encontré en la situación que Creus describe muy bien: *después de la transcripción y revisión de la entrevista, lo que tenía en mis manos era un relato muy bien armado, detallado y bien organizado* (Creus, 2010:5). Esto genera no pocas cuestiones a la hora de dar cuenta de la narración que tenemos en nuestra mano. Creus argumenta que estas cuestiones son *algo más que un tema de escritura* (Creus, 2010:5) y que implica reflexionar acerca del tipo de diálogo que se quiere instaurar con las evidencias que han sido recopiladas.

Reflexionando acerca de esta cuestión he considerado importante transcribir, sin modificar, largos pasajes de la conversación con Alberto Bougleux, ya que considero que no

¹ A lo mejor a través de la historia real y concreta las cosas se entienden mejor, a ver donde empieza todo...

² Dos entrevistas largas fueron realizadas el 13 y el 28 de mayo de 2008, a lo que se juntaron numerosas conversaciones informales, que añadieron matices a la narración principal.

sólo su contenido sino también su estructura y organización son relevantes para la investigación. Considerando que la dimensión narrativa es uno de los centros de reflexión de la presente tesis, las estructuras narrativas a través de las que una asociación da cuenta de sí misma, por supuesto a través de la voz de sus miembros, también revisten interés.

Así que me parecía que el texto resultante de las conversaciones podía adquirir el valor de presentación de la asociación, sobre todo en relación a la elaboración teórica y de los conceptos clave alrededor de los que trabaja. La fuerte estructura teórica que la asociación misma elabora es visible gracias a la claridad y a la coherencia de la estructura narrativa que da cuenta de la misma.

Por supuesto esto no implica que la historia, tal como ha sido transcrita en su versión final, no haya sido re-elaborada y revisada proponiendo una lectura que se vincule a los puntos clave en relación a la investigación. En particular lo que se ha querido exponer es la dimensión de construcción de la teoría de trabajo de la asociación a través de un proceso de reflexión sobre las prácticas que se iban realizando. Como se podrá leer, se trata de una serie de experiencias a las que siguen reflexiones que constituyen un recorrido que lleva poco a poco a la construcción de una teoría y de una práctica de trabajo.

El primer pasaje de la construcción teórica es el encuentro con la dimensión de taller participativo, en una fase en la que Alberto Bougleux se estaba todavía formando como autor de documentales. En el segundo, podemos observar las tentativas de re-elaboración teórica de la experiencia y de puesta en acción de actividades similares. A lo largo de las conversaciones surgen también algunas reflexiones teóricas más generales acerca de qué es un documental, sus límites y sus ventajas, que han sido recogidas al interior de la descripción de los proyectos.

La profunda reflexión y la larga dimensión temporal que están detrás del nacimiento de la asociación y del desarrollo de la metodología de trabajo, son dos factores de interés que emergen de las conversaciones. Esto permite profundizar la cuestión relacionada con las relaciones que se construyen entre práctica y teoría que hemos visto emerger como conclusión de la primera fase de observación y de mapeo de las asociaciones. Como he comentado anteriormente la reflexión teórica elaborada por la asociación misma y cuya construcción es relatada a través de estas conversaciones, ha sido una de las razones para la selección de este caso.

Además hay que considerar que la elaboración de la historia ha sido posterior al trabajo de campo, cosa que me ha permitido rescatar al interior de la entrevista, realizada mucho antes, aquellos elementos que mejor establecían un diálogo con las prácticas observadas. Así que en la fase de análisis de los proyectos, la última parte de la investigación, se podrán establecer paralelismos entre lo que es la dimensión cotidiana de las prácticas y las ideas teóricas que la sustentan y que emergen en la elaboración de estas conversaciones.

Entrando en la historia: un encuentro

Alberto Bougleux (1976, Roma)

Licenciado en el 2001 en ciencias de la Comunicación en la Universidad de Bolonia. Doctor en sociología en la Universidad de Florencia. Ha trabajado como documentalista realizando documentales acerca de la situación de los Balcanes tras la guerra de Yugoslavia, y como crítico cinematográfico. Ha colaborado con diferentes entidades, como My Media, Osservatorio di Cultura Digitale y los Annali dell'Archivio Audiovisivo del Movimento Operaio e Democratico. Actualmente vive y trabaja en Barcelona. (<http://www.italiandoc.it/scheda/464.htm>, consulta del 13/04/2008)

La historia de Alberto Bougleux empieza a lo largo de su experiencia como voluntario europeo en Bosnia en el 2002, una posibilidad de voluntariado financiada por la Unión Europea, como parte de un proyecto de realización de un documental. A lo largo de esta experiencia, en un país de los Balcanes que se estaba recuperando de la reciente guerra, surgió el encuentro con otro proyecto, siempre con los medios audiovisuales, con dinámicas participativas que fue el punto de partida para las reflexiones acerca de las prácticas participativas en la realización de documentales.

La narración en detalle del encuentro en aquel contexto, subrayan su importancia y haber sido punto de partida para muchas de las experiencias que han sido creadas y construidas en un segundo momento. He preferido mantener inalterado un largo fragmento de la transcripción de tal narración, sea por la dimensión fuertemente emocional que transmite, sea porque representa cómo todos los fundamentos teóricos que la asociación ha construido y construye están profundamente radicados en la práctica y en la experiencia.

(1) Nel 2002 ero in Bosnia con un progetto di un documentario, il mio primo progetto di documentario. Degli amici mi avevano mandato con un'altra persona ed eravamo lì per sviluppare il nostro film, quindi ma come autori. Era la prima volta. Ed eravamo lì. E già di se questo per noi era un contesto di laboratorio e di apprendistato. Cioè: eravamo stati presi e buttati in un contesto abbastanza difficile, da tantissimi punti di vista, per la lingua, e per quello che è successo in Bosnia. Perché una cosa è studiare una guerra a distanza e un'altra cosa è vivere sei mesi, un inverno, in una città come Mostar, e cercare di venire a capo di alcune storie, di dargli una forma.

Come nasceva il progetto? Allora c'è un'associazione di Padova, toniCorti, che aveva avuto un finanziamento europeo per mandare due volontari, come volontari europei, in un'associazione partner in Bosnia. Quindi c'era un rete che comprendeva Toni Corti, il Consorzio Italiano di Solidarietà e questa associazione che si chiamava Mladi Most, vuol dire Giovane Ponte, nella città di Mostar, la città del ponte vecchio, e faceva moltissima cooperazione culturale, cercando di ricucire i rapporti tra est e ovest, diciamo tra la parte croato-cattolica e la parte bosniaco musulmana, attraverso iniziative di dialogo interculturale basate su laboratori di tipo artistico. Noi dovevamo stare lì per fare un documentario su questa vitalità artistico-democratica in una delle città tra le più divise dalla guerra.

Era un progetto di documentario ma nasceva in un contesto di rapporti trans-nazionali tra associazioni, quindi un'iniziativa democratica di base che si muoveva fuori dai contesti nazionali per fare cooperazione, non tecnica, tipo ospedaliera, ma cooperazione culturale e creativa. Tra l'altro quest'altra persona ed io eravamo freschi di laurea su temi bosniaco-balcanici, quindi ci sentivamo oltretutto preparati.

Rimanemmo lì tutto l'inverno tra 2001-2002, sei mesi di permanenza a Mostar, un freddo incredibile ma un'esperienza bellissima. Poi alla fine verso il mese di marzo arrivò in città un super progetto, una cosa incredibile, una specie di circo, immagina, un circo, un tendone, portato in giro da otto camion. Nel mentre noi stavamo montando il nostro cortometraggio e ci si era rotto il computer, avevamo saputo che questi che arrivavano col tendone avevano delle apparecchiature mirabilanti e andammo a chiedergli aiuto.

Il responsabile del progetto era Igor Baranov, bosniaco, poi trapiantato in Austria durante la guerra, avrà 38- 39 anni, regista, molto simpatico, tra l'altro parlava perfettamente italiano, avendo studiato a Bologna, e oltre a

lasciarci usare lo studio ci spiegò anche come funzionava questo progetto enorme. Si trattava di un insieme di laboratori itineranti di discipline multimediali diverse, tra cui giornalismo, radio e video. Lui, Igor, era responsabile del laboratorio di video. Il progetto faceva questo tour tra le città più devastate dalle guerre balcaniche, da Gordazde a Biatc a Mostar, sarebbero stati da lì a poco tempo in Kosovo, erano già stati in Croazia, quindi avevano fatto un grosso giro, e quello era già il secondo anno che facevano questo gran tour, e ne avrebbero fatto successivamente un terzo in Macedonia. Il tutto finanziato dal Media Development Department del OSCE.

Noi a quel punto avevamo raccolto già tonnellate di storie, avevamo fatto gran parte del nostro lavoro e capimmo che avevamo sbagliato tutto. Perché in questo progetto cosa facevano? Lavoravano con le scuole e alla fine i documentari li facevano i ragazzi, cioè stavano cinque settimane, intensive, dalla scrittura del soggetto, dall'imparare a muovere le telecamere, quindi mettevano a disposizione la conoscenza che i ragazzi avevano del posto e anche il loro punto di vista sulle problematiche. Questo è proprio un approccio geniale, prima che dal punto di vista educativo, dal punto di vista documentaristico perché il documentario è la sfida dell'incontro con l'altro, dell'incontro attraverso il video quindi attraverso una mediazione tecnologica piuttosto ingombrante, è la sfida dell'accesso e della visibilità del nascosto.

Quindi tutto questo cominciò a frullarmi in testa, prima ancora che come ipotesi formativa, come ipotesi strettamente documentaristica, come ipotesi di riforma dal di dentro di un approccio produttivo fondato sull'autore, che diventa fondato sul punto di vista del soggetto. Quindi se è il documentario sociale quello che ti interessa, quello di ascoltare la voce delle persone, diciamo questo fascino, questa attrazione verso la possibilità di far parlare le persone direttamente...Vedere che il laboratorio oltre che essere un processo, potesse valere anche per il suo prodotto, cioè che la forma laboratoriale di produrre video, possa entrare a far parte della tavolozza dell'audiovisivo, di un film, perché è uno dei modi per realizzarlo, ed è un modo che ti permette di arrivare dove non arriveresti altrove. Più ci pensavo, più ci riflettevo più vedevo che aveva delle radici profonde. (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008)

Las reflexiones acerca del componente participativo se vinculan con las consideraciones de lo que es un documental. Según Alberto Bougleux se trata del *desafío del encuentro con el otro*.

Tal encuentro con el otro se lleva a cabo a través de la mediación tecnológica, y por tanto, genera una narración visual como producto y este producto tendrá como finalidad ser visto por otras personas, ampliando así, aún más, el círculo de los encuentros.

(2) Quindi la ricerca documentaristica tra le tante altre cose è anche questo: capire come si fa a saltare le pareti invisibili che ci separano dalle vite degli altri e che le rendono misteriose, non raggiungibili, e così la tua per gli altri. E fare di alcune vite che sono significative semplicemente per chi le vive qualcosa di significativo per gli altri, che vuol dire riuscire a leggere nelle vite degli altri qualche cosa di più grande. Tutto questo è il problema del documentario, è il suo fascino. (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008)

Por tanto, el documental se define como el entrecruce de dos relaciones, la del autor o autores con las personas implicadas y participantes y la del producto final con los espectadores. Estas relaciones son relaciones entre personas pero también entre vidas y entre las narraciones de estas vidas. La realización de la narrativa implica el desafío de construir algo que resulte significativo tanto para quien la realiza como para quien la recibe, construyendo algo que en su ser local y particular refleje que es parte de algo más amplio y compartido.

Alberto Bougleux desarrolla también una reflexión acerca del punto de vista, ya que hay que recordar que el documental nunca es neutral sino que es siempre realizado por alguna persona, por tanto no se trata de una representación de la realidad sino de *la narración de un encuentro* entre el autor y la realidad. Como afirma Alberto Bougleux *ningún lenguaje es transparente ya que es siempre hablado por alguien*. Por tanto, ampliar el documental a la dimensión participativa quiere decir abrir el debate en la fase de la producción acerca de los puntos de vista que están en juego y que tienen que dialogar y negociar para producir una única historia para otras personas. Esta multiplicación de los puntos de vista, además del proceso de negociación que implica, constituye un enriquecimiento para el documental, tanto en la fase del proceso de realización, como en el resultado final.

La vuelta en Italia

Después de la experiencia en Bosnia, la idea de Alberto Bougleux fue encontrar la manera de implementar en Italia proyectos que siguieran el modelo que había visto utilizar en

Mostar. Su vuelta a Italia coincide con el momento en el que se estaba afirmando en el país el fenómeno de las Telestreet, televisiones de calle, de barrio o de pequeñas asociaciones que transmitían libremente o de forma pirata. En un principio las transmisiones seguían las mismas frecuencias de las emisiones televisivas, aprovechando los conos de sombra de las frecuencias de los grandes canales televisivos. De este modo podían, con bajo coste, alcanzar un discreto número de personas, de la misma manera como había pasado con las radios libres en los años setenta. Hoy en día las posibilidades ofrecidas por Internet han reducido aún más los gastos necesarios para la transmisión, ampliando enormemente, por lo menos en potencia, la difusión de los materiales propuestos.

(3) Tornando in Italia per esempio cominciai a collaborare con le televisioni di strada, e questo è il secondo passaggio. Molto presto mi accorsi che avevano un sacco di punti in comune con tutto questo, perché primo: si sviluppavano in contesti di organizzazione fluida di movimento, quindi a livello di società civile mobilitata, però mobilitata creativamente, non mobilitata in modo strettamente politico ma per un progetto di tipo espressivo, creativo, con delle ricadute di tipo sociale, politico, però soprattutto con l'idea di elaborare collettivamente uno spazio di racconto collettivo del mondo nel piccolo quartiere, con la piccola antenna. (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008)

Hay que destacar tres puntos importantes de este pasaje, que hacen que unos proyectos aparentemente tan diferentes, televisión en lugar de vídeo, barrio italiano en lugar de cooperación internacional, tengan vínculos profundos con el proceso llevado a cabo en Bosnia. Los tres puntos, que vale la pena analizar más detenidamente, son el contexto de taller experimental, de horizontalidad y de antena.

También en este caso se trataba de una iniciativa desde abajo y a nivel amateur, donde por tanto las competencias eran compartidas e intercambiadas para alcanzar un objetivo común. Pero la dimensión del taller experimental estaba reflejada también en la flexibilidad del output final, que podía ser noticia, como publicidad, reflexión, ideas y que iba tomando forma a medida que las personas interactuaban y negociaban. La dimensión era la del proceso político-social, que sin duda es también proceso de formación pero que trabaja en relación con la dimensión pública y de organización de la sociedad, influyendo en ella y modificándola.

Antena, en aquel contexto se trataba de antenas físicas mientras que en el contexto de ZaLab la palabra se retomará adentro del contexto de Internet, quiere decir la implicación de transmitir, y por lo tanto, de comunicar, a otras personas. Así que también en este caso el punto final del proceso es desarrollar una comunicación con otras personas, que están fuera del proceso que genera el producto pero que vienen involucradas en su recepción. Tenemos por tanto una dimensión de abertura y de reflexión acerca de qué y a quién comunicar.

Alberto Bougleux vincula estas ideas a los estudios de doctorado que estaba llevando a cabo en la época, y en particular a un seminario de Klaus Heder, alumno de Habermas, acerca de la esfera pública y su pluralización. Por tanto, según estas conexiones teóricas, la experiencia de las Telestreet se puede leer como ejemplo de pluralización de la esfera pública a través de la organización de la sociedad civil, que llega de esta manera a presionar y dialogar con la esfera política.

En este recorrido emergen también las problemáticas a las que el trabajo concreto de la producción visual y de trabajo participativo tiene que enfrentarse. En particular Alberto Bougleux delinea dos aspectos muy concretos: la intensidad de trabajo requerida, a nivel de tiempo y de energías, y la financiación, a pesar de la siempre mayor economía de la tecnología.

(4) Perché sostanzialmente il video, e la televisione soprattutto, è un lavoro durissimo, è un lavoro fisico, all'aria aperta, logorante, in produzione, che richiede tecnologia pesante, per quanto ormai estremamente disponibile e diffusa, e ore sterminate di tempo da dedicare. (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008)

Dos características emergen en este proceso. Por un lado, la necesidad de tiempo y energía para dedicar a la producción, y por otro el problema económico, ya que estas frágiles estructuras de televisiones de calle estaban basadas principalmente en el voluntariado. La cantidad de dinero disponible era por tanto extremadamente limitada, lo que empujaba a buscar otro tipo de financiación, relacionándose principalmente con la administración pública.

La financiación de este proceso social era sobre todo a través de fuentes públicas y por lo tanto había que encontrar una manera de dialogar con la administración. Aquí entra la cuestión de interpretar el proceso de la Telestreet como proceso formativo y educativo y que por lo tanto puede insertarse dentro de las actividades reconocidas y promovidas por el sector

público. Por un lado es la respuesta a la exigencia de dialogar con la administración pública pero por otro lado, es la manera de interpretar en profundidad el trabajo. Las reflexiones de Alberto Bougleux se mueven por un lado creando vínculos con su formación teórica, y por el otro, en la búsqueda de soluciones al problema concreto de la financiación.

(5) È un modo per interpretare a fondo quello che stavamo facendo e cercare di capire quali sono i punti di contatto con lo spettro di policy che ti si offre. (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008)

El punto importante de este diálogo con la administración es que abre la posibilidad de constituir la experiencia del laboratorio, tanto televisivo como de vídeo, en otros contextos y en otros momentos. Al vincularlo a la formación y a los procesos formativos, lo hace salir de un movimiento voluntario, que por tanto involucraba personas que tuvieran tiempo, interés y disponibilidad de dedicarse, para pasar a una dimensión en la que profesionales del sector pudieran compartir sus conocimientos en un contexto formativo y participativo.

Además de proporcionar un diálogo con una administración que difícilmente hubiera financiado un proceso tan abierto y arriesgado como lo que se genera a través de las prácticas participativas, la vinculación con la dimensión educativa permite reflexionar más detenidamente acerca del proyecto. Permite ver aquella dimensión de formación que en un primer momento parece secundaria en comparación con la producción y la realización del producto final, pero que constituye el fundamento mismo del proyecto. En una manera horizontal y no formal, tanto los proyectos italianos como los bosnios implican una profunda dimensión formativa y educativa que es, por tanto, rescatada en el diálogo con la administración.

Un segundo encuentro: Cesare Zavattini

Otro pasaje clave en la historia de la asociación es el encuentro, casi casual, a través de uno de los muchos préstamos de libros entre amigos, con el pequeño libro “Cinenotizie in poesia e in prosa” (Masoni y Vecchi, 2000) que recoge textos y apuntes de Cesare Zavattini, *sceneggiatore del neorealismo, personaggio incredibile della cultura del '900* (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008). La importancia de este encuentro se refleja también en el nombre mismo de la

asociación, donde *Za* viene del pseudónimo del escritor, y *Lab* para *laboratorio*, haciendo referencia al carácter experimental y de taller de las propuestas.

Lo que Zavattini teoriza en este texto es la práctica de *cinegiornali liberi*, cinenoticias libres, siguiendo y dando un paso más allá a las pautas de la revolución neorrealista en la que se trabajaba con actores no-profesionales a los que los directores pedían que interpretaran a “si mismos”. La idea de los *cinegiornali* comporta una revolución en el proceso de producción del audiovisual sustituyendo el autor tradicional con una autoría compartida. Aprovechando las revoluciones técnicas de las cámaras 8mm, Zavattini propone a lo largo de los años '60, la realización por parte de colectivos locales y de barrios de cortometrajes no-profesionales, proyectados, en un segundo momento, en las salas de cine con el objetivo de fomentar el debate. Las cámaras se tenían que considerar como los bolígrafos de los periodistas, maquinarias para tomar apuntes de la realidad, con la idea de generar procesos sociales al interior de las pequeñas comunidades como podían ser los barrios.

(6) Erano dei palinsesti aperti, delle griglie aperte di contenuti. Il cinegiornale libero in qualche modo è il grado zero di qualsiasi struttura narrativa, cioè semplicemente il palinsesto successivo di cose narrative libere. Il palinsesto normale di un cinegiornale era quello di una notizia di sport, una di cultura, una di politica. Il cinegiornale libero no; non erano notizie poteva essere qualsiasi cosa, potevano essere documentari, cortometraggi, libero...cioè semplicemente era una sequenza di quelle cose. Nate liberamente. (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008)

Esta estructura narrativa libre es para Alberto Bougleux la inspiración de lo que se puede crear al interior de un proceso, en este caso de las Telestreet, pero más en general de contextos de talleres visuales con una dimensión participativa. El poder hablar de cualquier cosa iba así vinculado al poder hablar de lo de que las personas quieren hablar, que sigue siendo el principal punto de partida de los proyectos de vídeo participativo: decidir colectivamente cuál es el tema del vídeo, cuál es la historia que se quiere construir entre todos.

La cuestión del contexto, que para Zavattini estaba constituida por el barrio o el colectivo o también la parroquia, para Alberto Bougleux es fundamental, ya que se vincula a la idea de territorio y de colectivo de personas, y merece una reflexión especial. Los contextos en los que se desarrollan los proyectos de la asociación son de lo más variado; diferentes geografías, diferentes edades de quien participa, diferentes colectivos, pero no son casuales, tienen que tener algunas características que los hacen aptos para desarrollar un proceso que resulte educativo y transformador.

Aquí entra en juego una de las diferencias entre la educación formal y no formal, la idea de que la educación no formal, llevada a cabo en un cierto modo, pueda tener un anclaje con el territorio más radicado que la primera. Esto porque en lugar de ser una *agrupamiento estadístico* de personas de una cierta edad, se trata de *grupos de personas* antes de que una *categoría* (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008). Por tanto de personas que comparten cierto tipo de contexto, de entorno, que influye en sus identidades y que por lo tanto se vuelve parte integrante del trabajo de construcción de narrativas visuales.

El discurso del contexto es importante también porque una de las problemática que Alberto Bougleux veía en la Telestreet, y que limitaban los efectos que el proyecto hubiera querido alcanzar, era que atraía a personas que de alguna manera ya estaban interesadas en el tema, ya tenían un interés. Resultaba más difícil involucrar personas que a primera no estaban interesadas y por lo tanto era importante buscar una manera de implicar en el proceso social también a las personas que a primera no se hubieran involucrado.

Desde este punto de vista trabajar con la escuela puede ser una oportunidad, ya que permite involucrar personas independientemente de sus anteriores intereses. Pero la relación con la escuela para Alberto Bougleux, que ha desarrollado más de un proyecto en este sector, tiene sentido en el momento en el que el contexto escolar es al mismo tiempo contexto de frontera geográfica, cultural y social, y que por lo tanto, agrupa a las personas por su pertenencia a un entorno común antes que por una cuestión de edad. En este caso, la importancia de la escuela es que actúa como mediación con el territorio, poniéndote en contacto con el colectivo local. En otros casos esta función de mediación puede ser realizada

por asociaciones y entidades de la sociedad civil que ya tienen un contacto y proyectos en el territorio.

La cuestión central que Alberto Bougleux, así como la asociación ZaLab, intentan desarrollar es la de trabajar el vídeo como una actividad no de primer sino de segundo nivel. Es decir, que el vídeo no es la actividad con la que se entra en contacto con el territorio y el contexto y en el que se agrupan las personas para desarrollar el proyecto, sino que es una actividad que se implementa sobre otras actividades que ya han creado grupos y colectivos en el territorio. Puede tratarse también de la misma escuela, como hemos comentado y como será el caso por ejemplo del proyecto de Alicudi u otros tipos de actividades, como un festival, que es el caso tanto de los proyectos en Túnez (El Jem) como del de Alemania (Langenau).

(7) La possibilità quindi non di lavorare per categorie ma di lavorare per contesti concreti, fatti di persone esistenti e reali, ti è data soltanto dal fare del video un lavoro non di primo ma di secondo livello. Cioè un'attività che tu proponi sulla base di attività che già stanno sul territorio. (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008)

En este modo el proceso del taller de vídeo puede ser aprovechado en todas sus implicaciones sociales y educativas y no ser simplemente un curso en el que se transmiten conocimientos técnicos. Trabajar el vídeo como “segundo nivel” evita además que las personas implicadas sean sólo las que ya tienen un interés previo para la temática y garantiza un compromiso por parte de quien está involucrado.

Proponer simplemente un taller de vídeo, que podría definirse como una actividad de primer nivel, supone un riesgo de trabajar sólo con personas ya interesadas o que las personas se desinteresen antes del llegar al final del proceso, ya que, como ya se había comentado, se trata de un trabajo muy duro y que requiere mucho tiempo. Estas reflexiones influyen profundamente en el diseño y desarrollo de todos los proyectos realizados por la asociación y representan una de sus características principales, que marca la diferencia con un buen número de otros proyectos de vídeo en el que éste es “actividad de primer nivel”.

El vídeo: ventajas y desventajas

Qué características del vídeo lo hacen particularmente indicado en este contexto y proceso ha sido la primera cuestión que propuse a Alberto Bougleux. Desde mi falta de experiencia en el mundo del vídeo, al que había llegado desde el cine y a través de una reflexión exclusivamente teórica, necesitaba saber si de verdad había alguna ventaja en la utilización de este medio.

Alberto Bougleux afirma que sin duda una de las razones que lo empujaron a utilizar el vídeo al interior de los proyectos era un interés personal y un conocimiento profundo del medio que le permitían trabajarlos con relativa facilidad. Pero más allá del origen en un gusto personal se pueden delinear dos características del vídeo que resultan interesantes al interior de los procesos participativos. Procesos que sin duda pueden ser llevados a cabo a través de otros medios, como puede ser el caso del teatro, aunque hoy en día muchas veces es fácil que las fronteras entre los medios y las técnicas artísticas estén bastante mezcladas. Pero lo que ZaLab había decidido utilizar era el medio del vídeo, así que era interesante entender el porqué de esta decisión.

(8) Avevo visto che il video aveva un grosso vantaggio e un grosso svantaggio. Entrambi utilissimi. (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008)

Una ventaja: la facilidad. Una desventaja: la implicación requerida. Estas son para Alberto Bougleux las dos características principales del vídeo que lo hacen interesante en contextos educativos y de procesos sociales. A pesar de que él clasifica la primera de ventaja y la segunda de desventaja, en un segundo momento afirma que también la parte más incómoda del realizar vídeo, se revela útil al interior de un proceso educativo.

La primera tiene que ver con la facilidad de aprender el medio, que conlleva por lo tanto rápidamente una cierta satisfacción. Juntando las facilidades de la técnica contemporánea con la alfabetización visual que todos inconscientemente tenemos gracias a la exposición prolongada al cine y a la televisión, el proceso de aprendizaje del vídeo es bastante rápido e intuitivo. Por tanto, también personas que nunca han tenido entre las manos una cámara pueden con

facilidad recuperar el bagaje de información de gramática visual desarrollado mirando, aunque sin darse cuenta o conocer los nombre, diferentes técnicas de encuadre y de movimientos.

La segunda es, desde el punto de vista de Alberto Bougleux, más interesante, ya que se trata de una problemática que se transforma en un ingrediente importante del proceso. Realizar un vídeo documental requiere una implicación muy fuerte a nivel de tiempo y de energía, como hemos tenido modo de comentar a lo largo del proyecto de las Telestreets, ya que:

(9) Il video è uno dei più evoluti mixer di linguaggi espressivi disponibili, di tutti i tipi, il video è un linguaggio composito, dove tu hai la sensibilità fotografica, la sensibilità musicale, politica, sociale se fai un documentario, hai bisogno di tutta la tua ermeneutica, tutta. Si muove tutto. Non c'è niente che rimane fermo. È un lavoraccio. (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008)

Por tanto, debido a esta complejidad del vídeo en cuanto lenguaje compuesto, para realizar cada documental se vuelve de primaria importancia la ayuda de las otras personas y sus experiencias, sus puntos de vista acerca del mundo. En este modo se cataliza un proceso social que involucra más y más personas, crea relaciones entre ellas y las lleva a dialogar alrededor de las interpretaciones y las lecturas de la realidad.

Si, como hemos visto previamente, estas personas en diálogo participan de un contexto y de un entorno común, entonces el proceso educativo en el que se involucran con el vídeo se vuelve un proceso social. Así que el vídeo es considerado interesante al interior de este tipo de proceso porque si por un lado es fácil, desde el punto de vista técnico, por el otro esta facilidad no quiere decir sencillez privada de interés. Al contrario, su complejidad y su dimensión intrínsecamente colectiva requiere del debate, del diálogo y de la involucración de otras personas.

Estas consideraciones abren una primera reflexión acerca de este medio, que sin duda no se acaba aquí. Las razones que llevan a elegirlo están difuminadas a lo largo de todas las conversaciones, y de los comentarios acerca de los proyectos. Pero sin duda también las otras razones pueden ser reconducidas a la complejidad del medio del vídeo, una complejidad que no es sinónimo de dificultad sino de enriquecimiento.

Otra de las dimensiones de la complejidad del vídeo está en su inscribirse al interior de una dimensión mucho más amplia, que es la del mundo audiovisual y en particular la del cine y la de la televisión con la que, aunque sin quererlo, todos los vídeos se ponen en relación. Por tanto, el vídeo permite dialogar y reflexionar acerca de estas dos esferas que hoy en día se han vuelto particularmente relevantes.

(10) Perché quando lavori con l'audiovisivo comunque ti stai confrontando con il paradigma di rappresentazione e di narrazione del mondo contemporaneo. Se fai audiovisivo, anche se non lo sai, ti stai confrontando con il cinema e la televisione. (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008)

Alberto Bougleux destaca dos características importantes de estos dos medios, que también pasan a ser parte del mundo del vídeo. Se trata de la posibilidad de *deslocalización* e *infinita diseminación* (entrevista, 13 mayo 2008) de sus productos. En otras palabras, se trata de la posibilidad de pasar las fronteras, de realizar un producto que se desplaza desde su lugar de origen para llegar a otro lado y ser visto y recibido por otras personas que viven y habitan un contexto diferente del de las personas que lo han realizado.

A través del cine y de la televisión tenemos acceso a contextos e interioridades que son lejanas, geográficamente y culturalmente, de lo que conocemos por experiencia directa, y a pesar de que esto hoy pueda parecer normal y dado por hecho, no hay que olvidar las consecuencias. De este modo se entra en un contacto directo, pero mediado por la pantalla, con otras realidades y eventos, eventos de los que nos hacemos una imagen y una idea basada en lo que nos llega de este modo. El vídeo a pesar de que tenga un sistema de distribución más limitado que el cine o la televisión se inscribe en este mismo sistema de llevar una imagen de una realidad dada o contexto a otro lado.

(11) E potrebbe quindi cambiare informazioni disponibili riguardo a certe cose, e sicuramente il rapporto delle stesse persone con il loro contesto e certamente il rapporto delle medesime persone con gli strumenti, di cui altrimenti sarebbero solo fruitori passivi. (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008)

Por tanto, el cambio que empuja un proceso de vídeo participativo es triple: por un lado de las personas con los instrumentos de producción audiovisual; por otro de las personas con el contexto en el que viven y, finalmente, con las *informaciones disponibles en relación a algunas cosas*. Esta posibilidad del producto audiovisual, de tener una vida mucho más allá de lo que es el espacio de producción es otro importante elemento que inscribe el vídeo, además de cómo un factor de formación, como un proceso de transformación social.

En este juego de fronteras que atravesar, la primera está sin duda representada por la que hay entre el autor de documentales o formador y las personas con las que desarrolla el proyecto, que pertenecen a realidades diferentes. Al interior de ZaLab definen estas miradas de las otras personas como *occhi non accreditati* (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008), es decir, las miradas de las personas cualquiera, no de referentes o de portavoz, que sin embargo son las que más saben de aquel contexto específico en el que viven y habitan

Alberto Bougleux subraya que el vídeo es al mismo tiempo un medio capaz de pasar las fronteras por su ligereza, pero que al mismo tiempo es bastante complejo para, una vez al otro lado, trabajar una dimensión social y no solo individual. Esta dimensión colectiva es abordada en dos direcciones, como ya hemos podido reflexionar. La primera hacia el interior de la colectividad que desarrolla el vídeo y la segunda hacia todos los posibles espectadores del producto mismo.

(12) Era uno strumento agile a sufficienza per saltare la frontiera ma complesso a sufficienza perché una volta superata la frontiera potesse fare presa sulla dimensione sociale, non sulla dimensione individuale, e con tutto questo arrivare, per lo meno nella sua spinta ideale, ad avere sempre in mente un output creativo, significativo quantomeno per la comunità che lo aveva prodotto, e potenzialmente per qualsiasi altra comunità. (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008)

Sin duda hay que tener cuenta los límites que este proceso presenta, considerando que, a pesar de que potencialmente todos los usuarios de Internet tienen acceso a los vídeos producidos, en realidad será más difícil que accedan personas que no tienen relaciones previas con el proyecto. A pesar de esto no hay que minusvalorar la potencialidad que tiene para otras personas fuera del campo específico en el que se ha producido el vídeo en cuestión. Aunque en cuanto al número de espectadores el resultado tendrá siempre límites, estos proyectos permiten

visibilizar que existe una concreta posibilidad de comunicación y de difusión de los productos realizados.

Para ver más en concreto cómo se pueden trabajar estas cuestiones y posibilidades ofrecidas por el vídeo, es interesante ver algunos de los últimos proyectos realizados por ZaLab. Veremos cómo la narración de los proyectos llevará a nuevas consideraciones teóricas, en las que se retomará la cuestión de la frontera, esta vez como espacio de narración, la diferencia entre un trabajo documental y de ficción y la importancia de los contextos en los que se trabaja.

Proyectos de vídeo participativo

El historial de proyectos de ZaLab es bastante extenso y abarca tanto la realización de vídeos participativos como la producción de documentales. En las conversaciones con Alberto Bougleux nos hemos centrado en comentar los tres últimos proyectos que han sido coordinados por él pues de ellos se extraen consideraciones interesantes alrededor de las temáticas abordadas en la conversación acerca de la teoría. Además, hay que considerar que los proyectos de la asociación muy a menudo no consideran la participación de todo el colectivo, aunque siempre haya un intercambio de ideas, informaciones y opiniones acerca de cada proyecto aunque sea desarrollado sólo por uno de sus miembros.

Hablar de los proyectos en concreto permite profundizar algún aspecto teórico anteriormente considerado. Por ejemplo, la dimensión del límite y de los problemas que hay que superar en el proyecto de Lapa TV, la dimensión de la frontera como espacio de narración en los proyectos de Zalab TV y la cuestión de la elección de los trabajos documentales en lugar de las historias de ficción en el proyecto de Badalona.

Lapa TV

Lo que Alberto Bougleux considera su mejor proyecto, es decir el proyecto en el que mejor se han condensado las reflexiones y las aspiraciones maduras en estos años es Lapa TV: *progetto di laboratori, di educazione al mestiere del cinema per i bambini che crescono nelle isole Eolie* (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008), proyecto de educación al oficio del cine para los

niños de las islas Eolias. Iniciado en el 2004, gracias a una financiación europea, el proyecto se ha repetido en 2006, 2008 y 2010 gracias al interés y a la financiación local.

Se trata de uno de los casos en los que la mediación con el territorio se desarrolla mediante la escuela, porque la condición de las islas, el archipiélago de las Eolias cerca de la isla de Sicilia, produce una dimensión de límite y de clausura. Esto hace que los niños y niñas de la escuela sean antes que nada los habitantes de este peculiar contexto geográfico y social y por tanto no simplemente aquel grupo agrupado “estadísticamente” al que hacía referencia Alberto Bougleux en sus reflexiones acerca del contexto.

(13) È un contesto un po' speciale, del tutto italiano, ma veramente di margini estremi della repubblica, di massima dispersione scolastica, di assoluto zero di alternative formative possibili per i ragazzi, diverse dalla scuola, zero assoluto di iniziative autonome della società civile, un posto dove le uniche istituzioni che funzionano sono la chiesa e i carabinieri, perché anche la scuola fa fatica. (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008)

El proyecto nace de una relación previa de Alberto Bougleux con aquel contexto, al que conoce desde niño, cosa que le facilita un cierto contacto con el territorio y una cierta confianza por parte de las personas locales. Desde esta relación, profundamente personal, surge la idea del proyecto. Al principio la idea era trabajar con jóvenes de 14-15- años, pero rápidamente surge el problema de la ausencia casi total de este tramo de edad en la isla. Quienes quieren seguir estudiando tienen que marcharse ya que no hay escuelas secundarias y los que se quedan, entran en el mundo del trabajo dejando de lado cualquier otra posibilidad de formación.

De esta manera, Alberto Bougleux se encontró a trabajar, más por necesidad que por decisión, con un grupo de niños y niñas entre los 8 y los 13 años. Por tanto, la reflexión acerca de la formación en este contexto es completamente diferente a la de los contextos de telestreet y de una formación más horizontal. En este marco, donde los protagonistas son los niños y niñas, Alberto Bougleux afirma que hay un cambio en el discurso educativo, en la relación entre el vídeo y la formación, donde el vídeo es *strumento pedagogico primo* (entrevista, 28 mayo 2008). Esta diferente manera de trabajar sorprende a Alberto Bougleux que descubre el impacto revolucionario que puede tener el vídeo en contexto de trabajo con niños y niñas muy jóvenes.

Un par de anécdotas vinculadas a la experiencia de Lapa TV están también relacionadas con la idea del límite y la idea del documental como instrumento para ir más allá del límite. La idea de frontera se concretiza aquí en límites muy concretos y muy cotidianos, como entrar con la cámara en una iglesia, que con paciencia y delicadeza se quieren poner en discusión. A través de estas pequeñas trasgresiones de límites, a veces más mentales que reales, la idea es la de ensayar miradas diferentes sobre el contexto cotidiano, miradas que conllevan por tanto una reflexión acerca de ellos mismos, como se ven y como se representan.

(14) Lavorando a Stromboli mi posi spesso il problema di violare e di fargli violare [ai bambini] dei limiti. Ed erano limiti di diverso tipo. Uno era dire per esempio: andiamo a fare le riprese alla messa la domenica mattina. In comunità così la chiesa è importantissima, nessuno la mette in discussione. Loro quindi non hanno mai elaborato questa scissione di bambini credenti indotti dal fatto che la messa è qualcosa che accade e che si può guardare, si può raccontare e vedere dal di fuori. Quindi il fatto di portarli alla messa non in posizione di credenti oranti, preganti ma di osservatori e con telecamera era una cosa che li metteva in grandissima difficoltà. “Ma non si può, come si fa, il prete si arrabbia” “buoni, mica dobbiamo andare per forza, ma l’avete vista mai la messa in televisione? Allora vuol dire che si può fare”. Se lo dice la tv va bene. A questo punto come si fa? Bisognerà chiedere il permesso e non succede niente di male. Chiediamo il permesso e tutto fila liscio. E loro per la prima volta riescono ad essere in chiesa la domenica mattina non come credenti ma come cameraman. Questa è una conquista gigante. (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008)

Otras veces los límites son técnicos y el hecho de superarlos quiere decir superar un desafío que en aquel momento nos encontramos delante. El superar estos límites crea un sentido de auto-confianza y espíritu de grupo que forma parte de los objetivos que los proyectos de vídeo participativo llevan consigo. Es el caso del hacer frente al problema del tiempo y de la rapidez, muy común en el sector audiovisual, cuando muchas cosas acontecen en poco tiempo y no es fácil decidir donde enfocar la cámara.

(15) Altre volte sono limiti tecnici. Una volta c’era il problema di andare a riprendere l’arrivo e la partenza dell’aliscafo che è un po’ il cuore dell’isola in inverno, tutto accade lì. Lì il limite tecnico è il tempo. Nessuno ti

impedisce di farlo ma lì succedono milioni di cose contemporaneamente e non sai chi scende, non sai chi arriva, l'aliscafo non sai che parte attracca, è una cosa che capita in breve tempo. Per esempio c'era un esercizio: nel tempo in cui l'aliscafo stava fermo bisognava salire a bordo, andare al piano di sopra, chiedere l'intervista al comandante, fare l'intervista, scendere e uscire, tempo totale: cinque minuti. Fatta. (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008)

Al interior de Lapa TV se desarrolla el taller de Alicudi, que será uno de los casos observados a lo largo de la presente investigación y que, por tanto, será analizado más detenidamente en un el siguiente capítulo. Por el momento podemos observar que uno de los puntos fuertes del proyecto está en su continuidad, desde el 2004, hecho que sin duda es la expresión del interés que el trabajo audiovisual ha despertado en las personas involucradas.

Zalab TV: la Tunisia e la Palestina

Zalab TV fue un proyecto desarrollado a lo largo del 2006 y 2007 gracias a la financiación de la *Anna Lindb Foundation for Dialogue between Cultures*, una organización internacional que se ocupa de financiar proyectos con finalidades interculturales en el área mediterránea. El objetivo último del proyecto era poner en red y en conexión los talleres y las producciones desarrolladas hasta aquel momento, a través de la realización de una página web que, como una streaming tv, permitiera su visualización.

Este proyecto estaba sin embargo vinculado a uno más amplio dedicado a la realización de algunos vídeos especiales que han sido llamados los *sueños de Za*, siempre tomando como referencia Zavattini y sus ideas. Estos talleres se tenían que llevar a cabo en Túnez y en Palestina donde ZaLab tenía una red de contactos establecida gracias a anteriores talleres desarrollados en estos países. El desarrollo del proyecto estaba por tanto, por un lado, basado en la realización de los talleres y por otro, en la puesta en común de los productos finales a través de un sitio web.

La idea de la Web sigue la filosofía de las *WebTv* y propone los vídeos como principal y primer contenido de la página. Alberto Bougleux subraya esta característica que marca la diferencia con otras Web como por ejemplo la de *Insightsbare*, un colectivo que en el mundo del vídeo participativo tiene un cierto renombre. Este grupo, compuesto por un profesional del

vídeo y un académico, llega a la dimensión del vídeo participativo desde la antropología visual. Probablemente por este bagaje su sitio está orientado a la explicación de su filosofía y su práctica de trabajo aunque luego existe la posibilidad de ver algunos ejemplos de lo que realizan.

La idea de Zalab TV era de dar la vuelta a esta presentación y abrir la página con una serie de vídeos e historias y sólo en un segundo momento acceder a las informaciones acerca de la asociación y de sus prácticas. Es decir que *primo è un sito orientato al video partecipativo come processo, il secondo come prodotto* (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008). Los vídeos al interior de la página seguían una doble clasificación, la primera geográfica, donde a cada proyecto correspondía una *antena* y otra, por colecciones de clips producidas en el mismo taller, creando por tanto un diálogo entre proyectos que, a pesar de haber sido realizados en diferentes contextos espacio-temporales, crean un discurso continuado.

En particular los vídeos que han sido puestos en diálogo son los realizados alrededor de los *sueños de Za* en Palestina (Biddu) y Túnez (Kerchaou). Considerando que en estos países era ya la tercera vez en que se desarrollaban talleres se tomó la decisión de catalizar la realización de vídeos acerca de unas temáticas ya establecidas, en lugar de dejar las posibilidades completamente abiertas. Los temas estaban además vinculados a la dimensión del deseo y del sueño, de donde se origina el título, que además volvía a hacer referencia a la figura de Zavattini.

El formato establecido era la realización de cortos que contaran *la vita sognata in due luoghi molto diversi dello stesso mare: Palestina e Tunisia* (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008). Los temas eran: el mar, el amor, el tiempo, la guerra, la religión y el Otro. La idea era que a pesar de que los temas fueran extremadamente generales la realización tenía que ser local, vinculada a la vida de las personas en aquel contexto en particular, una manera de seguir el camino del documental y de no caer en la ficción. Pero, al establecer unos temas comunes éstos iban a permitir en un segundo momento establecer un intercambio entre las dos realidades a través de los vídeos. Al principio el proyecto había intentado establecer también un diálogo a través de un blog en francés e inglés y luego también en árabe. Pero al final este experimento no tuvo los resultados esperados y la comunicación entre los dos grupos se realizó principalmente a través de los productos llevados a cabo y del encuentro final en Barcelona.

Uno de los conceptos más interesantes a lo largo de este proyecto es la dimensión de la frontera presente en las dos realidades en la que se desarrollaban los talleres, y que puede ser interpretada como *dimensione intrinsecamente narrativa* (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008). Esto porque es una dimensión que construye y hace visible al otro y el otro lado, cosa que genera una tensión entre la atracción y el rechazo al mismo tiempo, y de esta tensión se genera la narración.

(16) La dimensione di frontiera è una dimensione intrinsecamente narrativa. Perché? Perché é la dimensione di maggiore esposizione e non soltanto esposizione, ma proprio invenzione e costruzione dell'alterità. [...] La frontiera è come un viaggio sul posto, per questo è narrazione, è la tensione dell'attraversamento, la tensione trasformativa, c'è un ostacolo da superare. (Alberto, entrevista 28 mayo 2008)

Las fronteras, así como las divisiones, no son naturales sino siempre construidas, a nivel mental antes que físico y por tanto desarrollan un proceso constante de re-construcción. Una dinámica que origina por un lado la reproducción de la frontera y por otro, el cambio del concepto mismo, precisamente porque se trata de un concepto que necesita una constante re-elaboración.

(17) E le frontiere non sono soltanto quelle geografiche e quelle politiche. Tutte le soglie, sono cose che ri-abiti, ripopoli, ricostruisci, rifai ogni giorno e questo ti permette anche di cambiare. (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008)

La frontera está también vinculada al sueño, porque en cuanto obstáculo, desarrolla la dimensión de la imaginación, de ir al otro lado o de recrear mentalmente lo que puede estar al otro lado. Este proceso imaginativo aumenta por el hecho de que muchas veces los espacios de fronteras son los que más impiden el pasaje y la circulación de las personas, imágenes e ideas. A pesar de que ninguna frontera es impermeable y todas, en mayor o menor medida, dejan pasar una circulación, algunas resultan particularmente problemáticas, como es el caso de la Palestina y de la West Bank, donde la dimensión de sueño e imaginación es la única que permite el pasaje de la frontera.

(18) Una è la dimensione del limite. Dell'essere al di qua. E l'altra è la dimensione del sogno, del viaggio possibile, del viaggio immaginario, del viaggio supposto, non del viaggio perchè riesco ad attraversare la frontiera, non del racconto del viaggio ma dell'immaginazione del viaggio senza farlo. [...] Quindi per queste ragioni è per me massimamente interessante andare a cercare persone e gruppi che vivono in questo tipo di dimensioni psicologiche, sociali, linguistiche, tecnologiche, quello che vuoi, perché comunque sia vivono in una dimensione di stasi-tesa, e quindi sono potenzialmente dei grandi narratori, tutti, anche se non lo sanno, portano tutti qualcosa. Poi se ci pensi bene tutti viviamo in questa condizione per un motivo o per un altro. (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008)

Para poder hablar de esta dimensión y de los sueños que ésta genera, que a pesar de ser sueños están sin embargo directamente vinculados a la realidad, es mejor hacerlo con un documental en lugar de una ficción, ya que el documental es *uno strumento di rimessa in forma e rimessa in discussione del significato condiviso di una certa realtà e dimensione* (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008). Y esta dimensión puede anclarse tanto en la realidad como en el sueño, siempre y cuando el sueño surja de la realidad y de la imposibilidad de realizar algo en la realidad. Por tanto en este caso el sueño se vincula al deseo. Y esta dimensión del deseo es la que lo vincula a la realidad.

(19) Perché si chiamano sogni? Sono documentari che lavorano moltissimo sulla direzione desiderante, perchè è una realtà che più che una realtà del vivere, è una realtà psicologica, una realtà del desiderare, è una realtà del soggetto, non è una realtà dell'oggetto. Però è una realtà. Cioè si parte dal dire: sono in un'isola, vorrei andare in America, come immagino il viaggio in America a partire dall'isola? Posso andare in America? No! Come posso raccontare questo desiderio per immagini senza muovermi dall'isola? (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008)

Esta dimensión del deseo se trabaja para que pueda hacerse visible en imágenes y que estas imágenes puedan ser compartidas y comunicadas a otras personas. En mi opinión esto revela una dimensión intimista, casi como si fuera un diario, del documental, cosa que hago notar a Alberto Bougleux. Su respuesta es interesante ya que me señala la complejidad del

género documental, que puede también interpretarse como el estar en la realidad de la persona que lo realiza, constituyen una reflexión del modo de ver e interpretar el mundo del autor. *Il documentario c'est moi* (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008). Una consideración que hace visible las implicaciones educativas e identitarias del medio.

Badalona: ¿documentales o ficción?

Había tenido ocasión de conversar anteriormente con Alberto Bougleux de algunos proyectos realizados en Barcelona. Un primer proyecto había sido realizado con los jóvenes que frecuentaban la Uec (Unitat d'escoratizació compartida) del Poble Sec. Se trataba de un proyecto que no había sido posible repetir por falta de financiación, pero que había llevado a la realización de un vídeo muy interesante, colgado en la página web de presentación de los vídeos de la asociación. Un segundo proyecto había sido realizado en colaboración con RAI (Recursos de Animación intercultural) y con una asociación de inmigrantes senegaleses con los que se habían realizado algunos vídeos relacionados con sus trabajos.

Pero ninguno de estos proyectos había sido comentado por Alberto Bougleux con el entusiasmo que había demostrado por el proyecto Lapa TV. Así que analizar más detenidamente otro de estos proyectos, esta vez realizado a Badalona, puede ser una buena estrategia para ver algunas características que dificultan el llevar a cabo una dimensión participativa. A pesar que cada taller tuviera problemáticas específicas, algunos puntos comunes, como la dimensión de la gran ciudad, con sus ritmos y oportunidades, explican alguna de las dificultades encontradas en estos talleres.

El taller en cuestión tuvo lugar en el verano del 2007, como prosecución del proyecto de ZaLab TV del que habían quedado fondos para terminar de realizar los *Sueños de Za*. Por tanto se iba buscando un contexto con el que trabajar en Barcelona, según el programa inicial del proyecto. Trabajar en este modo, sin una necesidad desde abajo, requiere mucha más energía para poder llevar a cabo un buen trabajo. Al final la decisión fue la de realizar el proyecto en colaboración con el ayuntamiento de Badalona donde la oficina para las políticas juveniles desarrollaba proyectos y estaba interesada en una colaboración con ZaLab. La idea era involucrar un colectivo juvenil, en su mayoría formado por dominicanos, con el que el ayuntamiento había desarrollado anteriormente otros proyectos.

(20) Arrivammo all'ayuntamiento di Badalona, al dipartimento per le politiche giovanili che ci dice che avevano un progetto con un gruppo di ragazzi, 15 circa, con età compresa tra i 16 e i 18. Malandrini, latini nella maggioranza dominicani, comunque molto simpatici e divertenti, dei gran teatranti, è divertente avere a che fare con gente così.

Avevano un loro spazio, avevano un loro punto di ritrovo nel barrio che era la cancha, in latinoamerica é il campetto da pallacanestro. Quindi palazzoni, campetto da pallacanestro, gente latina...bello, la situazione di quelle in cui ti capita di scoprire...e capisci che il laboratorio è una porta del documentario, perchè ti porta, ti apre porte, ti porta a scoprire nuovi ambiti. (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008)

En este espacio, que definía un contexto bastante marcado, se movían los jóvenes seguidos por algunos educadores de calle con los desarrollaban algunas actividades. Estas características hacían del grupo un contexto: tanto desde el punto de vista de un espacio delimitado como de grupos de personas que compartían una identidad cultural más allá de unas edades parecidas.

En este contexto llega el proyecto de ZaLab, junto con más colaboradores, un total cuatro personas, para trabajar con quince jóvenes. Una situación que Alberto Bougleux define como óptima desde el punto de vista de los números, ya que se podía trabajar en pequeños grupos al interior de manera que cada uno tuviera su rol y responsabilidad. De este modo, cada pequeño grupo podía trabajar como un equipo en el que alguien se ocupara de la cámara, otro de la dirección, otro de la producción. Los colaboradores eran personas que ya habían tenido experiencia del proceso de vídeo participativo en otros proyectos llevados a cabo por ZaLab. Sin embargo, en este caso se encontraban por primera vez en calidad de responsables, ya que Alberto Bougleux, después de haber organizado todo, no pudo participar en la realización del mismo.

Uno de los primeros problemas que Alberto Bougleux identifica en esta situación, como comentábamos anteriormente, es la dimensión de la ciudad, mejor, de la gran ciudad, considerando que Badalona está conectada a Barcelona y donde es muy difícil trabajar. Una de las razones principales es la dimensión del tiempo y de su organización en el espacio ciudadano. En un espacio más aislado, o en una urbanización más pequeña, reflexiona Alberto Bougleux,

la dimensión del tiempo libre es mucho más amplia que en la ciudad, sobre todo porque este tiempo libre, en la ciudad está lleno de una enorme cantidad de actividades y eventos. Por tanto, el problema que se genera es una dispersión de las personas que participan en el proyecto. Al contrario de lo que pasa en contextos más delimitados, donde:

(21) Per un certo periodo di tempo, che può essere quello del laboratorio, puoi essere in grado di strutturare un po' il tempo della comunità. Almeno non della comunità in generale ma quantomeno dei partecipanti. (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008)

El tema del tiempo se vincula al tema de la implicación requerida a los participantes, necesaria para que el proyecto pueda desarrollar al máximo sus potencialidades. De este modo, el proyecto representa una ruptura con la cotidianidad y la introducción de un espacio diferente que es el espacio de la formación y de la educación, un espacio donde replantear miradas y significados a través de la construcción de narrativas compartidas.

(22) Deve rappresentare almeno per uno spicchio di tempo un modo diverso di organizzare la vita e il suo significato, non essere semplicemente una cosa in più da fare. (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008)

En ciudades donde el tiempo, también el de los niños y niñas, está ya lleno de otras actividades que muchas veces no pueden o no quieren dejar de lado, es muy difícil obtener esta dimensión de un tiempo organizado de otra manera, alrededor de una actividad principal como en este caso, el vídeo. Esta es, sin duda, uno de los aspectos que complican el llevar a cabo proyectos con el vídeo, un medio que requiere invertir mucho tiempo.

Al principio, en el proyecto en Badalona, la situación parecía prometedora ya que se tenía que desarrollar a lo largo del mes de julio, es decir, en época de vacaciones escolares y en un entorno en el que muy pocos jóvenes salían de vacaciones afuera de la ciudad. Por tanto era una situación en la que potencialmente el vídeo hubiera podido desarrollarse sin límites de tiempo, captando la atención y el interés de los participantes, uno de los problemas encontrados en los anteriores proyectos desarrollados en grandes ciudades. Pero los *output* finales del proyecto no acabaron siendo los esperados.

La idea del proyecto, como comentábamos, era la de seguir trabajando los *Sueños de Za*, ya desarrollados en Túnez y Palestina, para completar la tercera parte del proyecto. Pero estas primeras indicaciones no fueron seguidas con la debida firmeza a lo largo del proyecto y lo que los chicos y las chicas realizaron fueron unas historias de ficción, completamente desvinculadas de la realidad, de la dimensión del deseo o del sueño. La realización de la ficción es algo que ZaLab, como asociación, nunca propone y que además intenta evitar.

La cuestión del porqué realizar documentales y no ficción, posicionamiento firme de la asociación, lleva a reflexiones interesantes. No se trata simplemente de una decisión estilística, de trabajar un género en lugar de otro, sino de una verdadera toma de posición consciente contra la ficción. Las razones que mueven a ZaLab a evitar conscientemente el trabajo de ficción están vinculadas tanto a la dificultad de realizar un buen producto final, como a las problemáticas vinculadas al proceso de realización del mismo.

Como explica Alberto Bougleux, la primera razón para evitar la ficción es la necesidad de actores, de personas que sean creíbles en su rol, y esto es demasiado difícil para personas que no tengan experiencia. Podría ser realizable si detrás hay buenos directores, como había pasado con el neorrealismo italiano, donde los directores utilizaron personas no profesionales para sus películas pero con la idea de que las personas se interpretaran a sí mismas. Por tanto, en realidad es una estructura más cercana al documental que a la ficción. Sin considerar el peso que la experiencia de los directores tenía en la realización del producto final.

Otro problema es el uso de la cámara y del montaje, que en el caso de la ficción tiene que ser extremadamente controlado y preciso, así como las luces y el sonido, cosa que no es nada fácil si las personas que la realizan no tienen experiencia de vídeo. Alberto Bougleux reflexiona acerca de la *transparencia del medio*, que para sustentar una ficción tiene que ser total, es decir que la narración tiene que seguir unas reglas de construcción que son las que hacen posible su lectura por parte del espectador. Mientras en la dimensión del documental un margen de imprecisión no compromete su comprensión, en la dimensión de la ficción puede imposibilitarla (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008).

Vinculada a esta razón está la necesidad, en el caso de la ficción, de escribir un guión y por tanto, entrar en otro proceso que requiere otras técnicas, la escritura, y otras habilidades. El guión quiere decir dominar un proceso de escritura, por tanto bastante difícil, además se

necesita construir a unos personajes y evitar que éstos sean simplificaciones de personas reales. Es, por lo tanto, extremadamente complejo.

Entrar en la dimensión de la ficción quiere decir por tanto dejar la facilidad que el medio del vídeo ofrece para entrar en una dimensión más difícil, crear una ficción que resulte ser tan interesante como la realidad. El riesgo es que una ficción construida con la rapidez y las problemáticas de un proceso participativo no consiga producir un conocimiento, donde un documental, aunque con sus límites y sus imperfecciones siempre vehicula algo nuevo y aporta algo a las personas que están al exterior de aquella realidad. Alberto Bougleux habla de *conocimiento real*, (entrevista, 28 mayo 2008) es decir informaciones, aunque mínimas, que el documental, aunque un documental muy básico, consigue transmitir, y que constituyen su dimensión más interesante.

En estas reflexiones podemos ver como, una vez más, la atención de la asociación es directa tanto al proceso como al producto realizado. Los objetivos del taller están vinculados tanto a la dimensión interna de quien participa en el proceso, como a la idea de que los vídeos están hechos para moverse en un círculo más amplio y que por tanto, tienen que mantener una dimensión de interés y de comprensión también para quien está fuera del proceso, los potenciales espectadores del output final.

Por tanto la idea es crear historias que sean compartibles con otras personas que puedan verlas y entenderlas. Más allá de la belleza, o no, de lo que se realiza, el producto debe tener unos mínimos de comunicabilidad con otras personas, que, lejanas en el espacio y en el tiempo, lo recibirán y podrán de alguna manera hacerse una idea de lo de que se está hablando. Esto no quiere decir exagerar con las exigencias, al contrario, sino no renunciar a las posibilidades comunicativas del medio.

(23) Sono del partito che dice che il video partecipativo rinunci al linguaggio accademico. Ma rinunciare non vuol dire fare delle cose inaccettabili, vuol dire trovare il linguaggio adatto alle persone che lo parlano, non vuol dire insegnare a parlare alle persone in italiano petrarchesco però dire qualcosa che altri possano capire. (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008)

La dimensión de comunicación del vídeo no puede obviarse, es decir que no tiene sentido realizar un vídeo simplemente para las personas que lo están realizando sino que el

cuestionamiento acerca de con quién y cómo queremos comunicar tiene que ser constante. Por tanto, también la simple idea de que el vídeo termine en la web de ZaLab tendría que llevar a una reflexión acerca de la comunicación a lo largo de todo el proceso de realización.

Otra razón para preferir el documental a la ficción en este tipo de proyectos es la cuestión del límite, que puede estar vinculada a la idea de frontera y de sueño de la que ya hemos hablado en relación a lo *sueños de Za*. La ficción es un espacio donde todo es posible, donde por tanto uno tiene el riesgo de perderse y de trabajar sólo con los efectos especiales y con inventos imaginarios en lugar de pensar en soluciones posibles a los límites técnicos que el documental plantea. Este tipo de límite está muchas veces ligado a la imposibilidad de grabar algunas situaciones o algunos lugares que resultan por razones de legalidad o de factibilidad, fuera del alcance de la cámara documental.

Por tanto la reacción más común de las personas es la de construir historias alternativas, inventadas, a lo mejor utilizando personajes de ficción. Sin embargo, si se trabaja el límite y la dificultad, con la reflexión pueden desarrollarse cosas más interesantes. Alberto Bougleux pone como ejemplos de trabajar con el límite a través del uso de la metáfora y de la simbología visual, que ayudan a desarrollar la reflexión acerca de lo que tenemos alrededor y de cómo lo interpretamos y lo podemos comunicar.

(24) Perchè quando chiedi: scrivimi un breve film sul mare, o sulla religione, allora uno subito comincia a inventare una storia in cui ci sono dei personaggi, è immediato. Non so, c'è un prete che va al mare. Ce l'hai il prete? No. E il mare? Sì, il mare sì. Prova a pensare qualche cosa che tu hai già senza doverlo costruire, perché se lo troviamo sarà più facile che doverlo costruire. All'inizio è più faticoso perché ci devi pensare, però pensaci più da vicino, non per fare il prete ma per raccontare qualcosa sul mare a partire da ciò che tu sei e ciò che già hai. (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008)

El límite representa por tanto, el punto de partida de la reflexión acerca de la realidad, de cómo la vemos y la percibimos y de cómo podemos hacerla perceptible también a otras personas que no la están viviendo. Ponerse límites desarrolla por tanto el pensamiento y un pensamiento alrededor de la cotidianidad y de la realidad que es habitada por los participantes del taller, cosa que es uno de los objetivos que estos proyectos se proponen.

Otra cuestión tiene que ver con los límites que de verdad son imposibles de superar, como en el caso de los talleres desarrollados en Palestina acerca de los *sueños de Za*, donde la dimensión de frontera es tan fuerte que se vuelve extremadamente difícil, o prohibido, volver a elaborarla. Entonces en este caso la ficción se vuelve la única solución, pero hay que considerar que también en este caso se trata de ficciones que tienen un anclaje muy profundo con la realidad, debido a una realidad que alimenta la dimensión del deseo con sus continuos límites.

Hay también que añadir que, en algunos casos, una parte de ficción, utilizada de manera controlada, puede tener sus lados positivos, por ejemplo como base para aprender la gramática de los planos y de los contraplanos, ayudados por el hecho que la ficción visual es algo de lo que todos tenemos experiencia y memoria visual. Además de este modo se evita trabajar el documental como si fuera simplemente un *encender la cámara e ir a grabar* (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008), sino entender que éste también se realiza con diferentes tipos de planos y encuadres que luego se tendrán que editar según una secuencia narrativa establecida.

CERRANDO CONVERSACIONES

Estas primeras y largas conversaciones con Alberto Bougleux, han constituido el punto central de la reflexión acerca de la asociación ZaLab, de sus prácticas y de sus ideas. Han permitido profundizar en las dinámicas de los proyectos de vídeo participativo, haciendo explícita la interpretación y adaptación que la asociación construye de esta teoría. Se hizo explícita además la reflexión teórica y el posicionamiento que están en la base de los proyectos promovidos por la asociación y que serán analizados más detalladamente en la tercera parte de la investigación.

Además de este núcleo central de entrevistas, a lo largo de la investigación se realizaron otras conversaciones y encuentros con otros miembros de la asociación. En particular, fueron relevantes los intercambios con Stefano Collizzoli, miembro de la asociación y al mismo tiempo en proceso de realización de una tesis doctoral acerca del vídeo participativo¹. La posibilidad de intercambiar puntos de vista académicos acerca del tema fue relevante sobre todo para la comprensión de los orígenes de la práctica del vídeo participativo.

¹ *Come le macchine da cucire. Il Video Partecipativo: ritessere legame sociale, tentare visibilità, costruire empowerment. Il caso di ZaLab.* Universidad de Padova, en co-tutela con Universidad de Bolonia.

Por tanto, el intercambio de ideas y de opiniones, además de la profundización teórica de los conceptos claves de los proyectos, fue una constante más allá de las entrevistas y acompañaron el trabajo de observación y de análisis de los proyectos considerados. No obstante hay que señalar, que después de las entrevistas el proceso de investigación adquirió un giro más práctico. Por un lado fue posible empezar a observar, transcribir y analizar el desarrollo de uno de los talleres dentro del proyecto Lapa TV, realizado en la isla de Alicudi (Italia) a lo largo del mismo 2008. Por otro lado se empezó un intercambio de correos electrónicos y de propuestas con otra entidad, responsable de la organización del festival internacional de teatro en Langanau (Alemania), para diseñar y realizar un proyecto de vídeo participativo durante el mismo festival, que se llevaría a cabo en noviembre del 2009, después de casi un año de preparación.

Antes de pasar a la observación y análisis de los proyectos concretos conviene reflexionar acerca de cuanto evidenciado por Alberto Bougleux, mediante la presentación de la asociación. En general, podemos ver cómo la historia de la creación de la asociación empieza mucho antes de la asociación misma y cómo le siguen las inquietudes, los deseos y las reflexiones que han llevado, en un segundo momento, a la concretización de la asociación.

A lo largo del marco teórico hemos observado como los construccionistas subrayan la dimensión social de la construcción de conocimiento (Burr, 1996:16), en lugar de la idea del descubrimiento y de la invención solitaria. Así que en la trayectoria de la asociación podemos ver las interacciones, los diferentes contextos, los diálogos con otras personas o autores que han llevado poco a poco a adoptar un cierto posicionamiento teórico y elaborar una cierta metodología de trabajo.

A lo largo de la narración podemos observar la importancia de los tránsitos y de los pasajes para la construcción de este conocimiento. Así que desde la dimensión de autor del documental se pasa a la de las streetTV, y se transita del realizar talleres con adolescentes a los realizados con los niños y las niñas. Estas idas y venidas generan reflexiones que son las que poco a poco van construyendo algunos conceptos claves alrededor de los cuales trabaja la asociación. Este mismo proceso deja intuir que lo que se presenta en este momento no es el punto final de las reflexiones y que el posicionamiento de la asociación no es estático sino dinámico (Burr, 1995:137).

Hay que notar cómo a pesar de la coherencia de la narración propuesta por Alberto Bougleux, la complejidad de la construcción social del conocimiento hace resaltar el punto de vista personal de esta narración. Hay referencias teóricas que, a pesar de su importancia para la asociación, en esta narración quedan en la sombra, como por ejemplo el rol de las experiencias de vídeo participativo de la isla de Fogo, cuya importancia ha sido en otro momento subrayada por Stefano Collizzoli.

Lo que la narración evidencia, sin embargo, es el rol de los encuentros e intercambios con otras personas, tanto desde las prácticas concretas (como en el caso de Igor Baranov, en Bosnia), como desde la reflexión teórica (en el caso del pensamiento de Zavattini). Estos intercambios enriquecen y estimulan la reflexión acerca de la dimensión participativa del vídeo que, en un segundo momento, es puesta en marcha por la asociación en sus prácticas.

A través de este recorrido podemos identificar como focos de interés la construcción del pensamiento de la asociación al interior de unas relaciones y de unos referentes. Además, este mismo pensamiento se relaciona y se modifica con las experiencias prácticas, bastante diferentes entre sí, permitiendo observar una relación de diálogo entre teoría y práctica al interior de la asociación. Sin duda la formación académica de los miembros de la asociación, observado anteriormente, ha tenido un rol importante a la hora de establecer el diálogo entre práctica y teoría.

Otro punto interesante a subrayar es la particular elaboración de algunos conceptos, tales como la idea de contexto o de frontera, ya que en la puesta en práctica de los proyectos volverán a emerger como puntos clave. Por tanto, a partir de lo expuesto por la asociación a través de la narración de Alberto Bougleux, será posible analizar a lo largo de la observación de los talleres, las relaciones entre la dimensión práctica y la teórica, una de las cuestiones surgidas de la anterior fase de observación flotante.

La siguiente parte de la investigación considerará algunos proyectos llevados a cabo por la asociación, para observar el proceso de trabajo en casos concretos. A lo largo de la observación de los talleres se retomarán los conceptos y los posicionamientos expresados a nivel teórico en este capítulo para poderlos ver en diálogo con la práctica. Así que hay que entender esta primera parte de presentación de la asociación en relación con la dimensión de los proyectos, ya que ambas articulan y presentan el caso de estudio seleccionado.

LOS PROYECTOS: INTRODUCCIÓN

Las conversaciones realizadas con la asociación, así como la observación del archivo de sus anteriores trabajos, crearon el primer acercamiento a lo que en un segundo momento fue la observación y el análisis concreto de algunos proyectos. El pasaje entre la primera fase, de conversación y exploración del terreno, y la observación directa, no fue inmediato, ni fácil.

Como he comentado más veces, la dimensión de la educación no formal, incierta desde el punto de vista financiero y experimental en mucha de sus actuaciones, se constituye como un espacio frágil y extremadamente variable. Esto se reflejó en las primeras dificultades a la hora de poder observar en concreto algún proyecto de la asociación. En un primer momento el único proyecto en activo de vídeo participativo era un taller desarrollado en colaboración con una asociación senegalesa en Barcelona. La idea era trabajar con adultos, cosa que se reveló problemática a la hora de encajar los horarios del taller, que incluían las muchas horas requeridas por el montaje, y el horario laboral. A pesar del interés que había despertado el taller no fue posible realizar más de un vídeo, cosa que hizo terminar el proyecto antes de lo previsto.

A esta primera experiencia directa de taller siguió una larga fase de espera que, si por un lado fue aprovechada para profundizar la investigación desde el punto de vista teórico, por otro demostró cómo el trabajo de campo tiene sus propios tiempos que hay que seguir y respetar. La flexibilidad en este caso resultó fundamental para poder alternar estos momentos de espera con momentos en que era necesaria una dedicación completa para poder seguir todas las fases de desarrollo del proyecto.

La dificultad de financiación por un lado, junto a otros tipos de trabajos que iban surgiendo, dilataron el espacio entre un taller y otro. Puede ser interesante subrayar en torno a este tema que todos los miembros de la asociación se mueven en una variedad de ocupaciones y trabajos en el sector audiovisual no necesariamente vinculados a la propia asociación. En algunas ocasiones otro tipo de trabajos profesionales vinculados al audiovisual, montaje o similares, ocupan el tiempo de los miembros de la asociación. Además la asociación misma no se ocupa sólo de la realización de talleres sino también de la producción y realización de documentales (*Come un uomo sulla terra*, 2008; *Chanson pour Amine*, 2009).

A pesar de las dificultades iniciales fue posible, en un segundo momento, seguir y realizar observaciones a lo largo de los proyectos. Considerando cuanto explicado hasta el

momento se puede ver que uno de los criterios en la selección de los mismos fue la efectiva posibilidad de seguirlos detalladamente. Esto a pesar de que ninguno de los proyectos considerados tuvo lugar en Barcelona, donde a lo largo de dos años no fueron realizados proyectos de este tipo. Las razones de esta pausa están relacionadas con un período de reorganización de los contactos y de los colaboradores en la ciudad condal.

La localización de los proyectos implicó así la necesidad de un desplazamiento, o el recurso de tecnologías de grabación, para posibilitar la observación o la participación. Este elemento si bien a primera vista puede parecer un obstáculo a la realización del trabajo de campo, en realidad ofrece la ventaja de recortar un espacio privilegiado. Lejos de la cotidianidad y de sus obligaciones, la dedicación que se puede poner en el proceso de investigación en estos momentos es máxima.

El desplazamiento y el trabajo en diferentes contextos además es una de las características de la asociación, tal como es puesto en evidencia mediante sus archivos de proyectos, desde Túnez a Roma, desde la Palestina a Badalona. Esta variabilidad geográfica está por tanto bien representada por los proyectos seleccionados, los realizados en Alicudi y en Langenau. Hubiera sido interesante poder relacionar estos proyectos con algo realizado en Barcelona pero hemos visto cómo muy a menudo en un proceso de investigación hay que seguir y adaptarse a lo que son los ir y venir de los acontecimientos que estamos considerando.

Así que desde el primer planteamiento de lo que “había de ser” el trabajo de campo podemos notar un distanciamiento lleno de ajustes, imprevistos, inclusiones y exclusiones arregladas a lo largo del camino. Otro ejemplo de flexibilidad a lo largo del recorrido de la investigación es el representado por el tercer proyecto considerado y realizado en Turín. En principio no relacionado con el caso de estudio, ya que era llevado a cabo por otra entidad, ha establecido en un segundo momento una relación fundamental con el proyecto de Langenau. Fue por tanto incorporado como pieza clave entre los proyectos de Alicudi y de Langenau.

Antes de pasar a la observación y al análisis de cada uno de los proyectos es importante resumir cuáles han sido las cuestiones que han movido la observación y estructurado el análisis. Con algunos matices que serán especificados en cada proyecto, el análisis de las observaciones se desarrolla alrededor de cuatro cuestiones principales, que son los focos de intereses de la investigación y las preguntas que han movido el trabajo. Como puede observarse en el recorrido delineado hasta el momento, algunas cuestiones han sido las que han movido el

planteamiento de la tesis, mientras que otras se han delineado y definido a lo largo del camino, a través del encuentro con el campo.

La primera tiene que ver con la dimensión participativa de los proyectos propuestos, de la que ha sido analizada la construcción. Así *el proceso participativo* es el primer foco de análisis de cada proyecto, interpretando la dimensión participativa como la base de la experiencia. Haciendo un paralelismo con las reflexiones derivadas de las primeras observaciones flotantes, adquiere especial interés el analizar la construcción de relaciones que promueven, o no, la participación a lo largo de los proyectos.

La segunda cuestión quiere explorar el rol que el lenguaje audiovisual juega al interior de los proyectos y cómo las características propias del vídeo influyen en la dimensión educativa propuesta. En la *dimensión del vídeo* se indagan por tanto las aportaciones y lo que se genera a través de la construcción y grabación de imágenes y a través del proceso de montaje. El aprendizaje del lenguaje del vídeo y las reacciones que suscita en los participantes son otros aspectos que tienen cabida en este eje de reflexión.

La tercera cuestión se centra en la dimensión educativa, y por tanto identitaria, que se desarrolla en los proyectos. Considerando la educación en su relación con la dimensión de la identidad (Nash, 1999; Giroux, 1996; Kalantzis y Cope, 2005) en *más allá del vídeo* se exploran las relaciones que la experiencia del taller crea con la construcción de la identidad de los participantes. En esta indagación toman especial relevancia los aprendizajes que no están vinculados a la dimensión técnica del vídeo, sino a su construir una mirada y una narración acerca de lugares y personas. Se intenta por tanto, explorar las aportaciones menos visibles de los proyectos y que marcan las diferencias con los talleres técnicos de audiovisual.

La cuarta cuestión tiene un desarrollo transversal a las primeras tres y por tanto no queda recopilada a parte sino explorada a lo largo de todas ellas. Se trata de la cuestión relativa a las relaciones que se crean entre la dimensión práctica y teórica, en particular intentando observar cómo lo que ha sido expresado a nivel teórico en la anterior presentación de la asociación se concretiza en el planteamiento y en la cotidianidad de los talleres.

Estos ejes son los que han articulado la elaboración de las evidencias recopiladas en las observaciones. Por supuesto, a lo largo del proceso han surgido otras cuestiones y reflexiones vinculadas a estas centrales, de las se ha intentado dar cuenta a lo largo del análisis. Además, se ha dedicado un espacio importante a la presentación de cada proyecto de modo de evidenciar

las particularidades del mismo. De este modo cada proyecto se define tanto en relación con los demás como en su peculiar estructura, contexto y desarrollo.

PROYECTO: ALICUDI (ISLAS EOLIAS, ITALIA)

Febrero-marzo 2008

- ¿Hola Paola que tal? Mira, estuve pensando una cosa...
 - ¡Hola Alberto! Dime!
 - Sí, tengo un material que podría interesarte y a mi también me interesaría que se transcribiera...son las grabaciones a cámara fija del taller que estuve haciendo en febrero... ¿te acuerdas que en febrero estaba fuera?
 - Sí, me acuerdo (había intentado de contactarle no sé cuantas veces...así que me acordaba muy bien)
 - Bueno, hice un taller de vídeo participativo en Alicudi, con unos niños de primaria, era la primera vez que trabajaba con niños tan pequeños...
 - (Alicudi...Alicudi...busco en mi mente pero este nombre no me dice nada) Alicudi?
 - Sí, es una de las islas Eolias, al largo de Sicilia, una isla muy pequeña, unas condiciones bastante peculiares...bueno si te interesa te paso el material, le echas un vistazo y me dices. Yo llevo no se cuanto diciendo que quiero transcribirlo, pero soy un poco un desastre con estas cosas, y si sigo así no voy a transcribirlo nunca.
 - A mi me parece estupendo, lo miraré, pero ya te digo que sí.
- Conversación telefónica, 5 septiembre 2008, diario de campo

Todavía no sabía que acababa de aceptar transcribir unos 80 gigas de vídeo, algo así como siete horas de grabación, a transcribir palabra por palabra. Pasé un invierno en compañía de las aventuras de los niños de Alicudi, que desde la pantalla de mi ordenador, contaban sus historias y sus fantasías. Fue una experiencia extraña, estar tan en el medio de lo que algunas personas iban viviendo, transcribiendo lo que decían palabra por palabra y al mismo tiempo quedar tan lejos de ellas, en el espacio y en el tiempo. Transcribiendo en palabras lo que para ellos había sido una experiencia ya pasada. Te sientes en el deber de ir con mucho respecto a la hora de ponerte en el medio de las experiencias, personales y emocionales, de los demás.

Además en este caso no había podido negociar directamente la entrada en el campo con las personas involucradas, sino que me apoyaba en una negociación previa realizada por Alberto Bougleux, que a lo largo de su taller había realizado las grabaciones con el objetivo de “hacer algo”, probablemente escribir un libro, acerca del tema. Por esto fue importante la relación que Alberto Bougleux seguía teniendo con los participantes del taller que había realizado. Considerando que el proyecto se inscribía en una amplia trayectoria de relaciones

entre Alberto Bougleux y las escuelas de las islas Eolias, fue posible inscribir también el trabajo de la presente investigación al interior del marco más amplio de estos intercambios.

Paso a paso iba avanzando en el proceso de transcripción, mientras nuestras conversaciones eran más específicas en lo que concernía a las pautas de la colaboración y el trabajo con las evidencias que iban delineándose. Por supuesto nuestras miradas y análisis iban en dos direcciones diferentes pero era importante establecer cuáles eran los objetivos y procedimientos que cada uno de nosotros quería tener al interior de esta colaboración. Uno de los puntos clave era que me comprometía a realizar una transcripción completa de todo el material grabado, también si en muchos momentos se realizaban conversaciones fragmentarias o relativas a momentos pragmáticos de organización que, en el trabajo vinculado exclusivamente a la presente investigación, hubieran dejado al margen.

Pero me parecía importante establecer en cierto modo relaciones de reciprocidad con las personas que me habían ofrecido su tiempo y disponibilidad para ser parte de la investigación. Poder tener un vínculo en el que lo que estaba realizando no tenía valor sólo para mi y mi tesis sino que tenía un valor compartido con las personas involucradas me pareció una dimensión privilegiada al interior de una investigación y por lo tanto me dediqué cuidadosamente a la transcripción de aquella enorme cantidad de material grabado.

Además, un trabajo de transcripción tan minucioso me permitió hacerme una idea en detalle de la práctica al interior de un proyecto de vídeo participativo, y sobre todo, acerca de la metodología de trabajo de Alberto Bougleux, cosa que se me reveló determinante luego, en el momento de preparar el taller que realizamos en colaboración en Alemania. Además, el compromiso de tener que transcribir cada palabra me hizo fijarme y concentrarme en muchas cosas que en un primer momento hubiera descartado por considerarlas no relevantes en la investigación. Pero sin duda se trata de una opción de trabajo bastante distante de lo que se considera tradicionalmente como *trabajo de campo* y por tanto merece alguna reflexión ulterior.

Las posibilidades de cercanía que ofrece la tecnología son el centro de la construcción de lo que Appadurai ha llamado *virtual neighbourhood*, que parece contrastar con la idea tradicional de vecindad basada en *face to face links, spatial contiguity, and multiple social interaction* (Appadurai, 1996:195). Las relaciones virtuales, que desde años dividen opiniones acerca de su realidad o no, son en realidad algo con el que la investigación ha tenido que relacionarse desde hace mucho tiempo.

A pesar de que Clifford (1999:118) subraye la importancia de la presencia física, prolongada y constante para la realización del trabajo de campo, no hay que olvidar como los medios de grabación de la realidad, fotos, sonidos y ahora también el vídeo, han proporcionado un soporte importante, no transparente, a la investigación. Las grabaciones proporcionan una modificación de lo que es el recuerdo de la experiencia vivida, añadiendo detalles en los que uno no se había fijado o permitiendo de ver cosas que no se habían visto antes, dado los límites del poder fijar nuestra atención sólo en puntos de las escenas.

Por tanto, hay por supuesto que considerar la experiencia mediada por el soporte tecnológico como diferente de la presencial, pero no en términos cuantitativos, como si una pudiera contener más realidad de la otra, sino en el sentido de que hay que tener en cuenta las diferencias que implica cada manera de recopilar las evidencias. De la misma manera que realizar observaciones participadas o no, no proporcionará el mismo tipo de notas de campo.

Nos encontramos con lo que Baricco podría definir *una diversa idea di cosa sia l'esperienza* (2006:178) en el que por tanto estamos convidados a volver a definir otra vez la significación de la experiencia. Desde esta perspectiva la teoría de Appadurai adquiere mayor solidez, reafirmando que lo que crea las relaciones de vecindad no es la presencia o menos de algo sino el significado que atribuimos a los vínculos que creamos. En esta misma línea de reflexiones se coloca también la teoría de Gergen (1992) acerca de la redefinición del *yo* en la dimensión posmoderna de saturación. Al interior de su análisis se hace visible cómo conceptos como *real* y *significativo* no son conceptos absolutos sino se encuentran siempre al interior de un entramado significativo culturalmente compartido, y por tanto sujetos a variaciones. Esto conlleva que, en esta dimensión posmoderna, la presencia física deja de ser un elemento importante para la definición de estos conceptos en el marco de una relación.

Sin duda el encuentro cara a cara no es un requisito indispensable de lo que la mayoría de la gente considera una relación real y significativa. (Gergen, 1992:84)

Estas reflexiones dejan una abertura hacia la posibilidad de volver a definir las relaciones, cambiando los criterios con los que éstas habían sido evaluadas anteriormente. Con esto no se quiere devaluar la presencia física y las relaciones que se construyen en esta

dimensión, sino afirmar que los valores de una relación se alejan del imperativo de la cercanía física para encontrar otras dimensiones de proximidad.

La relación que pude construir con los talleres desarrollados en la isla de Alicudi fue completamente dislocada en el espacio y en el tiempo pero al mismo tiempo mediada por el ojo implacable de la cámara fija que grababa toda la escena. La posibilidad de ver la misma escena la cantidad de veces que hiciese falta para describirla y transcribirla generaban una hiperealidad de la misma, un conocimiento del detalle, imposible en una observación directa.

Después de realizar una observación participante a lo largo del taller en Alemania, en el otoño del 2009, me fue posible definir aún más las profundas diferencias entre estos diferentes tipos de observaciones, que se colocan en dos puntos diametralmente opuestos de la experiencia. Por un lado una inmersión total, participada, colaborando en un taller en el que nos implicamos todo el día y cada día y por otro, una distancia temporal y geográfica mediada por una cámara fija y los comentarios, a posteriori, de Alberto Bougleux.

Si es verdad que participar en un proyecto nos da la impresión de mayor cercanía y de poder profundizar más en la realidad en la que estamos envueltos, por otro lado hay que considerar toda la parte emocional y física que entra en juego en este tipo de observaciones. Por tanto, después de la observación realizada en Alemania me encontré por un lado con el deseo de escribir y analizar la experiencia antes de que se volviera borrosa, aunque por otro lado, las emociones y la implicación hicieron que fuera necesaria una distancia temporal, entre la experiencia y la posibilidad de escribir y hablar de ella.

Como reflexiona Behar (1996) acerca del *vulnerable observer*, no podemos negar que estar físicamente en un espacio, interactuando con otras personas, tenga repercusiones en lo que observamos y en cómo lo observamos. Esto no quiere decir considerar la dimensión emocional como un estorbo, una falta de objetividad, tal como por mucho tiempo ha sido considerada en la tradición positivista. Pero sin duda, se trata de algo que está presente y hay que considerar, y que a veces, en el caso de emociones muy intensas o experiencias que nos han tocado mucho, hay que saber matizar, diluir y analizar.

Porque la idea de reevaluar las emociones no quiere decir caer en la dimensión opuesta de hacer de la investigación un análisis de las propias emociones y sentimientos. Según Behar hay que buscar equilibrios entre *the connection, intellectual and emotional between the observer and the*

¹ Una diferente idea de lo que es la experiencia.

observed (1996 :13). Por tanto, al interior de la dualidad de trabajar antes con una observación en la distancia, con el proyecto de Alicudi, y después con una inmersión completa en la realidad, en Alemania, las ideas de Beher se han revelado muy sugerentes. Por un lado permiten rescatar unas conexiones emocionales, posibles también a través de una grabación y por otro, ofrecen pistas para desbloquear momentos en que la intensidad de la emoción bloquea el proceso de escritura.

LAPA TV: DESDE EL 2004 A NUESTROS DÍAS

Las islas

El contexto geográfico de las Eólias es, sin duda, peculiar; siete islas de origen volcánico, situadas al norte de la costa de Sicilia, que Alberto Bougleux había definido como *a las fronteras de la República italiana* (entrevista, 28 mayo 2008). Alicudi es la más occidental de todas y con alrededor de cien habitantes, pertenece al ayuntamiento de Lipari, que incluye todas las islas a excepción de Salina. La economía de las islas estaba basada tradicionalmente en la agricultura, gracias a la fertilidad del terreno volcánico y en la pesca. Pero hoy en día el turismo, que cada año lleva a las islas hasta 200.000 visitantes, en comparación con una población local que no llega a los 15.000, ha revolucionado y modificado profundamente la economía y por tanto, las estructuras sociales de las islas. El rápido cambio entre unas estructuras y las otras provoca una falta de opciones para las nuevas generaciones, donde la única alternativa a la adecuación a la nueva filosofía del turismo, es la emigración. En este contexto los talleres propuestos por Alberto Bougleux se proponen también como una tentativa de reflexionar, plasmar y narrar otras identidades y otras historias de las islas.

Sin embargo el gran impacto turístico no elimina las condiciones de aislamiento en las que se desarrolla la vida de la isla. A lo largo del invierno, muchas veces las condiciones del mar y en especial el fuerte viento del que las islas toman su nombre, impide las comunicaciones también entre islas y aún más con tierra firme. En contraste, la vida veraniega permite el encuentro y las relaciones con personas provenientes de toda Italia y buena parte del mundo.

Las relaciones más allá de las islas oscilan por tanto entre esta dimensión cerrada y la abertura a realidades increíblemente lejanas, como se puede deducir por los comentarios de los

niños que incluyen en el mapa de sus relaciones amistades con quien viene desde Roma o Milán, y que cada año vuelve a veranear en las islas. Otro punto de contacto con la distancia es el fenómeno de la inmigración, limitada pero presente, y de la emigración, a lo largo de todo el siglo veinte, sobre todo hacia América y Australia.

Esta dimensión de contrastes repercute también en otros aspectos de la vida de las islas. Las bellezas naturales de las islas hicieron que fueran elegidas como escenario para numerosas e importantes películas a lo largo de todo el siglo veinte, pero la misma naturaleza es la que condiciona la vida cotidiana de los habitantes. Además del problema ya citado, el de las comunicaciones por mar, hay que considerar que la dimensión montañosa obliga a la construcción de un gran número de estrechas calles empinadas y escaleras que dificultan también los desplazamientos al interior de las islas.

Las pequeñas comunidades se muestran además profundamente arraigadas a la cultura local, como emerge de las narraciones y de los cuentos de los niños implicados en los talleres. La cultura oral, las personas-personajes al interior de la comunidad, la relación profunda con la naturaleza y la profunda libertad de los niños al interior del espacio de la isla, son todos elementos importantes que veremos emerger a lo largo del taller. Pero que, desde ahora nos dan la dimensión de lo que es la realidad cotidiana en la que se inscribe la experiencia propuesta por ZaLab.

El taller

El taller desarrollado en Alicudi por Alberto Bougleux, en colaboración con *ZaLab*, se inscribe adentro una más amplia colaboración de formación al audiovisual realizada con las escuelas del archipiélago de las islas Eólias. El primer proyecto fue realizado en Stromboli, en 2004, cuando durante cuatro meses los chicos y chicas de las escuelas *media* (11-14 años) de Stromboli y Salina realizaron *Cinegiornali* (cine-noticias) según el modelo propuesto por Zavattini en época post-neorealista. Documentando la vida en la isla en los meses de invierno, los breves documentales de estilo periodístico fueron realizados completamente por los chicos y chicas, gracias al apoyo de talleres de escritura creativa, fotografía y vídeo que les proporcionaron los conocimientos técnicos y la ayuda organizativa.

El éxito de la iniciativa proporcionó una repetición en el 2006, en la que se realizó vídeo-postales, cortometrajes con la estructura de una postal para enviar palabras e imágenes a destinatarios elegidos por los mismos estudiantes. La misma estructura fue establecida para los talleres del 2008 que sin embargo tuvieron la novedad de desarrollarse en las islas de Filicudi y Alicudi, las más pequeñas y lejanas del archipiélago. A lo largo de abril de 2010 la experiencia de talleres de vídeo en las Eolias se volvió a repetir, esta vez explorando otra técnica expresiva, la de las animaciones en stop-motion, una vez más en las escuelas de la isla de Stromboli. Si el primer proyecto había sido financiado por la Unión Europea, cosa que había permitido que se involucraran cinco formadores, los siguientes han sido apoyados económicamente por las escuelas de las islas, otro elemento que muestra el profundo arraigo desarrollado con la realidad local.

La vinculación de la asociación ZaLab con estos lugares se debe a la persona de Alberto Bougleux que conoce estas islas desde la infancia y que ha desarrollado un profundo interés por el territorio. Esto justifica por un lado que él sea el responsable de los talleres, que dada la limitada posibilidad de financiación local y el reducido número de participantes es llevado a cabo por una sola persona y por el otro, define una trayectoria de relación, poco a poco más profunda, con los lugares. De este modo se evita el problema, común a muchos proyectos de portada nacional-internacional, de lejanía con la realidad local, de intervenciones, aunque muy interesantes, que no consiguen conectar con las personas del lugar, o dejar algo después de su conclusión.

En este caso, la ideación del proyecto fue algo que se desarrolló poco a poco sobre la base de una relación constante y profundamente afectuosa con el territorio. Este tipo de relación genera curiosidad recíproca entre quien es del lugar y quien viene de fuera, con interés y respeto. Esto se hace visible en el *crecendo* que podemos notar de los proyectos desarrollados en una y otra islas. Desde el primer proyecto del 2004 se fue desarrollando una repetición que cada dos años poniendo en juego nuevos talleres y nuevos niños. Además se vinculan a este proyecto principal otras actividades colaterales, como la creación en el 2009 de un Museo del Cine de Stromboli, con dimensión virtual¹. Se trata de un proyecto que quiere recuperar y hacer patrimonio de la gran tradición cinematográfica de las islas.

¹ www.museodistromboli.it

Es una relación que fue inaugurada por uno de los grandes maestros del cine del neorrealismo italiano y que prosiguió a lo largo de todo el siglo veinte. Por tanto empezando por Roberto Rossellini que en el 1949 rodó *Stromboli*, en la isla homónima y Willam Dieterle, que el año siguiente rodó *Vulcano*, con la actriz Anna Magnani, estas islas se hicieron famosas en todo el mundo con esta imagen de una naturaleza salvaje y una dimensión humana atávica. Para citar solo los directores y las películas más conocidas, recordaremos también *L'avventura*, de Michelangelo Antonioni (1960), *Kaos*, de los hermanos Taviani (1984), *Caro Diario*, de Nanni Moretti (1993), y *El Cartero*, de Michael Radford (1994) con Massimo Troisi.

Por tanto se trata de lugares que han acogido cantidad de equipos cinematográficos y de actores famosos y que, por tanto, han tenido una relación muy cercana con la producción cinematográfica. Dentro de esta tradición el proyecto de vídeo de ZaLab se inscribe con una cierta continuidad, deslizando en este caso la mirada desde los extranjeros que graban las islas, o lo que ellos imaginan de ellas, a los locales, y además a niños y niñas, que cuentan su propia historia de las islas. Podemos señalar que ésta sea otra razón que marca el desarrollo de los talleres en estos lugares, pero no la última.

Si volvemos a reflexionar acerca de las ideas y fundamentos de la asociación, cuya filosofía es la de buscar la dimensión de la frontera, y el punto de vista del otro para la realización de los proyectos, podemos ver como el contexto de las islas sea, tanto por su geografía como por su particular dimensión comunitaria y cultural, privilegiado desde este punto de vista. Recordamos que la idea de frontera, según cuanto explicitado por la asociación, no está simplemente relacionada con las fronteras geográficas y políticas, sino a una dimensión de límite, de obstáculo, de diversidad. Esta dimensión es la que se busca en los colectivos implicados en los talleres, ya que, recordando las palabras de Alberto Bougleux, la frontera es una dimensión de narración, como si fuera un viaje sin moverse, es algo que empuja hacia más allá, que mueve la mente. (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008)

Generalmente la escuela no es el entorno favorito por la asociación para desarrollar sus talleres ya que se trata de un *agrupamiento estadístico* (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008) de personas. Esto quiere decir que se trabaja con personas agrupadas por estar adentro de una cierta franja de edad y no porque estas personas pertenezcan a un contexto específico. La dimensión del contexto, como hemos podido ver tanto en el análisis del *Fogo Process* como en el

de la asociación *ZaLab*, es de importancia clave a la hora de tener como objetivo el realizar narrativas compartidas.

Pero la escuela de Alicudi, así como las de las otras islas, tiene la peculiaridad de ser una escuela con un fuerte anclaje con el territorio, por razones sobre todo geográficas. Por tanto los niños que la frecuentan no son sólo agrupados por la edad sino también porque habitan una realidad muy especial que es el contexto de la isla, de la frontera, del aislamiento y del hiperturismo veraniego. Esta dimensión es la que permite realizar un taller que, a pesar de desarrollarse en una escuela, permita seguir los principios sobre que se basa el *vídeo participativo*, y sobre todo es la que convence a los miembros de *ZaLab* a poner el marcha el proyecto.

El proyecto del 2008, como hemos visto, se desarrolló en la isla más lejana, Alicudi, a lo largo de cerca de un mes, entre febrero y marzo, por tanto en plena de época invernal sin turistas y muy a menudo aislada por el mal tiempo. El trabajo con las escuelas de primaria y *media*, las únicas presentes en las islas, fue realizado dividiendo a los estudiantes en tres grupos. La dimensión de la isla hace que el número total de alumnos presentes, incluyendo los más pequeños, sea sólo de diez, ya acostumbrados a trabajar y jugar juntos.

El primer grupo de trabajo fue constituido por los más mayores, Luca¹, Maria y Marilena, de 11, 12 y 13 años, a los que seguí el grupo de los de primero y segundo año, Mirko y Valentino, y para acabar el grupo de los de tercero, cuarto y quinto de primaria: Massimiliano, Loredana y Gabriele. Cada grupo trabajó por su cuenta, pero luego la parte de organización de la proyección final y la proyección misma, fue realizada en colaboración entre todos. Las maestras actuaron como mediadoras, introduciendo a Alberto Bougleux y el proyecto y ayudando en los momentos que hiciera falta, pero principalmente dejando que los niños y niñas aprovecharan el tener otro adulto de referencia en la escuela.

La decisión de Alberto Bougleux fue trabajar el taller a través de un formato de vídeo-postales, es decir de repetir el mismo método que había experimentado dos años antes en Stromboli y Salina. Según sus comentarios volvió a elegir este formato porque *funciona* (entrevista, 28 mayo 2008). La simplicidad de la estructura, un texto con imágenes que se quiere enviar a alguien, permite una gran variedad a la hora de los contenidos pero sin perderse en una

¹ El nombre real de Luca es Alberto. Ha sido realizada esta substitución para evitar redundancias y confusiones con Alberto Bougleux y permitir mayor claridad y agilidad en la lectura.

excesiva libertad de producción. Además la dimensión de la isla, con su relación de distancia y lejanía, se adaptan bien a la idea de postal como deseo de comunicar con quien no está cerca.

Poner algunas limitaciones, a veces también técnicas o de género como en el caso del formato “postal”, es parte de la metodología de trabajo de la asociación. Así como el tema de la frontera, es lo que empuja la narración, el límite es lo que empuja a la reflexión, que hace buscar maneras alternativas de expresarse y mirar la realidad a nuestro alrededor. Así que muchas veces el trabajo de saltar las fronteras pasa por poner unos límites que hacen desarrollar la creatividad y la reflexión.

Si tratta di porre dei limiti, degli steccati tecnici, perchè questo è l'unico modo per non confidare nella tecnica come un surrogato del cervello. Cioè se tu hai bisogno di vedere in una porzione di mondo noto un'altro mondo sconosciuto questo non te la dice la tecnica. Questo non accade perchè tu la inquadri, accade perchè tu la vedi e ci pensi e ci puoi pensare anche a mani nude, anche a occhi chiusi, se vuoi. (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008)

Por tanto, por un lado la idea de la postal evita la dispersión y el ponerse a pensar en realizar cualquier narrativa visual de tipo documental y por otro, obliga a pensar en algunos detalles, como el destinatario, que en otro tipo de narrativas quedan más enmascarados impidiendo una reflexión consciente acerca del tema. Coherente con esta perspectiva, la mayor parte del taller es un trabajo de debate y de reflexión en el que la cámara entra en el momento en que ya se ha negociado y aclarado qué y cómo grabar.

La estructura del taller fue por tanto proponer a cada grupo de niños la realización de un vídeo-postal, de unos tres-cinco minutos, pasando por una reflexión acerca de lo que es una historia, de cómo funciona una cámara de vídeo y de decidir, a través de un proceso de negociación colectivo, a quién escribir y qué comunicar. A pesar de la repetición que parece implicar la misma estructura de taller para los tres grupos hay que notar como los procedimientos de trabajo varían mucho en función de la edad de los participantes, adaptándose cada vez para resultar más adecuadas.

La idea de partir desde ellos, su mundo, sus sueños, sus deseos y conocimientos es constante, así como buscar en la narrativa del vídeo una manera para expresarlos y también reflexionar acerca de ellos. Sin olvidar la dimensión comunicativa de los productos finales, que

además de haber sido intercambiados entre las escuelas de las diferentes islas, han sido difundidos a través de Internet, y proyectados en diferentes ocasiones ante las comunidades de las islas.

De la pantalla al texto

La observación de los talleres ha sido por tanto realizada a través de las grabaciones a cámara fija realizadas a lo largo de los mismos, y transcritas según los acuerdos. De este material principal y detallado, en el que importancia principal a pesar de tratarse de un vídeo acabó siendo la palabra y los diálogos, ha sido complementado por las conversaciones y los comentarios con Alberto Bougleux. Algunos aspectos relativos a este taller habían sido comentados a lo largo de las entrevistas y han sido recogidos en el análisis de las mismas, aunque seguirán siendo puntos de referencia también en el análisis de los talleres..

Pero los comentarios, aclaraciones e intercambios de ideas han pautado todo el proceso de transcripción. Así, a medida que iba descubriendo los acontecimientos del taller, había ocasión de contrastar mis impresiones con las de Alberto Bougleux y enriquecer las grabaciones con comentarios. De este modo, un buen repertorios de conversaciones informales, por mail, teléfono o en persona, han ido ampliando el proceso de transcripción, proponiendo la base del que iba a ser el análisis de la experiencia.

Como ejes para el análisis establecí por un lado la dimensión del taller como proceso, observando las pautas de trabajo concreto, el desarrollo de los debates y la construcción del vídeo a través de la negociación entre los participantes. De este modo me parecía poder hacer concretas las ideas, de contenidos y metodológicas, emergidas en las entrevistas con Alberto Bougleux y de la lectura de los textos de presentación de ZaLab.

Otro eje que marca el análisis es la dimensión del vídeo, considerando que éste es el medio elegido para contar las historias en lugar de contarlas sólo con palabras o a través de fotografías. Explorar esta dimensión permite darse cuenta de cuál puede ser el valor de trabajar con este medio, de qué dificultades comporta en contextos educativos y de qué pautas se siguen para poder permitir su realización.

El último eje de análisis quiere alejarse un poco de la dimensión cotidiana del taller para indagar en el rol de las emociones y de la vinculación con el territorio. Por tanto, indagar en

todas aquellas cosas que, aparentemente al margen de la dimensión de taller de vídeo, en realidad representan su punto central y su dimensión educativa. Es la dimensión del taller que se vincula con las identidades de las personas involucradas, ya que a través de la propuesta de realizar el cortometraje son invitadas a construir historias acerca de ellas mismas y de la realidad que habitan.

A través de este último eje de análisis nos movemos alrededor de la idea de la dimensión educativa como dimensión indentitaria. Tomando una referencia de las reflexiones desarrolladas por el australiano *Learning by Design Project*, grupo para la investigación y el cambio de la praxis educativa, el tipo de personas que una buena educación tendría que formar serían aquellas con capacidades para relacionarse con el mundo contemporáneo fragmentado y cambiante.

Education is key in developing persons who have a strong sense of identity in an increasingly shifting, fragmented world. (Kalantizis y Cope, 2005:15)

Por tanto será interesante analizar si la propuesta de taller de vídeo participativo considerada puede aportar algo en esta dirección. Se trata sin duda de un eje transversal que pone en relación las observaciones a lo largo del taller, los comentarios y reflexiones de Alberto Bougleux, los acontecimientos siguientes vinculados a la proyección y distribución de los vídeo realizados. Se quiere de este modo investigar cuál puede ser la aportación educativa de una metodología que tiene sus orígenes y sus raíces en la sociología, en el desarrollo comunitario y en una manera anti-autorial, no por esto menos profesional, de pensar el medio audiovisual.

EL PROCESO PARTICIPATIVO

ECCO LA STORIA

El punto de partida y el foco central de toda la reflexión del taller es, como hemos sugerido antes, el análisis y la construcción de historias. Como comentaba Collizzoli, una buena definición del vídeo participativo es *raccontare storie assieme*¹ (2010:6), es decir que el foco principal no se pone en la dimensión mediática del vídeo, sino en la dimensión narrativa y en la idea de un trabajo colectivo y por tanto compartido. Por estas razones el punto de partida del taller es justamente trabajar acerca de las historias, intentando comprender qué se entiende por historias, cómo están definidas y por tanto qué necesitamos nosotros para poderlas construir.

A través del diálogo, el taller intenta rescatar cómo las historias están presentes en la realidad cotidiana, constituyen aquellas estructuras de significados que regulan la cotidianidad, y por tanto están siempre a nuestro alrededor. Esta dimensión de la narración y de la cotidianidad ha sido tema de reflexión también en aquella investigación de análisis de lo cotidiano que llevaron a cabo De Certeau, Giard y Mayol. Este último, fijándose en las cuestiones del *habitar* vincula la dimensión del vivir al interior de un espacio con las historias, afirmando que no es suficiente la presencia física, el simple estar, para definir el habitar, sino es necesaria la presencia de los relatos.

Sin los relatos los nuevos barrios se quedan desiertos. Por las historias los lugares se tornan habitables. Habitar es narrativizar. Fomentar o restaurar esta narratividad también es, por tanto, una labor de rehabilitación. (Mayol, 2006:145)

En varios momentos del taller los participantes están convidados a contar ejemplos de historias, dar ideas, llenar las preguntas con historias de su cotidiano y en aquellos momentos emerge con toda su profundidad la dimensión narrativa y narrativizada de un espacio, la isla de Alicudi que es, sin lugar a dudas, *habitado*. Historias de mar y de islas, de pescadores, en las que

¹ Contar historias juntos.

encontramos burros e higos chumbos, es decir todas las realidades cotidianas que viven los chicos, son lo que ellos proponen en forma de relatos.

Desde este punto de vista, la dimensión de la pequeña comunidad y la geografía de la isla, fomentan aún más una dimensión narrativa de la realidad cotidiana en la que se mezclan mitologías del pasado, el dios Eolo que da nombre a las islas, historias fantásticas, de brujas y magias y los personajes clave del centro habitado. En este entramado de intercambio de narraciones, de lo que se dice, lo que cuentan los abuelos, se inserta la dimensión del taller que, con al hacer visible esta dimensión narrativa de la cotidianidad marca el punto de partida para proceder a la construcción de una propia narrativa coral.

En este punto, el trabajo de ZaLab se distingue de otro tipo de talleres de vídeo que, a pesar de que se desarrollen con finalidades educativas, no buscan este arraigo tan profundo en la realidad de los participantes. Buscar este arraigo quiere decir tener la máxima abertura hacia lo que puede salir, sin llegar al taller con ideas preconcebidas acerca de lo que se puede trabajar. Sin duda, este posicionamiento se inscribe dentro de la tradición del vídeo participativo, pero en el caso específico, sin duda tiene también relación con el background de los miembros de ZaLab, que se han formado por un lado en el campo de la sociología y por el otro, en la dirección de documentales. Ambos campos tienen una profunda marca de análisis y exploración de las realidades que se encuentran, que sin duda se refleja en esta mirada que, Alberto Bougleux como los otros miembros, han elegido tener a lo largo de los talleres.

Por tanto, convidar a los participantes a compartir sus historias es el primer paso para hacer visible el sentido de habitar ciertos lugares, y dar valor a una cotidianidad que muchas veces es percibida como no lo suficientemente interesante como para contarla al exterior de la comunidad. Lo mismo le ocurría a Giard (2006), en la citada investigación de lo cotidiano coordinada por De Certeau, en la que se ocupaba de la parte relacionada con el comer. A lo largo de sus entrevistas, lo que se encontraba a superar constantemente era la reticencia de las mujeres, sobre todo mayores, a compartir su dimensión cotidiana de preparación de la comida, que no consideraban digna de ser objeto de una investigación académica.

Esto hace que este proceso de trabajo con las historias locales sea también una manera para fomentar el ver con ojos diferentes lo que se percibe cada día, enfocar y mirar desde otro punto de vista algunas cosas. Además, el trabajo con las narrativas y en concreto con las narrativas cotidianas y locales, representa el punto de conexión con la dimensión de la

identidad, interpretando esta última según la dimensión narrativa analizada en el marco teórico (Bruner, 1984; Ramos, 2001; Bosma y Saskia Kunnen, 2001).

Hacer memoria de las narrativas que pueblan el espacio local y la dimensión cotidiana quiere decir hacer visible las relaciones entre la construcción de la identidad individual y las dimensiones culturales en las que las personas se mueven. Como afirma Fogel (2001:109) *existing cultural narrative* pueden ser considerados como *frames* al interior de los que se desarrollan las narrativas personales e identitarias. De lo que podemos ver que trabajar con las primeras, hacerlas visibles, reflexionar acerca de ellas, quiere decir también reflexionar acerca de las historias que forman las identidades individuales.

El paso final del taller será, como hemos visto, la construcción de historias colectivas a través del medio del video, pero antes de llegar al proceso constructivo hay que pasar por una primera fase de compartir las historias de los lugares y de la cotidianidad local, y por analizar qué es una historia, su estructura o, para utilizar un término más adecuado a la dimensión del taller para niños, cuáles son los ingredientes que la componen. Solo teniendo claro cuales son las estructuras narrativas que compartimos al interior de nuestra cultura podemos volvernos hábiles en la construcción de narrativas al mismo tiempo propias y colectivas, es decir que puedan ser comunicadas en una dimensión más amplia.

La construcción de la historia: los ingredientes

La dimensión del taller es una dimensión de conversación alrededor de una mesa. Alberto Bougleux empuja la reflexión con preguntas e intenta orientar los debates y las respuestas que siguen. A veces se nota el cansancio de los chicos y chicas en un proceso que les requiere pensar y reflexionar constantemente y que probablemente se aleja bastante del imaginario del audiovisual como un “coger la cámara y grabar”. Pero los momentos de baja se compensan con la satisfacción del avance del trabajo y con la emoción de hacer cosas nuevas.

La libertad de ampliación de la conversación tiene grados diferentes; en algunos momentos es muy limitada, sobre todo en lo que concierne estructuras y técnica, pero luego se amplía a la hora de idear, fantasear acerca de los destinatarios de las vídeo-postales y de los textos a escribir. Por tanto, hay algunos momentos en los que el ritmo del debate se hace más cerrado, empujando reflexiones que quieren ir hacia un objetivo, entender el funcionamiento de

la cámara, analizar historias y en otros momentos el debate se abre y toma direcciones imprevistas.

Así que, en lo que es casi una hora de conversación, María, Luca y Marilena, el grupo de los mayores, piensan y escriben cuáles son los ingredientes de la historia. Al cabo de muchas vueltas, preguntas, ejemplos de historias contadas, lo que encontraron fue que elementos fundamentales son el espacio y el tiempo, que toda historia tendrá un inicio, un final y algunas cosas que pasarán en el medio. Las historias están contadas o escritas, por alguien que es el narrador y recibidas por un público. Otros elementos importantes son los personajes de la historia, que pueden ser, o no, protagonistas. Para acabar, las historias tienen un significado, un sentido, aquello que es lo más importante y que se quiere comunicar con la narración misma.

Para llevar a cabo esta primera parte de reflexión acerca de los “ingredientes” de las historias, Alberto Bougleux toma como punto de partida las reflexiones elaboradas en la semiótica del texto. En particular sus referentes son Jakobson en lo que concierne a las estructuras de base de la narración y la escuela de Algirdas Greimas para las referencias acerca del significado y la subjetividad de la enunciación (Alberto Bougleux, conversaciones 21 junio 2010). A lo largo del taller los complejos conceptos de estas teorías son adaptados a los chicos y niños a través de la imagen de los “ingredientes”, sin que por ello pierdan rigor.

La conclusión de esta primera sesión de taller es por tanto un cartel en el que se puede resumir, de manera muy esquemática los elementos que forman las historias. A primera vista parece que el elenco siga algunos criterios un poco mezclados, algunos son elementos estructurales, como la articulación temporal, otros, como la idea de narrador y de público, son los agentes del mecanismo de producción-recepción de las historias y por tanto se colocan en una dimensión externa a la misma.

Pero la lógica que está debajo de esta articulación se hace más clara con el desarrollo del taller, a lo largo del cual podemos notar que estos elementos constituyen los puntos clave para la construcción de las escenas y para su puesta en secuencia. Son pautas que, en la construcción compleja de articular imágenes, sonidos, palabras y música, permiten no perderse sino tener siempre claro los focos de la articulación. Así que podemos ver cómo en esta perspectiva, la dimensión del público, o destinatario, que en principio parece un elemento externo a la dimensión narrativa misma, implica una serie de re-ajustes, a nivel de lenguaje, de detalles, y de significados que se quieren comunicar.

Otro punto importante de la focalización en el destinatario es hacer visible el valor comunicativo de las historias y la idea de una historia como medio para decir algo a alguien. De este modo se sale de una idea auto-referencial de la historia para volver a inscribirla en esta circulación cultural y colectiva de narraciones compartidas, analizada anteriormente. Por supuesto que más adelante las historias, gracias a la dimensión audiovisual, tendrán una difusión, la web, que será mucho más amplia e incontrolable que la establecida en el momento de la realización. Pero escribir historias para el anónimo navegante de Internet haría perder aquellas dimensiones específicas que hacen la narración interesante. Escribir historias para todo el mundo, equivale a escribir para nadie y esto se refleja en una cierta pobreza y banalidad de las estructuras narrativas.

En lo que concierne a los otros elementos surgidos del taller, puede ser interesante analizar más detenidamente la cuestión del tiempo, que está implicado también en los elementos de inicio, desarrollo o acciones y final. El tiempo es un elemento clave y transversal al interior de las narraciones porque justamente de la alteración de la secuencia cronológica surge la construcción de la historia, las variaciones de significado de los elementos presentes y la posibilidad de enfoques y visiones diferentes.

El tiempo

*Quindi in ogni momento, in ogni luogo
ci può essere qualcosa che può essere
una piccola storia da raccontare
Alberto Bougleux (taller Alicudi)*

El tiempo es el primer y más inmediato, elemento de construcción de una historia. Burner define la narración como *an account of events occurring over time* (1991:6), determinando que la variable del tiempo es elemento clave de la estructura. Más adaptado al contexto del taller, es suficiente considerar el incípit tradicional de los cuentos, *érase una vez*, para individuar que el tiempo es el primer elemento que hay que considerar en una narrativa.

El tiempo tiene la doble función de situar en un momento la historia, y determinar la secuencia de los acontecimientos, marcando por tanto también el ritmo al que se subseguirán o las eventuales alteraciones de flash-back y flash-forward. Las alteraciones de la secuencia

cronológica ponen de manifiesto que el tiempo de la historia es un tiempo humano y no del reloj, un tiempo *whose significance is given by the meaning assigned to events within its compass* (Bruner, 1991:6).

Por tanto en la estructura y las dinámicas del taller, la exploración y las reflexiones acerca del tiempo en las historias ocupan un espacio privilegiado, en el que algunas preguntas un poco más en detalle provocan profundas e interesantes digresiones. Cuando se sale de las estructuras temporales más inmediatas para proponer otras variables, las cosas se complican. Es lo que pasa cuando Alberto Bougleux propone la cuestión de si el tiempo de las historias puede ser diferente del pasado, tiempo clásico del *érase una vez* o del *te cuento lo que hice esta mañana*. La pregunta abre una serie de reajustes acerca de lo que se entiende generalmente como historia.

(1)¹ Luca: una storia può capitare cinquant'anni fa, una cosa del genere.

Alberto: e può capitare fra cinquant'anni?

Luca: no

Alberto: e perché?

Luca: perché è in futuro

Alberto: eh, e non posso raccontare una storia in futuro?

Luca: no

Alberto: perché? È vietato? Se racconto una storia di fantascienza, sapete cos'è la fantascienza, no? (annuiscono). Cos'è la fantascienza?

Maria: cose che diciamo non esistono

Alberto: buona questa cosa di cose che non esistono, ma che differenza c'è tra la fantascienza e la fiaba?

(Silenzio)

Alberto: mmm...che domanda difficile

(Ridono)

Alberto: è difficile questa domanda. Allora qualcuno mi racconti una piccola storia di fantascienza, che conoscete un po'...per esempio una storia dove ci sono dei robot è una storia di fantascienza?

Tutti: si

Alberto: dove ci sono degli astronauti?

(Si...No)

Alberto: no?

Luca: ah no no, si!

Alberto: dove si fa un'esplorazione ai confini dello spazio, ai confini del

¹ Debido a la extensión de los fragmentos transcritos del taller de Alicudi las traducciones se encuentran a final de la tesis en el apartado de traducciones.

sistema solare, è una storia di fantascienza?

Luca: no

Alberto: no?

Luca: no, perché si può fare

Alberto: va bene, però è già stato fatto?

Luca: si

Alberto: si? Ci siamo un po' persi. Con calma. L'uomo è andato nello spazio? Sì. E dove siamo stati? Sulla luna e un po' in giro attorno al pianeta, non tanto più in là. Quindi ai confini del sistema solare, dove ci sono gli ultimi pianeti, ci siamo già stati, in prima persona?

Tutti: no

Alberto: ci abbiamo mandato i robottini, quindi zero. Quindi se raccontiamo una storia di noi che andiamo su Plutone, è una storia che forse potrebbe capitare nel futuro. Se ci facciamo sopra un film, o ci scriviamo un racconto, questa è una specie di fantascienza, perché raccontiamo una storia fantastica a proposito di qualche cosa che con dei ritrovati della scienza e della tecnologia, forse nel futuro potremmo riuscire a fare. È vero? Quindi possiamo raccontare delle storie sul futuro, no?

Ma più semplice, io posso dire cosa farò domani?

Tutti: no

Alberto: in assoluto?

Luca: si può dire che cosa uno può pensare di mettere in programma, però poi non si sa cosa può succedere.

Alberto: non si sa cosa può succedere, però una storia...uno può dire "io domani devo andare a Lipari", giusto?

(annuiscono)

Alberto: quindi si possono raccontare delle storie per il tempo futuro?

Luca: si

Alberto: certo, sono un po' delle invenzioni, come la fantascienza, oppure dei programmi, come andare a Lipari domani, e tutto dipende se abbiamo gli strumenti poi per farlo, se abbiamo l'astronave per andare su Plutone e l'aliscafo per andare a Lipari...e a volte andare a Lipari è un po'come una storia di fantascienza¹ (ridono).

(taller Alicudi, transcripción)

El diálogo transcrito ofrece al mismo tiempo una exploración de la temporalidad en la dimensión narrativa, empezando por la pregunta de si el tiempo de la historia puede ser un tiempo futuro, y además representa la dinámica de trabajo del taller, basado en preguntas,

¹ Lipari es la isla mayor, sede del ayuntamiento, a la que, causa mal tiempo, es muy a menudo difícil llegar.

diálogos y reflexiones. Los ejemplos utilizados para explorar esta dimensión se mueven por un lado en la dimensión de cánones culturales, como la ciencia ficción, y por otro, con ejemplos locales ideados al momento, como el barco para ir a la isla de Lipari.

A primera vista podemos notar la dificultad de desmontar ideas preconcebidas, la resistencia a imaginar otras temporalidades, más allá del pasado, para la construcción de una historia. Es una actitud que volveremos a encontrar en diferentes momentos del taller, una reacción de clausura hacia opciones diferentes, un quedarse en lo más conocido o en el *esto no puede ser, esto no se puede hacer*. Volvemos a ver en esta actitud la idea de *pensamiento fronterizo* explorada por Vereni (2004), unos límites de conocimientos que las personas establecen para sí mismas y más allá de los cuales la exploración conlleva mucha energía.

Para facilitar este pasaje, para ir más allá de las fronteras establecidas, podemos notar que Alberto Bougleux utiliza ejemplos y puntos de referencia locales, la idea del barco hacia Lipari. A través de la referencia a cosas cotidianas y profundamente significativas en la vida cotidiana de la isla, es más fácil hacer el salto e ir más allá para explorar otras opciones, en este caso la construcción de narrativas. En esto se evidencia la importancia del anclaje con el territorio en la realización de esta tipología de proyectos.

Abriendo una pequeña digresión en esta dirección, es importante volver a subrayar que para poder realizar un trabajo profundizado es necesario que quien lleve el proyecto conozca bien la dimensión cotidiana de las personas con las que trabaja. Además de ser uno de los puntos de fuerza del anteriormente analizado *Fogo Process*, en el que la presencia del mediador en el territorio fue lo que permitió que la grabación de los vídeos pasara a ser un verdadero proceso social, también en las teorías pedagógicas encontramos la confirmación de estas ideas. El grupo australiano *Learning by Design* que trabaja tanto a nivel práctico como teórico para una renovación de las metodologías pedagógicas dentro de las escuelas afirma:

Formal learning needs to engage with the learner's experiential world, and apply what is learnt in that world. (Kalantizis y Cope, 2005:41)

Por supuesto este principio vale tanto en la dimensión del *formal learning*, arriba indicada, como en los proyectos de educación no-formal, como el considerado en la presente investigación. Poder poner ejemplos, como el citado arriba, que se vinculan a la vida concreta, y muy particular, de la isla es por tanto una dimensión importante al interior de un proceso

educativo para que el aprendizaje construido esté de verdad vinculado a las personas y a su realidad.

Volviendo a la exploración de los aspectos de las temporalidades en las historias, podemos además observar que esto sirve, al interior del taller, para descubrir que también la cotidianidad, también el momento presente, también lo que nosotros estamos haciendo en este momento puede ser una historia y por tanto puede ser contada a alguien. El diálogo se concluye con las palabras de Alberto Bougleux que invitan a pensar que también el hoy puede ser un tiempo para contar una historia: *posso raccontare una storia di oggi? O pensare che ora, una cosa che succede in questo momento può essere una storia?*¹ (Alberto Bougleux, taller Alicudi, transcripción).

Éste es un primer paso para individuar el nosotros y nuestra cotidianidad como historia, ya que, como hemos comentado en la presentación de la asociación, la dimensión de estos talleres es siempre una dimensión documental, en la que el contenido central de la narración son las personas que participan, su mundo, su realidad, sus deseos y pensamientos. Ésta es una manera de alejarse de la idea de que realizar un vídeo, una historia visual, implica recurrir al imaginario fantástico del cine o de la televisión, al construir una narración de identidades simbólicas. Desvincular la idea de vídeo de las historias estilo telenovelas es uno de los primeros problemas con los que se encuentra quien trabaja en estos talleres (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008), ya que, sobre todo trabajando con jóvenes y adolescentes, la idea general es que realizar un vídeo quiere decir reproducir un imaginario mediático en su mayoría televisivo.

Reflexionar acerca del tiempo quiere también decir reflexionar acerca del tiempo mismo del taller, que es una realidad importante a considerar. Una de las características importantes para que el taller se desarrolle de la mejor manera es que pueda re-organizar el tiempo de los que participan. Porque sólo de este modo el trabajo del taller puede tener un impacto en la manera de mirar la realidad que nos rodea y proporcionar un cambio en las interpretaciones de nuestra realidad y por tanto de nosotros mismos.

Como afirma Alberto Bougleux el taller no puede ser simplemente una actividad más en la agenda, muchas veces llena, de las personas, porque en este caso el impacto que podrá tener la experiencia proporcionada será mínimo. Se tratará de una actividad ulterior, lúdica, interesante, educativa, pero que una vez acabada no habrá aportado el cambio que cualquier

¹ ¿Puedo contar una historia de hoy? ¿ O pensar que ahora, una cosa que pasa en este momento puede ser una historia?

proceso educativo representa. El tiempo de taller, para ser efectivo, tiene por tanto que ser un tiempo que:

Deve rappresentare almeno per uno spicchio di tempo un modo diverso di organizzare la vita e il suo significato, non essere semplicemente una cosa in più da fare¹.(Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008)

En el caso de Alicudi fue posible en cierta medida que la actividad llevada a cabo por los niños involucrara a los padres, los abuelos y la comunidad más en general, permitiendo por tanto esta reorganización comentada anteriormente. Además la extrema libertad con la que se mueven los niños en este entorno, inimaginable en otros contextos, da al taller la posibilidad de ocupar un rol predominante a lo largo de su duración. Desde este punto de vista la dimensión del pueblo se revela más adecuada para la realización de este tipo de proyectos en comparación a la de la ciudad (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008) donde la dispersión de las relaciones y la multiplicación de las actividades dificultan este tipo de dedicación. El ritmo de la ciudad es difícilmente alterable. Es además un tiempo a menudo, comprimido, con unos recortes de tiempo que se pueden dedicar al taller, que no permiten, por lo menos por un tiempo, re-organizar la vida al interior de la dimensión del taller.

En lo que concierne a la experiencia de Alicudi, no siempre esta re-organización fue fácil y exenta de problemas, a pesar de la dimensión de la isla y de la implicación de la escuela local en el proyecto. En el momento en que hay que levantarse antes para ir a grabar a los niños que van hacia la escuela vemos la dificultad de operar esta re-organización del tiempo también en una realidad tan pequeña, en la que no hay impedimentos vinculados a transportes públicos o exigencias de las familias. Se trata sólo de poner el despertador para salir de casa un poco antes, cosa que no se realiza y que lleva Alberto Bougleux a explicar que la dimensión del documental es una dimensión que exige una implicación, también a nivel de horarios, de quien lo realiza, ya que serán los autores quienes tienen que adaptarse a los horarios de lo que, o a quien, quieren grabar y nunca el contrario.

¹ Tiene que representar por lo menos por un tiempo un modo diferente de organizar la vida y su significado, no puede ser simplemente una cosa más que hacer.

(2) Alberto: Per acchiappare le persone nelle loro vite dobbiamo cambiare i nostri di orari perché per esempio io, se non ci fosse stato da andare a riprendere Mirko, mi sarei alzato un pochino più tardi e sarei venuto direttamente a scuola, invece ho messo la sveglia un'ora prima in modo da fare colazione, in modo da essere pronto quando Mirko esce. Quindi per riprendere la vita degli altri dobbiamo cambiare i nostri di orari. (taller Alicudi, transcripción)

Las historias presentes en la realidad cotidiana

*Mio nonno una volta, ma anche oggi,
mi racconta delle storie di una volta...
c'erano le donne che volavano, e c'erano gli spiriti,
e trovavano i sacchi che parlavano, a noi piacciono un sacco¹.*
Luca (taller Alicudi, transcripción)

Hablar de historias quiere decir conectar con las historias de la vida cotidiana, las que, como hemos analizado anteriormente, *habitan* el lugar. Así que el debate en el taller comienza en el momento en que los chicos y chicas están invitados a hablar de sus historias. Lo que emerge es una dimensión local todavía muy basada en un imaginario popular compartido, historias que los abuelos cuentan a los nietos, historias que narran la vida “como era una vez”, en las que abundan elementos mágicos y fantásticos.

En el diálogo abajo transcrito dos elementos son particularmente relevantes, por un lado la dimensión vital de la historia contada, en la que los elementos mágicos no se discuten sino que se convalidan con la narración de otros acontecimientos sobrenaturales y la mediación efectuada por Alberto Bougleux al establecer vínculos entre el tema que se iba desarrollando y el taller.

Esta parte de diálogo se inscribe dentro del debate para encontrar los ingredientes de las historias, a lo largo de cual algunas historias, cuentos o mentiras son tomadas como ejemplo para poderlas analizar. En seguida Luca hace la conexión con las historias que le contaba su abuelo, las historias que les gustan, con *las mujeres que vuelan, los espíritus y los sacos que hablan*. Para Alberto Bougleux es otro buen ejemplo de historia fantástica, así como las mentiras o los

¹ Mi abuelo una vez, pero también hoy, me contaba las historias de una vez...había las mujeres que volaban, los espíritus, encontraban los sacos que hablaban, a nosotros nos gustan un montón.

cuentos para niños. Pero pronta es la réplica de Luca que abre la digresión acerca del imaginario mágico popular: a pesar de que él no haya vivido las experiencias contadas por el abuelo, le han pasado cosas similares, por ejemplo justo la otra noche, mientras caminaba en el sendero, ha advertido la presencia de alguien a su lado, sin que hubiera nadie. Por tanto, en esta dimensión, las historias no son simplemente cuentos fantásticos de la tradición popular sino verdaderas explicaciones e interpretaciones del mundo.

El debate prosigue intentando establecer cuáles son los momentos del día en que acontecen estos fenómenos y llegando a la conclusión de que generalmente coinciden con momentos de oscuridad o en los que el sol está en su máximo. Es decir, momentos en los que las condiciones de la luz, por su ausencia o su exceso, impiden una clara visión de las cosas y la imaginación es libre de llenar el vacío. Otra vez, con sus observaciones, Alberto Bougleux intenta llevar el discurso hasta reconocer las historias como fantásticas, como basadas en creencias antiguas, pero se encuentra con el profundo valor que los niños atribuyen a las historias que cuentan o que les han sido contadas.

Ante las afirmaciones y comentarios de Alberto Bougleux pronta es la réplica de los niños y niñas; que estas cosas, afirman, las han visto y escuchado y añaden otro fenómeno, el de una mesa que se levanta en una tarde de sol para dar más validez a su experiencia. El equilibrio del diálogo se juega por tanto entre una dimensión de una comunidad que alimenta sus propias historias, confía en ellas y sobre todo ama confiar en ellas y el rol de Alberto Bougleux, que en este caso es el de respetar las creencias pero sin apoyar su veracidad.

En esta situación de impasse, volver a reflexionar acerca del valor de las historias como interpretación de la realidad a nuestro alrededor es clave. Las historias aquí revelan su valor de dar significado y organización a los acontecimientos que pasan, especialmente los que están vinculados a situaciones de incertidumbre o de miedo, como pueden ser los relacionados con los eventos de la vida y de la muerte. Como comenta Maria: *ad esempio è quello che succede quando muore qualcuno, c'è sempre chi magari sente huuuuuuuuuu, qualcosa così, questo diciamo!* (taller Alicudi, transcripción).

Por tanto, ante las complejidades de la vida, la historia es la que proporciona mecanismos de entendimiento o, en otros casos, la idea de un poder controlar los imprevistos a través de explicaciones del mundo basadas en consecuencias, causas y efectos. Con estas

¹ Por ejemplo es lo que dijimos cuando muere alguien, siempre hay quien a lo mejor escucha *huuuuuuuuu*, esto decimos.

reflexiones, Alberto Bougleux consigue dar valor a las historias que Maria Marilena y Luca están narrando pero sin otorgarle un régimen de verosimilitud, que hemos visto en el universo narrativo es el régimen al que se hace referencia.

(3) Alberto: Ecco, possono succedere delle cose strane che non ci sappiamo spiegare e allora lì nascono dei racconti che cercano di dare una spiegazione, a volte i racconti servono per questo. (taller Alicudi, transcripción)

Pero la parte más interesante de la conversación es la que proporciona Luca, contando una verdadera historia popular, no simplemente algunos acontecimientos extraños. Aquí podemos ver la dimensión de la tradición oral, el rol de la religión y de los rituales en la vida de la isla, lo compartido por los habitantes. La historia tiene que ver con las celebraciones que se hacen para la fiesta del patrono de las islas, San Bartolo, cuyas reliquias habían sido conservadas en Lipari en un pasado bastante remoto pero cuya devoción sigue viva.

A lo largo de la procesión en la que se lleva la estatua del santo aconteció en dos ocasiones, en dos años diferentes, que casi se caía de las manos a los que la llevaban. Al balancearse la estatua correspondió en ambos casos la muerte de alguien de la comunidad pocos días después, indicando por tanto una relación entre un acontecimiento y el otro. Por tanto, según la interpretación popular, la estatua que casi se cae es un presagio de muerte para algún miembro de la comunidad.

(4) Luca: Una volta, ora non più perché la statua orami è un po' vecchia e si rischia di romperla, la statua di S. Bartolo quando facevano la festa la portavano un po' in giro, e una volta lì, dove c'è la ringhiera nera, la stavano perdendo giù, poi l'hanno ripresa e l'hanno messa dritta e dopo due giorni è morto suo nonno. Poi l'anno dopo, o l'anno prima, non mi ricordo, S. Bartolo stava cadendo pure giù, l'hanno ripreso, ed è morto il figlio della signora Virgilia. Dice mia mamma che quando succede così è un avviso per qualcuno. (taller Alicudi, transcripción)

Aquí tenemos una versión de una historia oral en la que no se habla simplemente de un acontecimiento extraño sino de una estructura narrativa en la que unos personajes se mueven en un espacio-tiempo mientras que lo que pasa es interpretado y dotado de significado,

procesos que fundan su validez en la repetición. La fuerza de estas narraciones radica en que están profundamente compartidas, ya que, como nos advierte Luca, en este caso es una historia contada por su madre, así como las anteriores eran contadas por el abuelo, es la que influye en la percepción e interpretación también del espacio personal. Así que también cuando Luca, Maria y Marilena se encuentran a interpretar la realidad que viven individualmente, este patrimonio narrativo es la referencia constata para explicar y organizar el mundo.

Este valor performático de las narrativas es lo que individua también Bruner (1991) en su análisis, del que emerge que las narrativas culturales, compartidas entre grupos comunitarios, determinan las maneras de ver e interpretar acontecimientos, mirar el pasado y el presente. Las narrativas individuales están por tanto profundamente influidas por estas estructuras interpretativas, según las cuales tienden a moldearse.

Once shared culturally [...] narrative accruals achieve, like Emile Durkheim's collective representation, "exteriority" and the power of constraint. (Bruner, 1991:19)

Esto no quiere decir que sean estructuras eternas, sino estructura que mantienen su validez mientras sean compartidas, por tanto, en el momento en que dejen de tener un valor colectivo podemos asistir a un cambio de narrativas, y con ellas de la interpretación de los eventos. Siguiendo el ejemplo de Bruner, *we invented the Dark Ages (...) the Dark Ages come to exist* (1991:19), podemos ver como la definición del Medioevo como época oscura crea una narrativa interpretativa en la que encajan, o se hacen encajar, los personajes, acontecimientos y pensamientos de la época. Hoy en día diferentes interpretaciones del Medioevo permiten construir otro tipo de historias, también individuales, que se alejan del mainstream.

En las narraciones realizadas por Maria, Maddalene y en particular en la historia de la estatua de S.Bartolo contada por Luca, podemos ver los reflejos de estas narrativas culturales que determinan la interpretación de la realidad, y también el modo de dar cuenta de la misma. En la estructura de su cuento, podemos observar una dimensión prominentemente oral, con sus repeticiones, sus referencias a quién es el narrador principal de la historia, y su dimensión absolutamente local en expresiones del tipo *lì, dove c'è la ringhiera nera*, allí donde está el pasamanos negro.

En respuesta a esta narración, Alberto Bougleux se atreve a realizar un paralelismo que se revela el más apropiado para seguir en un equilibrio entre una credencia arraigada y unas explicaciones racionales de las cosas, además de volver a vincular el tema con la reflexiones del taller. La metáfora utilizada es la de las previsiones del tiempo, que, como las predicciones de la estatua de S. Bartolo, son indicaciones de lo que puede pasar en el futuro. En ambos casos hay de base el deseo humano de conocer que pasará mañana, de poderse organizar y de poder desvelar algo del incierto futuro. En ambos casos se recurren a señales que puedan dar indicaciones, que puedan ser interpretadas, pero en ningún caso darán la seguridad de poder decir qué pasará, tanto por el tiempo atmosférico que por el vital.

(5) Alberto: I racconti sono come le previsioni del tempo a volte, cercano di mettere insieme dei segni, che io raccolgo nelle cose, per spiegarmi quello che capiterà proprio nel futuro, possibilmente a proposito della mia vita. È per questo che i racconti sono importanti, perché parlano della morte, perché cercano di spiegare alle persone quando perché e come moriranno, alcuni tipi di racconti. Per esempio questa storia della statua di S. Bartolo è così, noi non sappiamo se per la terza volta consecutiva la statua di S. Bartolo rischi di cadere e poi muoia un'altra persona, questo non lo sappiamo, non siamo certi, non siamo sicuri, potrebbe succedere, potrebbe non succedere, lo dovremmo provare, magari non succederà, è solo successo due volte. (taller Alicudi, trascrizione)

Así que las historias se inscriben en este importante terreno de la interpretación de la realidad que nos rodea, y en particular, se relacionan con su parte más oscura e imprevisible. Pero, advierte Alberto Bougleux, siempre se trata de interpretaciones que hacemos nosotros de algunas señales y por tanto, no se trata de cosas ciertas. Sobre todo si se trata de historias que hablan del futuro, del que, como ha sido analizado anteriormente, se pueden hacer hipótesis pero no decir cosas seguras.

(6) Alberto: [i racconti] ci possono servire anche a capire anche cosa accadrà nel futuro ma bisogna anche capire che non dobbiamo mai fidarci troppo, perché siamo sempre noi che mettiamo insieme le cose per dargli un significato. I racconti non esistono senza di noi che ci crediamo. (taller Alicudi, trascrizione)

Esta elegante argumentación pone un cierre a la digresión dentro la cultura popular de la isla y permite volver al tema del tiempo y de las historias en el tiempo futuro que había sido tocado anteriormente. Pero al mismo tiempo abre otro tema importante acerca de las historias, su relación con la realidad y con la interpretación, los criterios que utilizamos para establecer qué narraciones son verdaderas, o verosímiles, cuáles mentiras y cuáles cuentos.

HISTORIAS FALSAS, HISTORIAS VERDADERAS, MENTIRAS, CUENTOS...

*Siamo pieni di storie, di storie che sono vere,
di storie che sono finte, di storie che sappiamo che sono finte,
di storie che sappiamo che sono finte ma cerchiamo
di dire agli altri che invece sono vere.
E tutte le storie hanno un significato¹.*
Alberto Bougleux (taller Alicudi, transcripción)

La relación entre las historias y la realidad, entendiendo esta última como coincidente con la verdad, ha tenido un primer análisis en el aparato anterior, pero la exploración de estas sutiles relaciones todavía no está acabada. Otra dimensión interesante para explorar es la de las historias imaginarias, en particular las mentiras, intentando marcar diferencias entre éstas y los cuentos. ¿Podemos considerarlas historias? ¿En qué se diferencian las mentiras de las historias fantásticas?

El debate entre el grupo de los mayores es encendido y no es muy fácil establecer diferencias, así que es mejor trabajar con algunos ejemplos y analizar cuáles pueden ser las diferencias. Al final, podemos establecer que las mentiras son historias, pero hay también que diferenciar entre las historias de fantasía y las mentiras. A través del mismo proceso de debate pasa el grupo de los más pequeños, Mirko y Valentino, que son invitados por Alberto Bougleux a contar antes una historia verdadera, luego una de fantasmas, luego una mentira y así sucesivamente, analizando cada vez las semejanzas y diferencias.

¹ Estamos llenos de historias, historias que son verdaderas, historias que son falsas, de historias que sabemos que son falsas, de historias que sabemos que son falsas pero intentamos decir a los demás que son verdaderas. Y todas las historias tienen un significado.

Explorar el rol de la imaginación es una manera para aprender a jugar con la ficción. Esto, porque la dimensión del vídeo que se construirá tendrá que ser un equilibrio entre elementos contruidos, siempre a partir de la base de contar las historias de los que participan en el taller y la realización de un vídeo que esté más próximo al documental que a la ficción. Por tanto, la alteración de la realidad que todo vídeo construye, aunque sólo sea por el proceso de montaje, tiene que balancearse dentro de ciertas limitaciones. El objetivo del taller no es crear cuentos o mentiras, sino realizar historias que hablan de las personas involucradas, de su realidad y de su comunidad de pertenencia, explorando los deseos y las emociones.

A veces, sin embargo, para realizar estas historias, para que sean claras y comunicables, hay que recurrir a elementos ficcionalizados de la realidad. Hay que seleccionar elementos de la realidad considerados más significativos que otros y ponerlos en una secuencia que siga unas estructuras narrativas compartidas y por tanto comunicables. Para poder realizar este trabajo sin caer en la mentira o en el cuento hay que explorar previamente cuales son las diferencias entre estas diversas estructuras de narración.

Es el caso, por ejemplo, del vídeo postal que el grupo de los mayores escribe para su maestra, imaginando que ella esté en Milán, su ciudad de origen y en la que ella pasa del tiempo, aunque en el momento exacto de las grabaciones se encontrara en Alicudi mismo. Pero el deseo de expresar que la echan de menos, porque ahora que están en la escuela *media* han cambiado de profesora, es la base y la vinculación con ellos mismos. De allí la cuestión es como encontrar una narrativa visual que pueda expresar este concepto con claridad.

Sin embargo, esto no quiere decir llegar hasta el campo de la narración de fantasía, sino re-organizar elementos de la realidad para poder contar una historia que es sobre todo la historia de una emoción y de un deseo, por tanto bastante más compleja que la narración de algún acontecimiento o aventura. La idea es que la narración construida a través del vídeo tenga como referencia el documental, pero con la conciencia que todo documental nunca es una transparente grabación de la realidad, sino siempre interpretación y re-construcción.

Bruner (1991), que analiza detenidamente las estructuras narrativas como sistemas culturales de organización del conocimiento, afirma que las narrativas no están sometidas a un régimen de *verdad*, al que hacen referencia construcciones derivadas de la lógica y la ciencia, sino de *verosimilitud*. De este modo se confirma la idea de la narrativa como re-organización de

elementos de la realidad, sin que esto disminuya su validez o la minusvalore.

Unlike the constructions generated by logical and scientific procedures that can be wedded out by falsification, narrative construction can only achieve “verisimilitude”. Narrative, then, are a version of reality whose acceptability is governed by convention and “narrative necessity” rather than by empirical verification and logical requiredness. (Bruner, 1991:4)

Por tanto a lo largo de la realización de la narrativa visual, el criterio no es más grabar la realidad tal como es, además porque como ya hemos tenido modo de argumentar la realidad está siempre sometida a un proceso de interpretación personal y cultural (Geertz, 1994) que impide, también en un trabajo de documental visual, hablar de una realidad en términos esencialistas.

Trabajar con lo verosímil en el contexto concreto del taller no quiere decir abrir las puertas de la fantasía para construir diferentes mundos y acontecimientos. Siguiendo algunas de las indicaciones del post-neorrealismo italiano de Zavattini, se trata de encontrar el equilibrio entre la vida cotidiana y una puesta en narrativa de la misma para hacerla comunicable también a quién no se encuentra viviendo aquella dimensión. Zavattini hablaba de *poner en escena la realidad con la realidad misma* (Alberto Bougleux, conversación 21 junio 2010) para subrayar que la base de la construcción de las escenas seguía siendo el uso de fragmentos de la realidad.

En este modo, el trabajo de realización de una narrativa es un trabajo de reflexión acerca de lo que nos rodea, mediado a través de los esquemas interpretativos que utilizamos para darle sentido. Es también un trabajo que visibiliza las estructuras narrativas culturales en las que nos movemos, como es el caso de las convenciones acerca de la *mentira*, el *cuento*, las *historias verdaderas*, todos esquemas que son explorados y analizados dentro del taller.

Este tipo de trabajo por tanto permite desarrollar narrativas propias, vinculadas a las identidades de los que participan, pero sin dejar de mirar las historias y estructuras culturales de las que todos participamos. Este tipo de narrativa, siguiendo otra vez las reflexiones de Bruner, se inscribe por tanto como mediación entre las personas individuales, con sus capacidades de utilizar los esquemas narrativos y con un bagaje de experiencias vitales para interpretar, y las transmisiones culturales, las *constructed and shared social history* (1991:4).

Volviendo al ejemplo del vídeo postal destinado a la maestra, podemos ver como la imagen seleccionada como incipit es el barco que zarpa de la isla y se aleja en el mar desapareciendo al horizonte. Esta imagen consigue inscribir en si misma tanto la dimensión propia de la isla, en la que el ir y venir de los barcos constituye uno de las actividades principales, con la significación compartida de nostalgia, lejanía y ausencia que comporta. Quien no participa de la vida cotidiana de Alicudi sin duda perderá muchas referencias y significados implícitos en la imagen del barco, pero será capaz de leer la idea de ausencia que se quiere comunicar, por estar ésta relacionada al esquema cultural de la imagen de un barco que desaparece en el mar. En este caso no es relevante que el barco en cuestión no sea el que la maestra suele coger para dejar la isla.

ESTRATEGIAS PARA LOS INGREDIENTES: ADAPTACIONES A LAS EDADES

Aunque hasta el momento hemos centrado el análisis en manera particular en el taller realizado con los mayores, ya que sus debates son más articulados y abren digresiones que al no estar previstas despiertan interés, no podemos olvidar que al interior de la isla los talleres desarrollados han sido tres, divididos por franjas de edad. A pesar que desde el punto de vista de los objetivos y la metodología se trabaja de la misma manera, hay algunas adaptaciones en lo que concierne a, sobre todo, la manera de llevar los debates, que para los más pequeños se harían demasiado discursivos.

Un buen ejemplo para visualizar estas diferencias es el representado por la exploración de los ingredientes necesarios para la realización de una historia, que toma matices diferentes según las edades de los grupos involucrados, pero sobre todo con los más pequeños. Con Mirko y Valentino, que con sus siete y ocho años son los más pequeños de la escuela, la estrategia de análisis se hace más concreta.

Para empezar Alberto Bougleux se dedica a hacerles contar y a escribir en diferentes papeles, varios tipos de historias. Es un momento lúdico para los niños que pueden contar las cosas más increíbles, desde los antiguos egipcios hasta fantasear acerca del hundimiento de la isla misma. Una vez recogidas las historias en papeles puestos sobre la mesa es más fácil ver,

observar y leer, cuáles son los elementos comunes a todo lo que se ha contado y los que, por tanto, serán los *ingredientes de las historias*.

Trabajar con materiales más visuales, escribiendo en papeles historias y disponiéndolas en la mesa, es por tanto una de las primeras variaciones que podemos ver a nivel de estrategia. Podemos observar lo mismo en el momento en que, una vez establecidos todos los ingredientes que componen las historias, Alberto Bougleux les pedirá dibujarlos, cosa que por un lado empuja aun más a la reflexión, *¿cómo dibujar el tiempo?* y por otro lado hace visibles conceptos abstractos. Los dibujos son sucesivamente colgados a las paredes, para poderlos tener como puntos de referencia a lo largo de la elaboración de la historia.

El tema de la adaptación de los talleres a las diferentes edades es un tema importante, además si consideramos que la metodología del vídeo participativo en origen estaba dirigida a las comunidades y por tanto sobre todo a los adultos. Poder seguir trabajando procesos participativos y la complejidad del medio del vídeo con otras edades implica volver a plantear estrategias de comunicación y de actividades.

Para Alberto Bougleux y el colectivo de ZaLab, trabajar con niños tan pequeños constituía una novedad, más aún si consideramos que la idea original del proyecto en cuestión era la de trabajar con jóvenes de 14-15 años, es decir jóvenes de la misma edad de los que ya habían sido involucrados en los anteriores proyectos de la Lapa TV. Pero rápidamente el proyecto tuvo que adaptarse a la realidad de la isla donde esta particular edad es prácticamente ausente. En la escuela *media* los alumnos eran, en aquel momento, solo tres, mientras que la falta de escuela secundarias¹ hace que la mayoría de los chicos deje la isla para ir a estudiar a Lipari, una de las islas más grandes del archipiélago. Los que se quedan entran en el mundo del trabajo y se vuelve más difícil involucrarlos en proyectos formativos.

Por tanto al encontrarse trabajando, más por necesidad que por decisión, con niños desde los 8 hasta los 13 años, hubo que plantear un cambio en el discurso educativo, en la relación entre el vídeo y la formación, entendiendo el vídeo como *strumento pedagogico primo* (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2005). Esto quiere marcar una diferencia con los otros proyectos realizados por la asociación, y que siempre se habían vinculado a actividades, asociaciones o colectivos, ya presentes en el territorio. Era el caso por ejemplo del trabajo con

¹ En Italia la escuela secundaria, no obligatoria, empieza a los 15 años, y dura 3 o 5 años.

los jóvenes del casal de Badalona y será él del proyecto de Langenau al margen del Festival Internacional de Teatro.

En estos casos el proyecto de vídeo se realizaba al interior de realidades donde ya había una dimensión colectiva, unas personas que se habían juntado por algún interés previo hacia la propuesta del vídeo. Pero no es el caso de un proyecto vinculado a las escuelas, donde, como hemos comentado previamente, el grupo es creado por cuestiones de edad y vecindad y no por otro tipo de intereses comunes. Es por esto que Alberto Bougleux marca la diferencia de que en este contexto el vídeo es *instrumento pedagógico primario* y no un catalizador de otros intereses ya presentes en el colectivo involucrado.

En este tipo de contexto por tanto el objetivo que marca la asociación es el de intentar seguir trabajando la dimensión del vídeo participativo como proceso social, con unas finalidades que van más allá del aprendizaje técnico del medio, y que favorezca en particular la abertura a la diferencia y a la lejanía y un contexto de creatividad:

Portare efficacemente l'esperienza del video partecipativo in contesto scolastico, preservandone il significato più profondo (extra-tecnologico) di processo sociale creativo ad alto tasso di esposizione ed apertura creativa alla dimensione dell'altro e dell'altrove¹. (Alberto Bougleux, 2008. Documento de presentación del proyecto *Vídeo, frontiera, sogno: il video partecipativo a scuola fra nuovi media e interculturalità*)

Sin duda por muchos aspectos esta experiencia representa una prueba piloto para la asociación, en la que se tuvo que improvisar para poderse adaptar a las situaciones inesperadas o diferentes de lo habitual. Una dimensión de diferencia de trabajar con los más pequeños es sin duda la necesidad de interrumpir los debates más frecuentemente, proponer actividades lúdicas como dibujar, variar lo suficiente lo que se está trabajando para mantener la atención y el interés, hasta llegar a hacer pausas y jugar a fútbol para relajarse.

Pero si observamos el resultado final de los vídeo postales, podemos ver cómo a pesar de que sin duda el nivel de interiorización, exploración de los sentimientos y de los deseos, es

¹ Llevar eficazmente la experiencia de vídeo participativo en contexto escolar, preservando el sentido más profundo (extra-tecnológico) de proceso social creativo con un alto índice de exposición y de abertura creativa a la dimensión del otro y de otros lugares.

diferente según las edades, a nivel de estructura, grabaciones y construcción de la narrativa, los vídeo invitan a una valoración positiva de la adaptación realizada con niños tan pequeños.

DIALOGANDO

El desarrollo del taller se basa en espacios de debates en los que es central el rol de quien facilita el proceso y pone la experiencia técnica del medio. Como hemos visto por el *Fogo Process*, el proceso central es por tanto el del trabajo de grupo, que a través de la reflexión, llega a la creación de una narración compartida. Así que punto central del valor del vídeo participativo no es solo el producto final, sino todo el recorrido para realizarlo. Enfocado desde este punto de vista se puede ver el valor educativo, y no solo social y político de esta metodología.

Para poder entender mejor el proceso es útil analizar algunos ejemplos concretos. El trabajo de mediación, como ya hemos tenido modo de observar acerca de las historias relacionadas a lo sobrenatural, es un trabajo delicado, donde hay que buscar el equilibrio entre dejar espacio para que cada uno pueda expresar su opinión y no perderse completamente o, peor, acabar con que cada uno siga su hilo mental sin compartirlo con los demás.

En otros debates es menor la presencia de la mediación del formador, Alberto Bougleux, son en los que es máxima la libertad, como por ejemplo en el proceso de ideación de la historia, de la que después se tendrá que realizar el cortometraje. En estos casos el trabajo de mediación se limita a subrayar los elementos comunes de aquello que los participantes expresan, buscar el punto medio entre las posiciones y hacer preguntas que sirven para delinear y definir las propuestas sin dejarlas fluctuar en el aire como bonitas ideas.

Sin duda al interior de los talleres destaca el grupo de los mayores, Maria, Marilena y Luca, donde estos aspectos de debate y mediación se hacen más evidentes, ya que el nivel de concentración es más prolongado. Por esto es interesante analizar el proceso de construcción de la historia al interior de este grupo, que empieza con la elección del destinatario del vídeo postal. Elegir el destinatario es el primer punto y se vuelve el catalizador de la narración y por tanto el resto de la historia será más fácil de articular, ya que será más fácil pensar qué es lo que se quiere decirle y por tanto, buscar las imágenes y palabras adecuadas.

(7) Alberto: Allora prima di tutto scriviamo il destinatario
Luca: alla maestra Teresa
Maria: Ad Anna...io a degli americani
Marilena: alla zia Maria
Maria: poi un mio amico, Agostino, di Roma
Luca: a mio zio Giorgio, che sta in Australia
Marilena: Rocky,
Alberto: chi è questo?
Luca: è un cane che aveva tipo 14 anni...
(taller Alicudi, transcripción)

Esta primera parte es una lluvia de ideas de personas, o animales, que son los que componen la vida de los chicos. Es interesante notar que la idea de la postal hace pensar en personas distantes, por tanto se incluyen familiares lejanos, que testimonian la emigración que hubo en la isla, algunos amigos “del verano”, entre los turistas que tienen la costumbre de volver cada año. Otra persona nombrada es la maestra que, a pesar de ser originaria de Milán, trabaja y vive la mayor parte del tiempo en la isla. Pero, como Alberto Bougleux tuvo manera de explicarme, se trata de una persona importante en la vida cotidiana de los chicos y además es una persona que enseña sólo en primaria, por tanto por ellos, que ya han pasado a la *media*, no es ya el adulto de referencia al interior de la escuela. Esta dimensión de lejanía en el tiempo, de distancia, no tanto física con una persona sino de tiempo compartido, es probablemente el punto más interesante. Pero el debate prosigue, abriéndose otra vez a la exploración de lo que se puede, o no, realizar en el vídeo postal.

(8) Alberto: ah, è un cane che è morto. Allora la possiamo scrivere una cartolina a un cane?
Luca: no
Alberto: perché no?
Luca: perché un cane non sa leggere
Alberto: però chi la vedrà questa cartolina?
Maria: il padrone
(taller Alicudi, transcripción)

Podemos notar una vez más cómo son ellos mismos los primeros en ponerse límites, a partir de la idea que hay cosas que no se pueden hacer, mientras que Alberto Bougleux con sus preguntas intenta ampliar las posibilidades. En este caso podemos volver a la reflexión anterior

acerca del rol de la fantasía en la realización del vídeo, la posibilidad de enviar la postal a un perro, que además ha muerto, se basa en el hecho de que hablar del perro es, de cualquier forma, hablar de ellos mismos, de sus sentimientos y de su vínculo hacia él y de la tristeza de su ausencia.

Pero al final hay que elegir un destinatario que sea común para todos y al que de verdad se quiera comunicar alguna cosa. En caso contrario el destinatario no se vuelve lo suficientemente fuerte para ser el centro organizativo de la historia colectiva que se quiere contar. Por tanto Alberto Bougleux intenta sondear el terreno proponiendo la hipótesis de que el destinatario fuera la maestra, una persona hacia la que los sentimientos de los chicos son muy fuertes.

(9) Alberto: Allora ad esempio alla maestra Teresa quando sta a Milano che le vorremmo dire? Dobbiamo pensare una storia

Maria: che ci manca

Alberto: però così è una storia? dobbiamo pensare una storia, dobbiamo pensare a un luogo, a un tempo, a qualche personaggio, a un'azione che succede

Maria: noi siamo qui ad Alicudi e stiamo...mangiando

(taller Alicudi, transcripción)

Desde este punto de anclaje, un destinatario al que queremos comunicar un mensaje, se puede ir imaginando la historia, construyéndola poco a poco siguiendo la estructura, los ingredientes, antes analizados. Así que se tendrá que pensar qué lugares podrían ser interesantes, de lo que emerge *la escuela* y qué tiempo elegir, que conlleva a la decisión de grabar la escuela a la hora del cierre, cuando los alumnos se van y sólo se queda la conserje para limpiar y cerrar definitivamente. Tanto la imagen como el tiempo elegido son en función de lo que se quiere comunicar: la idea de nostalgia hacia la maestra y el sentido de vacío que deja cuando no está.

(10) Alberto: quindi la scuola può essere vuota nel senso facciamo una fotografia alla scuola quando non c'è nessuno

Maria: la signora solamente che lava, un po'...un po' così (fa con la mano come a usare una scopa)

Alberto: allora possiamo scrivere...la signora, come si chiama la signora?

Maria: Graziella

Alberto: la signora Graziella, dai che ce la stiamo facendo...la signora Graziella che lava

Maria: che lava un po' dispiaciuta

Alberto: che lava con aria un po' triste, la scuola è vuota, non ci sono i ragazzi, non c'è la maestra

Maria: un po' seria

Alberto: un po' seria sì, e poi?

Maria: oppure se si vuole può cantare perché è sola

Alberto: esatto, la signora Graziella che lava, che canta.

(taller Alicudi, transcripción)

Vemos de este breve fragmento de conversación que la construcción de una narrativa, que hemos visto es un proceso extremadamente complejo, a través un proceso de facilitación y preguntas puede ser creada bastante rápidamente, y después del los primeros momentos de incertidumbre y timidez puede ser construida. Podemos entonces observar que el proceso de debate compartido se demuestra una buena estrategia para permitir el aprendizaje de la construcción de la narrativa.

Siguiendo las reflexiones del grupo australiano *Learning by design* que intenta proponer otras estrategias pedagógicas de aprendizaje en las escuelas, podemos ver que lo que los profesores, o educadores o facilitadores, transmiten a sus alumnos no son solo contenidos, sino una actitud hacia el conocimiento y el aprendizaje. Es decir que además de las nociones se aprende un método de construcción del conocimiento y de validez del mismo.

Students were being taught, at the meta-level via teacher behaviour and practice, about how to acquire information [...] how to express themselves via expanded modes of meaning making (Kalantizis and Cope, 2005:200)

Así que el uso de conversaciones participadas, colectivas, a través de reflexiones, preguntas y de compartir ideas entre todos, no sirve solamente para llegar a un objetivo final, poder construir una narrativa juntos, sino también quiere decir hacer experiencia de un cierto modo de aprender. Una idea de construcción del conocimiento compartida y dialéctica es por tanto transmitida a través de esta experiencia. Una manera que, en la mayoría de los casos, es lo

contrario de lo propuesto por la escuela, más focalizada en la trasmisión, rápida, y la repetición de una serie de contenidos curriculares.

Estas reflexiones ayudan a contestar la compleja pregunta de qué es lo que se aprende a través de un proyecto de vídeo participativo, más allá de la dimensión técnica que sin duda está presente. Los otros aprendizajes son algo que la asociación ZaLab define en su presentación como *extra-tecnológicos* y a pesar de tener una menor visibilidad y ser más difícilmente definibles, se relacionan con la idea de educación como desarrollo de un cierto tipo de personas. Por tanto la dimensión de la dialéctica, básica al interior del taller, no es sólo una práctica que permite la negociación y la construcción colectiva de una narrativa sino que es una manera de construir conocimiento que se demuestra eficaz y que forma parte de lo que se trasmite a través de la experiencia.

LA DIMENSIÓN DEL VÍDEO

DE LA HISTORIA A LA NARRATIVA VISUAL

Pensar visualmente es uno de los retos de un taller de vídeo participativo. A las dificultades de construir narrativas compartidas se añade el tener que realizarla con un medio, el vídeo, con el que los participantes no tienen experiencia previa. El pasaje de la construcción de la historia a su estructura visual es por tanto muy delicado y requiere varios pasajes intermedios. A pesar de que las personas pueden tener una idea general de lo que es una narrativa visual, gracias a la experiencia de la televisión y del cine, otra cosa es construir desde el principio este tipo de historia.

También en este caso el proceso elegido al interior del taller tiene como punto de partida intentar analizar el producto final que se quiere realizar, un cortometraje, y ver poco a poco los pasos y los instrumentos necesarios para poderlo crear. Así vemos que se repite el esquema de trabajo acerca de la historia, desde los primeros ejemplos y tentativas de definición, pasar a analizar qué características son necesarias y cómo se pueden concretar.

Las conversaciones siguen desarrollándose alrededor de una mesa, donde Maria, Luca y Marilena intentan definir qué es una película y cuáles son las características. Otra vez volvemos al tema de los ingredientes que la componen.

(11) Luca: un film è come una storia, che non viene raccontata...sì viene raccontata a parole però viene anche raccontata con diciamo le scene, con le immagini.

Alberto: benissimo

Luca: e anche con l'audio diciamo.

Alberto: prima Luca aveva detto anche un'altra cosa, ti ricordi? Ci sono delle storie che hanno anche dentro...qualcos'altro.

Luca: la musica

(taller Alicudi, transcripción)

Considerando que la idea de historia ahora es más clara para todos, esta definición se vuelve el punto de partida para reflexionar acerca de las películas, que son definidas básicamente como una historia con imágenes. Pero dos elementos posteriores entran en la

definición, la idea de las palabras y de la música, que constituyen el universo auditivo y al que muy a menudo se da una importancia menor que a la dimensión visual y que en realidad tiene un rol fundamental en la elaboración del audiovisual.

Una vez que están claras estas características, la conversación se mueve hacia los instrumentos necesarios para grabar tanto las imágenes como los sonidos. Aquí empieza la parte más técnica del taller donde, a pesar de seguir una dimensión de conversaciones, hay que aprender como funcionan los instrumentos para poderlos utilizar en el mejor modo posible.

Para introducir la dimensión de la cámara, Alberto Bougleux empieza una vez más desde algo más cercano a la experiencia de los niños: la fotografía. Con la ayuda de dos cámaras de fotos, una digital y una analógica, se empieza a explorar cómo se capturan las imágenes y la diversidad de los dos procesos según se esté trabajando con una película o con una tarjeta de memoria. A pesar de que el proceso que sucesivamente será utilizado en la grabación y edición de vídeo es completamente digital, es importante explorar los antecedentes del medio, que forman su historia y siguen teniendo mucho en común con las técnicas actuales.

Podemos ver por cómo el primer paso para el aprendizaje de la construcción de la narrativa visual es el conocimiento de los instrumentos necesarios a realizarla, no simplemente a nivel de usuario, sino a nivel de entender cuales son los mecanismos que están detrás, la captura de la luz y la ilusión del movimiento. Antes de empezar la fase de grabación asistimos por tanto a una larga preparación, donde la reflexión se mueve desde la cámara de foto a la de vídeo, para pasar de algo conocido a una cosa nueva.

Otro pasaje importante antes de la grabación, que es el momento esperado con más emoción por los chicos, es el conocimiento del tipo de escenas y de encuadres que se pueden realizar. Esta gramática de la dimensión visual se basa en una estandarización de los movimientos de cámara, de los planos y de los encuadres que a lo largo de la historia del cine, y luego de la televisión, han sido experimentados. Desde la cámara fija de las primeras películas el repertorio se ha ido ampliando hasta llegar a la cámara a mano, la subjetiva, pasando por una serie de otras propuestas como la panorámica, el plano americano, el plano detalle y muchos otros.

Aprender los movimientos principales, los planos y los encuadres es un poco como aprender la gramática de la lengua, permite desarrollar un lenguaje que al ser compartido puede ser comprendido por otros y por tanto servir para comunicar. Al principio puede parecer una

cierta rigidez no poder mover la cámara según lo que son los movimientos de la realidad o los deseos de las personas pero hay que considerar que nuestros ojos están acostumbrados a este tipo de gramática, que es la compartida por la mayoría de producciones audiovisuales. Por tanto seguirla es una manera para realizar un producto visual que consiga comunicar y ser apreciado más allá del grupo que lo ha realizado.

Esto no quiere decir tener que elaborar un producto profesional, ni que la dimensión teórica de la gramática visual tenga que tener un rol preponderante en el proceso de construcción del vídeo. Sino que, como explica Alberto Boulgeux (conversación 21 junio 2010), se trata de concretizar la gramática del cine, en experiencias prácticas, centrándose en los planos principales cuyos extremos son representados por el total y el plano detalle, entendiendo que estos conceptos no son nunca absolutos sino siempre en relación uno con el otro, un total puede ser detalle de un total más amplio y así sucesivamente.

Aprender los planos es también el primer paso para empezar a pensar en términos de montaje y por tanto de narrativa visual, aprender que al interior de un vídeo, o de una película, hay una secuencia de escenas y que éstas están formadas por diferentes planos. También se aprende un detalle importante: la mayoría de los planos que se utilizan son estáticos, los movimientos de cámara, a excepción de particulares películas de acción o aventura, suelen ser muy escasos.

Es importante tener en mente, por un lado, la historia que se quiere contar, que ya ha sido delineada en la primera parte del taller, y por otro lado, los ingredientes que componen la historia, que también a nivel visual tendrán que estar presentes, así que algunos planos nos darán indicaciones del lugar y del tiempo, otros de los personajes y de las acciones y así sucesivamente hasta completar toda la secuencia de la narración.

Realizar las grabaciones representa uno de los momentos más lúdicos del taller, donde los niños se alternan para cumplir los roles necesarios: quién hace de director, quién de cámara, quién de script (secretario). Se graban las escenas, los lugares y las personas según lo establecido previamente en la construcción y organización de la historia y se construye así un corpus de material para poder luego pasar a la fase de edición, la más delicada del proceso. Es importante que la cantidad de material grabado sea suficientemente amplia, diferentes planos del mismo lugar o más de una toma de las escenas, poder tener un margen de selección a lo largo del

montaje, pero no demasiado ante el riesgo de perderse en una cantidad de imágenes que no se sabe como organizar.

En este pasaje, además del rol de la técnica, es importante el pasaje de una narración escrita a un itinerario en la geografía real de la isla. Desplazarse físicamente en los lugares que se ha elegido grabar quiere decir, por un lado, hacer viva aquella relación con el territorio de la que los niños son portavoz, en cuanto ellos son los que conocen y saben moverse en ellos. Por otro lado permite entender la diferencia entre el orden de las grabaciones y el orden de la historia, ya que las escenas se grabarán, con toda probabilidad, en orden diferente de lo establecido en la narración.

LA EDICIÓN PARTICIPATIVA

A pesar de que sentarse alrededor de la mesa para decidir la secuencia es un trabajo que empieza después que todas las grabaciones han sido realizadas, no hay que olvidar que en realidad se trata de un trabajo que empieza en el momento en el que hay que decidir qué grabar. Hay que tener ya una idea de la historia en general para poder realizar unas grabaciones reflexionadas y, sobre todo, para poder grabar una cantidad de material que sea posible gestionar.

Como Alberto Bougleux comentará a lo largo de otro proyecto, en Langenau, no hay que grabar todo y luego seleccionar, sino pensar antes de la grabación qué trozos de realidad pueden ser interesantes y útiles para la realización del vídeo. Por supuesto esto no quiere decir que el trabajo de edición se realiza con la cámara sino que hay que grabar pensando en cómo podría articularse sucesivamente la secuencia del montaje y, sobre todo evitando grabar una cantidad exagerada de material.

Así que después de que las grabaciones han sido realizadas siguiendo las reflexiones y las decisiones previas y partiendo por tanto de la idea que se necesitaban unos lugares, unos personajes y todos los otros ingredientes necesarios para realizar una historia, es el momento de seleccionar las escenas y los planos y organizarlos en secuencia. Mientras con el ordenador se capturan y digitalizan las imágenes Alberto Bougleux aprovecha para explicar el trabajo que les espera, habrá que elegir el orden de las escenas y para hacer esto hay que acordarse antes de

todo lo que ha sido grabado para saber cuál es el material total que se dispone.

(12) Alberto: Però l'ordine di queste cose non lo sceglie la macchina, d'accordo? Lo dobbiamo scegliere noi, nella macchina le mettiamo tutte dentro, poi dobbiamo avere uno spazio di lavoro, come se fosse un tavolo, in cui possiamo mettere le cose nell'ordine che ci piace di più. Allora prima di tutto dobbiamo fare uno sforzo di memoria, molto preciso, per ricordarci tutte le scene che abbiamo girato e i relativi piani. (taller Alicudi, transcripción)

Encontrar estrategias para realizar un trabajo de editing colectivo sigue siendo uno de los puntos más delicados de los talleres de vídeo participativo y esto por dos razones fundamentales. La primera es que, como todo tipo de trabajo colectivo, necesita un trabajo de negociación entre las personas para acordarse de qué secuencia organizar, considerando que la secuencia determina el sentido final de la historia, y por tanto requiere una cantidad de tiempo y de energías importante.

Por otro lado hay una razón vinculadas a la complejidad de organizar una historia, aquella *dificultad de contar* de la que habla Marías (2008) y organizarla según un nuevo lenguaje, que es el del vídeo. Hemos visto cómo antes de las grabaciones se ha realizado una pequeña introducción a la gramática del vídeo, pero conocer los planos es sólo el primer paso para aprender cómo pueden funcionar en secuencia algunos planos con otros, que tipo de efecto se crea con ciertos cortes, cómo establecer un ritmo de imágenes y coordinarlo con música y sonidos.

Además de estas razones, hay también un problema técnico en la construcción de la secuencia. La necesidad de utilizar un ordenador con un programa específico y que requiere una serie de nociones, que hay que saber manejar, además de que el hecho de trabajar delante de una pantalla se hace siempre más complicado en una dimensión de grupo. Para obviar este último problema, Alberto Bougleux decidió realizar él mismo la parte técnica pero esto abría la necesidad de encontrar una manera de negociar colectivamente el trabajo de editing sin ponerse todos delante del ordenador.

Para poder empezar a trabajar el editing sin ordenador, Alberto Bougleux decide que será mejor escribir todas las escenas que han sido grabadas, y hacer así tanto un trabajo de memoria, para poder tener claro en mente cual es el material del que se dispone, como

aprender a describir las escenas según el lenguaje técnico. Por tanto, después de haber establecido qué es una escena, Maria, Marilena y Luca se disponen a apuntar en cada papel las escenas con los relativos planos grabados.

(13) Maria: scena tre. La casa della maestra Teresa

Alberto: esatto, come si dice? È esterno o interno?

Maria: esterno

Alberto: è giorno o notte?

Maria: giorno

Alberto: esterno, scena tre: esterno, giorno. Scrivi tutto: esterno giorno

Maria: pomeriggio

Alberto: esatto. Giorno, pomeriggio. Poi scriviamo la casa della professoressa e cerchiamo di ricordarci le immagini che abbiamo fatto.

(taller Alicudi, transcripción)

Gracias a este ejercicio es posible acabar con siete papeles, cada uno con una escena y los planos, los detalles, primer planos y similares, de los que se dispone. De este modo, todos los elementos de la narración se hacen visibles y se puede empezar a jugar con los papeles para disponerlos en el orden que parezca más interesante. Es también el momento de reflexionar acerca de cómo no todas las secuencias son posibles, elementos como la luz, nocturna o diurna, o entre un día de sol o de lluvia, impiden de mezclar todo con todo. Es por esto importante al interior de este proceso considerar no solo el significado que una secuencia u otra construirá, sino también tener cuidado con la construcción de una dimensión visual, y auditiva.

Por tanto Alberto Bougleux invita, papeles de las escenas en la mesa, a pensar cual podría ser tanto el texto que la secuencia de imágenes más adecuadas para contar la historia de la maestra Teresa y de la nostalgia que genera su ausencia en Alicudi. Hay que pensar conjuntamente tanto cual será, aproximadamente, el texto de la vídeo-postal, que el orden de las escenas. Pasos siguientes serán la escritura del texto de la postal y elegir, y a lo mejor realizar, la música.

El debate se anima para establecer cual podría ser la primera escena, que junto con la última es una de las más delicada, ya que es la que da la introducción en la historia, marcando el tiempo y el lugar, y definiendo el tono de la narrativa. Los participantes se dividen alrededor de

una escena, que representa el barco Antonello da Messina que zarpa de Alicudi y se aleja en la mar, que podría ser interesante poner tanto como escena inicial que final.

(14) Marilena: all'inizio la maestra Teresa che parte con la nave

Alberto: potrebbe essere un'idea

Maria: e quindi è lei che se ne va, e poi un segno che lei sta andando via

Alberto: come facciamo a dire che la maestra non c'è? Potremmo semplicemente dirlo oppure potremmo fare una nave che se ne va. Questa potrebbe essere un'idea, quindi..

Maria: all'inizio

Alberto: abbiamo due ipotesi, due ipotesi vediamo qual è il migliore. L'ipotesi di Luca che ci dice che dopo che la maestra...dopo che la signora Graziella esce di scena vediamo la nave che se ne va. Non è sbagliato, perché alla fine c'è qualcuno che parte. Oppure tutto il contrario, cominciare il film con la nave che parte perché questa è la maestra Teresa che se ne va.

(taller Alicudi, transcripción)

La idea de empezar con el barco que salpa parece a todos que exprese mejor la idea de la maestra que se aleja de Alicudi y por tanto, después del debate la escena pasa a ser numerada como *escena uno*. Trabajar con los papeles en la mesa permite por tanto repetir este mecanismo con cada una de las escenas que han sido grabadas, como si se tratara de poner en orden unos fragmentos. Basándose en las ideas generales anteriores a las grabaciones, y preguntándose ¿qué queremos decir ahora?, el grupo poco a poco compone la estructura general del vídeo.

A pesar de la primera fase de confusión, de volver a numerar las escena así que la primera, que ha sido grabada, se vuelve la tercera en la secuencia final, la última deviene la primera y así adelante, en un tiempo relativamente breve es posible negociar la secuencia general de las siete escenas que han sido grabadas. Ahora se trata de escribir el texto relacionado y pensar la música.

Desde el punto de vista visual hay también otra selección que se tendría que hacer, siempre vinculada a la construcción de la narrativa visual, que sería la secuencia de los planos. De cada escena han sido grabado varios y diferentes planos, así como aprendido antes de coger la cámara en manos, tanto totales que detalles, primeros planos etc. Poder establecer esta

secuencia se vuelve complejo sin trabajar con el ordenador, es decir sin visualizar cada plano y observarlo en secuencia con los demás.

A pesar de esto es posible realizar un trabajo de organización basado en la memoria de los planos realizado y en la selección de los planos que han sido más impactantes a lo largo de la grabación. Así que también al interior de cada escena es posible tener una estructura de secuencia, a pesar de que después, una vez que se trabajará en ordenador, habrá que afinar y arreglar algunos detalles. En el complejo podemos ver que a través de algunas estrategias se puede llegar a la realización de un trabajo de edición negociado y compartido y además reflexionar alrededor de este proceso.

La dimensión de la edición es también la dimensión de la re-elaboración de la realidad, no simplemente de la selección de la secuencia de los fragmentos de realidad grabados, sino que, a través de este proceso, hay una construcción de significado y una interpretación de la realidad. Es lo que afirma Bruner en sus reflexiones acerca de lo que quiere decir construir narrativas, ya que este acto de edición además de ser selección de lo que nos rodea es siempre construcción de sentido.

The act of constructing a narrative, moreover, is considerably more than “selecting” events either from real life, from memory, or from fantasy and them placing them in appropriate order. (Bruner 1991:8)

Ejemplo de esta dimensión creativa de la edición los podemos encontrar al interior del taller, a pesar de que, como se especificó al principio, la estructura del vídeo hace referencia a la idea de documental, siempre hay una narrativización de la realidad para poder hacerla visible y comunicable. Como afirma Ranciere (2004) la dimensión de la ficción es lo que permite el pensamiento y la comprensión de la realidad, ya que permite de organizar los múltiples elementos que nos rodean en conjuntos significativos.

En un cierto momento la conversación del taller vira hacia la dimensión de los efectos especiales en el mundo del cine, algo que fascina a Luca, Marilena y Maria. Alberto Bougleux explica que muy a menudo los efectos especiales, como personas que caen al vacío y similares, son afectos del montaje, y que por tanto se pueden realizar en manera bastante sencilla. Además les invita a reflexionar cómo ellos, también a través del montaje, han podido crear y hacer creer, una realidad diferente de la grabada, pero funcional a la historia que querían contar.

En una de las secuencias elegidas para el principio de la historia se pueden ver los niños que se dirigen a la escuela y se quedan fuera de la misma ya que, en ausencia de la maestra, está cerrada. La idea de ausencia y de nostalgia es ampliada por la imagen siguiente, en la que se enseña el interior de la escuela vacía, con solo los objetos y los dibujos de los estudiantes. Una después de la otra los dos planos se interpretan como si se mostrara lo que los niños, desde la puerta de la escuela, ven adentro.

Esto en la narración. En la realidad los niños que habían sido grabados en su camino hacia la escuela llegaron tarde a causa el trabajo de la grabación y al llegar a la escuela se quedaron fuera mientras la maestra los reprendía, ya que ella no había sido advertida de un eventual retraso. Así que, sin particulares efectos especiales, sino simplemente con una selección de una secuencia, ellos también han podido realizar una alteración de la realidad para poder contar la historia que querían contar.

(15) Alberto: più che effetti speciali sono accorgimenti. Questo qui di Mirko è un effetto di questo tipo, cioè noi lo vediamo arrivare e poi lui è messo così alla finestra, perché dentro c'era la maestra che lo sgridava e non voleva che entrasse, vero? Invece noi racconteremo che lui si affaccia alla finestra e vede un'aula vuota o piena?

Maria: vuota

Alberto: senza nessun effetto speciale abbiamo costruito il racconto di una cosa che non è del tutto vera però ci serve a noi per raccontare la storia che volgiamo

(taller Alicudi, transcripción)

A través de este pequeño ejemplo se hace visible que construir una narrativa implica una re-elaboración de la realidad y de los hechos a nuestro alrededor, pero no con la idea de contar una historia fantástica sino de organizar la realidad de manera significativa. De este modo, el grupo de Maria, Marilena y Luca pueden contar una historia que es profundamente propia, la historia de sus emociones al interior de la vida cotidiana, y al mismo tiempo es la historia de la dimensión cotidiana que viven. La narración hace visible no las cosas como han pasado sino cómo son significativamente interpretadas para las personas que las han vivido.

MÁS ALLÁ DEL VÍDEO

Con esta última sesión de análisis, la idea es profundizar de manera transversal la experiencia del taller de vídeo participativo, centrándose en particular en la dimensión emocional que esto comporta, la relación con el territorio y la experiencia de la dimensión narrativa y de abertura del taller. A través de este análisis, se quiere indagar en la dimensión de la experiencia más allá de su aprendizaje tecnológico o de reflexión acerca de la dimensión de la producción mediática contemporánea. Es una manera de considerar la dimensión educativa del taller como una relación compleja, cuyos efectos van más allá de los principales objetivos que empujan la programación y la realización del taller.

La dimensión emocional

El lugar de las emociones al interior de los proyectos educativos es una dimensión muy compleja, subjetiva, fluctuante y muy difícilmente manejable. Al mismo tiempo es una dimensión potente, tanto en lo positivo como en lo negativo, es decir que pueden tanto empujar y dinamizar a las personas como bloquearlas, y sobre todo, es una dimensión constantemente presente en cualquier proyecto en el que estén involucradas personas.

Analizar en detalle las emociones presentes a lo largo de todo el proyecto de Alicudi requeriría unos materiales de observación que van más allá de los que han estado disponibles para la presente investigación, pero esto no impide la reflexión acerca del tema. Sin duda podemos partir de la afirmación de que el trabajo del vídeo, de los audiovisuales, y más en general, de todas las formas artísticas, es un trabajo donde la dimensión emocional es lo que se invita a expresar y compartir con los demás. Construir una narrativa visual permite hacer visibles unas emociones, que están presentes y articulan la historia, y se invita a otras personas, el público o destinatarios, a probar el mismo tipo de sentimientos a través de la visión del producto artístico creado.

Aunque al interior del taller no se haga explícita la idea de hablar de las propias emociones, hay que considerar que el hablar de sí mismos, con la idea de realizar un documental en forma de postal, está profundamente vinculado a la dimensión emocional del individuo. Es lo que podemos observar a través de los temas de las vídeo postales, todos

vinculadas a la dimensión deseante y emocional de las personas, en un caso la nostalgia y la lejanía de la maestra, en otro caso la dimensión de pedir algo que se quiere obtener, y en el último, la relación con el territorio que se quiere enseñar a los amigos.

Así que, sobre todo los productos finales del proyecto, a los que se añaden expresiones de las caras a lo largo de las sesiones, la atmósfera de la proyección final y de las siguientes, algún comentario de los participantes, pueden ofrecer evidencias de la dimensión emocional vivida. Construir historias acerca de nosotros mismos y de nuestra realidad no puede prescindir de una implicación emocional de los participantes, aunque sea simplemente porque las cosas de las que se hablan son cosas que forman parte de las personas mismas.

En el caso de los tres vídeos podemos ver que, las emociones, nunca nombradas, actúan como motor y dinamizador de las historias. Hablar de si mismos y de sus realidades está por tanto profundamente vinculado a hablar de las propias emociones. Como afirman los psicólogos Lewis y Ferrari (2001) las emociones son puntos centrales para la construcción de la narrativa identitaria, se trata de los puntos focales alrededor del que se cristaliza el self (Lewis y Ferrari, 2001:188).

Así que, volviendo a la idea, explorada en el marco teórico, de la construcción de la identidad como narrativa, podemos ver cómo en esta narrativa actúan con un rol catalizador. Algunas reflexiones van más allá e identifican las emociones como el elemento que genera la noción de sujeto y por tanto se colocan como origen del concepto de identidad. *From an early age emotions imply what William James called a notion of "I", the centre of experience and action* (Bosma y Saskia Kunnen, 2001:7).

Sin llegar a posiciones tan centradas en la dimensión emocional, podemos ampliar el concepto de identidad a otras cosas más allá de la dimensión cognitiva. Se trata por ejemplo de la posición de Fogel, que habla de *narrative emotion* donde la emoción es lo que permite organizar una narrativa identitaria para mantener juntos, de forma significativa, experiencias y eventos diferentes y distantes en el tiempo. Desde esta perspectiva, clave para la conciencia identitaria, la dimensión emocional es la que constituye su base de apoyo.

Although the topic of identity as typically construed brings up the issue of a cognitive representation of the self through time I am suggesting that identity is an emotional experience, not cognition or representation. (Fogel, 2001:104)

La dimensión de las emociones es también uno de los puntos de anclaje con el territorio, ya que, como afirma Frijda (2001) se trata de una dimensión dinámica y relacional. La emoción siempre se da en relación a lo que pasa alrededor del sujeto y en especial modo, en la relación con las otras personas, cercanas o que participan de la vida.

From a functional point of view emotions (the reaction or states that we call emotions) are interactive states rather than inner, felt states. They operate between an individual and his or her environment. They are ways for the person to position him-or herself- towards the object and ways of being inclined to deal with it correspondingly. (Frijda, 2001:41)

Interpretadas de esta manera por tanto las emociones son *maneras de posicionarse* en relación al entorno con el que el sujeto se relaciona. Explorar y trabajar tales emociones, como en el caso del proyecto del vídeo, quiere decir reflexionar acerca de las posiciones que los sujetos asumen en el territorio y en el entramado de relaciones que habitan.

La experiencia del taller se inscribe por tanto en esta exploración del self a través de la dimensión emocional y narrativa. Se trata de una experiencia en la que las emociones se hacen visibles y comunicables y por tanto se trata de experiencias que trabajan profundamente la dimensión de la identidad de los participantes. En este proceso de visibilización de las emociones y de los posicionamientos y en la creación de una narrativa visual colectiva, se abre la posibilidad de un re-posicionamiento y re-escritura en relación tanto al territorio que a la dimensión identitaria.

La relación con el territorio

Trabajar con el vídeo de manera participativa implica establecer cierto tipo de relación con el territorio y con las personas que lo habitan. Podemos sintetizar algunas líneas de interacción en particular: por un lado, la necesidad de ayudas para la realización, por otro, la necesidad de modificar la mirada hacia lo que, por cotidiano, pasa desapercibido y por fin, la necesidad de un anclaje con el territorio para que el proyecto tenga un valor que vaya más allá de los días de su realización.

La dimensión colectiva del proyecto no se da sólo en la realización de una narrativa compartida por un grupo de alumnos de la escuela de la isla, sino que se amplía para involucrar a otras personas. Muchas veces esta participación se debe a la misma dimensión del medio del vídeo ya que, como había recordado Alberto Bougleux a lo largo de la entrevista, *se fai un documentario, hai bisogno di tutta la tua ermeneutica, tutta* (Alberto Bougleux, entrevista 13 mayo 2008). Por tanto para hacer frente a la complejidad de la dimensión audiovisual es necesario apoyarse en otras personas.

A lo largo de los talleres de Alicudi las personas más involucradas son, por un lado las que más presentes están en la vida de los niños, por tanto los padres, las maestras, la conserje de la escuela. Por otro lado, las personas que resultan más populares o peculiares al interior de la comunidad. Por tanto se incluyen en las grabaciones chicos inmigrados de Maruecos, se pide una pequeña conversación a un alemán en la isla por algunos meses, y sobre todo, se graba la música de Bartolino, que toca el acordeón.

Involucrar a otras personas al interior de la dimensión del taller es lo que permite, por un lado, que la experiencia tenga una dimensión social, no limitada a la dimensión escolar de los niños, sino que impacte también la red de relación de ellos. Por otro lado, es también lo que permite a los niños mirar la cotidianidad, los eventos, las personas de su entorno, con una mirada diferente, abstraerlos de la normalidad de cada día para reflexionar acerca de ellos y encontrar maneras de representación y comunicación. Así que, en esta dimensión de proceso social que el taller quiere empujar, el rol central es el revestido por los niños y los adolescentes. Ellos, que a través del taller elaboran una narrativa visual, son los que invitan a los demás a reflexionar conjuntamente y ofrecen otras miradas y otros significados a los elementos cotidianos.

El trabajo de modificación de la mirada está vinculado a la idea de superación de los límites que Alberto Bougleux indica como uno de los objetivos del taller. Esto, no con la idea de forzar situaciones, sino de proponer otras maneras de mirar y de relacionarse con el entorno. Muchas veces a lo largo del taller hemos marcado que los niños son lo primeros en afirmar que algunas cosas no se puedan hacer o son demasiado difíciles. Por tanto, enseñar las cosas desde otros puntos de vista es también la manera para hacer visible la posibilidad de superar algunos límites o su inconsistencia.

Ejemplo de esta dimensión de límite experimentada a lo largo del taller es el imprevisto impedimento para el grupo de los mayores, que desarrollaban la historia alrededor de su maestra, de grabar el interior de la casa de la maestra misma. Por cuestiones de privacidad, la maestra niega la autorización en el momento en el que el story-board ya estaba escrito y estaban a punto de realizar las grabaciones. Lo que era una dificultad y un impedimento se transforma en aprendizaje en el momento en el que es la excusa para reorganizar la secuencia de planos, originariamente pensado desde el interior de la casa. Se opta así por sustituirlos con unos planos subjetivos, experimentando así otro tipo de plano, desde el exterior de la casa cerrada, cosa que aumenta la sensación de ausencia que el vídeo quiere transmitir. Los límites obligan a reubicarse y a superarlos, cosa que representa un precioso aprendizaje.

Leraning by Design Project, considera de vital importancia al interior de los proyectos educativos la superación de los límites y las posibilidades de re-posicionamientos, también emocionales, al interior del entorno en el que las personas se mueven. Considerando el mundo contemporáneo como un espacio de diversidades, cambios y fragmentaciones, la capacidad de relacionarse con dichas diferencias se vuelve elemento fundamental. Así que los cambios de miradas, los re-posicionamientos, la superación de límites reales o aparentes, son todos ejercicios que empujan hacia la capacidad de relacionarse con el cambio y de no asustarse delante de las diferencias.

The interpersonal is about negotiating differences, and in a world of growing difference this is about strategies for finding common ground, collaborating with strangers and the morality of compromise. (Kalantizis and Cope, 2005:24)

Para poder trabajar con estas pautas es fundamental que el proyecto tenga un sólido anclaje con el territorio, en este caso construido años tras año por Alberto Bougleux. Por tanto hay que conocer las personas, la realidad de la isla y construir una relación de confianza. Esto no quiere decir que haya que pertenecer al lugar para poder desarrollar proyectos en el mismo, ya que si se utiliza de manera adecuada, la distancia puede ser fuente de enriquecimiento y conocimiento para ambas partes. Pero no es posible realizar buenos proyectos sin una fuerte dimensión de relación con el territorio, pena la superficialidad de la actividad propuesta.

Hemos analizado anteriormente la exploración que al interior del taller se hace de las historias presentes en la realidad cotidiana, pero en un cierto momento, un ejercicio propuesto por Alberto Bougleux va un poco más allá de esto. A partir del ejemplo de una cafetera se intenta indagar si puede, o no, ser un elemento útil en la construcción de la narrativa. Un objeto concreto tan cotidiano y que no sirve ni para grabar sonidos ni imágenes a primera parece inútil a los niños en la realización del vídeo. Pero cuando la fantasía empieza a moverse un poco más, se dan cuenta de que la cafetera puede contar una historia, la historia del beber el café.

(16) Alberto: allora per esempio secondo voi quest'oggetto...

Massimiliano: che cos'è? Una caffettiera

Alberto: Sì, ci serve per fare un film?

Tutti: no

Alberto: sicuri?

Tutti: sì

Valentino: però... tipo quando alla tv c'è la persona che beve il caffè

Alberto: ok, allora non ci serve nel senso che non possiamo girare il film con la caffettiera però la caffettiera potrebbe servire nella nostra storia, è vero?

(taller Alicudi, transcripción)

Entonces si la cafetera, un objeto cotidiano, puede ser elemento importante en la construcción de la historia hay que indagar qué tipo de historia se puede crear a partir de eso. Alberto Bougleux les invita a explicar algo de la historia del café y a analizar, siguiendo las pautas de los ingredientes de la historia, si aquella se puede considerar como tal.

(17) Alberto: come comincia la storia del caffè?

Gabriele: prima si riempie la caffettiera con il caffè

Mirko: poi con l'acqua...il caffè...poi si lascia bollire, lo chiudi

Loredana: poi sale

Mirko: passa per un tubo stretto stretto

Valentino: lo metti sul fuoco quando il caffè esce lo metti nella tazzina e te lo bevi

Alberto: ed è finito, va bene, è una storia?

Tutti: sì
(taller Alicudi, transcripción)

Por tanto, volviendo a la estructura de los ingredientes de la historia analizados anteriormente, se puede ver que la cafetera puede contar una historia en la que hay un lugar, la cocina, un tiempo, a lo mejor la mañana, unos personajes, el café, quien lo hace etc., unas acciones que se desarrollan. Además habrá un narrador, que es el que cuenta esta historia y no hay que olvidarse del destinatario, la persona que recibirá la historia o, siguiendo la metáfora de la cafetera, beberá el café que ha sido producido, que en caso de no ser tomado por nadie, será tirado, desapareciendo.

(18) Alberto: allora, vi ricordate....abbiamo parlato del destinatario l'altro giorno?

Massimiliano: sì perché se non la si sente la storia muore

Alberto: la storia muore. Se io il caffè non lo do a nessuno e lo lascio nella caffettiera fino al giorno dopo, che me ne faccio?

Tutti: lo butti...perché non è più buono

Alberto: lo abbiamo perso, il caffè è morto. Quindi la storia è come il caffè, ha bisogno di qualcuno che se la beve.

(taller Alicudi, transcripción)

A través de este pequeño ejercicio, es posible ir más allá de la dimensión narrativa de la interpretación de la realidad. Entramos en la dimensión discursiva donde los objetos están vinculados a redes de significados culturales. Como afirma también Gergen *lo que se mueve alrededor del globo no son simplemente productos económicos sino culturales* (1992:318). También en objetos aparentemente muy banales como la cafetera está inscrito un código cultural, unos valores, unas dimensiones sociales acerca de su uso, su estatus y su posición al interior de las dinámicas culturales.

Trabajar con las narrativas visuales es por tanto una manera para explorar las relaciones culturales de los objetos y acontecimientos cotidianos. A través del hacer presente los discursos al interior de los que se mueven los objetos más cotidianos, se hace referencia a aquellos *frame* culturales, aquellas historias colectivas y compartidas, que son el marco de referencia al interior del que se inscriben las historias personales.

Identity also arises when one selects existing cultural narratives as frames in which to tell one's own story. (Fogel, 2001:109)

PROYECTO: TURÍN (ITALIA)

Youth Forum. Water and cultures in dialogue.

Anna Lindht Foundation for Dialogue between Culture e Istituto Paralleli.

20-25 mayo 2008

Mi paso por Turín en mayo de 2008 se había planteado como una actividad al margen de la tesis, en la que quería participar para enfrentarme en el terreno de la práctica con las problemáticas de las relaciones interculturales. Este tema, la interculturalidad, ya lo había trabajado en otras experiencias prácticas, además de haber constituido uno de los focos centrales de mi tesis de licenciatura así, por cuanto en aquel momento no estuviera directamente relacionado con la temática de la presente investigación, constituía un tema de interés. Además me encontraba en un momento, después de las lecturas teóricas de los pensadores post-colonialistas y las reflexiones de las post-feministas acerca de las construcciones de la identidad, en el que necesitaba alejarme de las teorías para poderlas mirar adentro de los contextos cotidianos.

Pensé que volver a la práctica iba a ser una buena estrategia para aclararme las ideas y poner un poco de orden. La experiencia de Turín ofrecía la posibilidad de estar en una dimensión internacional en la que poder intercambiar diferentes puntos de vista acerca de las dimensiones del diálogo en ámbito mediterráneo. Representaba también la posibilidad de conocer desde cerca la fundación Anna Lindh, una fundación inter-gubernamental para la promoción del diálogo en ámbito mediterráneo, con la que también la asociación ZaLab había trabajado en ocasión de la realización de los proyectos en Túnez y Palestina.

Pero el profundo interés que despertó en mi la experiencia, mucho más allá de mis expectativas, se basa principalmente en el encuentro con unos formadores cuya manera de trabajar, pasión y capacidad para hacer frente a las más imprevisibles situaciones me impactó profundamente. Así que al final me encontré en la posición de reconsiderar el valor de esta experiencia en el recorrido de la investigación. Había tenido la posibilidad de participar en un proyecto en el que la manera de trabajar era bastante parecida con lo que había entendido de la práctica del vídeo participativo, a través de las conversaciones con Alberto Bougleux de ZaLab.

Hasta el punto que, al acabar la experiencia de Turín, quise proponer a los formadores con los que había trabajado y que me habían parecido tan interesantes, seguir en contacto para

realizar, a lo mejor, algún proyecto en colaboración. Esta idea que en Turín fue propuesta mediante un intercambio de mail y un “hablaremos”, dio lugar en un segundo momento, y muchos mails y conversaciones con skype después, a la propuesta y posterior realización, de un taller de vídeo participativo al interior del Festival de teatro de Langenau. Pero esta ya es otra historia.

Lo que es interesante subrayar es la posición de participante que tuve al interior de esta experiencia y que se volvió extremadamente delicada en el momento de dar cuenta de la misma al interior de una investigación. Estar tan involucrada en el proyecto comporta por un lado una cercanía mucho más profunda de la que cualquier otro posicionamiento de investigación puede permitir. Por otro lado, esta dimensión tan profundamente emocional y personal dificulta en muchos momentos una visión global o transversal de los acontecimientos. He optado por tanto por rescatar la dimensión del posicionamiento emocional a lo largo de la experiencia, en lugar de ocultarla, y ponerla en relación con los marcos teóricos acerca de la identidad, la educación y la dimensión intercultural.

El Youth Forum: Water and Intercultural Dialogue

El proyecto del Youth Forum se inscribe en la línea de proyectos, ahora bastante numerosos, para el fomento del diálogo a través de las diversidades y para la promoción de la interculturalidad. Este tipo de proyectos están promovidos, y financiados, principalmente por la Unión Europea, con el objetivo de crear una unidad entre los países que la componen más allá de la dimensión económica, como demuestran los diferentes programas de financiación en esta dirección como *Youth in Action*, *Culture* y *Life Long Learning*.

En el 2008 la promoción del Año Europeo para el Dialogo Intercultural, promovido por la Comisión Europea, multiplicó este tipo de proyectos. Entre éstos el Youth Forum Water and Intercultural Dialogue, que se desarrolló entre el 20 y el 25 de mayo de 2008. El Forum estaba organizado por la *Anna Lindth Foundation for Dialogue Between Culture* (Alejandría, Egipto), un organismo euro-mediterráneo, en el que participan los gobiernos de los 27 países de la Unión Europea más 10 de área mediterránea, y *Paralleli Institute* (Turín, Italia), un network de asociaciones del área del noroeste italiano.

La idea del fórum era la de involucrar a 72 participantes, jóvenes entre los 18 y los 30 años, de los países de la Unión Europea y de la cuenca mediterránea, para una experiencia de convivencia, debate y diálogo alrededor del tema del agua pero vinculado a una perspectiva intercultural e internacional. El objetivo del Forum era *to raise the youth's role in building better understanding and pacific co-existence between Euro-Mediterranean peoples* (desde la application form del Forum) y de promover el dialogo inter-mediterraneo alrededor del tema del agua. El agua era al mismo tiempo el tema central de debates ecológicos y políticos y el elemento simbólico que divide y une a la Unión Europea y los países del Norte de África.

Los participantes eran seleccionados a través de la evaluación de un *application form*, un formulario en el que tenían que explicar las motivaciones para participar, la relación con el tema del agua, lo que se pensaba poder aportar al proyecto y al grupo y otras cuestiones más generales acerca de la personas, sus experiencias internacionales y en particular en el área mediterránea. En el proceso de selección se consideraban las motivaciones de las personas por participar, su relación o trabajo previo en relación al tema del agua, y un equilibrio entre géneros y entre las proveniencias.

Lo que me había llamado la atención era el tema propuesto para el diálogo, alrededor del que intercambiar ideas y crear un output final: el agua y la cultura. Para mi hablar de agua en el contexto mediterráneo quedaba ligado a hablar de las maravillas que el agua crea en las arquitecturas de la Granada musulmana, la última capital del Al Andalus, en la que había pasado un año como estudiante Erasmus, investigando y estudiando la estética, los significados y los valores del agua en la cultura hispano-andaluza a través de las arquitecturas que esta cultura había construido.

El tema y la dimensión intercultural me interesaban, así que envié mi *application*, a pesar de que no me quedara muy clara ni la organización ni el programa de las actividades a lo largo del Forum. Sabía que se trataba de pasar cinco días junto con alrededor de 70 personas, y trabajar el tema del agua desde tres diferentes puntos de vista, entre los que había que elegir: uno tenía un enfoque más espiritual-artístico, otro vinculado a la idea del patrimonio y el último, analizaba el agua como recurso natural.

Escribir un *application form* quiere decir pararse a reflexionar acerca de las motivaciones y las inquietudes que nos llevan en una dirección concreta. Tenemos que explicar a otras personas, pero al mismo tiempo a nosotros mismos, por qué estamos tan interesados en

participar en aquella experiencia, qué es lo que queremos y podemos aportar y cuál ha sido el recorrido que nos ha llevado hasta allá.

Descubrí, a través del proceso de escritura de esta *application*, que los puntos de anclaje con nuestro pasado son mucho más complejos y enredados de lo que parece a primera vista. Intereses que a lo largo de los años me habían llevado en direcciones bastantes diferentes, tanto desde el punto de vista geográfico como de los campos teóricos, ahora, al contarlos unos después de otros, construyendo una narración ordenada, dejaban entrever un sutil *fil rouge*, una continuidad que a primera vista no aparecía.

Mi historia, en relación con el agua y la diversidad cultural, empezaba por tanto por las calles de Granada, y en la investigación que había realizado en aquella ciudad, que me había llevado a conocer mejor la cultura musulmana, tanto contemporánea como la del pasado de Al-Andalus, sus trabajos artísticos, arquitectónicos e hidráulicos. Era la historia del agua en esta cultura, pero era también la historia de la tentativa de relacionarse con las diversidades a través de lo que era mi campo de estudios de la época: la historia del arte.

I was deeply amazed by the andalusian culture of water. It's incredible that signs of something so ephemeral were still so present in the everyday life of the city. You have only to wander about the city to be bewitched by the murmur of water, her light and brightness. You can stay hours hypnotized by her sweet movement or by her perfect stillness, silver basins like mirrors reflect wonderful architecture. I spent one year in the city to understand what was the value of water in a culture so different from mine. I try to find the link between the spiritual value of water and the use, artistically or practical, I could find in the ancient andalusian palace. This research move me to read the Koran, to talk with the Muslim of the new Granada mosque, and to pay attention to the deep links between the Christian present and the Muslim past of the city. I think Granada, like all andalusian city, is an emblematic case of the importance of finding a dialogue between two cultures and two religions that are so tightly connected, and that have shared so much.(Application form: Youth Forum Water and Culture, 7 marzo 2008)

El interés que tenía hacia la dimensión del agua en otra cultura era lo que me había movido a pedir una beca erasmus para la universidad de Granada, descartando otras posibilidades. En el momento de la escritura del texto, este interés, vinculado a muchos años antes, volvía y me permitía realizar conexiones con lo que estaba estudiando e investigando en aquel momento. Sin

duda la dimensión de la diversidad cultural, y de la idea del encuentro con el Otro como primer paso para conocer mejor e investigar el Self, eran temas que, con diferentes matices, se encontraban en ambos momentos.

Después de recuperar la dimensión de los estudios acerca del agua, y de la estética de este elemento en la arquitectura granadina, la narración al interior del formulario de participación proseguía con un pequeño análisis de por qué me interesaba trabajar e investigar la dimensión intercultural y, en particular, la de la cultura hispano-musulmana.

I chose to analysis the importance of water in a culture different of mine, because I think that could be helpful to find what we have in common. Also could make us discover interesting thinks of a culture and a religion too often stereotyped. To discover something new about a different culture is also the first step to reflect about ourselves, to think about our differences and resemblances. (Application form: Youth Forum Water and Culture, 7 marzo 2008)

La dimensión de la narración del pasado es, como afirma Ramos (2001:98), *un acto de encuentro con el presente*. Es decir que en el relatar lo que pasó no podemos no tener en cuenta lo que somos nosotros mismos en el momento de la narración, y por tanto la mirada y el significado que en aquel momento proyectamos hacia los acontecimientos del pasado. Por tanto, en esta re-escritura de lo que fue mi experiencia en Granada, no puedo no ver la influencia de las muchas lecturas teóricas que cronológicamente han venido mucho después pero que en la mirada de la memoria forman claves de interpretación de los hechos.

Así que desde la mirada del presente, el pasaje desde el año de erasmus en Granada a la decisión de realizar un doctorado en Barcelona cuatro años después aparece en una continuidad impensable en la época de los acontecimientos. Lo que era una discontinuidad de decisiones, movimientos geográficos y de intereses aparece en esta narración como uno consecuencia del otro, en el perseguimiento de interés de fondo que confiere unidad a las diferencias superficiales.

After the Granada experience I chose the intercultural education through islamic cinema for my university final work theme, and for this reason I spent three months studying in Tunisi. It was a deep experience, in wich I learnt a lot about tunisinian culture. I had the opportunity to see differences and details in the islamic culture that we usually ignore, but I also learnt more

about my own culture. Now I'm studying a Ph.D. in visual art and education in Barcelona, and I still research the deep links about art and culture, and how to use it to improve intercultural dialogue (I'm working in the field of construction of identity through video and cinema). (Application form: Youth Forum Water and Culture, 7 marzo 2008)

La historia de mi vida en menos de cuatrocientas palabras. O por lo menos una versión de ella. Considerando que toda experiencia educativa pone en juego lo que somos, nuestra identidad, para trabajarla y modificarla, entonces este proceso de tener que escribirse y describirse para otros para poder participar en una selección es también un momento para volver a escribirse a una misma. De este modo, tendremos más claro desde donde hemos llegado a esta experiencia, porqué la hemos elegido y qué esperamos que nos aporte.

Ahora que vuelvo a re-leer y re-interpretar el pasado, tanto la experiencia de Granada como la de Turín, nuevas miradas y perspectivas se hacen visibles. Me doy cuenta de que mi interés en la actividad propuesta era debido a tres razones en particular. El primero tenía que ver con la posibilidad de enlazar este proyecto con temas acerca de los que ya había trabajado, la dimensión del agua en el área mediterránea, y rescatar de esta manera un conocimiento que se estaba quedando en un rincón de mi mente. Por otro lado, me interesaba la realización de un proyecto que tuviera como objetivo el dialogo intercultural, es decir, el conocimiento de las personas, en este caso de uno y otro lado del mediterráneo y de los más variados países de Europa. Esto quiere decir trabajar en concreto la dimensión de la identidad, de la otredad, la dimensión de los prejuicios y las tentativas de encontrar puntos en común y profundas diferencias. *Last but not least*, en este proyecto se utilizaba el arte, aunque todavía no estuviera muy claro de qué manera, incluyendo el vídeo, que era mi foco de interés por la tesis, tanto como medio en la construcción del diálogo como producto final y espacio de posibilidades.

Entre las muchas experiencias de intercambio, interculturalidad y educativas que he tenido, esta destaca por algunas peculiaridades, y además porqué en mi recorrido personal como investigadora adquirió un rol central, un punto y un espacio para volver a situarse, a replantearse y a re-ajustar el rumbo en la dirección deseada.

Algunas características que definen la particularidad de la experiencia son las siguientes, que pude destacar al final del Forum en la tentativa de analizar cómo y porqué este proyecto, en algunos aspectos muy similar a otras experiencias de educación no-formal que había tenido, me

había particularmente interesado:

- La profunda dimensión intercultural, debida a las diversidades de países, lengua, formación y cultura. El grupo de participantes preveía la participación de unas 74 personas de 37 países diferentes de la cuenca mediterránea (Unión Europea, más Maruecos, Argelia, Túnez, Egipto, Israel, Palestina, Siria, Jordania, Líbano, Turquía).
- La creación de un entorno de aprendizaje y de creación, construida a través del tiempo invertido en conocernos, relajarnos y confiar en nosotros mismos y en los demás.
- El rol de los formadores-mediadores que nos coordinaban, en un entorno donde todos eran invitados a compartir sus capacidades y conocimientos.
- La brevedad de la experiencia junto a la intensidad y la implicación de los participantes. Por tanto se trata de una experiencia que, a pesar de involucrar a las personas por un período mínimo de sus vidas, gracias a su intensidad tiene repercusiones a largo plazo.
- La dimensión abierta y experimental del output final. Se trataba de un *work in progress* constantemente redefinido según las ideas, las voluntades, las exigencias y las expectativas del grupo.
- El trabajo intercultural indirecto. La dimensión intercultural se trabajó de manera transversal, enfocando el tema del agua y de la realización de diferentes output por cada grupo como puntos principales. Esto permite descentrar algunas tensiones, y la repetición de discursos políticamente correctos, que un trabajo directo acerca de la interculturalidad suele desencadenar.

Preparándose al Forum

Poco a poco, leyendo la página web y el formulario de presentación, fui entendiendo mejor cómo se iba a desarrollar la actividad del Forum y cuál era la propuesta para los cinco días. El forum, según cuanto explicado en el website, iba a estar organizado en tres áreas temáticas diferentes, lo que quería decir que los participantes tenían que dividirse, según los intereses de cada uno, en tres grupos que iban a trabajar de manera bastante independiente uno del otro.

El tema central iba a ser, para todos, el agua, pero cada grupo lo iba a enfocar desde una perspectiva muy diferente, algunas más científicas, otras más humanísticas. A cada grupo correspondía la realización de un *output*, un producto, objetivo final que pudiera ser compartido tanto con los otros participantes como con otras personas interesadas al tema, principalmente la ciudadanía y la administración de la ciudad de Turín que hospedaba la iniciativa.

El primer grupo tenía como tema y título *Water, Heritage and Intergenerational Dialogue*, y como objetivo y producto final se proponía la realización de un *creative mapping of water heritage, using your specific cultural perception and approach*. El segundo grupo, *Water, Spirituality and Emotions*, tenía el objetivo de realizar una *interpretation through artistic expression and social analysis of the importance of water in your culture*. El último grupo, *Water, Sustainable Development and Civil Society*, iba a trabajar la dimensión más biológica del agua, proponiendo al final un *draft and developing operational proposals on water, climate change and civic participation*.

Cada grupo tenía por tanto que realizar un trabajo, un output para presentarlo tanto a los otros grupos como a un público más amplio, y para la realización se iba a utilizar buena parte del tiempo de los cinco días. Al escribir el formulario de la inscripción declaré mi interés por el segundo grupo, el más artístico, cuyo objetivo era la realización de una performance o pieza de teatro-música con aportaciones de vídeo e imágenes. En un primer momento éstas eran las únicas indicaciones que recibimos acerca de lo que tendría que ser nuestra actividad a lo largo del Forum.

En cuanto nos fue comunicada la aceptación al Forum, un mes después, uno de los participantes del que iba a ser mi grupo de trabajo, el grupo dos, decidió organizar una mailing list y un forum en la web para que pudiéramos ir conociéndonos e intercambiando ideas acerca de lo que íbamos a organizar. La verdad es que al principio todo resultaba bastante confuso y organizar algo de manera tan abstracta sin conocernos era prácticamente imposible.

Pero sin duda este primer pasaje era revelador de una actitud de los participantes hacia la iniciativa propuesta, una actitud que no era pasividad o de participación en algo por aburrimiento o por la ilusión de un viaje gratuito, considerando que estaban cubiertos los gastos de viajes y alojamiento, sino que demostraba una actitud de interés activo y participativo, que no espera que alguien, los organizadores o los facilitadores, inviten a la acción y a la participación.

A pesar de la demostración de interés por parte de una buena mayoría de los futuros participantes, lo único que se consiguió acordar a través del intercambio virtual fue dividirnos en grupos de interés. Conseguir un dialogo entre personas que no se conocen y además hablar de la realización de una performance que en el momento nadie de nosotros tenía muy clara, se volvió más complicado de lo esperado. Por tanto, al final fuimos simplemente decidiendo y declarando si estábamos más interesados en trabajar el sonido, el vídeo, o la parte de movimientos y bailes.

Después de haber intercambiado mensajes e ideas a través de mails y facebook, se hizo raro y cargado de expectativas vernos cara a cara el día del encuentro que cada día se acercaba más. Cada uno de nosotros recibió su ticket de viaje y la información de que alguien de la organización le estaría esperando en el aeropuerto. Todas las personas estaban además invitadas a escribir un texto acerca de su proyecto o relación con la dimensión del agua y a preparar una presentación del mismo texto para el grupo.

Turín

Llegamos a Turín, antigua capital del reino de Italia, provenientes de diferentes países y hablando diferentes idiomas, y el tema, o problema, de la lengua se impone desde el principio. Muchas de las personas provenientes desde los países árabes habla el francés de manera más fluida que el inglés, cosa que desarrolla desde el principio un multi-lingüismo, al que se añade la lengua italiana, en cuanto lengua de la ciudad hospedante.

Nos acompañan a nuestro alojamiento, un centro para iniciativas juveniles, entre hostel y centro para actividades, donde disponemos de habitaciones, todas compartidas, y de salas de trabajo y conferencias. Es un edificio en la periferia de la ciudad, cerca de la línea del tren y no muy lejos de un nuevo centro de investigación para el medio ambiente que coopera en la organización del Forum. Disponemos también de un pequeño jardín, espacio que puede ser utilizado en los días de sol y de buen tiempo, desafortunadamente raros a pesar de la época del año.

Además de los organizadores, representantes de las dos entidades que financian y coordinan la iniciativa, participan en el Forum una serie de “expertos”, término elegido por la fundación Anna Lindh para designar a las personas que serán los coordinadores y facilitadores

de cada grupo de trabajo. En total forman un equipo de nueve personas, tres por cada grupo, y han sido implicados también en la fase previa de ideación y organización de todo el Forum. Se trata de personas que la fundación Anna Lindh considera expertas en su campo profesional, que varía desde la biología al arte, a la sociología de las familias, y que por tanto, pueden compartir su experiencia profesional coordinando los grupos de trabajo.

El día de llegadas se desarrolla en presentaciones, tanto entre participantes como entre organizadores, y en la definición del programa de las jornadas, tanto a nivel de ritmos y horarios, de desayuno, comida y descanso, que de actividades previstas. Se prevé por tanto que los días alternarán actividades colectivas, como conferencias y visitas, con el trabajo realizado por los grupos autónomamente, dejando un espacio para las presentaciones finales de los output.

El desafío representado por la realización de un output en un tiempo tan reducido y entre personas que no habían trabajado juntas anteriormente, representa uno de los puntos más interesantes de la experiencia. Además la idea era de realizar algo público y que los “expertos” tuvieran un rol de mediación y de facilitación, no de dirección u organización al interior de los grupos de trabajo, favoreciendo unas dinámicas de tipo horizontal al interior del Forum.

Así que, aunque el proceso de construcción y de negociación era algo interno a los grupos, un proceso educativo que sólo los participantes podían vivir, la idea de preparar una presentación pública, abierta a todos, abría esta dimensión de aprendizaje hacia el territorio y a la comunidad huésped. De este modo además, se evitaba crear al interior de los grupos, y del Forum en general, una dimensión de “nosotros”, como grupo al interior del que hay amistad y buen rollo, excluyendo, en lugar de dialogar, lo que pudiera representar un desequilibrio de esta situación de bienestar.

Día tras día...el relato de una experiencia

La realidad es increíblemente densa y cada vez que nos ponemos a relatar un acontecimiento se nos ocurren diferentes detalles que añadir, nuevos matices, además de reflexiones y conexiones que nos vienen vinculadas a los hechos que vamos narrando. Seleccionar qué contar y qué no, es por un lado, un arte, es lo que permite articular la narración

de una forma comprensible. Por otro, se articula alrededor de los criterios que hemos elegido para seleccionar y ordenar lo que vamos a contar.

Cómo dar cuenta de lo que hemos vivido tiene muchas implicaciones. Hemos visto que relatar de una manera o de otra quiere decir enfocar o subrayar uno u otro aspecto. Hace visible algunas cosas y deja en segundo lugar, escondidas, las otras. Ciertamente es que no podemos relatarlo todo, que además de ser imposible desde el punto de vista de tiempo y de escritura necesaria para dar cuenta de la complejidad de la realidad, sería también inútil. No permitiría leer nada de la experiencia que estamos relatando, sería simplemente un cúmulo de informaciones de las que el lector no sabría qué considerar más o menos importante.

Siguiendo estas reflexiones decidí dar cuenta de esta experiencia a través de un diario, en el que se van entrecruzando las reflexiones teóricas del análisis alrededor de algunos ejes de reflexión con los acontecimientos cotidianos. Establecer esta narración día tras día, lejos de querer ser una simplificación analítica, quiere visibilizar el rol importante del tiempo, y de la falta del mismo, a lo largo de la experiencia. Constantemente un trabajo a contrarreloj junto a una estrecha convivencia de 24 horas diarias con los compañeros de “trabajo”. Una experiencia que por tanto es global, no envuelve simplemente el momento y el espacio del ensayo y de la producción artística, sino los momentos de comida, de paseo por la ciudad, los en que se toma el sol, el cambiarse antes de ir a dormir y el lavarse los dientes por la mañana.

Esta división diaria quiere además dar cuenta de los sutiles movimientos necesarios para realizar un proyecto final, las continuas negociaciones, las soluciones de último minuto, los cambios imprevistos, y en todo esto, la intensidad de la experiencia, que muchas veces nos obligaba a trabajar también en el tiempo libre, o nos llevaba a encendidos debates alrededor de la mesa a la hora de cena. Como conclusión a todos estos momentos de negociación y trabajo, el 24 de mayo, el grupo *Water, Spirituality and Emotion*, compuesto por veinticuatro jóvenes, realizó una performance pública de veinte minutos, en un pequeño teatro público de Turín.

La historia, relatada sin palabras, tenía como tema, la relación entre dos diferentes grupos culturales, representados a través de dos instrumentos musicales tradicionales, una percusión norteafricana (darbuka) y un clarinete eslovaco (Koncovka). Los dos grupos alternaban momentos de armonía y de tensión alrededor de un lago, una cuenca de agua en medio del escenario que representaba el vínculo y la frontera entre los dos.

A pesar de que la narración fuera bastante simple y lineal, y en algún momento excesivamente dicotómica, gracias al uso de música, vídeo y movimientos corporales el espectáculo adquiriría una profunda dimensión emocional, transmitida tanto a las personas involucradas como a los espectadores, tal como emergió de los comentarios después de la representación. La combinación entre los diferentes medios, vídeo, cuerpo, música, enriquecía y daba complejidad a una trama que, siendo el resultado de la negociación rápida entre veinte personas, tenía su punto débil en la simplificación.

Cuando pudimos ver el resultado de nuestro trabajo, y sobre todo tener un feedback desde los espectadores que habían asistido, nos quedamos en un primer momento sin palabras, considerando que al principio todo era tan caótico que hacía pensar en la imposibilidad de realizar ningún tipo de espectáculo. Como comenta Suominen *we form an understanding of who we are by reflecting on the documents we create or accept as a presentation of the self* (2006:141). Así que podemos considerar la *performance* realizada como el documento que cambió nuestra identidad de grupo, haciendo visible la posibilidad de concretizar un espectáculo interesante. Se trataba del documento que fijaba la experiencia y que permitía, a través de su análisis, re-construirla.

Por esta razón es interesante analizar paso a paso el recorrido desde la situación inicial de caos y desorden, además de un sentido de imposibilidad de realizar el objetivo propuesto, hasta la realización de una *performance* pública. En lo que concierne al proceso, me parece interesante por tanto subrayar algunas características de la experiencia que pueden considerarse como los puntos focales para profundizar la narración de la experiencia.

En primer lugar la dimensión artística como medio de diálogo entre diversidad, pero también como medio para que las personas puedan re-pensarse, atreverse a cosas diferentes de lo habitual, considerando que ninguno de los participantes era profesional del espectáculo ni tenía experiencia previa de escenario. En segundo lugar es interesante destacar el rol de los facilitadores, profesionales que trabajaban como mediadores y no como organizadores. Una metodología de trabajo que tiene muchos puntos en común con la del vídeo participativo, analizada anteriormente. En tercer lugar, la construcción de un ambiente de aprendizaje y de confidencialidad, en el que cada uno se sintiera cómodo y a gusto para expresarse y participar en la negociación. Último punto clave es la dimensión de intensidad temporal de la experiencia, a través de una convivencia continua y del compartir, no solo los momentos de trabajo sino

también los de ocio, con los demás.

YOUTH FORUM COMO PROCESO PARTICIPATIVO

21 mayo 2008- día 0

A pesar de que oficialmente el Forum haya empezado el 20 de mayo, el 21 es primer día efectivo de los trabajos de grupo. Hasta el momento hemos podido conocer a los organizadores que han realizado una noche una conferencia inaugural a la que ha seguido una cena buffet con productos típicos de Turín. De este modo, las personas eran libres de ir hablando entre sí y de empezar a conocerse. Cuando, presentándome, añado que pertenezco al grupo dos, *water spirituality and emotion*, todas las personas acaban comentando “ah, vosotros sois los artistas”.

Al empezar nuestra primera sesión de trabajo como grupo nos presentamos, y presentamos los textos escritos para la ocasión en el que cada uno explica sus trabajos previos, proyectos o investigaciones con el agua. En total lleva bastante tiempo, ya que la mayoría de las personas han preparado presentaciones en power point o vídeo o pequeñas performances de sonidos o de música. También los que serán nuestros coordinadores a lo largo de estos días, Marco Pejrolo y Davide Di Palo, se presentan y nos explican en qué trabajan y por qué están aquí. Dos son profesionales del teatro, que además de trabajar como actores y directores de escena, se dedican a realizar talleres, para jóvenes y adultos y talleres para manager y empresarios, haciendo un interesante paralelismo entre las cualidades que se desarrollan en un escenario y las necesarias para la gestión de una empresa.

Al acabar las presentaciones nos invitan a hacer unos cuantos ejercicios para situarnos y para conocernos más allá del tema que hemos decidido presentar. Empezamos a dibujar en un papel algo que queremos dejar en casa y algo que queremos llevar en esta experiencia de Turín. Salen las cosas más diversas, y es una manera muy íntima, pero al mismo tiempo muy respetuosa, de trabajar con las personas. En general hay algunas personas que tienen bastante relación con el mundo artístico, un par de escultores, un vídeo-artista, pero la mayoría son simplemente personas interesadas en el tema y nadie tiene experiencia previa de teatro o de realización de performance.

Seguimos con unos ejercicios para el cuerpo: tenemos que hacernos conscientes de los movimientos y de nuestro cuerpo porque luego, en el escenario, será el instrumento de comunicación con el público. Tengo que admitir que me quedo dormida por algunos minutos, a pesar de que es interesante el trabajo; la sala semi-oscura, los ejercicios de relajación, junto con el cansancio acumulado y el estrés de las semanas anteriores favorecen el sueño. Cerramos la actividad con algunos minutos de conversación en la que cada uno puede explicar como se sintió a lo largo del ejercicio o añadir cosas que quiere compartir con los demás.

Al final, para cerrar el primer día de trabajo, Marco y Davide nos explican las que ellos consideran tres reglas fundamentales en el momento en que se está en el escenario: hay que creer en lo que se hace. No hay que preocuparse de equivocarse, ya que no hay errores. Cada gesto realizado en el escenario tiene un significado.

Acabamos agotados y en retraso para la cena. Curiosamente esto refuerza nuestra identidad de grupo, nos hace cohesionar respecto a los demás participantes, que nos consideran el “grupo de los artistas” y según unos estereotipos comunes de lo que es un artista, encuentran normal que lleguemos con retraso a la cena. El retraso nos obliga además a sentarnos cerca, en los últimos sitios libres de las mesas, así que nuestros debates y conversaciones se extienden más allá del horario previsto.

A pesar de que este primer día parece haber sido poco productivo, dado el poco tiempo del que disponemos para realizar nuestro output, en los días siguientes nos daremos cuenta de la importancia de este día cero. Además de ayudarnos a crear un espíritu de grupo y un espacio relacional en el que cada uno se sienta a gusto para expresarse, esta presentación ha puesto en luz las capacidades y conocimientos de cada uno, que luego se volverán ingredientes fundamentales con los que contar para construir la escena.

La necesidad de construir unas relaciones de confianza y un espacio en el que las personas se sientan a gusto hasta el punto de expresarse libremente es lo que subraya también Ellsworth (1989) en su análisis de los fracasos de la *pedagogía crítica*. Un espacio que se pueda definir *safe* es por tanto el primer paso para la construcción del diálogo y de la negociación. Este tipo de seguridad y de confianza que las personas experimentan es generado mayoritariamente al exterior de las relaciones organizadas, a través de los intercambios informales en el tiempo libre, pero al mismo tiempo constituye la base para poder trabajar juntos. Narrando su experiencia de trabajo, Ellsworth explica cómo la creación, al interior de la universidad en que

trabajaba, de un espacio organizado para el debate acerca de temas de raza y racismo no era suficiente para desarrollar el debate mismo. Los estudiantes mismos comentaban la necesidad de *high level of trust* y *personal commitment*, contruidos fuera de la dimensión formal de la clase, para poder construir debates proficuos.

Participants in the class agreed that commitment to rational discussion about racism in a classroom setting was not enough to make that setting a safe space for speaking out and talking back. We agreed that a safer space required high levels of trust and personal commitment to individuals in the class, gained in part through social interactions outside of class-potlucks, field trips, participation in rallies and other gatherings (Ellsworth, 1989:316).

Por tanto, a lo largo de los cinco días del Forum, a pesar del tiempo reducido para dedicarnos a la organización de la *performance*, casi un día entero lo dedicamos a la creación del *safe space* del que habla Ellsworth. Con esto se entiende el crear un ambiente en el que todos se encuentren a gusto para expresarse, para que la construcción de la *performance* pueda ser de verdad el resultado de un trabajo colectivo.

Así que este día cero, pasado en conocernos, pasar tiempo juntos, hablar de nosotros mismos, de lo que nos gusta y de lo que hacemos, fue un paso importante para la realización del output final. Tuvimos así una primera impresión de quiénes eran los componentes del grupo, nada fácil en un grupo de veinte personas, empezamos a individuar afinidades o intereses comunes, y a aprender los nombres de cada uno. En la segunda parte del proceso, en el que en pequeños grupos teníamos que decidir palabras clave o propuestas para la *performance*, resultaba más fácil para todos implicarse en los debates

Intersticio: Paseando por Turín

Llueve. A pesar de ser mayo hace frío y el agua no para de caer. Tenemos visita de la ciudad y nos dejan una hora libre para dar vueltas por nuestra cuenta antes de que el bus nos lleve de vuelta. Voy deambulando medio mojada con el grupito de gente que trabaja en mi mismo ámbito. Hay unos cuantos que vienen de Egipto y Jordania que están buscando el carbón necesario para hacer funcionar la hacicha, la pipa de agua árabe. Soy la única

italiana del grupo y me piden que les ayude con el idioma.

Encantada de hacerlo pero...donde voy a encontrar este carbón en el centro de Turín? Ni siquiera sé cuál sería su nombre en italiano. Vamos haciendo tentativas en algunos mini supermercados, pero nada. Además la lluvia no deja de caer y estamos sin paraguas. Casi estamos para dejarlo cuando nos damos cuenta de que lo mejor es preguntar en una tienda de kebab. Hay una cuyos dueños son ellos mismos de Jordania y se entienden perfectamente con el chico que busca el carbón. Nos envían a una tienda pequeña, de tabacos y souvenir. Después de una hora tenemos lo que estábamos buscando.

(reconstrucción desde las notas de campo, Turín 21 mayo 2008)

Los intersticios de un tiempo programado. Vivir esta experiencia me hace recordar como muchas veces en un tiempo organizado, con una finalidad precisa, lo que pasa en el “tiempo libre” suele tener la misma o mayor relevancia. Intentar buscar puentes de interculturalidad y organizar actividades, workshops y similares, y luego darse cuenta de que el diálogo se mide en la capacidad de las personas de establecer relaciones fuera de lo establecido y de lo programado.

Se trata de las *social interactions outside of class* del que habla Ellsworth (1989:316). Cómo poder empujar y estimular que estas cosas pasen, al interior de un proyecto que quiera tener un diseño y una finalidad educativa, sigue siendo una cuestión abierta. Sin duda es importante valorar los espacios intersticiales y verlos como complemento importante del tiempo organizado, su justo contrapunto y no una simple necesidad de descanso. El tiempo intersticial es un tiempo igualmente denso en el que pasan muchas cosas, sobre las que puede que tengamos menor control pero cuya fuerza y efectos tendrán relevancia en todo el trabajo colectivo.

En el caso de la experiencia de Turín han sido fundamentales estos momentos “libres”, para tener la posibilidad de establecer relaciones más individuales y más personales entre nosotros. Un conocimiento y unos vínculos que luego, a la hora de trabajar juntos, se transformaban en respecto y escucha, en el sentirse libre de expresarse y en el buscar puntos en común entre nosotros.

El tema de cómo favorecer este tipo de intercambios, que al ser informales, se mal adaptan a un diseño y a una organización previa, sigue siendo un debate abierto, especialmente

al interior de los proyectos que implican la convivencia entre participantes, como el caso del Youth Forum. Las dinámicas de amistades o de afinidades que se crean, o no, resultan condicionadas a una cantidad de variables que las hace difícil manejarlas.

Ellsworth (1989) en el relato de su experiencia para la construcción de un espacio-curso de debate y discusión acerca de los temas de la raza afirma que un punto importante fue la constitución de grupos de afinidades entre los estudiantes. De este modo, las personas articulaban un discurso como grupo, a pesar de que también al interior del grupo hubiera debates, y esto le daba la fuerza y la confianza para exponer sus propias ideas hacia los demás.

A pesar de que Ellsworth articula, con la complejidad necesaria estas dinámicas, explicando los cambios de posicionamientos al interior de los grupos y los tránsitos de las personas a través de los diferentes grupos, que nunca eran estáticos, la dimensión de la necesidad del grupo implica en mi opinión una falta de la posibilidad de expresarse y de opinar por sí mismos. Por cuanto siempre habrá dinámicas de afinidades alrededor de una u otra opinión, la posibilidad de expresarse a nivel individual debería ser uno de los objetivos de un debate que quiere ser participativo.

De aquí la relevancia de lo que pasa fuera del tiempo programado, sea la clase o las actividades de grupo a lo largo de un proyecto como el Youth Forum, para desarrollar cierto tipo de dinámicas de trabajo. De aquí la importancia de considerar la vinculación entre el tiempo de las actividades, o del trabajo, como en *continuum* con lo que es el resto de tiempo vivido. Porque si por un lado, como hemos visto a través del proyecto de Alicudi, uno de los objetivos de estos proyectos educativos es el de alterar unos horarios y unas cotidianidades por lo menos por un tiempo (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008), esto no quiere decir anular los intersticios del tiempo de la actividad como no relevantes.

Recuperar la importancia de estos “tiempos muertos” al interior de los proyectos educativos quiere decir considerar la complejidad y multiplicidad identitaria de las personas. Ir más allá de la idea de que lo que pasa afuera no tiene, o no tendría que tener, relevancia con lo que pasa a lo largo de los momentos “de actividad”.

22 mayo 2008

Hay prisa. No tenemos mucho tiempo para organizar la *performance*. A pesar de esto no nos podemos estresar a la hora de ponernos a crear, ya que para tener buenas ideas es necesario estar relajados. Si además estas ideas tienen que ser negociadas entre un grupo heterogéneo de personas de diferentes culturas que se conocen desde hace dos días...la cosa se complica.

El proceso de negociación empieza por la mañana con una división en tres grupos y la búsqueda de palabras clave alrededor de las que construir la historia o la secuencia de imágenes y movimientos. Nos ponemos fuera, al sol, aprovechando el buen día y empezamos a escribir listados de palabras que se nos ocurren en relación con el agua, las culturas, nosotros mismos, lo que queremos contar. Después nos juntamos los tres grupos, hacemos un círculo esta vez bastante grande, para ver qué palabras eran comunes, cuáles consideramos indispensables trabajar y cuáles podemos dejar al margen.

Sin embargo, el verdadero corazón de la negociación se desarrolla después de la comida, cuando, todos juntos en círculo, esta vez en la sala-sótano que es nuestro espacio de trabajo, nos ponemos a crear la verdadera “obra final” que en este momento tampoco tenemos muy claro si será una pieza de teatro, de música, vídeo, una *performance* u otra cosa.

Leemos el listado de palabras y argumentamos acerca de cada una de ellas. El diálogo y la negociación son bastante complejos, cada uno aporta sus ideas, muchas veces muy lejanas unas de las otras, y cada uno expresa su punto de vista. Después de una hora lo único que tenemos claro es que queremos representar la parte más positiva, vinculada al tema del agua como vida, indispensable y hermosa, y por el otro el problema de las luchas por el agua entre los humanos, y las destrucciones que la misma agua puede causar, los tsunamis, las inundaciones y los huracanes.

En esta dicotomía, en la que parece que estemos todos de acuerdo, hay algunos que van construyendo historias con personajes y acciones, otros que prefieren trabajar en modo conceptual y por metáforas. En el medio los coordinadores, que con mucha paciencia anudan los hilos de nuestros pensamientos heterogéneos e intentan construir algo que quede bien sin que nadie se sienta herido y descartado en sus ideas.

Nos empujan con cuestiones concretas, vinculadas a cómo realizar las ideas, mientras nosotros nos perdemos en debates conceptuales:

¿Qué queremos poner como comienzo? Es decir ¿Qué es la primera cosa que queremos que los espectadores vean?
¿Y luego? ¿Qué puede vincularse a la primera imagen?
¿Y este concepto-palabra clave cómo lo queremos representar? ¿Con qué imágenes-movimientos-sonidos? (Notas de campo, 22 mayo 2008)

Intentamos partir de las ideas y palabras claves para luego construir las imágenes teatrales (o sonidos o vídeos) que puedan transmitir lo que queremos decir. Gramáticas de representaciones diferentes se entre mezclan. Comúnmente, la imagen que para mí se asocia a un concepto no es la misma para ti y aún más, en el momento en el que nuestras culturas son absolutamente lejanas. Me fijo en el detalle de que, mientras algunas personas tienden a elaborar historias con personajes e hilo narrativo, otras son más conceptuales, trabajan con metáforas y yuxtaposición de imágenes.

Esto me hace revivir la sensación en la que me encontré muy a menudo desde que me fui a vivir a lugares diferentes del donde crecí, la impresión de una manera diferente de representar e imaginar, debida en gran parte a lo que hemos visto, y en un cierto sentido almacenado en nuestra memoria, a lo largo de nuestra vida. Sin duda todo lo que hemos visto a lo largo de nuestra vida moldea nuestro gusto, nuestro imaginario, nuestras relaciones con las formas y las estructuras sintácticas.

Cada uno intenta aportar lo que sabe, hay quien trabaja bien con la mezcla de sonidos y nos enseña qué se podría hacer mezclando las voces. Hay quien toca algún tipo de instrumento y quien tiene un pasado en el baile y puede proponer coreografías. Acabamos el día y lo único que tenemos claro son algunas ideas clave de las que queremos hablar y la secuencia en la que nos parece mejor presentarlas, pero todavía nos falta decidir el cómo, con que imágenes o movimientos queremos dar cuenta de nuestras ideas.

Las negociaciones son agotadoras, porque implican siempre un trabajo emocional importante. Implican que cada uno exprese sus ideas, se abra a los demás y se haga de esta forma vulnerable, expuesto a las críticas, a las aceptaciones o rechazo del resto del grupo. Por esto hacer críticas requiere también un trabajo de sensibilidad y de equilibrio, aprender a no

herir, a saber cuando dejar o cómo seguir perseverando con una idea. La impresión al final de este día es la de no haber avanzado mucho, todavía seguimos confusos y debatiendo entre nosotros.

Al mismo tiempo voy reflexionando acerca de la estrategia de trabajar la interculturalidad en modo indirecto, mediante la realización de una performance, mientras que para lograr dicho objetivo hay que pasar por un profundo proceso de mediación entre culturas, identidades e ideas. Era algo que ya había podido observar mientras seguía asociaciones italianas que trabajan con cine e interculturalidad para realizar mi tesis de licenciatura. Los educadores que desarrollaban talleres alrededor del cine y educación intercultural no trabajaban el tema directamente sino a través el hablar de viajes, imaginarios acerca de tierras lejanas y películas que en la mayoría de los casos eran producciones europeas o estadounidenses.

Esto porque, tal como me explicaba en la época Patricia Canova responsable de Centro de Estudios de Educación e Imagen de la región de Lombardía (Cinquina, 2005), trabajar de maneras directa con la interculturalidad provoca generalmente dos tipo de reacciones: por un lado el rechazo, y por otro el discurso políticamente correcto. Por un lado, no querer escuchar cosas que a priori no interesan, o porque ya hay un posicionamiento de desacuerdo. Por otro lado la repetición a-crítica de unos discursos generalizados de respeto a la diversidad o igualdad como seres humanos.

El año siguiente al Youth Forum, mientras observaba una secuencia de talleres de interculturalidad en las escuelas de la provincia llevados a cabo por una asociación barcelonesa, pude asistir a los cambios de impostación que la misma asociación desarrolló en sus propios talleres consecuencia de una reflexión crítica que retomaba este tipo de observaciones. La impresión de los primeros talleres era que hablar de interculturalidad muchas veces era algo que resultaba muy abstracto y vacío. Las reacciones de los estudiantes eran siempre de reproducir mecánicamente un discurso acerca de los principios de buena convivencia y anti- racismo, sin vincular de ninguna manera estas ideas con la cotidianidad o con experiencias personales.

El equipo de responsables de los talleres de la asociación desarrolló por lo tanto una estrategia en la que lo primero consistía en presentarse, tanto ellos que los estudiantes, y decir el país o la ciudad de origen de los abuelos. En una comunidad como la catalana que en los años sesenta vio duplicar sus habitantes, muy pocos alumnos tienen los cuatro abuelos de la misma ciudad de donde son ellos. De allí se puede empezar a hablar. No estamos hablando ya de cosas

abstractas, sino de nuestros abuelos, algo conocido, que nos toca, del cómo y porqué han tenido que moverse, emigrar, y cómo han vivido y están viviendo los cambios y las relaciones con una cultura diferente.

Desplazar los debates abstractos a algo concreto y personal era lo que ocurría también en Turín. A pesar de que el tema del Forum fuera la creación de un dialogo entre culturas, en el espacio del escenario el objetivo era llevar a cabo nuestra *performance*, nuestro trabajo común y nadie se paraba a reflexionar demasiado acerca de nuestras diferencias. La falta de tiempo y la necesidad de concentración, sobre todo para entenderse a nivel lingüístico, intentando de manejarnos con el inglés, hacían concentrarnos en intentar de hacerlo lo mejor posible. De este modo, el trabajo de intermediación, no solo entre culturas, sino entre puntos de vista, interpretaciones e identidades, era constante.

El rol de los facilitadores

Nuestros “expertos” y facilitadores nunca se posicionaban en los debates afirmando lo que había o no había que hacer, nunca opinaban acerca de lo que pudiera ser mejor o peor, aunque con su experiencia de espectáculo les hubiera resultado bastante fácil decir qué podía quedar bien o mal en la escena. Parecían casi estar al margen de nuestro proceso de debate, pero eran ellos que lo facilitaban, de manera que al final se pudiera llegar a unas conclusiones y no perderse en la discusión. Aunque a primera vista hubiera parecido que estaban allí simplemente reanudando nuestras conversaciones, hubiera sido imposible organizar algún tipo de trabajo sin ellos.

Como muestra la experiencia del proyecto australiano *Learning by Design* (Cope y Kalantzis, 2005), aprendemos mejor cuando participamos en la organización de nuestro proceso de aprendizaje. Cuando las personas pueden elegir qué y cómo aprender se sienten implicados con el proceso y aprovechan mejor la experiencia. Cambian su rol al de una participación activa y responsable mientras que los educadores pasan a ser mediadores, o facilitadores, es decir, personas que, a pesar de sus conocimientos, no tienen el rol de enseñar y decidir qué hacer, sino de ayudar al grupo a tomar decisiones y realizar su proyecto.

Los mediadores que nos ayudaron en la organización y la realización de la *performance* eran profesionales del teatro social y llevaban mucho tiempo trabajando con la pedagogía a

través del arte y más en general con las relaciones entre formación y técnicas teatrales. Esta doble formación y actitud emergía sobre todo en la forma de la experiencia práctica que iban compartiendo con nosotros, y en la capacidad de actuar como mediadores y catalizadores del proceso creativo en acción.

El primer pasaje que realizaron fue el hacer compartir las habilidades y conocimientos de cada uno de los participantes, con la idea de que el background de cada uno pudiera ser un recurso para todo el grupo. Por esta razón al principio pasamos buena parte del tiempo escuchando y compartiendo presentaciones de los trabajos, de las investigaciones o de las experiencias vinculadas al agua de cada uno. De esta primera fase emergió la habilidad de alguien con los instrumentos musicales, una serie de fotografías perteneciente a un proyecto de otros que se hubieran podido incluir en la performance, la experiencia con el canto de otro y así varias aportaciones que en si mismas constituían una primera base de ideas acerca de las que trabajar.

El tiempo de las presentaciones tiene además otro importante rol, marca la idea de que todo trabajo que quiera tener una dimensión intercultural, de abertura y reflexión hacia la diversidad, tiene como punto de partida la reflexión y la toma de conciencia acerca de nosotros mismos, de quienes somos y en qué relación estamos con los contextos culturales en los que nos movemos. Como afirman Ember y Ember (2000:219) *l'uomo tende a non riflettere sulla propria cultura poiché essa è talmente parte di sé che egli la dà per scontata*¹. Así que la presentación, en la que cada uno habla de si mismo y escucha a los demás, se vuelve una manera para visibilizar los diferentes posicionamientos que cada uno adopta al interior de los marcos culturales y de los discursos en los que se mueve.

A esta primera fase siguió la división en grupos de intereses y afinidades, entre música, imágenes y cuerpo, siguiendo los deseos y las habilidades de cada uno. En esta fase el rol de los facilitadores fue el de desarrollar y proponer ejercicios para la construcción y el desarrollo de la performance. Así que el punto de partida fue un debate, antes en subgrupos y después en conjunto, acerca de las palabras claves que fueran importantes en el espectáculo y propuestas de secuencias de las mismas.

Bruner argumenta que la educación tiene lugar exactamente en estos momentos de debate y discusión *la educación, si ha de preparar a los jóvenes a vivir la vida, debe participar en este*

espíritu de foro, de negociación, de recreación de significado (1984:83). Así que el lugar de la educación es por tanto un forum, un momento en el que un grupo de personas o comunidad intercambia ideas, las discute y las modifica.

Pero esto no tiene que ser interpretado como un trabajo fácil y fluido. Hablar en público, intercambiar ideas, encontrar puntos de acuerdo y negociar son todas cosas que hay que aprender y practicar. Así que a lo largo de los debates que nuestro grupo emprendía para llegar a construir la performance, en algunos momentos la sensación era de pasar el tiempo en debates que no nos llevaban a ninguna conclusión o acuerdo. Eran momentos en los que parecía inútil e imposible de acabar el trabajo que se iba haciendo, y el cansancio acumulado llevaba a encendidos enfrentamientos.

Un buen ejemplo de la dificultad de este proceso fue lo que pasó la tarde en la que, con el grupo de imágenes, empezamos a editar el vídeo que teníamos intención de proyectar a lo largo de la performance. Casi toda la tarde fue perdida en los debates acerca de cual era el mejor programa de edición que hacía falta utilizar para la realización del vídeo, discutiendo entre *final cut*, que estaba disponible en el equipo técnico a nuestra disposición, o *première*, que algunos del grupo tenían en sus ordenadores portátiles.

El debate, junto con algunos problemas técnicos debido a la tentativa de pasar las imágenes de un programa a otro, hizo que el verdadero proceso de editing tuviera que desarrollarse a lo largo de la noche. Así que el loop de pocos minutos que fue posible editar fue el resultado visible de la complejidad de negociar y de encontrar puntos de encuentro en un grupo de relaciones horizontales. Se nos hizo evidente que el proceso de trabajo de grupo requiere unos tiempos y negociaciones que sólo la presencia de algún mediador puede facilitar.

Probablemente la ausencia de los facilitadores, ocupados con los grupos de música y de movimiento, fue lo que hizo alargar tanto nuestra discusión, acerca de lo que al fin y al cabo era un pequeño detalle. Pero la dimensión del problema generado por esta pequeñez ilustra la idea de la complejidad del proceso de construcción de la performance, que constantemente requería decisiones y negociaciones. Estos momentos pasan con mucha facilidad de ser de momentos de avance del grupo a momentos de bloqueo y de discusión que no llevan a ningún sitio. Por esta razón es importante el rol de los facilitadores que tienen que balancearse entre desbloquear al

¹ El hombre tiene tendencia a no reflexionar acerca de su propia cultura porque es parte de sí mismo al punto de considerarla natural.

grupo cuando se encuentra en este tipo de momentos, pero sin perder la dialéctica del proceso y el espacio del debate.

Sin duda desde este punto de vista la dimensión del contexto artístico puede ser muy interesante para pasar de un ambiente educativo estático a uno dialéctico. En el más flexible entorno artístico, como puede ser la dimensión del escenario y del espectáculo, puede abrirse la oportunidad para negociar nuevos significados e interpretaciones. Pero también en este espacio el equilibrio de las negociaciones y de los debates es muy frágil y con mucha facilidad puede llevar a momentos de rupturas.

Conversando con los facilitadores acerca del proceso en el que nos estaban acompañando me comentaron que no seguían reglas fijas en la mediación de los grupos, sino que cada grupo con el que trabajaban era diferente y tenía sus propias dinámicas. Por esta razón era necesario cuestionarse cada vez cuál es la mejor manera de relacionarse con cada grupo, y con qué tipo de mediación podía funcionar mejor. Por un lado su rol implicaba compartir los conocimientos técnicos y experiencia en el campo en cuestión, pero ellos también se encontraban en la posición de aprender a lo largo del proceso y de construir una relación con los miembros del grupo.

LA DIMENSIÓN DEL VÍDEO Y DEL TEATRO

23 mayo 2008

Hoy el plan es pasar el día entero en el teatro para prepararlo todo, hacer ensayos en el escenario y tener todo listo para...mañana. Llegamos al teatro por la mañana y se hace raro estar en el momento del ensayo final con la impresión de no tener la más mínima idea de lo que vamos a representar, sino un listado de palabras claves y de conceptos de los que nos gustaría hablar.

Pero la cuestión es aprender a estar y utilizar el escenario, vencer el miedo de estar sobre una tarima en una sala que estará llena de gente, de momento evocada simplemente por las filas y filas de butacas rojas. Además hay que aprender que el escenario es un espacio compartido, donde nos movemos con otras personas, y hay que moverse de manera coordinada entre todos. Por tanto tener confianza con el escenario y crear empatía con el grupo son los dos objetivos principales del día.

A lo largo del día nos dividimos en equipos para poder tener a punto el espectáculo para la noche y dejarnos el día siguiente para la prueba general. Esto implica que siguiendo los intereses declarados al principio del Forum nos vamos dividiendo entre quien está más interesado en la dimensión de vídeo, quien se ocupará de sonidos o de tocar algún instrumento musical, y quien trabajará la dimensión de la coreografía y de los movimientos corporales.

Se trata de un día intenso de pruebas, ejercicios, cambios de último minuto, cansancio y estrés. La falta de tiempo nos obliga a quedarnos en el teatro mucho más de lo previsto. Según el programa la cena hubiera tenido que ser compartida con los demás participantes del Forum en el centro en el que estábamos alojados, pero en el último minuto optamos para cenar rápidamente un trozo de pizza al lado del teatro para poder seguir con nuestros ensayos, que se acaban sólo cuando es la hora de regresar para ir a dormir.

El teatro espacio simbólico y real de experimentación

Volviendo a considerar la educación según las palabras de Clandinin y Connelly, como la *construcción y re-construcción de historias personales y sociales* (1995:12) podemos reflexionar cómo el

escenario ofrece la posibilidad de crear narraciones que superan las diferencias lingüísticas utilizando el cuerpo, la música y las imágenes. Un espacio donde las personas pueden experimentarse a si mismas, elaborando diferentes estrategias de self que permiten dialogar y articularse con las diferencias.

Como afirma Bruner lo que se necesita en el ámbito educativo es un espacio de ensayo y de juego (1984: 211) donde poder experimentarse sin repercusiones. El teatro es, simbólica y físicamente, este tipo de espacio, donde es en cierto sentido obligatorio ser otro de lo que somos normalmente pero donde al mismo tiempo este “ser otro” nos permite descubrir otros aspectos de nosotros mismos y poner en luz otras identidades simbólicas.

En este sentido es fuerte el paralelismo con la web y los espacios virtuales en los que podemos “jugar a ser otros”, espacios que han sido aprovechados especialmente por colectivos, como los feministas, con limitados espacios de ensayo y representación en la esfera pública tradicional (Zafra, 2003). En ambos casos podemos ver que estos espacios simbólicos o virtuales ofrecen la posibilidad de explorar diferentes dimensiones del self de manera tanto individual que compartida con los demás.

Por lo tanto los ejercicios que los facilitadores del proyecto nos iban proponiendo en el escenario tenían el objetivo de aprender a expresarnos con el cuerpo y la voz más allá del lenguaje y construir empatía con los demás junto a la capacidad de improvisación. Entre los problemas que se tenían que solucionar estaba justamente la imposibilidad de utilizar el lenguaje, por un lado por la multiplicidad de lenguas que presentaban constantes problemas de comprensión y por otro, por las dificultades que una recitación hablada hubiera comportado para los no profesionales. Estas reflexiones nos llevaron a la conclusión que era mejor favorecer la expresión y la comunicación a través de la música y movimientos del cuerpo en lugar de las palabras. Pero al mismo tiempo nos dimos cuenta de la necesidad de saber improvisar en el escenario ya que no había el tiempo suficiente para ensayar, decidir y memorizar pasos y movimientos exactos.

Los ejercicios estaban por tanto dirigidos a buscar una solución, y unas estrategias para poder improvisar en el escenario pero de forma coordinada y no caótica entre todos. Se empezó realizando pruebas en las que cada uno tenía que interpretar con el cuerpo elementos naturales, fuego, agua o niebla, de la manera que quisiera. El paso siguiente, para favorecer la coordinación, era establecer que en cada momento, algunas personas, de forma rotativa, eran

las encargadas de marcar el ritmo, y constituían el punto de referencia para los demás. A esto se añadían ejercicios para aprender a dosificar las energías, para poder construir *crecendo* y *decrecendo* de movimientos como si se tratara de una partitura musical.

Así que la dimensión del escenario era al mismo tiempo el espacio para jugar a ser otro, y jugar con los otros, intentando buscar una coordinación entre todos. Los ejercicios iniciales de preparación tenían la doble función de hacer entrar en esta dimensión teatral a personas que no tenían familiaridad con esa y de promocionar una serie de sugerencias para el espectáculo. Muchos de estos ejercicios de hecho se volvieron poco a poco, con adaptación y modificaciones, la base de la estructura de la performance propuesta.

El grupo de las imágenes

Después de la introducción y organización del día, nos juntamos quienes hemos tomado el encargo de ocuparnos de las imágenes, tanto de vídeo como de fotos. Constituimos un grupo de grabadores bastante peculiar: una chica sueca de origen tunecino, un español que vive en Dresde, un escultor eslovaco, una artista sueca, una artista lituana que trabaja como administrativa, un escultor de Túnez que expone muy a menudo en Francia y una italiana que vive en Barcelona.

Dejamos los demás ensayando en el escenario y salimos a pasear por una ciudad que no conocemos. Nos dirigimos hacia el río, el Po, el más largo de Italia, porque de momento es lo único que se nos ocurre de grabar, y es un lugar donde sabemos que sin duda habrá agua. En el camino vamos charlando. Llevamos dos cámaras de vídeo y una de foto. Tendremos que grabar cosas sin saber luego cómo y en coordinación con qué movimientos de teatro tendremos que organizarlas.

Grabamos agua del río en movimiento, detalles de charcos dejados por la lluvia del día anterior, un pequeño riachuelo que desemboca al río, gotas que desde el puente caen y crean círculos en el agua. Mientras tanto charlamos y reímos. Se nos ocurre tirar piedras al río para grabar el movimiento que provocan y nos pasamos casi diez minutos en la búsqueda de los movimientos perfectos. Luego grabamos el movimiento de unas manos sumergiéndose en el agua.

Nos pasamos toda la mañana recopilando imágenes e intentando sugerirnos los unos a los otros qué podría ser interesante grabar, pero la verdad es que no sabemos luego en qué secuencia las pondremos. Trabajamos al revés de como se tendría que trabajar en el mundo del vídeo: antes se realiza un story board, mejor si está dibujado, con los movimientos especificados y los encuadres, y luego se sale a realizar las grabaciones previstas. Grabar es un trabajo muy largo y para no encontrarse en el momento de la edición con que faltan imágenes, hay que pensar todo muy bien antes. Luego será imposible volver a tener la misma luz, la misma atmósfera y será casi imposible hacer cambios y añadir cosas de último minuto. Por tanto no está mal grabar en abundancia, más de lo que pensamos nos hará falta, para no encontrarnos cortos de imágenes.

Para comer volvemos al teatro donde podemos disfrutar de momentos de relax y de intercambio con nuestros compañeros, que nos ponen al día de cómo se está organizando la parte de los movimientos del cuerpo y de la música. Es importante saber cómo se organiza el todo para que podamos ponernos a trabajar con las imágenes.

Por la tarde nos espera todo el trabajo de edición, un proceso continuo de toma de decisiones acerca de qué planos seleccionar, cuánto hacerlos durar y en que secuencias montar todo. Hay que pensar además cómo queremos luego proyectar estas imágenes, si como fondo o en primer plano, en una pantalla o dos y así sucesivamente.

Ya sólo pasar las imágenes de las cámaras al ordenador se vuelve complicado. En un primer momento intentamos pasarla a un pc, porque hay algunos que no quieren trabajar con el mac, el ordenador que nos habían puesto a disposición para este trabajo, ya que el *final cut*, el programa de edición de la apple, no le resulta familiar. Después de, por lo menos, una hora nos damos cuenta que hay un problema de compatibilidad, y que tenemos que volver a hacer todo el proceso otra vez, esta vez utilizando el mac.

Considerando que las horas pasan y nosotros seguimos con los problemas informáticos decidimos “montar un plan b”, una idea de reserva: grabar en directo la *performance* mientras se está realizando y proyectar directamente las imágenes en dos pantallas que constituyan el fondo del escenario. De este modo se da una repetición de movimientos, en primer plano las personas que se mueven en el escenario y detrás, en pantalla, algunos detalles, movimientos, caras y expresiones. Hacemos un par de pruebas y nos parece que el efecto es muy bonito, aún mejor si utilizamos las dos cámaras que tenemos.

Dos del grupo de grabadores vuelven a mediados de la tarde con unas imágenes de un trozo de hielo que se derrite en la carretera. La secuencia es de verdad muy interesante pero no sabemos como vincularla a las demás imágenes ya que resulta, por un lado muy larga y por otro lado demasiado autónoma y disonante en comparación con las gotas que caen y el agua en movimiento.

Intentar construir una narrativa con imágenes nos lleva a muchas discusiones. A pesar de haber optado por las grabaciones en directo, proyectadas en dos pantallas laterales, tenemos a disposición también una pantalla central, en la que estaría bien poder proyectar algo. Después de mucha negociación decidimos optar por un loop de una secuencia en la que hay reflejos y movimientos del agua. Quedaba bastante abstracto y podía quedar bien con toda la performance, pero al mismo tiempo daba pena haber tenido que eliminar secuencias con más narrativas, como la de las manos en el agua o el cubo de hielo derritiéndose. Por tanto, después de muchas vueltas, decidimos quedarnos con la secuencia del hielo derritiéndose y de ponerla cómo introducción a toda la performance: por tanto la abertura iba a ser a luz apagada, proyección en la pantalla central del trozo de hielo, pausa, luces y comienzo de la actuación.

Acabamos el día con el loop todavía para montar, pero con las ideas claras de hacer una grabación en directo y de abrir con la secuencia del hielo, que de momento es la única que tenemos preparada. Cuando dejamos el teatro son casi las diez de la noche y somos el único grupo en volver tan tarde al centro en el que estamos alojados.

24 mayo 2008

La mañana la tenemos ocupada con la presentación del trabajo final con los otros dos grupos así que llegamos al teatro después de la comida. Nos quedan pocas horas antes de las siete, hora del espectáculo, al que han sido convidados tanto los otros participantes del Forum como cualquier otra persona a la que apetezca ir.

Inútil decir que estamos nerviosos y emocionados. Empezamos con algunos ejercicios en el escenario para quitar la tensión y poco a poco volvemos a la misma atmósfera del día anterior: simplemente concentrados y debatiendo. Los chicos que habían tomado la responsabilidad de acabar el editing del loop, en el que han estado trabajando buena parte de la noche, nos enseñan su trabajo y nos preparamos para el ensayo general.

Todo el escenario es organizado según una estructura dual, las personas se visten de blanco y de negro, son divididas en dos grupos y al centro de cada uno hay un músico, por un lado un clarinete eslovaco y por el otro una darbuka. En el centro hay una pequeña piscina con agua y es el elemento que junta y divide los dos grupos que se mueven enfrentándose o acercándose a según de los momentos.

Toda la *performance* es organizada alrededor de movimientos de grupos, y más que narrar una historia presenta situaciones, antes de calma y de fiesta, luego de guerra y de enfrentamiento. Todo es dejado bastante a la improvisación, ya que no es posible que personas que no tienen algún tipo de experiencia de teatro en dos días creen y aprendan complejas coreografías. Así que se trata de establecer algunas reglas que permitan que la improvisación quede bien: por un lado la ayuda de la música, que marca los cambios y los pasajes de un momento a otro, por otro, algunos ejercicios de coordinación entre las personas, de modo cada uno tenga su sitio y uno no prevalezca sobre otro.

MÁS ALLÁ DE LA EXPERIENCIA

Tener el objetivo de organizar una performance nos ayudó a movernos de un dialogo entre culturas, tal como era indicado en los objetivos del Forum, a un dialogo entre personas. De esta manera se hace visible como la cultura no es un concepto abstracto, sino que es encarnado en las persona que se narran a si mismas y se relacionan entre si a través de los marcos culturales, lingüísticos y religiosos (Bruner, 1984). Así que todos los procesos que quiera desarrollar una educación intercultural tiene como punto de partida la reflexión acerca de los marcos al interior de los que cada uno construye su narrativa identitaria, para poder en un segundo momento, re-elaborar y negociar dicha narrativa.

Desde este punto de vista hemos visto que el espacio del escenario es profundamente simbólico en su permitir dialogar con las diferencias. Esto porque la elaboración de narrativas alternativas acerca de nosotros mismos, los otros, las relaciones y las identidades es cuestión de aprendizaje, y necesita un espacio y un tiempo de ensayo. Esto fue posible a lo largo del Forum en Turín sea por la intensidad de la experiencia, que con facilidad llevaba a la persona a la implicación y al traslado, como por la mediación de los lenguajes artísticos, el teatro y el vídeo, que estábamos utilizando.

Trabajar con estos lenguajes artísticos fue, a lo largo del proceso, tanto un límite como un recurso. Por un lado fue un desafío idear y representar una performance para personas no expertas en el mundo del teatro, como era la mayoría de nosotros. Por el otro, permitió superar unos problemas de lenguaje y de comunicación que estaban presentes en el grupo. Esto porque, la que debía ser la lengua de trabajo, el inglés, no era hablada muy bien por muchas personas, así que íbamos mezclando francés con español, con inglés y, para las personas provenientes de los países del norte de África, el árabe. Por la misma razón, no fue posible utilizar las palabras, unas recitaciones, al interior de la representación.

Así que nos encontramos con que teníamos que utilizar otras maneras de expresión y de comunicación para el espectáculo, en primer lugar el cuerpo. A pesar de que en la educación formal en la mayoría de los casos el rol del cuerpo es la de quedarse estático y sentado, se trata sin duda del lugar en el que más profundamente se inscriben las marcas culturales y el primer lugar de choque en un encuentro intercultural. Las diferencias de distancia entre los cuerpos, movimientos requeridos o prohibidos empujan reacciones instintivas. La performance

representa en este contexto un proceso de aprendizaje en el que las personas se vuelven conscientes de los cuerpos, el propio y los de las personas alrededor, experimentando diferentes maneras de utilizarlo y de moverlo.

Así que, si el escenario nos dio la posibilidad de crear una narración eludiendo las diferencias de lenguajes, en utilizar los cuerpos, la música y las imágenes, antes que nada era importante aprender a estar en el escenario y coordinarse entre todos a través de un silencioso diálogo. No era posible que, como no profesionales, creásemos una coreografía precisa con secuencias de pasos para memorizar, pero al mismo tiempo era necesario aprender a realizar los movimientos en armonía y sincronía. La idea era que veinte personas en el escenario tenían que poder moverse y actuar sin preparar y memorizar coreografías complejas.

Con la ayuda de los ejercicios que nuestros facilitadores nos iban indicando descubrimos que la manera más rápida de llegar a este objetivo era escuchar y seguir el cuerpo de los demás. Empezamos realizando simples movimientos en el escenario, al principio individualmente, después en parejas, siguiendo los movimientos de la otra persona como en un espejo. Después se amplió el número de personas implicadas en este juego de espejos.

Estos ejercicios nos dieron las ideas y las capacidades para organizar las secuencias de movimientos, en las que dos grupos de personas casi bailaban uno delante del otro, siempre siguiendo la técnica de la improvisación y de la coordinación estilo espejos. Para cada secuencia se estableció una diferente persona que actuara como referencia que los demás tenían que seguir, así que cada uno tuviera esta responsabilidad de manera rotativa, y nos dedicamos a ensayar la sincronización de los movimiento. El efecto final percibido por los espectadores fue de veinte personas divididas en dos grupos que al principio bailan por separado y luego se enfrentan en una casi lucha, el todo obtenido sin coreografía sino con algunas horas de ensayo y algún ejercicio de base.

Los cuerpos son además estrechamente vinculados al mundo de las emociones y, como afirman Lewis y Ferrari (2001) las emociones juegan un rol central en los procesos de cambio del self, considerando que *emotionally powerful life events have been shown to precipitate identity change* (Lewis y Ferrari, 2001:197). Las emociones son por tanto punto claves en la organización del self y en la construcción de narrativas de la identidad, así que involucrar personas en realizar experiencias que consideren emocionalmente significativas es el primer paso para desarrollar una reflexión e invitar las personas a experimentarse en otras narrativas.

Además si trabajar con las emociones de la vida real puede ser peligroso, tanto por la posibilidad de consecuencias reales que por el posible descontrol de la dimensión emotiva de las personas, el arte es un lugar en el que no solamente es posible dar forma y transmitir emociones, sino que también es posible hacerlo de manera más segura. Al interior de un proyecto educativo el arte se vuelve una manera para experimentar otras narrativas y cambios del self, que es la base de la educación.

Las personas llevan consigo sus emociones, sentimientos y narrativas, pero en el escenario pueden experimentar emociones y narrativas nuevas, que a lo mejor en la vida real no ha experimentado. Además la finalidad de un espectáculo es transmitir las emociones también a los espectadores, y así involucrar a más personas en el proceso.

Las profundas emociones que compartimos a lo largo de la preparación y de la representación de la performance, estrechó las relaciones entre las personas. El día del espectáculo, todos estábamos absolutamente excitados, y a lo largo de la cena de despedida esto fue sustituido por la tristeza y la nostalgia, con la conciencia de que la aventura compartida se estaba acabando. Muchos meses después, el intercambio de mail que seguía activo era la prueba de la profundidad de las emociones compartidas en aquel momento.

Sin duda otro factor que jugó un rol importante desde el punto de vista de las emociones era el compartir la vida cotidiana día tras día. De este modo se podía obtener lo que Alberto Bougleux, en relación a los proyectos de vídeo participativo, había definido como uno de los puntos clave de los proyectos: la reorganización de la vida cotidiana de los participantes (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008), por lo menos durante la duración del proyecto. Sólo de esta manera, la experiencia puede representar una ruptura de la vida cotidiana y tener la intensidad como para transportar el self en otra dimensión (Green, 2005), un proceso que permite empujar aquel cambio necesario en un proceso educativo intercultural. Como reflexiona Green el traslado puede *aid in learning about expanding, and changing the self* (2000:57), y estar directamente vinculado con la realización de una experiencia que envuelva las emociones y que implique las personas veinticuatro horas al día.

Considerando que los procesos educativos están siempre vinculados con la identidad y tienen como objetivos empujar cambios en el self, la cuestión del tiempo y de la intensidad es crucial. El traslado a otra dimensión, considerado por Green, es posible sólo si la experiencia, por lo menos durante el tiempo en que se desarrolla, puede aportar verdaderamente un cambio

en la vida cotidiana de las personas que participan. De lo contrario, la experiencia puede ser una bonita aventura pero sin repercusiones en la vida real.

PROYECTO: LANGENAU (BADEN-WÜRTTEMBERG, ALEMANIA)

Junio 2008- Noviembre 2009

La organización y realización del proyecto de Langenau representa el punto final de trabajo de campo en el que me involucré activamente tanto en la fase organizativa como en la de realización, actuando como responsable de taller junto con Alberto Bougleux de ZaLab. El proyecto fue organizado y pensado colectivamente a través del diálogo entre los formadores, los que había conocido en Turín además de los de ZaLab. Un diálogo que requirió más de un año de intercambio de mails y conversaciones en chats y por skype.

El cambio de posicionamiento entre la fase de observación externa y la de participante activa en el proyecto me obligó a reflexionar acerca de este nuevo punto de vista adoptado. Me pareció importante poder vincular a lo largo del recorrido de la investigación los posicionamientos de aprender, desarrollado en la primera fase, y de enseñar, en la segunda. En la práctica tendemos a reproducir esquemas de aprendizaje con los que hemos aprendido nosotros mismos y por lo tanto, la reflexión teórica conlleva ser consciente de los esquemas y permite abrir espacios de debate y cambio.

Pero puede ser más interesante empezar esta historia por el principio para dar cuenta no sólo de los momentos del taller realizado en Langenau sino también de toda la fase de planteamiento y organización del mismo. De este modo, se quiere dar una perspectiva más en detalle de cómo nacen y evolucionan estos proyectos, muy a menudo fluctuantes y difícilmente definibles.

Volviendo a casa después de la experiencia de Turín

Probablemente el mejor síntoma de la profundidad de una experiencia son sus efectos, cosa que se puede notar sólo con la distancia temporal que adquirimos y que hace que estas cosas que hemos vivido en el pasado sigan modificando y teniendo impacto en los acontecimientos, o en el modo de vivirlos, del presente.

Los efectos de Youth Forum han sido, por un lado, sin duda, una continuidad de las relaciones virtuales con los demás participantes, en Facebook y a través de mails; por otro, la

voluntad de realizar algún proyecto en colaboración con los que habían sido nuestros facilitadores, en particular con Marco Pejrolo y Davide Di Palo.

Una de las últimas noches en Turín, una noche en la que se celebraba el final del proyecto con una fiesta, me quedé charlando con ellos, explicando mi proyecto de tesis, la investigación que estaba llevando a cabo y los puntos de contacto que veía entre mi trabajo y el de ellos. De allí surgió la promesa de seguir en contacto por mail para seguir teniendo un diálogo, y, a lo mejor, volver a verse en otro contexto y en otro proyecto.

Esta primera conversación dio origen a la realización del proyecto de Langenau. Este tipo de proyectos se caracterizan muchas veces por tener orígenes basados en encuentros, más o menos casuales, entre personas con ganas de trabajar juntas. La fase de diseño del proyecto es, en la mayoría de los casos, inconstante ya que es un entremedio entre otros aspectos de la vida cotidiana y laboral o se lleva en paralelo a otros proyectos. La fluidez de esta fase de programación se relaciona con un más amplio cuadro de movimientos, tanto desde el punto de vista de los cambios laborales como de desplazamiento geográfico de las personas. La simplificación burocrática de la movilidad en el mercado del trabajo, en particular el europeo, hacen que las colaboraciones se vuelvan mucho más internacionales a causa de los movimientos de las personas.

Por tanto no es infrecuente que, como en este caso, proyectos que se originan en un lugar, que funciona como punto de encuentro de personas con intereses parecidos, ya en sus orígenes se basen en una red de relaciones transnacionales. En nuestro caso desde Turín, punto de encuentro y lugar de residencia de Marco, se abrían contactos hacia Berlín, donde se encontraba Davide y Barcelona, donde me encontraba yo.

Una reflexión aparte merece el rol que las nuevas tecnologías de comunicación, basadas en la web, tienen al posibilitar este tipo de programación y de intercambio. No se trata simplemente de poder tener el contacto con otras personas sino de disponer de medios bastante rápidos, flexibles y compartidos por más de un usuario al mismo momento, para poder programar en coordinación y tomar decisiones en la distancia.

WORKING PROGRESS

*Sarebbe bello se si potesse pensare qualcosa insieme,
a Barcellona, a Berlino, a Hong Kong o sulla Luna'...*

Daide, 09 junio 2008

El primer mail que abre el diálogo alrededor del “realizar algún proyecto” tiene fecha del 9 de junio, quince días después del fin del proyecto de Turín. En aquel momento la situación era complicada debido a la falta de una idea concreta acerca de la que trabajar, y generar por mail un *brain storming* que ayudara a la circulación de ideas no resultaba fácil. *¿Qué tipo de proyecto organizar? ¿Dónde? ¿Con quién?* Empezar desde la nada presupone tener que contestar una serie de preguntas que a través de mail se vuelven complicadas. Factores como el tiempo de respuesta, las eventuales incomprensiones de los textos, la imposibilidad de tener un diálogo rápido, no hacen de este medio el más adecuado para una fase de programación tan inicial.

El momento de inflexión fue cuando Davide Di Palo propuso realizar un proyecto al interior de otro más grande, que podía con facilidad contenerlo. Se trataba de un Festival de Teatro Internacional que desde algunos años se realizaba en la ciudad de Langenau, en el sur de Alemania. El Festival estaba estructurado alrededor de la participación y realización de obras de teatro de escuelas de diferentes países y ciudades.

Io penso che possiamo fare di più che rimanere in contatto, noi siamo già al lavoro per il festival che organizziamo in Germania, sarà in novembre 2009 quindi abbiamo più tempo per inventare nuove cose, progetti....Come forse ti dicevo durante le chiacchiere al forum, il festival è sul tema del rispetto, della tolleranza e del dialogo tra culture, un tema molto aperto e denso di aspetti. [...] Noi lavoriamo prevalentemente con il teatro, ma abbiamo anche avuto idee per far lavorare ragazzi e ragazze con telecamere, scrivendo un soggetto per un piccolo cortometraggio o pensando a un documentario, che poi gireremo tutti insieme...ovviamente poi il lavoro viene presentato al festival e ha il vantaggio di poter poi essere visto in tutte le nazioni ospiti, Italia, Polonia, Germania ovviamente, Francia....Come vedi è tutto possibile, se hai qualche idea nel cassetto, questa può essere l'occasione buona²!!!!

¹ Estaría bien pensar algo juntos, en Barcelona, en Berlín, Honk Kong o en la luna

² Creo que podemos hacer algo más que quedar en contacto, nosotros ya estamos trabajando por el Festival que organizamos en Alemania, será en noviembre 2009 así que tenemos tiempo para inventar nuevas cosas, proyectos...como a

Davide, 4 septiembre 2008

Este punto marca un paso adelante hacia la concretización, estableciendo, por lo menos, puntos fijos en el cómo, cuándo y con quién, y es también el punto que marca una nueva abertura del network. Considerando que ahora iba definiéndose una primera fase logística, me parecía que podía comentar a Alberto Bougleux la propuesta e involucrarlo en el proyecto. Me parecía que establecer un puente de colaboración entre los diferentes formadores iba a ser bastante fácil, ya que, había podido observar, de manera participada en el caso de Turín, y mediada en el caso de Alicudi, el trabajo de cada uno, y había identificado puntos de contacto en la manera de llevar a cabo proyectos. En ambos casos se destacaba una reflexión y preparación teórica y una precisión e implicación a la hora de la realización.

Por tanto, por un lado comenté a Alberto el proyecto alemán, y por otro expliqué a Davide y Marco mi idea de implicar en la programación a esta persona que tenía una larga experiencia en el sector. Desde mi punto de vista era la mejor manera de poder observar desde cerca y participar, esta vez como responsable de taller, en un proyecto de ZaLab. Además, este proyecto hubiera tenido la peculiaridad de nacer en relación a otra experiencia que había sido objeto de la investigación misma.

En el mes de octubre intercambio con Alberto Bougleux los primeros mails en los que se plantea el proyecto, explicando, tras una respuesta afirmativa por su parte, la estructura del Festival en la que se podía proponer el proyecto y subrayando que había una máxima abertura a las propuestas.

Alberto, se hai un po' di tempo prossimamente vorrei commentarti anche qualcos'altro...riguardo un festival di intercultura che si fa in Germania a novembre e in cui forse si possono inserire progetti di video....è ancora un groviglio di idee per il momento, ma magari ne può uscire fuori qualcosa di

lo mejor ya te decía a lo largo del Forum (Youth Forum en Turín. Ndt) el Festival es acerca del tema del respeto, de la tolerancia y del diálogo entre las culturas, un tema muy abierto y denso de aspectos...

Nosotros trabajamos sobre todo con el teatro, pero tenemos las ideas de hacer trabajar los chicos y las chicas con cámaras, escribiendo un sujeto para un pequeño corto o pensando a un documental para grabar todos juntos...obviamente luego el trabajo tiene la ventaja de poder ser presentado a lo largo del Festival y ser visto por todas las naciones presentes, Italia, Polonia, Alemania obviamente, Francia...

Como ves todo es posible, si tienes algunas ideas en los cajones, esta puede ser la buena ocasión...!!!

interessante¹!

Paola, 14 octubre 2008

Ciao Paola,

interessante il progetto tedesco, fammi sapere se/quando la cosa si definisce un po' di più per modi/tempi/risorse².

Alberto, 17 octubre 2008

Para completar la conexión y las presentaciones envió el mail de Alberto Bougleux a Davide Di Palo para que empiecen unas presentaciones y un diálogo, fundamental para poder llevar a cabo un proyecto en común. Ayuda al proceso el poder consultar por un lado la pagina web de Zalab, que ofrece una visión de la filosofía de la organización y de la tipología de proyectos realizados, y por el otro, la de la programación del Festival de Teatro Theatrespektakel, que, a pesar de estar en alemán, ofrece una idea bastante clara del evento.

El problema idiomático es otro tema que entra, de manera lateral, en este mail y que luego adquirirá más importancia. Se trata por un lado de un problema, por otro lado obliga a buscar otras maneras de comunicarse con las personas, descubriendo que hay posibilidades de comunicación a pesar de las diferencias. En esta primera fase nos conformamos con establecer que la lengua común y de realización del proyecto fuera el inglés, pero ya desde este primer encuentro con la web del festival se podía ver que se tenía que tener en cuenta también el alemán, la lengua local.

El intercambio de mail es también el momento para explicar un poco mejor cómo se trabaja y qué ideas y motivaciones nos guían. Por ambas partes se fijan algunos puntos firmes, alrededor de los cuales la libertad de programación es total. Por un lado Davide Di Palo afirma que la base de su trabajo y del de Marco Pejrolo sea una atención al proceso, que tiene que ser *colectivo* y construir un *lugar de encuentro*, dentro del cual las personas se encuentren a gusto para poder *expresarse, contarse, compartir*. Esto sin dejar de lado el trabajo final, pero marcando que los valores que se busca potenciar con estos proyectos se construyen a lo largo del camino y no se condesan en un punto final.

¹ Alberto, si tienes un poco de tiempo próximamente me gustaría comentarte también otra cosa...acerca de un festival de interculturalidad que se hace en Alemania en noviembre y en que a lo mejor se puede insertar un proyecto de vídeo...es todavía un grumo de ideas pero a lo mejor puede salir algo de interesante.

² Hola Paola, interesante el proyecto alemán, dime si y cuando la cosa se define un poco más para lo que concierne modos/tiempos/recursos.

Hablando más en concreto del festival, Davide explica sintéticamente la estructura de base: dos escuelas, una italiana y una alemana, trabajan en un primer momento a distancia pero siempre manteniendo un intercambio, para luego encontrarse en la semana del festival y realizar un espectáculo final en común. Por tanto también en este caso hay una fase de preparación donde la comunicación es virtual o mediada a través de los talleristas, a la que sigue un periodo de intensidad, de conocerse, verse cada día y compartir muchas cosas, no simplemente a nivel de trabajo. Por ejemplo uno de los puntos clave del festival es que los estudiantes italianos se alojan en familias de Langenau, cosa que por un lado permite un mayor diálogo con la realidad del pueblo y por otra, permite establecer otro tipo de relación entre los mismos jóvenes.

Buongiorno Alberto!

Abbiamo visitato il tuo sito più volte, il lavoro che fai è davvero interessante, molto interessante è stato anche leggere che l'ispiratore è Zavattini!

Noi lavoriamo con il teatro con la stessa idea di apertura, di diffusione e sostegno della libertà espressiva, incoraggiando, sostenendo, costruendo luoghi di incontro dove, con il "pretesto" del teatro, le ragazze e i ragazzi possano esprimere, raccontare, condividere.

In questo senso per noi è assolutamente primaria l'attenzione al processo che porta alla creazione, che se non è viziato da stress, pregiudizi, competizione, è certamente un successo collettivo splendido.

Naturalmente ciò non mette in discussione anche la qualità estetica, anch'essa valore fondamentale¹!

Davide, 12 novembre 2008

La respuesta de Alberto Bougleux intenta concretar propuestas. Haciendo el paralelo con las anteriores experiencias de ZaLab en colaboración con festivales, plantea la realización de un mini documental participativo de backstage. Es una idea parecida a la realizada por el Festival del música del Mediterráneo Decouverte Tuinise 21, en El Jem (Túnez) tanto en el 2006 como en el 2007. La propuesta prevé seguir las actividades del festival, la construcción de

¹ Buenos días Alberto! Hemos visitado tu web varias veces, el trabajo que hacer es de verdad muy interesante, muy interesante ha sido además leer que el inspirador es Zavattini!

Nosotros trabajamos con el teatro con la misma idea de abertura, de difusión y de sostén a la libertad expresiva, encorajando, sosteniendo, construyendo lugares de encuentro donde, con el "pretexto" del teatro, los chicos y las chicas puedan expresar, contar, compartir.

En este sentido para nosotros es fundamental la atención al proceso que lleva a la creación, que si no es viciado por estrés, prejuicios, competición, es sin duda un proceso colectivo estupendo.

Por supuesto esto no pone en discusión la calidad estética, que también es valor fundamental.

los espectáculos y la realización de los demás talleres, para realizar un pequeño vídeo que se presente la última noche. Todo realizado por un grupo de participantes del festival coordinados por talleristas. Este mismo formato se podría repetir para Langenau a pesar de que el factor del tiempo es fundamental: no se puede trabajar sólo en los dos días que, según el programa inicial, son los dedicados al workshop, sino que habría que organizarse para trabajar a lo largo de todo el festival.

Antes de seguir con sus ideas, Alberto quiere aclarar dos cuestiones; la primera es la cuestión técnica relacionada con la financiación, ya que estaría bien saber si la situación ya está definida. Este es un tema muy delicado para todos los proyectos de educación no formal que, también a nivel de financiación se mueven en un espacio fluido y variable, donde generalmente hasta el último minuto es difícil dar nada por hecho. Además vuelve a explicar y a añadir más detalles acerca de los destinatarios, o participantes de este tipo de proyectos: interesa que sean colectivos que tengan unas identidades o unas realidades de grupo, cosa que los empuje a contar colectivamente su realidad o su entorno.

Sulla questione dei partecipanti, infatti, con ZaLab abbiamo una specie di "ossessione" per cercare gruppi in qualche modo "connotati", che portano con sé una storia, o un'identità, o una problematica che potrebbe diventare importante materiale di lavoro del laboratorio video. Per farti un esempio, anche quando abbiamo lavorato con le scuole, come probabilmente Paola ti ha raccontato, siamo andati a cercare quelle più folli e disperse (tipo le elementari di Alicudi), perché al di là del potenziale formativo del laboratorio, c'era un desiderio e un bisogno di farlo lì e con quei particolari bambini, soprattutto per la voglia di raccontare quel mondo con i loro occhi. Riflettere in questi termini ci potrebbe aiutare a comprendere con più precisione il perché di un laboratorio video nel contesto del festival e quindi a tarare meglio il progetto¹.

Alberto, 4 dicembre 2008

¹ Acerca de los participantes con ZaLab tenemos como una "obsesión" para buscar grupos que sean en algún modo "connotados", que lleven consigo una historia, una identidad, una problemática, que podría devenir importante material de trabajo para el taller de vídeo. Para hacerte un ejemplo también cuando hemos trabajado con escuelas, como probablemente Paola te ha contado, hemos ido a buscar las más extrañas y perdidas (como la primaria de Alicudi), porque más allá del potencial formativo del taller, había un deseo y una necesidad de trabajar allí y con aquellos particulares niños, sobre todo por la voluntad de contar aquel mundo con sus ojos. Reflexionar en esta dirección nos podría ayudar a comprender con más claridad el porqué de un taller al interior del Festival y por tanto organizar de manera más eficaz el proyecto.

A lo largo de marzo una propuesta de quedar todos en Barcelona para poder hablar personalmente del proyecto fracasa, siendo imposible encontrar un momento en el que todos estemos libres y con la disponibilidad para quedar o desplazarnos al mismo sitio. Esto quiere decir seguir trabajando con mail, un medio que poco a poco deja notar la falta de una comunicación directa y que obliga a volver sobre discursos ya hablados, retomar el hilo de las conversaciones. Por un lado, seguimos en contacto, demostrando el interés en el proyecto, por otro lado las comunicaciones se hacen más difíciles.

Ya estamos en abril y Davide nos repite que tenemos libertad para organizar el proyecto, que no hace falta centrarse en el teatro y que se puede ampliar el tema del documental a otras cosas que nos parezcan interesantes. Claro que el teatro puede ser un punto de partida, ya que es el tema del festival, y puede ser útil para cohesionar al grupo, pero luego podemos abrirnos en otras dimensiones. Es un momento de bloqueo desde el punto de vista organizativo, por un lado la distancia y las urgencias cotidianas no ayudan a centrarse en el tema, por otro, el no tener muy claro el tipo de contexto en el que se desarrollará el proyecto hace difícil plantear ideas concretas.

Es en junio que las cosas vuelven otra vez a tener un buen ritmo, las fechas del proyecto se acercan y todos empezamos a centrarnos más en el tema, ayudados por el comienzo del verano, que marca el fin de una serie de trabajos. Desde Alemania nos escriben que, a lo largo de la reunión de programación del festival por fin han tenido una respuesta más amplia desde todos los organizadores: les ha gustado la propuesta de la realización de algún documento visual que hable del festival y que esté realizado por los protagonistas del festival mismo.

Parto dalla questione più importante: l'idea del workshop video partecipativo con ragazzi/e partecipanti al festival è piaciuta moltissimo, tanto di più quando si è pensato alla possibilità di avere un video documentario che possa raccontare il festival con gli occhi dei suoi protagonisti! Quindi direi che l'offerta di "pillole e montaggio basilare", per poter avere questa opportunità, è molto ben accetta!¹

Davide, 30 junio 2009

¹ Empiezo con la cuestión más importante: la idea del taller de vídeo participativo con chicos chicas participantes del Festival ha gustado muchísimo, aun más cuando se ha presentado la idea de poder tener un vídeo documental que contara el Festival con los ojos de sus protagonistas! Por tanto diría que la oferta “píldora y montaje basilar”, para poder tener esta oportunidad ha sido muy bien acogida!

Pero la noticia de la confirmación de la financiación nos llega a mitad de Julio, y es sólo entonces cuando podemos sentarnos para hacer una programación en detalle del taller a lo largo del festival. Lo que se nos pide es que el workshop sea lo más participativo posible, que deje máxima libertad a la creatividad de los participantes en el diseño de su proyecto.

È stato confermato il vostro workshop!¹
Davide, 17 julio 09

Cara a cara

Ha llegado por fin entonces el momento de sentarnos para hacer una programación más en detalle de lo que queremos hacer y cómo. Quedamos Alberto Bougleux y yo para escribir algunas ideas y comunicarlas a los otros compañeros, para poder establecer también qué tipo de material necesitamos, a nivel de cámara, ordenadores, cables, auriculares, discos duros y similares. El problema principal será el tiempo, ya que, aún trabajando desde el primer día, hay que calcular que el último día se tiene que presentar el trabajo y por tanto nos quedan solo cuatro días de trabajo completo. Además hay que añadir que los jóvenes irán a la escuela, habrá algunos imprevistos, habrá momentos en los que no podremos estar trabajando.

Por tanto una idea podría ser la de utilizar desde el principio las cámaras sin dar demasiadas explicaciones de “gramática” y juntar la fase de ejercicios con el proceso de construcción del grupo, que incluye presentaciones. De este modo se podría entrar directamente en el vivo de la actividad lo que nos permitiría avanzar más rápido. Pero al mismo tiempo es un riesgo ya que los primeros momentos de un taller suelen ser los más delicados, y la parte de las presentaciones, que sirven también para cohesionar al grupo, es determinante para el resto del proceso.

En relación a la actividad y a la estructura del producto final vamos apuntando diferentes opciones, según lo que podemos encontrarnos en cuanto a número de participantes, implicación, preparación anterior y más en general, de los acontecimientos que pueden pasar en el festival. La primera propuesta podría ser la de realizar pequeños “minutos”, casi periodísticos, alrededor de lo que pasa cotidianamente en el Festival. Por tanto la estructura

¹ Ha sido confirmado vuestro taller.

sería de un clip al día, un pequeño reportaje realizado por los jóvenes, que se moverían como un pequeño equipo de periodistas.

En este caso la estructura de los días iba a ser la siguiente:

- Preparación de la idea. Proceso colectivo
- Grabación. Divididos en dos o tres grupos
- Reunión para decidir el montaje. Proceso colectivo

Montaje

El proceso de montaje suele ser el más delicado en este tipo de workshop, ya que requiere unos tiempos técnicos que difícilmente entran en los cuatro o cinco días de trabajo que tenemos por delante. Además es un proceso bastante delicado cuando se hace por primera vez, ya que exige considerar la construcción de la narración, la estética visual, el audio y los sonidos. Se trata de muchos elementos que hay que saber combinar y que requieren un tiempo de aprendizaje.

Más rápido, y por tanto más asequible con los tiempos del taller, es pensar colectivamente la secuencia narrativa y las imágenes que la representan para luego dejar que la parte técnica sea realizada por los formadores. Esto llevaría a la realización de seis cortometrajes, calculando dos grupos por cada día, y a nivel de montaje permitiría jugar a mezclar las imágenes de los dos, creando reflexiones acerca de la narración. Por ejemplo se podrían construir acciones en paralelo, así como trabajar con flashback y elipsis. Para poder hacer este trabajo en el tiempo que disponemos será fundamental que algunos de los participantes se ocupen de la secretaria de edición (script): apuntar o dibujar cada escena que se grabe para luego hacer el montaje con aquel material.

Otra propuesta que se nos ocurre es la realización de un único corto. Se trata de un proceso más largo, en el que cada día se realizan grabaciones y se puede debatir un poco acerca del montaje, pero donde todo el material está pensado para acabar en la misma historia. Este proceso permite trabajar con más respiro a nivel de tiempo, ya que no es necesario acabar un montaje cada día, sino que deja más espacio a la reflexión acerca de las estructuras narrativas y de las posibilidades de combinar las imágenes para crear historias.

Dejamos las propuestas abiertas para adaptarnos a lo que se creará en el taller mismo.
Nos despedimos dándonos cita para el 13 de Noviembre en Langenau.

EL FESTIVAL: THEATRESPEKTAKEL

13/ 18 noviembre 2009

El Festival Internacional de Teatro que desde hace cuatro años se desarrolla en Langenau tiene como tema y objetivo principal el respeto entre las diferencias, de allí el juego de palabras de su título Theater-respekt-spektakel juntadas en Theatrespektakel (teatro-respeto-espectáculo).

La historia del Festival empezó cuando Marco Pejrolo, con una compañía de jóvenes, estaba llevando un espectáculo sobre el tema del Holocausto de gira por Alemania. La especial atención que recibieron por la ciudadanía de Langenau fue lo que les motivó a volver a plantear otro proyecto en colaboración con las entidades locales. De este primer encuentro nace el primer Festival Internacional de Teatro de Langenau, cuya finalidad es la de juntar a estudiantes, jóvenes y niños de diferentes países, en un primer momento de Turín, en Italia, y Langenau, pero poco a poco ampliándose a otros, alrededor de la realización de diferentes obras de teatro. Al margen de las actuaciones otras actividades complementan el festival; ceremonias públicas, encuentro con las familias del pueblo y realización de talleres.

La edición 2009, siguiendo esta estructura, preveía, por un lado, el desarrollo de varios espectáculos teatrales, algunos realizados por estudiantes de diferentes escuelas con la coordinación de sus profesores y de Marco Pejrolo y Davide Di Palo y otros por estudiantes de escuelas de teatro. Por otro lado, estaba prevista la realización de varios talleres, desde música hasta pintura, para realizarlos afuera del tiempo de organización y puesta en escena de los espectáculos. Las actividades teatrales y artísticas se complementaban y enriquecían con la idea de ampliar la experiencia y los puntos de encuentros e intercambio entre los participantes. Se podría definir el festival como un contenedor de diferentes tipos de actividades agrupadas por usar el arte para crear momentos de intercambio y diálogo.

Alguno de los espectáculos propuestos habían sido preparados a lo largo de los meses anteriores y el Festival era la ocasión para presentarlos al público. Otros, en particular el espectáculo de escuelas secundarias organizado por Marco y Davide, eran espectáculos todavía en devenir donde el espacio del Festival representaba un tiempo de reflexión, organización, planteamiento y, al final, presentación al público.

El taller de vídeo participativo destacaba entre el resto del Festival en primer lugar por su duración, ya que en lugar de concentrar algunas horas entre el lunes y martes, necesitaba un intensivo desde el sábado, utilizando cada momento disponible que los jóvenes pudieran tener. Esto, porque la estructura misma de un taller de vídeo participativo, sobre todo cuando la idea final es presentar un producto en la fiesta final, requiere de muchas horas de trabajo. Además era importante que la experiencia re-organizara, por lo menos por algunos días, el tiempo y la cotidianidad de los participantes, ya que sólo de esta manera se trataría de una experiencia que marca un impacto (Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008).

Programa Festival

| | 13 noviembre | 14 noviembre | 15 noviembre |
|--------|--|--|---|
| Mañana | Llegadas | Ceremonia de abertura, ensayo espectáculo: proyecto Langenau-Turín | Ensayo espectáculo: proyecto Langenau- Turín |
| Tarde | Ensayo espectáculo: proyecto Langenau- Turín | <i>Rotasia</i> (espectáculo) | <i>En piscina, Los niños tienen derechos</i> (espectáculos) |
| Noche | | <i>Masomenosinfinito igual cero</i> (espectáculo) | Espectáculo: proyecto Langenau-Turín |

| | 16 noviembre | 17 noviembre | 18 noviembre |
|--------|--|---|--|
| Mañana | Ensayo espectáculo proyecto Langeanu- Munich | Ensayo espectáculo proyecto Langeanu-Munich | Talleres |
| Tarde | Réplica espectáculo proyecto Langenau- Turín | Espectáculo proyecto Langeanu-Munich | Fiesta de cierre: presentación del trabajo de los talleres |
| Noche | <i>Hanna y Hanna</i> (espectáculo) | Réplica Espectáculo proyecto Langeanu-Munich | |

Una densa experiencia

La densidad de la experiencia, que por un lado es la que da importancia a lo vivido, por otro es la que, a la hora de dar cuenta de la misma, de relatarla, obliga a un trabajo de selección,

ordenación y, en práctica, de una puesta en narrativa de lo vivido. Enfrentarse a la densidad de la realidad para analizarla a la luz del marco teórico de referencia implica un trabajo de selección de las cosas que destacan en el día a día cotidiano.

El tipo de proyectos no formales con los que nos encontramos a trabajar están, como hemos visto previamente, caracterizados por una especial intensidad de la experiencia, por una suspensión de la cotidianidad habitual y por el traslado a un “cotidiano alterado”, parafraseando una Bienal de Venecia de hace algunos años. Unos ritmos que, por un lado son completamente diferentes de los habituales pero que por otro, se vuelven los cotidianos durante una porción limitada de tiempo.

En la vida de los jóvenes que han participado en esta experiencia de Langeanu la suspensión más evidente era la escolar, a pesar de que de vez en cuando algún examen o similar hacía volver a un primer plano la obligación de participar en la vida escolar, creando huecos en la dimensión del taller. A pesar de las interrupciones, escolares, familiares o a veces debidas a otras ocupaciones al interior del mismo Festival, la intensidad de la realidad del taller fue preponderante a lo largo de aquellos días. El taller ocupó mañana y tarde todos los días a los jóvenes, además hubo horas extras de trabajo técnico para Alberto Bougleux y para mí, para tener todas las cosas a punto.

Volviendo a leer las notas de campo de aquellos días me pareció que, algunos acontecimientos habían marcado de manera decisiva el desarrollo del taller. En la densidad, en los detalles, en las minucias de cada día, había momentos que eran clave y alrededor de los cuales se catalizaban los acontecimientos. A este momento se vinculan reflexiones que siguen las líneas de análisis definidas a través del marco teórico y que retoman las utilizadas anteriormente en los otros análisis.

En primer lugar la dimensión de proceso de la experiencia, en particular en lo que concierne a la gestión del impacto inicial, las problemáticas relativas al setting, al conocer las personas, darse a conocer y más en general, a desarrollar intervenciones educativas y construir relaciones en lugares que no nos son propios. En segundo lugar se tomará en consideración el trabajo con el lenguaje del vídeo con los jóvenes, analizando en un primer momento la parte de construcción de las imágenes y después la de la construcción de las narrativas. Para acabar, la reflexión verterá sobre lo que anteriormente hemos definido como *más allá del vídeo*, que incluye

la relación con el entorno, la reflexión identitaria y territorial y los cambios de posicionamiento tanto de los participantes como de quien se encuentra por otras vías involucrado en el taller.

EL PROCESO PARTICIPATIVO BUSCAR LA RELACIÓN CON LANGENAU

Conocer el territorio en el que se trabaja es punto principal para trabajar bien. Si por un lado son las personas y el habitar lo que constituye el lugar (de Certeau, citado en Clifford, 1997:73) por otro, se trata también de un lugar físico en el que hay que orientarse. Además los espacios, arquitectónicamente hablando, influyen mucho en las personas que los viven y se mueven en ellos y aún más, los espacios de los que se dispone a lo largo de un taller influyen en su realización y sus dinámicas.

Para quien como nosotros, llega desde fuera, orientarse es siempre un proceso que requiere tiempo y que abre una serie de cuestiones vinculadas al tipo de relaciones que vamos a instaurar con el tipo de territorio en el que nos encontramos huésped. Muchos proyectos artísticos de dimensiones o finalidades sociales de la última década han recibido críticas por estar desarrollados por personas desvinculadas completamente del lugar, “artistas paracaidistas”, que se calan en una realidad que no conocen, elaboran un proyecto, y se marchan, sin dejar rastro.

Por tanto, la pregunta de cómo y porqué puedes encontrar vínculos y desarrollar proyectos en una realidad que no es la tuya se inserta en este filón de reflexión. En las conversaciones con Alberto Bougleux, cosa que nos trae de vuelta a la reflexión acerca del medio del vídeo, lo que se destacaba era que exactamente este extrañamiento era una de las claves de la dimensión participativa del vídeo. Porque si por un lado el formador disponía de un conocimiento técnico acerca del medio, por otro eran los participantes los que conocían el territorio y eran quienes podían hablar, contar y producir un conocimiento acerca del mismo.

La cosa più immediata ma anche più efficace di tutto quello che abbiamo detto, su questo discorso sulla frontiera e le riflessioni sulla realtà, è che si parta da ciò che le persone fanno. Ma perchè è proprio ciò che tu non sai. Cioè se i ragazzi di un certo *barrio* ti raccontano del panettiere, della fornaia, del padre drogato, del fratellino, del cane...possono essere delle sciocchezze ma ti stanno raccontando un mondo che tu non conosci, quindi producono

conoscenza reale. Utile? Inutile? Lo vedremo. Però è conoscenza reale¹.(Alberto Bougleux, entrevista 28 mayo 2008)

Por lo tanto, la condición de extranjero desarrolla una doble reflexión, la primera vinculada con el cuidado necesario para entrar en un espacio, en una dimensión relacional y social de la que somos ajenos, y por otro, la posibilidad de utilizar la complementariedad de los conocimientos entre los participantes y los mediadores. Mejor, el proceso participativo se desarrolla por el hecho de que haya un intercambio de conocimientos, una circulación de informaciones que se vuelven a elaborar y organizar de manera colectiva.

Si una cierta diferencia dada por la distancia es la que enriquece el intercambio hay sin embargo que tener unos vínculos, unos puntos de relación fuertes, con el contexto en el que se va a trabajar y que justifica la elección de organizar un proyecto en aquel contexto. En nuestro caso el vínculo estaba representado por personas que llevaban tiempo trabajando en el contexto y que por tanto nos ofrecían puntos de anclaje, puertas de entrada, para una realidad a la que éramos completamente extranjeros. Y que nos hicieron de guías para descubrir el pueblo.

Langenau es un pueblo de unos catorce mil habitantes en el sudoeste de Alemania, y más precisamente en el distrito de Baden-Württemberg. Entre Estutgard y Munich, más o menos a una hora de distancia entre ambos, se encuentra en el medio de una zona de campos cultivados, de bosques, ríos y canales. El pequeño tamaño no excluye una dimensión de diversidad cultural importante, tanto desde el punto de vista religioso, con dos iglesias protestantes y una católica, como por el punto de vista de la reciente inmigración. Este último aspecto se hace visible sobre todo en el sector de la restauración, compuesta en mayor medida por pizzerías y restaurantes italianos y por tiendas de Kebab y cocina turca. Más de una vez nos pasó de ir a comer a algún lugar y podernos entender con más facilidad utilizando la lengua italiana que el inglés, signo de una inmigración que, a pesar de estable, sigue conservando sus raíces.

Siguiendo la estructura bastante típica de los pueblos, la carretera principal cortaba el casco histórico dejando a un lado la parte más antigua, peatonal, alrededor de la iglesia, y al otro

¹ La cosa más inmediata pero también más eficaz de todo lo que hemos dicho, de este discurso sobre la frontera y las reflexiones acerca de la realidad, es que partimos de lo que las personas saben. Porque es justamente lo que tu no sabes. Si los chicos de un barrio te cuentan del panadero, de la panadera, del padre drogadicto, del hermanito, del perro... pueden ser unas tonterías pero te están contando un mundo que no conoces, por tanto producen conocimiento real. ¿Útil? ¿Inútil? Veremos. Pero es conocimiento real.

el más moderno ayuntamiento con su plaza. Las arquitecturas tradicionales de la Bavaria estaban restauradas o reconstruidas con materiales modernos dando la impresión de un pueblo ordenado, con una importante dimensión histórica pero al mismo tiempo moderno y cuidado.

Los espacios principales del festival eran sobre todo dos; el primero era una sala-teatro en la que se realizaban la mayoría de los espectáculos, la *Pflegbofsaal*, y el segundo era un polideportivo que disponía también de un escenario, la *Stadtballe*. Además de estos dos, otros espacios más pequeños eran utilizados para los talleres y otra sala con escenario estaba a disposición para el espectáculo de la Escuela Europea de Munich.

La multiplicidad de los espacios utilizados era otra de las características del Festival, testimonio por un lado del arraigamiento con el pueblo y no con una particular institución, y por otro lado proponía una diversidad de setting para los diferentes espectáculos que aumentaba su peculiaridad e individualidad. Cada espectáculo utilizaba de manera creativa el tipo de escenario y de lugar en el que tenía lugar, demostrando una capacidad de adaptarse y reflexionar acerca de los espacios.

Consecuencia de esta diversidad de espacios era el continuo movimiento de un lugar a otro, de las personas participantes o involucradas en el Festival, para ir a ver un espectáculo, para retomar los ensayos de algo, y luego para ir a comer, para ir a tomar algo, para quedar con otras personas. Aun más, al interior de nuestro taller esta dimensión abierta de los espacios se hacía visible en el moverse continuamente con cámaras y materiales desde una sala de ensayo a una de espectáculo, ir a grabar momentos de vida cotidiana del pueblo, realizar algunas entrevistas profundizando aún más en la dimensión íntima de los espacios.

Esto nos hace volver a las reflexiones de Clifford acerca de la manera de construir un lugar a través de la práctica de *movimientos a través de él y su alrededor* (Clifford, 1997:73) y de cómo por tanto sea posible construir una cierta relación, que no es dada al principio, con los lugares. La práctica corporal de recorrer cotidianamente, a menudo, los caminos del pueblo, las horas pasadas en cada espacio y la exploración de múltiples interiores, pueden crear, también para quien es de fuera, un vínculo estrecho con el lugar, hasta llegar a percibirlo como uno de los lugares que habitamos, aunque sea temporalmente.

Aterrizar

Alberto Bougleux y yo aterrizamos el viernes en dos aeropuertos diferentes, él llega desde Barcelona y yo desde Dublín. El primer día es para nosotros también un orientarnos y descubrir el festival, la ciudad y las personas. Entender dónde trabajaremos y cuáles serán los acontecimientos principales que seguir. Por el momento, es viernes por la tarde y tenemos sólo algunos minutos de tiempo para hablar con Marco Pejrolo y Davide Di Palo que están “encerrados” en la *Stadthalle* con los estudiantes de Langeanu y Turín, haciendo ejercicios para preparar el espectáculo que presentarán el domingo. Considerando que de momento hay que esperar, nos quedamos un poco mirando, grabando algunas escenas, simplemente para ir entrando en ambiente.

El espectáculo, como tienen tiempo de explicarnos más tranquilamente a lo largo de la cena, lleva varios meses de trabajo, a lo largo de los cuales, los dos grupos de estudiantes han trabajado en paralelo pero a distancia, cada uno en su escuela. Han realizado ejercicios de teatro y empezado a proponer ideas acerca de lo que quieren poner en escena en el espectáculo. En total son treinta-cuatro chicos y chicas de 17-18 años. Los días del festival sirven para hacer conocer a los dos grupos, para que puedan trabajar juntos y también para decidir cómo y alrededor de qué temas organizar el espectáculo final. A través de debates, ejercicios de grupos y reflexiones, poco a poco pero constantemente, dado el poco tiempo a disposición, se va construyendo la estructura y el entramado del espectáculo.

Reconozco en este proceso la misma manera de trabajar que Marco y Davide habían utilizado en el Youth Forum de Turín en el que había participado. Una máxima libertad por parte de quien participa a la hora de establecer tema y la estructura del espectáculo, mientras que ellos se dedican a enseñar técnicas teatrales y coordinar los debates. Esto presupone un trabajo intenso y sobre todo de constante negociación de las decisiones que se toman. De hecho, la impresión que tenemos desde fuera es la de una absoluta dedicación a la construcción del espectáculo, ayudada también por la intensidad del trabajo, ya que los participantes llevan todo el día en la sala de la *Stadthalle* y prevén ritmos similares para el sábado y el domingo hasta la hora de la representación.

Antes de cenar tenemos tiempo de ir con Erika Carmen Abalos, la traductora del festival, a dar una vuelta por el pueblo para situarnos y empezamos a organizar el material en la

sala que será nuestra base operativa en los próximos días. Se trata de una de las salas de la *Mebrgenerationenhaus*, la casa para el encuentro entre las generaciones. Una estructura que, nos explican, sirve para desarrollar actividades que hagan encontrar los mayores con los jóvenes. El edificio es nuevo y acogedor, dentro hay una sala grande con cocina y otras más pequeñas para las actividades.

Organizar el espacio en el que trabajaremos es vital porque, por un lado es un lugar donde en los próximos días tendremos que pasar muchas horas, y porque el *setting* determina el primer impacto de cómo se desarrollará el aprendizaje a lo largo de taller y cómo se establecen las relaciones entre los participantes con los *facilitators*. Nos toca trabajar sin poder elegir el lugar, como muchas veces pasa en estos ámbitos de educación no formal, pero al interior del mismo sí que podemos hacer pequeñas modificaciones que sirven por un lado para adaptar el espacio a las exigencias del trabajar con el medio del vídeo, y por otro, para establecer el tipo de ambiente y de relaciones que se quieren construir.

Por tanto, ponemos las sillas en círculo, de manera que podamos hablar mirándonos a la cara, y con la idea que lo que vamos a establecer son conversaciones y no una “clase de vídeo”. Además, ponemos dos mesas contra la pared; en una ponemos el ordenador con el disco duro externo y los cables necesarios para conectar la cámara. En la otra organizamos las cámaras. La idea es disponer las cámaras de manera que sea fácil preparar las bolsas con todo el material para salir a grabar fuera. De este modo, cada uno de los participantes podrá, con facilidad, ser autónomo a la hora de preparar el material, volver a ponerlo en orden y limpiarlo, desarrollando así un sentido de responsabilidad y autonomía que es uno de los objetivos del proyecto.

El orden en este tipo de talleres, me explica Alberto Bougleux, es extremadamente importante, ya que perder o olvidarse de alguna cosa, las baterías cargadas, las cintas, el trípode, un bolígrafo para tomar notas y similares, quiere decir no poder grabar y por tanto no poder avanzar con el trabajo. Además, tener los equipos en orden facilita por un lado el proceso de aprendizaje y por otro la posibilidad de responsabilizar a los jóvenes en lo que concierne a la preparación, la limpieza y el cuidado del material.

La organización de las mesas queda por tanto dividida en dos espacios de trabajo, uno de preparación de las bolsas con las cámaras y con todo lo necesario para salir y realizar las grabaciones. Este será el espacio donde más trabajaremos y donde la actividad será más

dinámica. El otro, la mesa reservada para el montaje donde instalamos el ordenador, los discos duros externos, los altavoces y todo lo necesario para transferir las imágenes desde las cámaras, visionarlas y montarlas.

Cuando acabamos de organizar la sala hay tecnología por todos lados, cables, ordenador, cámaras, trípodes...el efecto final, a pesar del orden, no deja de impactar a quien no está acostumbrado a trabajar en vídeo y que asocia la idea de grabación al simple soporte de la cámara. Sin duda la mediación tecnológica en un trabajo como éste es importante e impresionante pero al mismo tiempo es la que favorece el trabajo de grupo, en el que cada uno tiene un rol y se encarga de una cosa, y ayuda a adquirir confianza en la posibilidad de utilizar tales materiales.

UN PROCESO PARTICIPATIVO

*Il punto di partenza non sarà però una teoria.
Fare video infatti è raccontare storie.
Il video partecipativo è raccontare storie assieme,
costruire o ricostruire narrazioni che possano divenire
– per gruppi umani più o meno grandi, più o meno estesi nello spazio,
più o meno accomunati da legami comunitari –
mitopoeitiche (wu-ming 2002)¹.
Collizzoli*

Como afirma Collizzoli (2010:6) el mejor punto de partida para tratar el tema del vídeo participativo es a través de la narración de la experiencia. Y esto porque la narración y el intercambio de experiencias narradas es justamente la base y el proceso fundamental del vídeo participativo. En particular la noción misma de “participativo”, a pesar de haber sido anteriormente debatida desde el punto de vista teórico, adquiere en su dimensión práctica otros matices.

Resultado de los cuatro días intensivos de taller fue la realización del cortometraje de diez minutos *The show in the Show*, título elegido por los mismos participantes, una mirada hacia

¹ El punto de partida no será pero una teoría. Hacer vídeo es contar historias. El vídeo participativo es contar historias juntos, construir o re-construir narraciones que pueden devenir- para grupos humanos más o menos grandes, más o menos extensos en el espacio, con más o menos vínculos comunitarios- *mitopoeitiche* (wu-ming-2002).

lo que pasaba dentro y alrededor del evento festival. En contraste con este punto final, coherente y estructurado, al principio no había nada de establecido. Esto porque un proceso de construcción participativa tiene su principal característica en su dimensión abierta y no predeterminada. Todo se construye sobre la marcha, desde elegir el tema y la duración de la representación hasta la secuencia de los planos y las músicas.

¿Cómo llegar desde un punto de partida que es grado cero de la experiencia a un punto final de creación de una narrativa visual compartida acerca de un tema seleccionado colectivamente?

¿Cómo facilitar un proceso sin acabar dirigiéndolo, especialmente cuando el tiempo es limitado?

El punto de partida del proceso empieza, si podemos decir, antes de empezar. Se trata de la creación de un espacio y de un tiempo en el que se pueda, por un lado aprender técnicas de realización de vídeo y por otro, como afirma Collizzoli (2010), se pueda contar historias de forma colectiva, negociadas y reflexiva. Es la creación del *safe space* (Ellsworth 1989: 316) del que hemos hablado en ocasión de los otros proyectos, donde las personas entran en la dimensión de compartir y construir historias. Esto pasa a través del *setting* del espacio donde se trabaja, a través de las actitudes en primer lugar de los facilitadores, a través del tipo de relaciones que se propician y que no se limitan al espacio y momento de trabajo.

La importancia del clima del grupo y el tema de la práctica participativa es además reforzado por la literatura, de corte más pragmático, donde se afirma que *the fundamental objective of participatory video work is to create a climate that encourages individual and group development* (Shaw y Robertson, 1997:12). Esto marca la importancia del tipo de ambiente que se construye al interior de la experiencia y que depende en buena medida del tipo de relaciones que se van estableciendo entre las personas implicadas.

A este punto de partida se vincula un proceso de feedback que se retroalimenta, un proceso en el que los avances y las direcciones hacia donde moverse se van estableciendo poco a poco a partir de las reflexiones que surgen del análisis de los pasos que ya han sido dados. Es un proceso que se va construyendo poco a poco y que permite la participación y la implicación de todos, evitando una dirección-imposición aunque sin obviar la coordinación por parte de quien facilita el taller.

De este modo se organiza una cotidianeidad al interior del taller y en el espacio dedicado a éste que es lo que permite la creación y el intercambio de las historias. El primer momento del día está generalmente marcado por la reflexión y el debate, algunas explicaciones técnicas si hicieran falta y la revisión del trabajo realizado hasta el momento. De allí se puede empezar a establecer el plan del día. Generalmente este plan se basa en intentar visualizar mentalmente cómo queremos realizar el vídeo final y por tanto, cuáles serán las imágenes, momentos, o materiales que necesitaremos.

Un segundo momento está dedicado a la puesta en acción de dicho plan, que puede comprender la realización de las grabaciones, con su previa preparación, o la adquisición de otro material necesario, como por ejemplo la música. La tercera parte del día es generalmente la conclusión, constituida por la visión de lo que ha sido grabado, los comentarios acerca de las imágenes, seguidos por la selección de las secuencias que se quieren insertar en el vídeo y eventuales debates acerca del montaje.

Por tanto, el inicio de nuestro taller estuvo dedicado a conocerse, sondear las anteriores experiencias con cámara que se habían tenido, otras aficiones, ocupaciones del tiempo libre y disponibilidad para los días de taller. Luego, a lo largo de los días, un tiempo importante estaba dedicado a las tomas de decisiones de grupo, para ver qué cosas podrían ser más interesantes de incluir al interior de la narración final.

La realización del proceso de edición, desde el punto de vista técnico, fue la parte más dificultosa dentro de las horas del taller por razones de tiempo, ya que es un trabajo muy largo y requiere bastante tiempo para descargar el material grabado en el ordenador. Además, en cuanto el material grabado empezaba a tener una duración considerable era muy difícil volver a ver todo y tener todas las secuencias en mente para poder elaborar el montaje colectivamente.

Esto sin embargo no nos impidió elaborar estrategias para trabajar colectivamente el proceso de toma de decisiones, que son las que marcan la estructura de lo que se edita. De este modo, la parte principal, que es la construcción de la narrativa final, se pudo realizar de manera participativa, a pesar de que más adelante, el trabajo de los facilitadores del taller fue lo que permitió acelerar el proceso desde el punto de vista técnico y tener un producto final para enseñar en la fiesta que cerraba el Festival.

A esta estructura general de debate y reflexión, que marcaba la cotidianidad del taller, seguido de la acción y grabación y luego visionado del material y propuestas de edición, se

fueron insertando improvisaciones, cambios de planos y todos aquellos tipos de acontecimientos que son propios y no generalizables de cada taller. A lo largo de la experiencia de Langenau en el entramado del Festival, que se desarrollaba como evento principal de la semana, se insertaron otro tipo de eventos, como una partida de fútbol del equipo femenino de Langenau, visiones del pueblo el domingo, la propaganda del grupo neonazi local, escuelas que desde otros países participan al festival, que empujaron a trabajar en una u otra dirección.

Los diferentes eventos y acontecimientos se recogieron y reflexionaron a través de las imágenes, a pesar de que luego no todo tuvo cabida en la versión final de la historia que se decidió narrar. Pero es un proceso que tuvo valor en sí mismo, ya que empujó a abrir los ojos hacia lo que pasaba a nuestro alrededor, y obligó a un posicionamiento al interior de la realidad misma. La reflexión alrededor de la realidad y el posicionamiento son los que, en un segundo momento, ayudan a definirnos a nosotros mismos y a definir cuál es la versión, final pero no única, de la historia, nuestra historia, que queremos contar.

Participants are encouraged to communicate about their experiences, to use the camera to focus on their world in a new way, and to reflect on their position within it. This mapping process involves the group building up a picture of their environment together. (Shaw y Robertson, 1997:171)

En este proceso la cámara funciona como el medio que permite tener otra mirada hacia la realidad y que permite entrar en dimensiones más privadas del entorno, permite entrar en una tienda y realizar una entrevista acerca de un tema sensible, los neonazi de la zona, así como grabar el partido de fútbol local o el discurso del alcalde.

Por tanto, algunos puntos clave del proceso participativo son:

- La abertura inicial
- El taller como espacio de diálogo y debate de ideas
- La idea del vídeo como medio de narración de una historia
- La importancia que se atribuye al proceso de montaje, en el que se decide no simplemente qué contar sino cómo.
- La relación con los contextos

Por tanto, el objetivo es el de elaborar una gramática de representación, de construcción de imágenes y de articulación de la narración que permita a quien participa adquirir la confianza hacia un medio no utilizado previamente, el vídeo, para que lo haga suyo hasta el punto de poder expresarse y narrarse con ello.

LA DIMENSIÓN DEL VÍDEO

APRENDER A CONSTRUIR IMÁGENES

El primer día de taller Alberto Bougleux y yo vamos a nuestra sala de trabajo un poco antes de la llegada de los chicos, para acabar de organizar las cámaras. Tenemos dos cámaras de mano que son las que utilizaremos la mayoría del tiempo. La tercera cámara es profesional, mucho más grande y compleja que las otras y por tanto decidimos utilizarla sólo para alguna grabación particular. La noche anterior hemos puesto a cargar todas las baterías y ahora preparamos al lado de cada cámara, su bolsa, baterías y cintas.

A las nueve llegan los chicos y nos sentamos todos en círculo para presentarnos. Se trata de cinco jóvenes de 17 y 18 años, dos de ellos de la escuela de Turín y los demás, dos chicas y un chico, de la escuela de Langenau¹. Nos presentamos y Alberto Bougleux les explica un poco qué queremos hacer en el taller. La idea es dejar las ideas bastante abiertas; se puede trabajar el tema del Festival, pero también elegir otra cosa o juntar diferentes cosas que pasan en Langenau a lo largo de esos días. Punto central es trabajar con la realidad de las personas implicadas en el taller, con sus ideas, sus reflexiones y sus deseos.

La primera parte del taller está por tanto dedicada a fomentar una reflexión acerca de lo que queremos hacer, aunque por otro lado hay que empezar con algunas nociones para poder rápidamente empezar a grabar. Por tanto, antes que la técnica de la cámara, que es bastante rápida, hay que empezar a aprender y reflexionar, acerca de cómo construir imágenes. Las imágenes son la gramática de base del vídeo, son las piezas del puzzle que luego podremos montar para construir la historia. Por tanto, más allá de ser el impacto visible de lo que estamos realizando, constituyen el material, el único material, del que disponemos. No disponer de una cierta imagen quiere decir que no se podrá insertar en la narración o, como se aprenderá luego, que se necesitará hacer “trampas” en el momento del montaje.

Por tanto por un lado, el aprendizaje de las imágenes se desarrolla a través de un aprendizaje técnico, reglas de encuadre, de balance de blancos, del trabajo acerca de los movimientos de cámara. Por otro lado, se aprende que hay un trabajo de reflexión antes de

¹ Otro participante de la escuela de Langenau se encontraba enfermo a principio del taller se incorporó en los días siguientes.

grabar que implica visualizar qué es lo que queremos y necesitamos grabar antes de pulsar el “rec”.

La primera parte es relativamente fácil, establecemos una serie de reglas que ayuden a quien no tiene familiaridad con la cámara a realizar unas buenas imágenes, suficientemente claras, comunicativas y suficientemente manejables como para poder ser editadas.

Las primeras dos reglas conciernen a los movimientos de cámaras:

- no utilizar el zoom
- no mover la cámara

Ambas tienen que ver con la dificultad de obtener buenos movimientos de cámara cuando una persona no es experta y no tiene costumbre de montar vídeo, lo que lleva a pensar que el movimiento de las imágenes es dado por los movimientos de la cámara en lugar que por el proceso de montaje. Por tanto, seguramente una persona que coge la cámara en mano por primera vez, casi instintivamente, tenderá a moverse, siguiendo las acciones y moviendo la cámara mucho y muy rápidamente.

Para quien tenga un poco de experiencia y conocimientos de historia del cine es muy fácil ver el salto que el montaje supone, desde los primeros trabajos, muy largos, como *El nacimiento de una nación* (Griffith, 1915) o *Avaricia* (von Stroheim, 1924), al trabajo de Ejzenštejn con el *Acorazado Potëmky* (1925). Si en aquel caso la dificultad de pensar en términos de montaje era debida a la novedad del cine y a su vinculación con la estética teatral, fundamentalmente estática, hoy el problema es que los ojos están acostumbrados a los movimientos de montaje pero no reflexionan acerca del proceso mismo. Por tanto estamos acostumbrados al movimiento de las imágenes y tendemos a reproducirlo a través de la cámara en lugar de construirlo a través de fragmentos en secuencia. Como Alberto Bougleux iba recordando a los participantes *el proceso de montaje no se hace en la cámara; con la cámara selecciono recortes de la realidad que luego con el ordenador podré montar en una secuencia* (notas de campo, 14 noviembre 2009).

El problema del zoom se debe a una cuestión de ejercicio. Deslizar la lente de manera continua, constante y adecuada requiere un mínimo de ensayo con los comandos. Los errores más comunes para quien no está familiarizado con las cámaras suelen ser que el zoom sea demasiado rápido, que el encuadre se descontrole o que se alternen *zoom in* y *zoom out* en el mismo plano secuencia.

También en este caso la gramática de referencia que se utiliza es la que el cine ha ido elaborando a lo largo de su poco más de un siglo de vida. Por cierto, estas reglas no son ni fijas ni eternas pero son el lenguaje que constituye actualmente la construcción de la narrativa visiva compartida y seguirlas, por tanto, permite aumentar la capacidad de comunicación de la narrativa, es decir las posibilidades de ser vista e interpretada.

La última regla tiene que ver con la duración mínima y máxima que las grabaciones tienen que tener: entre diez y quince segundos. Esto se vincula otra vez a la idea de utilizar la cámara para *seleccionar trozos de realidad* (Alberto Bougleux, notas de campo 14 noviembre 2009) en lugar de grabar continuamente, que luego genera una cantidad de material que resulta imposible organizar a la hora del montaje.

Para poder editar de manera adecuada es necesario, además de realizar clips cortos y manejables, reflexionar en términos de estructuras narrativas para poder seleccionar los *trozos de realidad* necesarios para crear la secuencia de nuestra historia. Para esto hay que realizar un paso atrás y reflexionar acerca de qué quiere decir representar y más en detalle, qué tipo de imagen necesito construir, o mejor seleccionar, para comunicar y transmitir lo que quiero decir a quien luego verá mi trabajo.

La mirada es, por tanto, siempre en dos direcciones, por un lado con la atención a lo que pasa delante de nosotros, para capturar los momentos relevantes, los acontecimientos importantes, y más en general, lo que pasa. Por otro lado, es una mirada hacia la narrativa que vamos construyendo y que nos pide una serie de grabaciones para construirse de la mejor manera. Algunos ejercicios y reflexiones sobre las prácticas ayudan a la comprensión de este doble juego de miradas, pero no hay nada como aprender de los errores, como encontrarse al momento de la edición con piezas que faltan.

Como resultado de estas estrictas reglas, obtenemos desde el principio una serie de imágenes que son claras, con buena luz y estéticamente interesantes. Ellos mismos son los primeros en estar contentos con su propio trabajo cuando volvemos a ver lo que ha sido grabado y así se intenta favorecer una seguridad en sí mismos que, especialmente en algunos de los participantes, no siempre está presente.

IMAGINAR IMÁGENES

Producir y realizar imágenes es, hoy en día, frecuente y en el trabajo del vídeo participativo, exceptuando cuando se trabaja con colectivos que de verdad no tienen ningún tipo de acceso a la tecnología, lo más frecuente es también que las personas tengan un mínimo de relación con esta dimensión. Muchas veces son los móviles o las cámaras de fotos los que acercan las personas a la dimensión de los pequeños vídeos, otras veces la posibilidad de tener acceso a la cámara de los padres o de algún pariente. En todo caso, la familiaridad con el medio no suele, generalmente, ir acompañada de una reflexión sobre sí mismos, un uso que implique un proceso de aprendizaje amplio.

De los comentarios de los jóvenes al principio del taller lo que emergió era que, quien había tenido experiencia con cámaras, J.¹ y I., se habían quedado bastante insatisfechos con los resultados. En el primer caso, J. contaba haber intentado montar algunos vídeos de un viaje de estudios, sin conseguir llegar a un resultado final. En el segundo, L. comentaba que realizaba vídeos de las vacaciones familiares, pero que nunca se quedaba satisfecha del resultado, ya que quedaban “muy aburridos”.

Este contraste entre la cantidad de imágenes en las que nos encontramos sumergidos cada día, y la dificultad de producirlas nos da la dimensión de la falta de reflexión y de la análisis alrededor de la construcción de las imágenes. Porque demasiadas veces la producción de imágenes se considera un simple “capturar”, “grabar” algo que ya existe y que hay simplemente que transformar en un soporte bidimensional.

Siguiendo las reflexiones de Pinotti y Somaini alrededor de la cultura visual, nos damos cuenta que trabajar con las imágenes es un dar forma al mundo, y que la imagen, en sí misma, es una “experiencia del sentido y de la experiencia”:

Nel dar forma linguisticamente al mondo, nel dirlo, viene dunque al mondo un mondo diverso rispetto a quello che si istituisce quando al mondo si dà forma in immagine. È, quest'ultima, una differente esperienza del senso e dell'esperienza¹ [...]. (Pinotti Somaini, 2009:18)

¹ Los nombres de los participantes han sido indicado, por su petición, sólo con las iniciales.

Por tanto trabajar con las imágenes quiere decir reflexionar acerca del sentido y del tipo de experiencia a la que hacen referencia, es decir, considerar las imágenes como un “dar forma al mundo” y no como una simple reproducción de la realidad que nos envuelve. En algún momento del taller a los participantes les hubiera gustado tener indicaciones más estrictas acerca de cómo y qué grabar (L., mail 4 febrero 2010), pero exactamente como en un proceso de escritura, lo que se puede enseñar es la gramática mientras que la reflexión y la creación se desarrollan a través de procesos dialécticos o personales.

Así, la idea del taller era la de dar algunas indicaciones, como las tres reglas acerca de los movimientos de cámara, para luego dejar que cada uno experimentara con la cámara para buscar su lenguaje a través de las imágenes. En este proceso, una vez más, era fundamental la reflexión compartida tanto antes del proceso de grabación como después, visionando y analizando las imágenes producidas. De este modo, el proceso de grabación salía de la exclusiva dimensión del “hacer” para entrar en la del “pensar”.

En esta reflexión sobre la representación del mundo, lingüísticamente y a través de imágenes, y la relación entre la lengua, el pensamiento y las imágenes, bien encajan las consideraciones de Didi-Huberman acerca de los escritos de Benjamín. Según esta reflexión, las imágenes tienen su importancia en el proporcionar una experiencia que el lenguaje no puede reproducir, una experiencia que consigue salir de los clichés de representación lingüística. Pero este momento de afasia empuja hacia una renovación de lo lingüístico y por tanto del pensamiento.

Un'immagine guardata bene sarebbe allora un'immagine che ha saputo disorientarci, e poi rinnovare il nostro linguaggio, quindi il nostro pensiero².
(Didi-Huberman, 2009:255)

Siguiendo esta estructura y esta dinámica de la experiencia proporcionada por la imagen podemos ver la profundidad que puede tener trabajar con imágenes en contextos educativos, vinculándose a estructuras de pensamiento más profundas de las abarcadas a primera vista. Más aún, cuando estamos trabajando no con imágenes estáticas, las fotografías de Atget que

¹ Dando forma lingüísticamente al mundo, diciéndolo, se da un mundo diferente del que se instituye cuando al mundo se da forma en imagen. Es, esta última, una diferente experiencia del sentido y de la experiencia.

² Una imagen mirada detenidamente sería por tanto una imagen que ha sabido desorientarnos, para luego renovar nuestro lenguaje, y por tanto nuestro pensamiento.

empujan las reflexiones de Benjamín, sino con narrativas visuales, imágenes en movimiento y en secuencia.

CÓMO CONSTRUIR UNA HISTORIA

Siguiendo el mismo modelo estructural utilizado en Alicudi, Alberto Bougleux dedica el principio del taller a reflexionar acerca de lo que es una historia y de cuáles son los ingredientes que la componen, siguiendo la idea de que el video participativo es un manera para construir, narrar e intercambiar historias y que por tanto, esta es la base desde la que hay que empezar a trabajar. Así que, mientras por un lado hay que empezar a pensar qué historia queremos contar, cuál es el tema del que queremos hablar, por otro hay que reflexionar acerca de cuáles son los “ingredientes” que la componen y que por tanto son los que tendremos que buscar o crear a través de la cámara y de la edición.

Nos sentamos en círculo y analizamos qué compone una historia: sin duda habrá unos protagonistas, o personajes, que desarrollan algunas acciones. Además, si pensamos en la frase típica con la que empiezan los cuentos encontramos dos ulteriores elementos *érase una vez en un lugar muy lejano...* el tiempo y el espacio. Por tanto, desde este primer momento de debate, podemos resumir un cuadro en la pizarra que se articula del siguiente modo y al que añadimos algunas pautas de trabajo y de reflexión acerca de cómo trabajar los conceptos.

| | |
|------------------|--|
| Lugar | Tiene que incluir <i>panoramas</i> y <i>detalles</i> |
| Personaje | Algunos serán <i>protagonistas</i> |
| Acción | Tendrá un <i>comienzo</i> , un <i>desarrollo</i> y un <i>final</i> |
| Tiempo | Entendido tanto como tiempo de desarrollo de la acción como momento del día o del año. |

Una primera puesta en práctica de esta explicación teórica nos la ofrece el discurso del alcalde en la inauguración oficial del festival y nos permite, pequeño equipo de grabación, tirarnos a la piscina del vídeo después de sólo una hora de taller. A lo largo del taller, la construcción del aprendizaje es fundamentalmente práctica y está basada en la idea de “hacer” y luego comentar y analizar lo que ha sido hecho. De este modo, se trabaja con una reflexión

sobre la práctica misma y en lo que concierne a la grabación, a veces es más rápido y efectivo “ver” directamente los errores más comunes que hablar teóricamente de ellos.

Dividimos a los jóvenes en dos grupos, cada uno con su cámara, y entramos en la sala en la que el alcalde está pronunciado su discurso. La idea es que una cámara se concentre en el discurso del alcalde, mientras que la otra vaya grabando las personas que escuchan, posiblemente tomando detalles de las expresiones, de las caras, de los aplausos. Una persona por cada equipo tiene el rol de *script*, es decir, de tomar notas de lo que se graba en cámara. Será el encargo que más les cueste llevar a cabo a lo largo del taller a pesar de ser clave para poder proceder a la construcción de la narración.

Cuando volvemos a nuestra base miramos lo que ha sido grabado, haciendo comentarios técnicos acerca de los encuadres, del balance de blanco de las cámaras y del enfoque. Además volvemos a retomar nuestros esquemas de estructura de las historias y añadimos nuevos comentarios que surgen de la observación directa de las imágenes que han sido grabadas.

| | |
|------------------|--|
| Lugar | Los panoramas dan la idea general del lugar, pueden incluir también carteles, escritos, que ayudan a situar (ej. la placa del ayuntamiento). |
| Personaje | Hay que estar bastante cerca de ellos, para grabar bien la voz que, sobre todo en lugares con mucha gente, no se escucha bien. Una manera de introducir a los protagonistas es a través de un retrato-primer plano, otra idea podría ser también una entrevista. |
| Acción | Es muy importante estar al día de lo que pasa a nuestro alrededor para no perdernos el comienzo de alguna acción que podría ser importante, y una vez que hemos elegido qué nos interesa hay que seguirla hasta el final |
| Tiempo | Hay muchas maneras de indicar el tiempo, a veces podemos utilizar la luz, que nos indica en qué momento del día o de la noche nos encontramos. Otras veces son las acciones, ej. comer, que nos indican el tiempo. |

Aprender a desestructurar una historia es el punto de partida para volver a construir una narración que esté basada en esquemas conscientes y reflexionados. Es lo que el escritor y guionista italiano Vincenzo Cerami sugiere, a través de una metáfora, a quien quiere entrar en el mundo de la narración y en particular, de la escritura cinematográfica: hay que de-construir las

estructuras narrativas en las que nos movemos, para luego experimentar con ellas, volver a construirlas, modificarlas, hacerlas propias.

Si capisce com'è fatto un orologio se si prova a costruirne uno. Le lancette saranno magari sballate, ma avremo per lo meno imparato a cosa serve un nasetto o un bilanciere¹. (Cerami, 1996:181)

Esto tiene el objetivo de aprender a narrar, un acto que, siguiendo las reflexiones sobre las dificultades de contar (Marías, 2008), siempre implica una distancia, entre lo que pasa, o lo que pasó, y lo que contamos acerca de ello. Este proceso de selección, ordenación, recreación de algo es la base de la narración que se distancia de los hechos *tal vez porque en los hechos "hay grano", pero no en la narración de los hechos* (Marías, 2008:22). Lo que contamos, siempre son versiones sin original, ya que lo que pasó siempre está filtrado por las interpretaciones de quien participa y lo vive.

Las reglas y recetas exactas y universales para realizar narraciones no existen, ni es la tarea de quien desarrolla este tipo de trabajos participativos indicárlas, con el riesgo que la transmisión de una serie de reglas corte toda participatividad del trabajo. Por tanto, hay que fomentar una reflexión acerca de estos esquemas en los que nos encontramos inmersos y que, de maneras diferentes, construyen los relatos que vamos entretejiendo acerca de nosotros mismos y del entorno que nos envuelve.

Lo que es común en muchas reflexiones sobre este tema es la atención al tiempo y al espacio, dos coordenadas casi invisibles que marcan y sostienen toda estructura narrativa como si fueran ejes de un plano cartesiano. Otro punto focal además es la interacción audio-vídeo, que abre la reflexión acerca de otro punto: trabajar con imágenes y texto no quiere decir simplemente crear pies de foto de las primeras, o ilustraciones del segundo, sino crear otra narrativa que es la que se genera del diálogo entre los dos elementos.

What is a storyboard? It is a place to plan out a visual story in two dimensions. The first dimension is time: what happens first, next and last. The second is interaction: how does the audio information- the voice-over

¹ Se entiende como está echo un reloj cuando se prueba a construir uno. Las agujas serán a lo mejor inexactas, pero por lo menos habremos aprendido a que sirve un "nasetto" y un balancín.

narrative of your story and music- interacts with the images or video.
(Lambert, 2002 :61)

Para poder trazar esta doble dimensión es fundamental el trabajo del *script*, según una estructura que, hecha de manera rigurosa, tendría que parecerse a la siguiente tabla, pero que la mayoría de las veces acaba siendo un listado aproximado de cosas grabadas, generando más dificultades en el momento de pensar el montaje.

| | | |
|---------|-----|------|
| Tape A1 | | |
| In | Out | what |

Si el proceso de montaje, para el que es clave el *story board*, es una manera de construir historias bastante alejada de la experiencia de los participantes, la reflexión acerca de las estructuras narrativas de las “historias”, que tienen sus arquetipos en los cuentos infantiles, es la conexión que, a partir de una experiencia compartida, abre una reflexión más profunda sobre el tema. Desde allí se puede en un segundo momento articular más la análisis para introducir estructuras más típica del montaje.

COMMITMENT

El domingo por la mañana está solo una de las chicas y por la tarde, hasta las siete, no aparece nadie. Con Alberto Bougleux nos quedamos hablando de la necesidad de crear grupo y de la implicación que un proceso participativo requiere. Por un lado, un trabajo como el vídeo necesita muchas horas de trabajo y mucha implicación, so pena de encontrarse sin nada. Tener una serie de brutos sin editar, sin organizar o seleccionar no es un trabajo dejado a mitad sino un trabajo ni siquiera empezado pues no se puede enseñar o visionar de ninguna manera.

Al mismo tiempo, este tipo de actividades de educación no formal tienen en su misma estructura la no obligatoriedad, trabajar fuera de los márgenes del deber, y entre sus objetivos el de cautivar e interesar a personas que tienen un interés espontáneo, no profesional, hacia el tema propuesto. Desde este punto de vista, notamos un cambio radical a lo largo del taller; mientras que al principio era difícil explicar porqué había que estar tantas horas haciendo el

taller, poco a poco, ellos mismos se fueron entusiasmando de lo que iban construyendo y acabaron involucrándose a otro nivel.

Si el domingo pudo considerarse el punto de baja máxima, debido también a la tradición de ser el día dedicado a la familia, a las comidas prolongadas y a la idea de que no se trabaja, ya desde el lunes pudimos contar con una constancia e implicación crecientes. Empezar a ver, en pantalla, los resultados del trabajo realizado es sin duda una de las principales motivaciones para implicarse.

La dimensión de grupo y de conciencia de trabajo de grupo es lo que se subraya en muchas teorías del vídeo participativo, por un lado por la especificidad del trabajo de grabación-montaje que requiere un trabajo de equipo. Por otro la dimensión de grupo y de percibirse como grupo, es la que al interior de un proceso educativo genera un sentido de responsabilidad y de interés hacia el trabajo. Volviendo al texto de Shaw y Robertson (1992), que es de la literatura acerca del vídeo participativo, uno de los textos más ‘de manual’, podemos ver que se subraya esta dimensión colectiva del proceso de vídeo participativo como punto importante del desarrollo individual.

Participatory video thus develops individual through the group process, as well as the group’s awareness, sense of identity and capacity for social action. (Shaw y Robertson, 1992:172)

El grupo tiene que formarse como tal pero a veces hay una falta de presencia física de las personas que impide empezar cualquier proceso de creación de grupo. También para el colectivo Inisightshare, entre los objetivos del vídeo participativo está el de *bringing people together* (<http://insightshare.org/pv/pv-nutshell>, consulta del 13/3/2010), pero por ningún lado se especifica qué hacer y cómo actuar para juntar a las personas cuando el compromiso que manifiestan es débil.

Haciendo una breve comparación entre los proyectos analizados a lo largo de esta investigación podemos ver cómo en algunos contextos este problema no emerge. O bien porque se trabaja con colectivos ya estructurados, como por ejemplo las escuelas de Alicudi, o bien porque el proyecto encaja en un paréntesis de la vida cotidiana de los participantes, como en los cinco días de Turín. En otros casos, muchos factores contribuyen a dispersar el grupo,

por un lado otras actividades, la escuela, la familia, el deporte, y por otro, factores como el olvido, las pocas ganas, la pereza.

Para hacer frente a la problemática, decidimos optar por una estrategia de “responsabilizar”, es decir, que ya desde el domingo por la noche, que volvemos a tener un grupito de personas, les damos tareas individuales, o en pareja, pero sin nuestra supervisión. El objetivo es, por un lado, hacerlos sentir más protagonistas de la realización y por otro, hacerlos darse cuenta de la importancia de su presencia en el taller. Notamos que es una manera de actuar que funciona, en particular en los días siguientes, pues notamos un claro entusiasmo por ir en parejas o en pequeño grupo a realizar, solos, las grabaciones.

MONTAJE

En el momento en el que la dinámica de la grabación desarrolla un ritmo propio, en el que los participantes empiezan a ser más autónomos, empezamos a tener el tiempo y el material necesario para ponernos a trabajar con el tema del montaje. Ya a lo largo de las primeras grabaciones la idea de reflexionar en términos de montaje estaba presente, intentando marcar la diferencia entre lo que grabamos en una secuencia temporal cronológica, y las posibilidades, casi infinitas, de volver a construir la historia. Pero se trataba de una explicación teórica, bastante diferente del momento en el que nos pusimos a pensar en las secuencias posibles mirando en la pantalla las grabaciones realizadas.

Considerando que toda la estructura del taller se basa en un aprendizaje bastante práctico nos ponemos rápidamente a trabajar la cuestión del montaje. Alberto Bougleux y yo realizamos la parte más técnica, la de transferir las grabaciones desde las cintas al ordenador, y las catalogamos por fragmentos. Desde ese momento estamos preparados para empezar con el montaje colectivo.

La primera secuencia compleja con la que tenemos que trabajar es el primer espectáculo que hemos grabado completamente, tanto la parte de los ensayos como el espectáculo final. Se trata de un musical realizado por los alumnos de sexto grado de la *Realschule Friedrich Schiller* de Langenau, que se titula *Rotasia*. Se trata de un espectáculo que ha sido preparado a lo largo del año escolar y por tanto, lo que podemos grabar nosotros son las pruebas generales, a lo largo de la tarde, y la representación del espectáculo por la noche.

Acabamos con una media hora de grabación de las pruebas, y con la grabación del espectáculo completo en cámara fija. Se trata de una cantidad de material importante para poderla gestionar con agilidad, volver a visionar el todo y elegir la secuencia. Sería un proceso para el que no tenemos tiempo así que trabajamos sin las imágenes, debatiendo acerca de diferentes opciones de montaje.

Considerando el tipo de imágenes que tenemos, Alberto Bougleux explica las posibilidades de realizar un montaje paralelo, mezclando las escenas del ensayo con las del espectáculo de modo que de cada escena se pudiera ver los dos momentos: preparación y realización. Esto implicaría una selección de las escenas principales, ya que, sino se alargaría demasiado la narración de este espectáculo.

Alberto: se podría también acabar simplemente enseñando la primera escena del espectáculo, no hace falta volver a enseñarlo todo, de hecho mirando la prueba ya se vio el espectáculo.

J. y L.: no, pero no se puede

Alberto: porqué?

J.: bueno, porque así no se acaba...no puede dejarlo a medias

L.: claro, falta un final...has enseñando los ensayos, luego tienes que enseñar el espectáculo

Alberto: pero no os parece que sería como repetir otra vez algo que ya se enseñó?

J.: pero necesitas una conclusión, si no enseñas el espectáculo no hay conclusión. Tienes las pruebas, luego tienes que tener el espectáculo

A.: a lo mejor lo que quiere decir Alberto es dejar un final abierto

J.: ah, un final abierto...

La posibilidad de poner un nombre a la cosa parece hacerla más aceptable, pero las caras siguen perplejas como si las posibilidades a la hora de construir las historias fueran muy limitadas.

(reconstruido desde las notas de campo, 16 noviembre 2009)

La posibilidad de desestructurar la narración sigue pareciendo bastante difícil de imaginar, la idea de trabajar con secuencias cronológicas sigue imperando y la necesidad de contarlo todo, y en orden, sigue marcando las propuestas. Concluimos el debate con la idea de que, por lo menos hay que enseñar el principio del espectáculo, aunque la duración de esta escena final todavía no esté establecida.

Decidimos que Alberto Bouglex hará algunas pruebas de montaje y nos las enseñará para ver directamente cómo puede resultar la secuencia. Mientras tanto se nos ocurre que, para hacer algún ejercicio práctico, lo mejor será trabajar con una secuencia más escueta y nos ponemos todos juntos con la grabación del partido de fútbol cuyos brutos son apenas tres minutos de imágenes, una duración fácil de gestionar a nivel de ejercicio. Además, esto nos ofreció la posibilidad de trabajar acerca de la flexibilidad de la construcción de la narración considerando que nos faltaban algunas piezas e imágenes claves de la historia.

Cuando decidimos ir a grabar un partido de fútbol en el que L., una de las chicas de nuestro taller, participaba era sábado por la tarde, casi noche. Entre la dificultad de grabar al aire libre en un día de frío, un poco de vergüenza y timidez por utilizar los instrumentos por primera vez, se perdió el *kick off* del partido. Simplemente no se grabó por distracción, mientras la atención estaba enfocada en el encuadre, un problema con los focos que se reflejaban en la imagen y la dificultad de seguir a muchas personas moviéndose rápidamente.

Cuando volvimos a ver las imágenes nos dimos cuenta de que teníamos el momento en el que los dos equipos se alineaban frente al público, el estrecharse de las manos de las capitanas y luego simplemente clips variados de las acciones. En el momento de montar una historia, que en este caso es la narración de un partido de fútbol, contar el comienzo es fundamental, hace entrar al espectador en el medio de la acción. Enseñar el estrechar de las manos de las jugadoras y luego pasar directamente a una acción de juego se percibe como un salto, como una historia que en su narración pierde alguna cosa.

Si, por un lado esta fue la prueba de lo que quiere decir tener una doble mirada en el momento de las grabaciones, por otro lado fue también un ejemplo concreto de las posibilidades de reconstrucción de la realidad ofrecidas por el montaje. Como solución alternativa se optó por el siguiente story board, que permitía dar la idea del comienzo del partido a pesar de la pieza faltante.

1. Los dos equipos se disponen en raya en frente del público
2. Close up de las capitanas que se dan la mano
3. Imagen de las compañeras en el banquillo, silbato, gritos y movimientos
4. Acción en el campo

De este modo, se elige un trozo de otro momento del partido que, al contener un silbato, puede ser interpretado como el comienzo del partido y que por tanto es leído por los espectadores como el momento del kick off enfocando a las compañeras que lo miran desde el banquillo. En las sugerencias de Cerami a los jóvenes guionistas, podemos leer: *dico questo per ricordare ancora una volta che in ogni linguaggio la naturalezza è un'impressione, deve essere "finta" per risultare vera*¹ (1996:95).

Con este ejemplo hacemos visible la artificiosidad de la naturaleza y hacemos plantear dudas acerca de la correspondencia entre lo que vemos en pantalla y lo que pasa. Como afirma Cerami, en este caso no se trata de “mentir”, de contar otra historia, sino de utilizar estrategias de ficción para poder transmitir del modo más adecuado los acontecimientos.

Solucionado el problema del trozo de la acción que faltaba volvemos a mirar todas las secuencias y nos apuntamos las imágenes que podrían ser interesantes:

1. Antes del partido: el banquillo
2. El equipo que grita su mote
3. Los equipos entran en campo
4. Las capitanas estrechan las manos
5. Varias acciones
6. Las chicas que desde el banquillo incitan a las compañeras
7. El entrenador que da indicaciones
8. Los espectadores del partido
9. Un niño con la sudadera del equipo
10. El final del primer tiempo con el discurso del entrenador

Volviendo al esquema de la narración de la historia, hacemos las siguientes propuestas:

| | |
|--------------|---|
| Lugar | Que se trata de un partido de fútbol se entiende, pero hay que buscar algo que nos indique que estamos en Langenau, de qué partido se trata |
|--------------|---|

¹ Digo esto para recordar una vez más que en cada lenguaje la naturaleza es una impresión, tiene que “fingirse” para resultar verdadera.

| | |
|------------------|--|
| Personaje | Se podrían tomar como protagonistas a L. y al entrenador que son, los quienes tenemos primeros planos. |
| Acción | Hay unas cuantas acciones que funcionan bien en la secuencia en la que han sido grabadas. Tenemos que pensar en cómo construir el principio y el final |
| Tiempo | Se ve que es de noche gracias al estar al aire libre. Los silbidos del árbitro además marcan el tiempo de inicio y de fin |

Al mirar este esquema, L. afirma que le da un poco de vergüenza aparecer mucho y por tanto que preferiría que su rol no fuera el del protagonista. Debatimos un poco el asunto. Considerando que no tenemos mucho material, unos tres minutos de brutos, cortar la parte en la que aparece ella quiere decir perder trozos bastante interesantes. I., que es la autora de las grabaciones, y que por tanto tiene un especial cariño por aquellas imágenes, habla con su amiga para convencerla, hasta que llegamos a un compromiso.

Resolvemos sacar de los tres minutos de brutos una secuencia de un minuto que sin embargo, condensa todos los elementos que hemos establecido como fundamentales por la historia. Empezamos con una imagen fija del banquillo con los objetos de las chicas, agua, sudaderas etc. Para luego presentar al equipo que grita su mote y entra en el campo. De allí se desarrollan algunas acciones, comentarios desde el banquillo, la pelota que sale del campo y que se repone con las manos. La conclusión, así como el *kick off*, juega con las semejanzas de momentos en el mismo partido, presentando el final del primer tiempo como si fuera la conclusión del partido y como imagen final la espalda de uno de los participantes en cuya sudadera se puede leer “Langenau”, y así definir unívocamente el lugar.

MÁS ALLÁ DEL VÍDEO

LA RELACIÓN CON EL ENTORNO

Trabajar el vídeo participativo como proceso de encuentro con una realidad que no conocemos quiere decir por un lado, estar abiertos a integrar en el proyecto los eventos y las ideas que puedan ir surgiendo sobre la marcha y por otro lado quiere decir que el taller es también un espacio desde donde mirar y comentar la realidad. En nuestro caso, si por un lado había un Festival que era el evento principal de aquellos días en el pueblo, además de ser el origen de taller, por otro lado intentábamos no excluir que otras cosas que iban pasando pudieran entrar a formar parte de la historia que íbamos construyendo, como había sido el caso del partido de fútbol.

Otro momento en el que entra algo prepotentemente entre el desarrollo de nuestra historia fue el domingo cuando Erika Carmen Abalos, nuestra traductora, nos da la noticia de un flyer en contra del festival distribuido por un grupo neonazi local. Se trataba de una hoja A4 fotocopiada en blanco en negro con un pequeño dibujo de árboles en el margen y un texto denso y largo. Nos explicó que no era la primera vez que pasaban estas cosas, que cada año los organizadores locales suelen encontrar en las puertas de sus casas pegatinas y flyers en contra de un festival que invita al dialogo entre las culturas y que lleva a la ciudad a un buen número de extranjeros.

Pedimos a Erika una traducción y al día siguiente estábamos listos para trabajar con los chicos acerca del tema. El texto era muy largo y complejo, el sentimiento que expresaba era de amenaza desde el exterior y de perdida de identidad propia sobre la base de que *los jóvenes aprenden a bailar sobre tambores africanos pero no aprenden más las canciones tradiciones alemanas* (flyer).

Empezamos el debate como siempre, hablando sentados en círculo, y damos a los jóvenes una copia del flyer para que lean y lo podamos discutir juntos. Ninguno de ellos lo había visto antes pero todos conocen el grupo neo nazi que lo firma. De la conversación emerge que cosas como ésta pasan muy a menudo pero que no son preocupantes. En contraste con los comentarios de los chicos, los organizadores del festival nos habían contado anteriormente que desde hace un par de años había habido un incremento de este tipo de violencia y que había llevado a un par de episodios serios de agresión a jóvenes extranjeros.

Además, las personas directamente involucradas en el festival, como los profesores de Langeau o las familias que alojaban a los jóvenes extranjeros, recibían cada año amenazas escritas, cartas e imágenes intimidatorias por correo o a la puerta de casa.

Del debate dentro del grupo surgen dos posiciones, la primera quiere incluir el tema del grupo neonazi en el vídeo, todavía sin decidir cómo pero con la idea de que se trata de algo importante y de lo que hay que hablar. Por otro lado, está la posición de las dos chicas, L. y I., que piensan que estaría mejor no hablar absolutamente del tema, ya que los autores son un pequeño grupo de jóvenes que lo único que buscan es popularidad, así que la mejor estrategia para contrastarlos es ignorarlos.

I. , que apoya mayormente esta posición, empieza la frase con “estuve hablando con mi madre del tema y ella dijo...” lo que demuestra la importancia y la influencia de las ideas de los padres a pesar de que la edad de la chica, 17 años , haría suponer lo contrario. En las argumentaciones siguientes nos damos cuenta que contrastar “lo que dijo la madre” no será cosa fácil. La autoridad de esta figura está bien lejos del tipo de autoridad que podemos presentar nosotros como facilitadores de taller.

Seguimos sin embargo animando el debate entre ellos, a través de preguntas y contrastando ideas. ¿Considerando que cada año se desarrolla el mismo problema con los neonazi estamos seguros que la respuesta más adecuada sea el silencio? Hacemos notar además que lo que están criticando no es en general un diálogo cultural sino una actividad en particular de la que nosotros también formamos parte y promocionamos. ¿Qué pasa con las personas que no conocen directamente el Festival y la única versión que reciben es la del flyer neonazi?

Este debate inesperado, ya que desde el punto de vista de Alberto Bougleux y mío era impensable no tratar el tema al interior del vídeo, se reveló fundamental para debatir cuestiones sociales y de posicionamiento en relación a la sociedad. La cuestión por tanto pasó de ¿cómo tratar el tema? a ¿cuál es el sentido y valor de tratar este tema? Lo que hizo emerger una serie de consideraciones alrededor de la percepción del fenómeno neonazi, con una tendencia general a minimizar el fenómeno y considerarlo expresión de pocas personas que no tienen muchos seguidores.

En contraste con esta visión general emergió que el grupo estaba extremadamente arraigado en el pueblo, conocido por todos, manifestándose muy a menudo a través de pintadas

en los muros o actividades como distribución de flyers y pegatinas.

J.: Siempre utilizan este estilo...ves? En el flyer hay representado un árbol en medio del campo...esto es porque luego se los dan a las abuelitas y ellas piensan que es una cosa buena...es tranquilizante... (notas de campo, 16 noviembre 2009)

Al final la mayoría opta por hablar del tema en el vídeo y por tanto empezamos a plantear posibilidades para introducir el tema y a lo mejor crear un poco de debate con la gente. Nos parece que la mejor idea sería trabajar con entrevistas, lo que implica estructurar el tipo de preguntas que queremos hacer y decidir cómo movernos.

Bueno le damos el flyer y le preguntamos que opinan.

Sí pero es muy largo, no lo van a leer todo.

Podemos subrayar algunas frases y decir que lean sólo aquellas.

A lo mejor no queda muy claro.

Si se lo leemos nosotros necesitamos mucho tiempo, y además es muy complicado entender cuando es otra persona que te lee un texto.

Elegimos algunas frases?

Vale pero no puede ser muy larga sino otra vez es difícil cuando no lo lees por tu cuenta.

Bueno, vamos subrayando las que nos parecen mejor. (reconstruido de las notas de campo, 16 noviembre 2009)

Al final del debate el acuerdo es leer la siguiente frase: *la tolerancia se acaba cuando una cultura tiene que hacer un paso atrás para dejar espacio a otra* (flyer). Una frase bastante corta que a primera vista parece condensar las ideas de fondo del texto. Pero nos damos cuenta de que hay que introducir el tema del festival así que optamos por hacer una primera pregunta pidiendo si conocen el festival y qué opinan para luego introducir el tema del grupo neonazi y pedir otra opinión. Antes de efectuar las entrevistas nos organizamos como grupo y establecemos algunas indicaciones acerca de lo que grabar.

Después de una reflexión, la mejor idea nos parece la de buscar personas en las tiendas, visto que probablemente tendrán más disponibilidad que alguien por la calle. Además esto nos da la oportunidad de construir una dimensión del lugar, de entrar con la cámara, una vez más, en la dimensión cotidiana de la ciudad, en una dimensión que es pública pero más privada que

la calle. Se trata de una realidad que nos coloca, a nosotros como facilitadores, a los otros chicos italianos que participan y a quien verá el vídeo, en la posición de aprender y de descubrir, gracias a quien pertenece al lugar y conoce la lengua, un mundo al que, de otra forma, no tendríamos acceso.

Hablamos también del tema de la ética del grabar: ¿cómo se entra en un lugar para grabar personas? ¿Hay que preguntárselo? ¿Cómo? Y qué pasa si no quieren ser grabados? Ensayamos un par de veces entre nosotros la entrada en los lugares, el pedir permiso para grabar, los movimientos de las cámaras necesarios, dividimos los encargos de quien graba, quien realiza las entrevistas, quien hace de script y salimos a la calle.

Al principio vamos a la floristería que tenemos delante de nuestra “base”. Cuesta un poco arrancar con la conversación ya que al principio la dueña parece bastante ocupada, pero luego se deja convencer y mientras sigue arreglando una rama de flores contesta con un poco de timidez a las preguntas. Acabamos la entrevista grabando algunos detalles y algún plano general para “dar la idea del lugar”, siguiendo una vez más la estructura básica de la narración.

Mientras caminamos por la ciudad dirigiéndonos hacia otras tiendas donde buscar personas para entrevistar, seguimos conversando del tema del fenómeno neonazi, ya que todavía quedan cosas para comentar:

I.: En Italia estudiáis el nazismo, Hitler y todas estas cosas?

Paola: Claro! Hitler y Mussolini eran aliados a lo largo de la segunda guerra mundial y buena parte del régimen fascista tomaba inspiración del nazi. Así que es también parte de nuestra historia.

L.: Ah bueno, es que aquí hay mucha gente que no sabe nada de todo esto.

Paola: ¿En serio que no saben nada?

I.: No, no les importa mucho, por eso luego hay estos grupos neonazi, la gente se desinteresa.

(reconstruido desde las notas de campo, 16 noviembre 2009)

Estos comentarios enriquecen aún más el debate de principio de la actividad y dan la dimensión de la necesidad de un espacio para poder hablar de unos temas que, para razones culturales, históricas o convenciones personales, muchas veces son tabú. Tratar estos temas al interior del taller es también una manera de afrontarlos desde otro punto de vista, intercambiando ideas con personas que vienen de otra realidad y con el común objetivo de

“hacer un vídeo” acerca de esto. Realizar el vídeo es en este momento la excusa para “atreverse” a preguntar a otras personas, desconocidas pero de la misma comunidad, qué opinan acerca de un tema, que, sin el soporte de la cámara, sería tabú.

Los omnipresentes programas televisivos de entrevistas en la calle nos han acostumbrado a otorgar a la cámara un valor tal que muy pocas personas se niegan de contestar. De hecho, en nuestro recorrido por Langenau sólo nos pasó una vez, en una carnicería en la que comentaban que estaban demasiado ocupados. Al mismo tiempo, quien entra en un espacio con la cámara se siente que tiene un código de comportamiento diferente, el de la persona que tiene el derecho de preguntar, ya que lo hace en nombre de la información, de la televisión, o de la simple posibilidad que estás ofreciendo de “salir en la pantalla”.

Acabamos la mañana con dos entrevistas realizadas y volvemos a nuestra sala para hacer balance de la situación. Se nota que las personas entran en el mecanismo de la grabación cuando ellas mismas se dan cuenta de los errores y de las cosas que no corresponden al tipo de narración que queremos construir. Por tanto, sólo con volver a ver las imágenes grabadas, los chicos comentan las cosas que no funcionan y proponen alternativas. Además de los problemas de audio y de la poca calidad de algunas imágenes, lo que los deja más insatisfechos es la falta de articulación de las respuestas de los entrevistados. Deciden buscar otras estrategias para las entrevistas que planeamos para la tarde, para tener conversaciones más profundizadas y más variadas.

Se dan cuenta de que la citación que eligieron es bastante compleja para que una persona que no haya leído todo el texto pueda contestar algo más de “no, no me parece bien....no estoy de acuerdo”, pero con dos entrevistas ya realizadas se vuelve complicado cambiar la frase. Otra vez nos dedicamos a un brain storming para solucionar la cuestión.

Le damos el flayer en la mano, antes de grabar.

Mejor que se lo leamos nosotros, es muy largo y si se lo das en mano a lo mejor mucha gente no quiere leerlo.

Les explicamos un poco cuál es el tema.

Les hacemos un resumen.

Leemos tres frases en lugar de una.

Se lo damos subrayado y le decimos que lea las partes evidenciadas.

(reconstruido desde las notas de campo 16 noviembre 2009)

Las grabaciones de la tarde denotan una mejoría en comparación con las primeras. Logramos dividirnos en dos grupos para realizar un mayor número de entrevistas y cada uno de los grupos engloba, a su manera, los comentarios y reflexiones anteriores. J. decide leer amplias partes del flyer, mientras que I. prefiere hacer una explicación-introducción antes de empezar a grabar para dejar a las personas tiempo para reflexionar.

Acabamos con un total de ocho entrevistas: la dueña de la floristería, un farmacista, una dependiente de una librería, un cliente de una cafetería, la dependiente de la cafetería, la panadera, un estudiante y el conserje de la escuela secundaria.

En cuanto nos las traen les pedimos unas traducciones aproximadas, y apuntamos directamente en las imágenes unos subtítulos provisionales que nos permitirán trabajar luego el proceso de montaje. El entusiasmo y la implicación que todos ellos demuestran en este trabajo nos da la medida de cómo por un lado han conseguido entrar en el taller, y cómo, por otro lado, se les nota que se han ido tocando temas que les son propios y cercanos, que *the themes explored through the process are grounded in the participants' lives* (Shaw y Robertson, 1992: 20).

Volver a ver las entrevistas cambia completamente la atmósfera del debate en comparación con la mañana. Ahora lo que se respira es entusiasmo, un poco de orgullo por lo que se ha realizado y un cierto interés hacia los comentarios recibidos por las personas. En particular una entrevista es la que mayoritariamente ha gustado y se decide darle un rol central al interior del vídeo. Se trata de uno de los clientes de la cafetería que ironiza sobre el flyer neonazi comentando “estamos en Europa, no lo sabe esta gente? Yo soy europeo si alguien quiere saberlo”. Además de las palabras su manera de expresarse es directa, irónica y convencida. .

Contrastando las reflexiones de la mañana, en las que parecía que la mejor posición para actuar ante el problema de los neonazi fuera el silencio, después del recorrido por la ciudad se elige enseñar la persona que más firmemente argumentó y se posicionó en contra de los mismos. De este modo el día se cierra con un proceso de aprendizaje que, más allá de los saberes acerca de cómo realizar y cómo grabar una entrevista, es una manera de reflexionar acerca del entorno y de los posicionamientos que se pueden tener con este entorno. La cámara posibilitó la exploración de lo que generalmente queda callado e hizo emerger otras narrativas acerca del mismo tema, enriqueciendo el debate.

EL ESPACIO DEL TALLER COMO LUGAR PARA CONSTRUIR NARRATIVAS ALTERNATIVAS

Proponer alternativas, de-construcciones, reflexiones acerca de los entornos, de nosotros mismos, es uno de los objetivos principales del proceso del vídeo participativo. Es algo que se desarrolla a lo largo tanto del proceso de grabación como del proceso de edición pero sobre todo a través de los debates, de las reflexiones compartidas, del probar cosas y reflexionar acerca de los resultados.

El espacio del taller es por tanto un espacio para volver a pensar acerca de cosas que generalmente se dan por asumidas, fijas y naturalizadas y que solo a través de un proceso de extrañamiento se pueden mirar desde otro punto de vista. Un proceso que se proporciona a través de la mediación de la cámara por un lado y de la presencia de “extranjeros” por el otro, sea los facilitadores que los otros participantes del taller. En nuestro caso, si por un lado estaban los residentes de Langenau, que nos podían proporcionar una cierta entrada en la dimensión íntima del pueblo, por el otro, la presencia de los dos participantes italianos hacía que esta relación se tuviera que mediar, explicar, comentar.

Se trata de un análisis de lo cotidiano, del barrio, en la que Mayol ve la posibilidad de extrapolar las *prácticas culturales* y verlas en su perspectiva y relación con la identidad, *comportamientos que traducen en una visibilidad social fragmentos de esta distribución cultural* (Mayol, 1994:8). Y una vez que se visibilizan estas prácticas poderles dar otra forma, otra narración, poder decidir qué y cómo dar cuenta de ellas y por tanto de nosotros.

Pero también en espacios de libertad, como es el proceso de montaje del vídeo participativo, la tendencia es la de repetir esquemas, también narrativos, que son los dominantes y hegemónicos. Weber (2004:96) al analizar de las estructuras narrativas de los jóvenes habla de la complejidad de construir un lenguaje propio en el momento de realizar una narración identitaria. Trabajar con el vídeo es trabajar con estructuras narrativas diferentes de las propiamente lingüísticas y por tanto proporciona una nueva abertura y diferentes articulaciones. Pero es difícil pasar de las estructuras aprendidas a la experimentación de nuevas y diferentes. Las posibilidades que se intentaban abrir con el taller, por ejemplo montajes paralelos o finales abiertos, costaban ser aceptadas por los participantes, cerrados en estructuras de orden cronológico y de completar de la explicación.

Curiosamente bastaría analizar algunas de las películas más populares para ver que hace tiempo que estamos acostumbrados a montajes desestructurados en comparación con las estructuras de cuento y narración tradicionales. Sin llegar a la posmodernidad de las obras de Tarantino, con su estructura narrativa a quiasmo, toda obra cinematográfica contemporánea juega con flash-back, flash-forward y elipsis de manera magistral. Pero en el momento en el que los participantes del taller tienen la libertad de crear su propia narrativa visual, muy a menudo repiten un esquema de introducción, desarrollo, conclusión de sabor escolar y ante propuestas alternativas se muestran desconfiados y temerosos.

A pesar de estas reacciones, la historia de la creación de narrativas alternativas con fragmentos visuales es un proceso que tiene numerosos antecedentes de los que probablemente Aby Warburg e Italo Calvino sean los más interesantes exponentes. Cuando Warburg, *storico delle immagini, ma non uno storico dell'arte*¹ (Bredenkamp, 2009:143) empezó a desarrollar narrativas alternativas en el sector de la historia del arte, la academia se indignó. Por primera vez en la narrativa explicativa de la obra se introducían elementos de la cultura popular, de lo contemporáneo y, cosa no menos importante, la posibilidad de crear las propias narrativas en el proceso de lectura.

La construcción de las tablas de Memosyne es sobre todo la construcción de un montaje interactivo, en el que los fragmentos seleccionados, desde la realidad, la historia del arte, las revistas y los periódicos contemporáneos, se disponen en una secuencia provisional que no excluye otras direcciones de lecturas, de derecha a izquierda, desde abajo hacia arriba, o re-posicionamientos de las mismas imágenes. La tabla misma, a la que Warburg define como *Atlante de la Memoria*, es una tabla en la que los recortes, las imágenes, se van fijando con alfileres, de modo que su posicionamiento queda explícitamente temporal.

Calvino juega a un juego parecido al de Warburg utilizando unos fragmentos de la cultura visual muy particulares: el tarot. Desde la baraja de imágenes juega a construir historias que se entrecruzan, es decir que dispuestas todas las cartas en un rectángulo sobre la mesa se puedan leer tanto en horizontal que en vertical así que cada carta juegue un doble rol según se lea en un sentido u otro.

Curiosamente el libro así construido, *Il castello dei destini incrociati* (1973), era el que aparecía como bibliografía sugerida en el curso para guías del museo Guggenheim de Venecia.

¹ Historiador de las imágenes pero no historiador del arte

Como queriendo sugerir que también al interior de una visita guiada, lo que hacemos es construir narraciones con las piezas de arte, narraciones en las que la misma pieza pueda tener diferentes roles según la posición que queremos atribuirle en la historia general.

En ambos casos, la idea de trabajar con un montaje es la clave de la disposición de las imágenes, un montaje generará narrativas posibles, pero no únicas. El tipo de conexiones que este tipo de conjuntos posibilita genera nuevas interpretaciones. Es el ejemplo que Didi-Huberman comenta acerca de la tabla warburgiana y del conjunto que este realiza de la *mesa de Bolsena* de Raffaello con imágenes del Concordato entre Mussolini y el Papa y de la profanación de la ostia (imágenes de propaganda antisemita). Sin duda, el tema de la tabla tiene influencias de la historia personal de Warburg, de familia judía, y de las consideraciones de la contemporaneidad que se encontraba viviendo, con el ascenso de los regímenes de derecha en gran parte de Europa. Pero más allá de estas consideraciones, Warburg crea un montaje de cosas en apariencia heterogéneas en el espacio y en el tiempo que consiguen de este modo crear una nueva narración del presente y abrir perspectivas diferentes a la lectura de las imágenes contemporáneas.

In questo modo il montaggio warburghiano produce il lampo magistrale di un'interpretazione culturale e storica, retrospettiva e prospettiva-essenzialmente immaginativa-, di tutto l'antisemitismo europeo¹. (Didi-Huberman, 2009:249)

Siguiendo estas reflexiones nos damos cuenta de la importancia del rol de la dimensión creativa. La capacidad de, con los mismos fragmentos visuales, crear narraciones diferentes. Esta puede ser una de las explicaciones de la dificultad de pensar, imaginar, “otros posibles montajes” en el contexto del taller. La falta de costumbre de ser autónomos y trabajar en un espacio de libertad se refleja luego también en contextos educativos que, a pesar de ser no formales, como puede ser el taller de vídeo participativo, siguen siendo interpretados por los participantes como espacios formales de transmisión de un saber que hay que reproducir. En los comentarios de L. a final de la experiencia podemos leer *he [Alberto Bougleux] always told us to do it on our own, that it's not that bad* (L. mail, 4 febrero). Entre las cosas que le han resultado

¹ De esta manera el montaje warburgiano produce el relámpago magistral de una interpretación cultural y histórica, retrospectiva y perspectiva-esencialmente imaginativa- de todo el antisemitismo europeo.

extrañas hay por tanto la idea de *do it on your own* cosa que, al fin y al cabo, le deja un sabor agri dulce, como si ella misma se sorprendiera apreciando una cosa que no considerara “correcta”.

Trabajar con la imaginación no es simplemente dejar la fantasía libre sino que es una verdadera *attività intellettuale* (Cerami 1996:11) que se desarrolla desde los interrogantes, desde el preguntarse lo que podría ser. En la definición poética de Cerami *raccontare è in qualche modo porre domande difficili al mondo, questioni che tuttavia non aspettano una risposta*¹ (Cerami 1996:11).

La reflexión acerca del rol de la imaginación y la dificultad de desarrollar esta facultad intelectual al interior de espacios educativos, nos hace valorar el rol que la realización de un vídeo, y del montaje en particular, puede ofrecer en un proceso educativo. Volviendo a la cuestión desarrollada al principio de esta tesis acerca de la elección del vídeo en lugar del cine, podemos ver, ahora más en concreto, la aportación educativa, interpretando la educación cómo relacionada con las identidades (Nash, 1999; Giroux, 1994) y basada en estructuras narrativas (Clandinin y Connelly, 1995) que conlleva el primero.

Sin desvalorar el rol de cine, del que el vídeo es, de cierta manera, un derivado, la posibilidad de trabajar una circularidad que además de deconstruir narrativas existentes vuelve a construir otras alternativas, tiene un punto clave en la reflexión acerca de la construcción de la identidad y de la subjetividad, puntos clave del proceso educativo. Mieke Bal, reflexionando acerca de la obra de Benjamin, afirma cómo la escritura sea un acto de lectura y la lectura sea un acto de re-escritura, dibujando de este modo un conjunto entre el proceso de descodificación y de re-codificación de la realidad: *scrivere, e per estensione dipingere, è un atto di lettura, e leggere è un modo di riscrivere e ridipingere*² (Mieke Bal, 2009:23).

Al paralelismo lectura-escritura propuesto por Bal podemos añadir él de la visión-montaje, como otra manera de “escribir” acerca del mundo. Sin duda en este caso tendremos que considerar también el papel de la mediación tecnológica que el vídeo comporta, que hace que el proceso de escritura o montaje esté vinculado a las especificidad del mismo medio. Si volvemos a las reflexiones de Cerami, que a lo largo de su vida trabajó tanto en el campo de la escritura para radio, para cine, para teatro, como en el de la escritura narrativa de textos y libros, podemos ver que, después de haber delineado las características de cada uno de estos medios,

¹ Contar es de alguna manera poner preguntas complejas al mundo, cuestiones que todavía no esperan una respuesta.

² Escribir, y por extensión pintar, es un acto de lectura, y leer es una manera de re-escribir y re-pintar.

puntualiza exactamente la cuestión de la tecnología y de su influencia en el proceso de articulación del lenguaje:

[...] Quanto più un linguaggio è tecnologicamente povero, tanto più prepotenti e articolati si fanno i processi evocativi¹. (Cerami, 1996:17)

En esta afirmación de Cerami se intuye una nostalgia hacia el cine del pasado, mudo, y en blanco y negro, y que requería una reflexión y mediación potente desde los directores o profesionales que trabajaban en ello, nosotros, desde el punto de vista de la articulación de un proceso educativo, podemos leerlo como una ventaja. No estamos más al frente de un lenguaje cuya complejidad lo hace alcanzable sólo a unos pocos, cuya estructura obliga a una re-elaboración constante y a un cierto grado de experimentación con riesgo constante de fracaso.

El vídeo hoy en día, su mediación tecnológica, sus medios de producción, su articulación tan cercana a la realidad “tal como la vemos” se vuelve un medio que se puede aprender rápidamente y en muy poco tiempo se puede llegar a un nivel de expresión y elaboración personal impensable con el antiguo lenguaje cinematográfico. Al mismo tiempo, el vídeo, a pesar de su inmediatez técnica, no pierde la posibilidad de ser llevado a niveles de gran complejidad, de desafío a quien lo utiliza, de proponer nuevos retos y de ofrecer la posibilidad de crear productos que sean interesantes no sólo para quien los realiza y vive el proceso, sino también para quien los ve como un producto concluso.

Probablemente la complejidad que el vídeo, en su simplicidad, comunica, es justamente debida al proceso de montaje, que es, principalmente el lugar de la reflexión, de la imaginación y de la re-elaboración de la realidad grabada. Didi-Huberman identifica la fuerza de la operación del montaje, que puede ser un montaje visual, como el de Warburg, que literario, como el de Benjamín, en el funcionar evocativo de una memoria inconsciente, de la que no se puede dar cuenta de otro modo que a través de la estructura fragmentada del montaje.

Il montaggio, come sappiamo, è stato sia il metodo letterario sia l'assunzione epistemologica di Benjamin nel suo I “Passages di Parigi”. L'analogia tra questa scelta di scrittura e le tavole di Mnemosyne dimostra una comune attenzione alla *memoria*- non la collezione dei nostri ricordi, con

¹ Cuanto más un lenguaje es tecnológicamente pobre, tanto más prepotente y articulados se hacen los proceso evocativos.

la quale si cimenta il cronista, ma la memoria inconscia, quella che non si lascia tanto raccontare quanto interpretare nei suoi sintomi-, di cui solo un montaggio poteva evocar la profondità, la sovradeterminazione¹. (Didi-Huberman, 2009:250)

¹ El montaje, como sabemos, ha sido tanto el método literario que el asumido epistemológico de Benjamín en su “Passages de París”. La analogía entre esta elección de escritura y las tablas de Mnemosyne demuestra una común atención a la memoria- no la colección de nuestros recuerdos, con la que trabaja el cronista, sino la memoria inconsciente, la que no se deja tanto contar sino interpretar en sus síntomas- de la cual solo un montaje podía evocar la profundidad y la sobredeterminación.

CONCLUSIONES: CERRAR Y ABRIR PUERTAS

*Of course, in some sense,
all research starts with a question,
awareness that one does not know something.
The problem is that research tends to end with an answer.
[...] the problem is ending with an answer.*
Kart Hostetler

Al final de este largo recorrido desde Barcellona a Langenau, pasando por Alicudi y Turín es interesante volver al punto de partida para poder mirar en perspectiva los pasajes realizados y aquello que a lo largo de este tiempo ha sido observado, aprendido y reflexionado. Después de la inmersión en la intensidad del trabajo de campo de cada uno de los proyectos considerados, el proceso de escritura de la tesis ayuda a tener una visión más global, con más distancia, y a encontrar paralelismos y ejes transversales de reflexión.

La geografía dibujada a lo largo del recorrido, el *trabajo de campo como encuentros de viajes* del que hablaba Clifford (1997:89), aparece visibilizada en la escritura y en su tentativa de dibujar el mapa de lo que ha sido el proceso seguido. Sin duda la dimensión relacional y los encuentros a lo largo del recorrido son los que han marcado el rumbo y posibilitado la realización de la investigación. En muchos momentos tales encuentros han ayudado a la toma de una decisión o la posibilidad de ir en una determinada dirección.

Escribir un apartado de conclusiones después de este largo trayecto, de los encuentros y de los proyectos observados o realizados, se hace complejo. Sobre todo porque “conclusiones” da la dimensión de cierre, y el objetivo de esta tesis quisiera ser abrir nuevas direcciones de investigación más que cerrar algo. En el mismo periodo en que estaba redactado el texto de la tesis y analizando los proyectos de Alicudi, Turín y Langenau, Alberto Bougleux se encontraba otra vez en las islas Eolias para realizar un vídeo con los estudiantes de las escuelas. En septiembre de 2010, ZaLab empezará un proyecto de vídeo participativo en el barrio del Borne en Barcelona. Mientras tanto, se está volviendo a organizar el anual Festival Internacional de Teatro en el sur de Alemania.

El número de proyectos que están en marcha demuestra la vitalidad de la práctica del vídeo participativo y su arraigo tanto en las personas que están promocionándolo como en las personas involucradas. La continuidad y la capacidad generativa de estos proyectos, más que

mis comentarios y análisis, transmiten, creo, la idea del valor de esta práctica en contextos educativos. Desde este punto de vista, aparece claramente que poner punto final al recorrido investigador deriva en la necesidad de hacer balances de lo explorado hasta el momento pero no supone el agotarse de las cuestiones y reflexiones generadas alrededor de la práctica del vídeo participativo y en el particular contexto de la asociación considerada como caso de estudio.

Las cuestiones relacionadas con la construcción de las narrativas y de las identidades, el rol de las emociones y el análisis del vídeo como lenguaje, que han sido los ejes clave de la investigación, no terminan por lo tanto en la exploración de los tres proyectos considerados. Sin embargo esta primera investigación quiere marcar algunos puntos de referencia y de orientación en este campo audiovisual todavía bastante caótico y fragmentado. De aquí será posible proponer nuevas cuestiones e interrogaciones que abran otras puertas de reflexión.

Retomando cuestiones

Me gustaría retomar en este balance conclusivo algunos de los comentarios que emergen a lo largo del proceso de investigación. Muchas veces al explicar el tema de mi investigación los comentarios que recibía cuestionaban el porqué elegir el medio del vídeo en lugar de otros, como la fotografía, o procesos de escritura o teatrales. Así que vale la pena recordar que el explorar, a lo largo de esta investigación, la metodología del vídeo participativo no tiene como finalidad el presentarla como la mejor, visto que en ningún momento se plantea establecer una competición de métodos educativos, ni presentar el vídeo participativo como la única metodología educativa posible.

El vídeo es parte de las nuevas posibilidades y nuevos medios en el campo de la educación, por lo tanto su valor no está en su comparación con el teatro del oprimido, o con el digital storytelling, sino en su capacidad de ampliar el panorama de los recursos educativos que tenemos a nuestro alcance. Hay que añadir que, sin duda, todos estos recursos educativos, vídeo, teatro, fotografía y los demás, no presentan una dimensión estática y codificada que siga reglas inalterables, sino que son recursos dinámicos, que generan nuevas maneras de construirse y entrecruzarse entre ellas, como aparece en la dimensión teatral-multimedia del proyecto de Turín.

Además lo peculiar de las experiencias consideradas no es simplemente el uso del vídeo, sino una manera particular de trabajar con este medio, el proceso participativo, que, si por un lado se apoya en las características propias del vídeo, por el otro se basa en una serie de objetivos educativos, no simplemente de aprendizajes técnicos, que alcanzar. Así que la elección del medio con el que trabajar nunca está aislada del cómo trabajar, lo que puede crear relaciones entre dos medios diferentes, como en el caso de vídeo y teatro en Turín, o distancias entre proyectos que utilizan el mismo medio, como en el caso de proyectos de vídeo observados y no considerados a lo largo de la investigación.

Con estas consideraciones no quiero afirmar que haber elegido trabajar con el vídeo sea equivalente a haber elegido trabajar con cualquier otro medio, por lo que puede ser importante remarcar algunas de las razones de esta selección, en buena parte ilustradas a principio de la tesis. Uno de los puntos de interés del trabajo de la asociación ZaLab es el abrir una dimensión todavía poco conocida en el sector educativo, visto que interpreta en clave pedagógica un método, el vídeo participativo, que deriva de la sociología y de las prácticas de desarrollo comunitario.

Otro detalle importante que hay que considerar es que en el contexto de los países considerados en la investigación, Italia y España, el aprendizaje del vídeo sigue vinculado a una dimensión profesional a la que no todos tienen acceso con facilidad. El audiovisual sigue siendo uno de los grandes excluidos de los currículos escolares, así como el cine o la fotografía, a pesar de que estos medios moldean buena parte del imaginario colectivo y la identidad de las personas (Giroux, 1996:12) lo que les haría merecer un mayor reconocimiento en la dimensión de la educación formal.

Mirar desde cerca los proyectos considerados evidencia que el vídeo es un medio potente, visto que trabaja la construcción de narrativas visuales que pueden conectar con la dimensión profunda de las personas, lo que puede resultar extremadamente interesante. Por supuesto, y es lo que emerge también en el curso de la investigación, no siempre es así y cada proyecto tiene características propias y sus propios éxitos y fracasos. El mismo Alberto Bougleux afirma que nunca consiguió hacer un buen proyecto en la dimensión de la gran ciudad (entrevista, 28 mayo 2008), lo que pero no le impide volver a intentarlo en el otoño del 2010, proponiendo unos cambios organizativos con la idea de eliminar algunos problemas anteriormente encontrados.

Subrayar estos aspectos de validez y dificultad alrededor del mismo medio hace visible la complejidad de las cuestiones educativas y la necesidad de moverse al interior de esta complejidad con flexibilidad. La reflexión, los reajustes y balances son fundamentales en cada recorrido que quiera tener una dimensión pedagógica y es lo que emerge de los proyectos considerados a lo largo de la investigación, donde cada uno está diseñado por el contexto específico en el que se desarrollará y con la máxima abertura a posibles cambios.

Antes de explorar más en detalle estas relaciones entre los proyectos y los contextos, que se vinculan con la dimensión identitaria de los mismos, puede ser interesante proponer algunas ulteriores consideraciones alrededor del medio del vídeo. A lo largo de toda la investigación hemos dejado al margen las cuestiones relacionadas con el visionado y la distribución de los productos finales de los talleres. Esto ha sido así, no por falta de interés en el tema sino porque su análisis hubiera llevado a incorporar cuestiones que se alejaban de los interrogantes centrales de la investigación, y cuya complejidad hubiera requerido el espacio de una entera tesis para ser analizada.

Los procesos de distribución tienen como principal efecto el ampliar de manera exponencial a las personas implicadas en este juego de construcción y re-construcción de narrativas, imágenes y miradas. Sin querer sobrevalorar una distribución que sin duda es reducida hay sin embargo que considerar el efecto que la difusión de estos vídeos tienen para los espectadores. En primer lugar estarán sin duda las personas que los han realizado, luego los que de alguna manera están relacionados al proyecto o al territorio, como los habitantes de Alicudi o de Langenau, por los que han sido realizadas proyecciones colectivas, y por último las personas que no tienen relación alguna con el proyecto y con el territorio y que llegan a los vídeo a través de Internet¹.

Poder tener una visión completa de los efectos de esta ampliación de miradas va más allá de lo que eran los objetivos de la presente investigación, en la que se ha privilegiado un enfoque vinculado a la educación, y por tanto una atención al proceso de realización de los mismos vídeos, y no tanto un enfoque social, y por tanto una atención al análisis de la distribución. Por supuesto las dos cuestiones están en estrecha relación y los procesos educativos se insertan al interior de dimensiones sociales que hay que tener en cuenta. Frente a la dificultad de establecer

¹ Recordamos que todos los vídeos realizados en los proyectos considerados están disponibles en la web de la asociación ZaLab o en youtube.

fronteras se ha privilegiado el centrarse en aquellas partes de la experiencia, el proceso de creación de los vídeos, que mejor respondía a las cuestiones propuestas por la investigación.

Vídeo, identidad, cuestiones abiertas

Explorar la dimensión identitaria vinculada a estos proyectos ha sido uno de los retos más grandes de la investigación. Considerando la identidad misma como una dimensión compleja y difícilmente explicable no era posible realizar simplemente unas entrevistas que indagaran los cambios y re-posicionamientos identitarios de los participantes. Además las experiencias educativas tienen en muchas ocasiones bastante similitud con la magdalena de Proust, se quedan en algún rincón del ser, hasta volver a la superficie, bajo otro aspecto, mucho tiempo después. No es por lo tanto posible evaluar de inmediato y por completo los impactos aportados por una experiencia.

Estos impactos, que en cuanto más arraigados tienen más a que ver con la dimensión del ser, se miden con la distancia y con el tiempo. Por tanto, en lugar de cuestionar directamente cuales han sido los efectos de las experiencias, es más interesante explorar la experiencia misma en el tiempo. Desde este punto de vista, la continuidad de los proyectos de las Eolias y de Langenau, además de la capacidad generativa de otros proyectos del Forum de Turín, son la medida de la capacidad de interacción en profundidad con las personas que estos proyectos han sabido generar.

Esta relación profunda con el territorio y las personas tiene entre sus puntos de anclaje la capacidad de estos proyectos de retomar las historias populares y colectivas, como el caso de la historia de San Bartolo en las Eolias o la del grupo neonazi en Langenau. Hacer visibles y reflexionar alrededor de historias colectivas, que son marcos de referencias para la construcción de narrativas personales (Fogel, 2001:109), es el primer paso para reflexionar acerca de las identidades individuales y colectivas, y, en un segundo momento, plantear nuevas elaboraciones de las mismas.

Este pasaje desde el descubrimiento de las narrativas locales y culturales propias al plantear una re-elaboración de las mismas es la manera de trabajo utilizado también por los que trabajan en la dimensión intercultural, véase Patrizia Canova en Italia o la asociación RAI en Barcelona. Tomar como punto de partida la reflexión acerca de nosotros es un pasaje necesario

para romper la dialéctica *nosotros/los demás*. Ver la relatividad de estos conceptos, descubrir las historias culturales en las que nos movemos y que a menudo nos quedan pequeñas, generando esta sensación de diferencia tradicionalmente atribuida sólo a la alteridad.

Trabajar rescatando la dimensión personal y colectiva de quien participa en los proyectos quiere decir trabajar en una dimensión de obertura, que es una de las características del vídeo participativo. La obertura representa al mismo tiempo un punto de fuerza y de dificultad de los proyectos mismos. La fuerza reside en la posibilidad de ser significativo para quien participa ya que involucra sus narrativas, con la dificultad relativa de gestionarlas, organizarlas y coordinarlas. Cuando un proyecto opta por la máxima obertura en su desarrollo, tiene también que tener los recursos para gestionar lo que puede pasar.

A lo largo de los proyectos hemos podido observar un par de momentos de dificultad debidos a la dimensión de obertura propuesta. El primero durante la realización del primer proyecto en Alicudi, donde el arraigo de las tradiciones de historias sobrenaturales impedía considerarlas como fantásticas, y donde se tuvo que optar por definir las como *narraciones para explicar cosas a las que no encontramos respuestas* (taller Alicudi, transcripción). El segundo, en el proceso de elaboración de la *performance* en Turín, donde las diferentes ideas, realidades y lenguas de los participantes dificultaban llegar a acuerdos comunes.

Sin embargo es justamente esta dimensión de obertura la que permite, si es gestionada adecuadamente, la construcción de otras narrativas compartidas. Ruido (2003), profesional del audiovisual, afirma que este medio tiene la posibilidad de construir otras miradas a pesar de las limitaciones del mainstream audiovisual, donde imperan las reglas del capital y las de la rentabilidad. Los proyectos considerados siguen esta dirección de tentativas de *generar imágenes divergentes que permitan pensar otras realidades posibles* (Ruido, 2003:4).

Así que podemos ver cómo se construyen frágiles equilibrios al interior de cada proyecto que intenta hacer ver que las narrativas establecidas pueden ser modificables. Un buen ejemplo de este caso es el cambio de actitud de los participantes en el proyecto de Langenau hacia el grupo local neo-nazi en Langenau, pasando de una primera fase en la que la idea era “hacer como si no existieran” se pudo llegar a realizar una narrativa acerca del tema, compartido con otras personas del pueblo, y que ha sido definido como “una de las mejores partes del vídeo”.

La dificultad era, en este caso, la de mantener por un lado la abertura hacia las propuestas y las narrativas de los participantes que invitaban a ignorar el grupo neonazi pero

equilibrarlas con la presentación de otras miradas y maneras de elaborar las mismas realidades. En aquel momento, aceptar la posición de quien participaba hubiera querido decir no re-elaborar el tema sino dejarlo de lado. Así que, más allá de las teorías que sustentan la elaboración de los proyectos, una práctica de obertura marca la necesidad de respuestas concretas a las situaciones cotidianas que se puedan presentar.

En estos equilibrios se puede ver que estos proyectos puedan ser puestos en paralelo con las ideas del *Learning by Design Group* que considera como objetivo básico de la educación que las personas puedan aprender a *navigate our transformed and transforming society* (Kalantzis y Cope, 2005:15). Aprender a moverse en la complejidad se logra a través de proyectos que no excluyen esta misma complejidad en su interior sino que la hacen propia, intentando encontrar maneras de moverse en ella y de organizarla, aunque sea temporalmente.

Lo que queda en el tintero

Las implicaciones del tiempo, como he comentado anteriormente, en los procesos de aprendizaje proporcionados por los proyectos considerados es una parte de las cuestiones que la realización de la investigación ha abierto. A pesar de que esto sería tema para otra investigación, algunas primeras reflexiones para abrir esta dirección de debate pueden ser recopiladas en este espacio. La importancia del tiempo y del pasado en la experiencia humana tienen una consistente literatura académica que muy a menudo no se pone en relación con la dimensión de las experiencias educativas y de las narrativas identitarias.

Sin embargo, como hemos remarcado varias veces, la dimensión de narrativa identitaria está justamente basada en una secuencia temporal de acontecimientos, donde la temporalidad no necesariamente equivale a un orden cronológico. También la dimensión de la experiencia educativa y del aprendizaje se desarrolla a través del tiempo y es re-elaborada en forma de narración. Pero hay que observar que la narración de los acontecimientos de nuestro pasado no es estática, la mezcla de cosas que olvidamos o recordamos provoca una continua re-escritura del pasado (Brockmeier, 2000:55), que genera cambios y movimientos en el aprendizaje generados por la misma experiencia.

Así que la misma experiencia del pasado puede adquirir valores diferentes según el momento presente desde el que la miramos. Podemos observar que mientras algunas

experiencias del pasado son consideradas como *invasivas* (Virno, 1999:146), otras parecen entrar rápidamente en el olvido (Martín Barbero, 2000) y sus efectos son mínimos en la narrativa del self. Esta particular relación con el pasado que hemos desarrollado culturalmente, hace que en algunos casos el pasado entre en el presente y condicione la manera de vivirlo e interpretarlo, mientras que en otros casos resulta completamente irrelevante.

Los proyectos educativos, para ser relevantes en el tiempo, deberían, con sus características, marcar un corte temporal que influyera en la construcción de la narrativa de la identidad de la persona, modificándola en el tiempo. Ser de alguna manera *invasivos*, no en un sentido negativo, sino en lo que Ludmer (2002) atribuye a los tiempos *fundantes*, acontecimientos particulares que tienen la fuerza de influir y definir a través del pasado, el presente.

La fundación es un sitio y un corte temporal que abre un ciclo y define, en el pasado, el presente. Es un modo de pensar el presente en relación con un momento fundador: un modo de pensar “hacia atrás”. Un acontecimiento del pasado funda el presente y lo determina; el presente se vuelve sin cesar a ese pasado donde está el sentido (también como dirección) para identificarse y definirse. (Ludmer, 2002:109).

Interpretado de esta manera, el pasado *invasivo* no es considerado negativo sino un pasado que puede explicar y ser fundación del presente, haciendo memoria del recorrido del self hasta aquel punto. Es decir que el pasado puede crear en este modo una *mitología que se hace cargo de interrogantes y vacíos, de miedos y esperanzas* (Marin, citado en Martín-Barbero 2003:307). Sin duda, la diferente interpretación que las personas atribuyen a los acontecimientos hace que se construya este tipo de pasado, o un pasado que sea una *cita* que contribuya a crear un *presente sin fondo, sin piso, sin horizonte* (Martín-Barbero, 2000:3) incapaz de soportar un sentido y una orientación del self.

En esta misma línea reflexiona De Sousa Santos en su *Gramática do tempo* (2006) cuando afirma que la identidad moderna se constituye en la relación entre las *raíces*, numéricamente limitadas y generadoras de estabilidad, y las *opciones*, débiles y numerosas pero limitadas por las raíces que las sustentan. En los tiempos contemporáneos, según su análisis, asistimos a una explosión de las raíces que provoca un aumento considerable de las opciones. La abertura del abanico de las opciones, a pesar de parecer un factor positivo y un aumento de la libertad del

individuo, es en realidad más bien generadora de incertidumbre. La falta de raíces permite multiplicar las opciones pero al mismo tiempo genera una fragilidad e inseguridad en las personas que bloquea la verdadera posibilidad de acceder a estas mismas elecciones.

As explosão de raízes provoca um desenraizamento que gera escolhas ao mesmo tempo que bloqueia o exercício efetivo dessas mesmas escolhas (De Sousa Santos, 2006:69).

En este contexto, los proyectos educativos y de aprendizaje tendrían que considerar y responder al problema del tiempo y de la organización de las narrativas personales en el tiempo. De modo que las diferentes historias que contamos acerca de nosotros mismos, la narración de los acontecimientos pasados y de las experiencias, a pesar de cambiantes y variables, pueden siempre generar *raíces*, *pasados fundantes* o *mitologías* significativas para el presente. Pero esto, como hemos afirmado, podemos medirlo solo en el tiempo y en la distancia, por lo que sería interesante retomar, en un futuro, los mismos proyectos de vídeo participativo para ver qué características los han hecho, o no, perdurables en el tiempo y en la narración de sus protagonistas.

CONCLUSIONI: CHIUDERE E APRIRE PORTE

*Of course, in some sense,
all research starts with a question,
awareness that one does not know something.
The problem is that research tends to end with an answer.
[...] the problem is ending with an answer.*
Kart Hostetler

Una volta terminato questo lungo viaggio da Barcellona a Langenau, passando per Alicudi e Torino, è interessante tornare al punto di partenza per poter vedere in prospettiva il percorso realizzato, e ciò che durante questo tempo è stato osservato, appreso e riflettuto. Dopo l'immersione nell'intensità del lavoro di campo di ognuno dei progetti considerati, il processo di scrittura della tesi aiuta ad avere una visione globale, più distaccata, a trovare parallelismi e linee trasversali di riflessione.

La geografia disegnata durante il percorso, quel *trabajo de campo como encuentros de viajes*¹ di cui parlava Clifford (1997:89), appare quindi nella scrittura e nel suo tentativo di tracciare una mappa di ciò che è accaduto. Senza dubbio la dimensione delle relazioni e degli incontri durante il percorso sono ciò che ha definito la traiettoria e reso possibile la realizzazione della ricerca. In vari momenti tali incontri hanno aiutato a prendere decisioni o hanno dato la possibilità di andare in una certa direzione.

Scrivere delle conclusioni dopo questo lungo percorso, di incontri e progetti osservati e realizzati, si rivela un compito alquanto complesso. Soprattutto perché il termine “conclusioni?” dà la dimensione di una chiusura e l'obiettivo di questa tesi vorrebbe essere quello di aprire nuove direzioni di ricerca più che chiudere qualcosa. Nello stesso momento in cui stavo scrivendo il testo della tesi e analizzando i progetti di Alicudi, Torino e Langenau, Alberto Bougleux si trovava un'altra volta alle isole Eolie per realizzare un video con gli studenti delle scuole. Nel settembre 2010 ZaLab comincerà un progetto di video partecipativo nel quartiere del Borne di Barcellona. Negli stessi mesi l'annuale Festival Internazionale di Teatro nel sud della Germania è nella sua fase di organizzazione.

La numerosità dei progetti in corso dimostra la vitalità della pratica del video partecipativo e il suo profondo legame tanto con le persone che lo propongono come

metodologia, che con le persone che partecipano ai progetti. La continuità e la capacità generativa di questi progetti, più che i miei commenti e analisi, credo trasmettano l'idea del valore di questa pratica nei contesti educativi e di quanto ci sia ancora da esplorare in questa direzione. Da questo punto di vista risulta chiaro come il mettere un punto finale al percorso di ricerca sia basato sulla necessità di fare un bilancio di quanto esplorato fino a questo momento e non nell'esaurirsi delle questioni e riflessioni generate intorno alla pratica del video partecipativo e del particolare contesto dell'associazione considerata come caso di studio.

Gli interrogativi riguardanti la costruzione delle narrative e dell'identità, il ruolo delle emozioni e l'analisi del video come linguaggio, che sono state le linee portanti della ricerca, non si esauriscono quindi nello studio dei tre progetti considerati, anche se con questo percorso di ricerca si vorrebbero segnare alcuni punti di riferimento e orientamento in questo campo audiovisivo piuttosto caotico e frammentato. Questo primo passaggio dà la possibilità di porre nuove questioni e punti interrogativi che aprano altre linee di riflessione.

Riprendendo in mano le domande

Mi farebbe piacere recuperare in questo bilancio conclusivo alcuni dei commenti che sono emersi in conversazioni durante il percorso di ricerca. Molte volte dopo aver spiegato il tema della ricerca i commenti che ricevevo sollevavano questioni riguardo alla scelta di prediligere il video rispetto ad altri mezzi, come la fotografia, la scrittura creativa o il teatro. Per questa ragione vale la pena ricordare come la scelta di esplorare, durante la tesi, la metodologia del video partecipativo non abbia lo scopo di presentarla come la migliore, visto che in nessun momento si propone di stabilire una competizione tra metodi educativi né di presentare il video partecipativo come unica e sola metodologia educativa possibile.

Il video fa parte delle nuove possibilità e nuove vie nel campo dell'educazione, per cui il valore di analizzarlo non risiede nel confronto con il teatro dell'oppresso o con il digital storytelling, ma nell'ampliare il panorama delle risorse educative alla nostra portata. Bisogna inoltre aggiungere come senza dubbio tutte queste risorse educative, video, teatro, fotografie e le altre, non presentino una dimensione statica e codificata, che segua regole inalterabili, ma

¹ Lavoro sul campo come incontri di viaggio.

siano dinamiche, ovvero generano nuovi modi di costruirsi e di intrecciarsi tra loro, come appare nella dimensione teatrale-multimediale del progetto di Torino.

Inoltre, la particolarità delle esperienze considerate non risiede solamente nell'utilizzo del video, ma in un modo particolare di lavorare con questo mezzo, il processo partecipativo, che se da un certo punto di vista si appoggia sulle caratteristiche proprie del video, da un altro si basa su una serie di obiettivi educativi e non semplicemente conoscenze tecniche da raggiungere. Quindi la scelta del mezzo con cui lavorare non è mai isolata dal come lavorare, cosa che può creare relazioni tra mezzi diversi come il caso del video e del teatro a Torino, o distanze tra progetti che utilizzano lo stesso mezzo, come nel caso di progetti di video osservati e non considerati all'interno della tesi.

Con queste considerazioni non vorrei dare l'impressione che scegliere di lavorare con il video sia uguale a qualsiasi altro mezzo, per cui potrebbe essere importante rimarcare alcune delle ragioni di questa scelta, in buona parte illustrate all'inizio della tesi. Uno dei punti d'interesse del lavoro della associazione ZaLab è che apre una dimensione ancora poco conosciuta nel settore educativo, visto che interpreta in chiave pedagogica un metodo, il video partecipativo, derivato dalla sociologia e dalle pratiche di sviluppo comunitario.

Un altro dettaglio importante da considerare è il fatto che nel contesto dei paesi considerati nella ricerca, Italia e Spagna, l'apprendimento del video rimane molto spesso vincolato a una dimensione professionale a cui non tutti hanno accesso. L'audiovisivo continua ad essere uno dei grandi esclusi dei programmi scolastici, così come il cinema o la fotografia, per quanto questi mezzi modellino buona parte dell'immaginario collettivo e dell'identità delle persone (Giroux, 1996:12) cosa che farebbe loro meritare un maggior riconoscimento nella dimensione dell'educazione formale.

Osservare da vicino i progetti considerati rende evidente come il video sia un mezzo potente, visto che propone la costruzione di narrative visive che possono collegarsi con la dimensione profonda delle persone, cosa che può risultare estremamente interessante. Chiaramente, ed è quello che emerge anche nel corso della ricerca, non sempre è così e ogni progetto ha delle caratteristiche proprie che determinano il suo successo o fallimento. Lo stesso Alberto Bougleux afferma come non riuscì mai a realizzare un buon progetto nella dimensione della grande città (intervista, 28 maggio 2008), cosa che non gli impedisce però di tentarlo

nuovamente nell'autunno del 2010, proponendo dei cambi organizzativi nella speranza di eliminare le problematiche anteriormente riscontrate.

Sottolineare questi aspetti di validità e difficoltà della stessa metodologia rende visibile la complessità delle questioni educative e la necessità di muoversi all'interno di questa realtà articolata con flessibilità. La riflessione, gli aggiustamenti e i bilanci sono fondamentali all'interno di ogni percorso che voglia avere una dimensione pedagogica ed è quello che emerge dai progetti considerati durante la ricerca, dove ognuno è disegnato per il contesto specifico in cui si svilupperà e con la massima apertura verso possibili cambiamenti.

Prima di esplorare più dettagliatamente le relazioni tra progetti e contesti, che si legano alla dimensione identitaria degli stessi, può essere interessante proporre alcune considerazioni ulteriori sul video. In particolare durante la ricerca abbiamo trascurato le questioni relative alla visione e la distribuzione dei prodotti finali dei laboratori. Questo non per mancanza di interesse ma perché tale analisi avrebbe richiesto lavorare con questioni che si allontanavano da quelle centrali della tesi e la cui complessità avrebbe richiesto un lavoro autonomo.

I processi di distribuzione hanno l'effetto di ampliare in modo esponenziale il numero delle persone coinvolte in questo gioco di costruzione e di ri-costruzione di narrative, immagini e sguardi. Pur senza sopravvalutare una distribuzione che senza dubbio è limitata, bisogna comunque considerare l'effetto che la diffusione di questi video ha sugli spettatori. Tali spettatori saranno costituiti in primo luogo dai realizzatori stessi, poi da coloro che sono in relazione con il progetto o con il territorio, come gli abitanti di Alicudi o di Langenau, per i quali sono state realizzate proiezioni collettive, e infine dalle persone che non hanno alcun tipo di relazione con il progetto e con il territorio e che arrivano ai video attraverso internet¹.

Poter avere una visione completa degli effetti di questo ampliamento dello sguardo va al di là degli obiettivi della tesi, in cui è stata privilegiata un'attenzione alla dimensione educativa e quindi al processo di realizzazione dei video, piuttosto che alla dimensione sociale e quindi all'analisi della distribuzione. Senza dubbio le due cose sono strettamente collegate e i processi educativi si inseriscono all'interno di strutture sociali che non possono essere ignorate. Di fronte alla difficoltà di stabilire linee di frontiera tra l'una e l'altra si è preferito concentrarsi su quelle parti dell'esperienza che meglio rispondevano alle domande proposte nella ricerca: il processo di creazione dei video.

Esplorare la dimensione dell'identità in relazione ai progetti considerati è stata una delle sfide principali della ricerca. Considerando come l'identità sia una dimensione complessa e difficilmente spiegabile, non era possibile realizzare semplicemente delle interviste che investigassero i cambi e i ri-posizionamenti identitari dei partecipanti. Inoltre l'esperienze educative hanno in molte occasioni una grande similitudine con la madeleine di Proust, rimangono in un angolo del self, fino a tornare in superficie, con un altro aspetto, molto tempo dopo. Non è quindi possibile valutare a breve termine e in modo completo l'impatto provocato da un'esperienza.

I risultati delle esperienze, quelli più profondi e che più hanno a che vedere con la dimensione dell'identità, si misurano con la distanza e con il tempo. Quindi al posto di chiedere direttamente ai partecipanti quali siano stati gli effetti dell'esperienza è più interessante osservare l'esperienza stessa nel tempo. Da questo punto di vista la continuità dei progetti delle Eolie e di Langenau, oltre alla capacità di generare nuovi progetti del Forum di Torino, danno la dimensione della capacità di relazionarsi profondamente con le persone che questi progetti hanno saputo generare.

Questa relazione profonda con il territorio e le persone ha tra i suoi punti di forza la capacità dei progetti di recuperare e di appropriarsi di storie popolari e collettive, come il caso della storia di S.Bartolo alle Eolie o del gruppo neonazista a Langenau. Rendere visibili e proporre riflessioni sulle narrazioni collettive, che sono i quadri di riferimento per la costruzione delle narrazioni personali (Fogel, 2001:109), è il primo passo per riflettere sulle identità individuali e collettive e, in un secondo momento, proporre nuove elaborazioni delle stesse.

Questo passaggio dalla scoperta delle narrative locali e culturali proprie, alla proposta di una ri-elaborazione, è il metodo di lavoro utilizzato anche da coloro che lavorano con la dimensione interculturale, come per esempio Patrizia Canova in Italia o l'associazione RAI a Barcellona. Prendere come punto di partenza la riflessione su noi stessi è un passaggio

¹ Ricordiamo che tutti i video realizzati nei progetti presi in considerazione sono disponibili nella pagina web dell'associazione ZaLab o in youtube.

necessario per uscire da una dialettica noi/gli altri, vedere la relatività di questi concetti, scoprire le storie culturali in cui noi stessi ci muoviamo e che molto spesso ci stanno strette, generando quella sensazione di differenza tradizionalmente attribuita solo alla diversità culturale.

Lavorare riscattando la dimensione personale e collettiva di chi partecipa nei progetti vuol dire lavorare in una dimensione di apertura, che è una delle caratteristiche del video partecipativo. L'apertura rappresenta, allo stesso tempo, un punto di forza e di difficoltà degli stessi progetti. La forza risiede nella possibilità del progetto di essere significativo per coloro che vi partecipano considerando che vengono coinvolte le loro narrative, ma questo comporta una estrema difficoltà nel gestirle, organizzarle e coordinarle. Quando un progetto opta per la massima apertura durante la sua realizzazione deve anche avere le capacità di gestire quello che può succedere.

Durante la realizzazione dei progetti abbiamo potuto osservare un paio di momenti di difficoltà per l'appunto dovuti alla dimensione di apertura della proposta. Il primo durante il progetto ad Alicudi dove il radicamento delle tradizioni relative alle storie soprannaturali impediva di considerarle come fantasia, e dove fu necessario definirle come delle *narrazioni per spiegare cose che a cui non troviamo risposta* (laboratorio Alicudi, trascrizione). Il secondo momento nel processo di elaborazione della performance di Torino, quando le diverse idee, le realtà e le lingue dei partecipanti rendevano difficile arrivare a proposte comuni.

Ma è giustamente questa dimensione di apertura, se gestita adeguatamente, quella che permette la costruzione di altre narrative condivise. Ruido (2003), professionista dell'audiovisivo, afferma come questo mezzo abbia la possibilità di costruire altri sguardi, nonostante le limitazioni del mainstream audiovisivo, dove le regole continuano ad essere quelle del capitale e della redditività. I progetti considerati seguono esattamente questa direzione di tentativi di *generar imágenes divergentes que permitan pensar otras realidades posibles*¹ (Ruido, 2003:4).

Possiamo quindi osservare come si costruiscano fragili equilibri all'interno di ogni progetto che voglia far veder come anche narrative stabilite, condivise e tradizionalmente accettate, possano essere modificate. Un buon esempio in questo caso è il cambiamento realizzato dei partecipanti del progetto di Langenau nei confronti del gruppo neonazista locale. Dopo una prima fase in cui l'atteggiamento proposto era di "fare come se non esistessero" fu

¹ Generare immagini divergenti che permettano di pensare altre realtà possibili.

possibile arrivare a realizzare una narrativa sul tema condivisa con diverse persone del paesino, che è stata successivamente definita come “una delle parti migliori del video”.

La difficoltà in questo caso era di mantenere da un lato l’apertura verso le proposte e le narrative dei partecipanti che invitavano al far finta di niente, ma di equilibrarle con il proporre altri sguardi e modi di elaborare la stessa realtà. In quel momento accettare semplicemente la posizione dei partecipanti avrebbe voluto dire non elaborare il tema ma lasciarlo da parte. Quindi, al di là delle teorie che sostengono l’elaborazione dei progetti, una pratica di apertura comporta la necessità di risposte concrete a situazioni quotidiane che possono presentarsi.

In questo gioco di equilibri si può vedere come tali progetti possano essere messi in parallelo con le idee del *Learning by Design Group* che considera come obiettivo di base dell’educazione che le persone imparino a *navigate our transformed and transforming society* (Kalantzis e Cope, 2005:15). Imparare a muoversi nella complessità si impara grazie a progetti che all’interno di loro stessi non escludano questa stessa complessità ma che la assumono, cercando di trovare modi e strategie per muoversi in essa e organizzarla, per quanto temporaneamente.

Lo que queda en el tintero¹

Il ruolo del tempo, come precedentemente commentato, nei processi di apprendimento proporzionati dai progetti considerati è parte delle questioni che la ricerca ha aperto. Per quanto questo sarebbe tema di un’altra ricerca, alcune prime riflessioni per aprire il dibattito in questa direzione possono essere proposte in questo spazio. L’importanza del tempo e del passato nell’esperienza umana ha una consistente letteratura accademica che spesso non viene messa in relazione alle esperienze educative e alle narrative dell’identità.

Però come abbiamo più volte sottolineato la dimensione narrativa dell’identità è per l’appunto basata su una sequenza temporale di avvenimenti, in cui la temporalità non equivale necessariamente a un ordine cronologico. Anche la dimensione dell’esperienza educativa e dell’apprendimento, si sviluppa attraverso il tempo ed è ri-elaborata in forma di narrazione. Bisogna però notare come la narrazione degli avvenimenti del nostro passato non sia statica, il mix di cose che dimentichiamo o ricordiamo costituisce una continua ri-scrittura del passato

¹ *Ciò che rimane nel calamaio*. Si tratta di un’espressione spagnola tipica per fare riferimento a cose che non sono state dette e che quindi sono rimaste nell’inchiostro.

(Brockmeier, 2000:55) che genera cambi e movimenti nell'apprendimento acquisito dalla stessa esperienza.

Quindi, la stessa esperienza trascorsa può acquisire valori diversi a seconda del momento presente da cui la guardiamo. Possiamo osservare come, mentre alcune esperienze del passato siano considerate come *invadenti* (Virno, 1999:146), altre sembrano entrare rapidamente nell'oblio (Martín Barbero, 2000) e i loro effetti sono minimi nella narrativa del self. Questa particolare relazione dicotomica che culturalmente abbiamo sviluppato con il passato fa sì che in alcuni casi il passato entri nel presente e condizioni il modo di viverlo e interpretarlo, mentre in altri risulti completamente irrilevante.

I progetti educativi, in quanto mirano ad essere rilevanti nel tempo, dovrebbero avere caratteristiche che determinino una alterazione temporale che influisca nelle costruzioni della narrativa identitaria della persona, modificandola nel tempo. Ovvero dovrebbero essere in qualche modo *invadenti*, non in un senso negativo, ma in quello che Ludmer (2002) attribuisce ai *tempi fondanti*, cioè particolari avvenimenti che hanno la forza di influire e di definire attraverso il passato il presente.

La fundación es un sitio y un corte temporal que abre un ciclo y define, en el pasado, el presente. Es un modo de pensar el presente en relación con un momento fundador: un modo de pensar “hacia atrás”. Un acontecimiento del pasado funda el presente y lo determina; el presente se vuelve sin cesar a ese pasado donde está el sentido (también como dirección) para identificarse y definirse¹. (Ludmer, 2002:109).

Interpretato in questo modo il passato *invadente* non è da considerare in senso negativo bensì come un passato che può spiegare ed essere fondamento del presente, nel suo fare memoria del percorso della persona fino a quel momento. Quindi il passato può creare in questo modo una *mitología que se hace cargo de interrogantes y vacíos, de miedos y esperanzas*² (Morin, citato in Martín-Barbero, 2003:307). Senza dubbio la differenza risiede nell'interpretazione che le persone attribuiscono agli avvenimenti, che fa sì che si costruisca questo tipo di passato o un

¹ La fondazione è un luogo e una frattura temporale che apre un ciclo e che definisce, nel passato, il presente. È un modo di pensare il presente in relazione a un momento fondatore: un modo di pensare “all'indietro”. Un avvenimento del passato fonda il presente e lo determina; il presente ritorna continuamente a quel passato in cui c'è il senso (inteso anche come direzione) per identificarsi e definirsi.

² Mitologia che si fa carico di domande e vuoti, di paure e di speranze.

passato che sia semplicemente una *citazione* che contribuisce a creare un *presente sin fondo, sin piso, sin horizonte*¹ (Martín-Barbero, 2000:3) incapace di dare supporto al senso e all'orientamento del self.

In questa stessa linea riflette De Sousa Santos nella sua *Gramática do tempo* (2006) quando afferma come l'identità moderna sia costituita da una relazione tra *radici*, numericamente limitate e generatrici di stabilità, e *opzioni*, deboli e numerose ma limitate dalle radici che le sostengono. Nel mondo contemporaneo, secondo la sua analisi, assistiamo ad un'esplosione delle radici che provoca un aumento vertiginoso delle opzioni. L'apertura del ventaglio delle scelte, nonostante possa sembrare un fattore positivo e un aumento della libertà dell'individuo, è in realtà un generatore di incertezza. La mancanza di radici permette di moltiplicare le opzioni ma nello stesso momento genera una fragilità e un'insicurezza nelle persone che blocca la reale possibilità di realizzare delle scelte.

As explosão de raízes provoca um desenraizamento que gera escolhas ao mesmo tempo que bloqueia o exercício efectivo dessas mesmas escolhas².
(De Sousa Santos, 2006:69)

In questo contesto i progetti educativi e di apprendimento dovrebbero considerare e rispondere al problema del tempo e dell'organizzazione delle narrative personali nel tempo. In questo modo le diverse storie che raccontiamo riguardo noi stessi, il racconto degli avvenimenti del passato e delle esperienze, per quanto variabili, possano sempre generare *radici, passati fondanti o mitologie* significative per il presente. Ma questo, come abbiamo affermato, può essere osservato solo attraverso il tempo e la distanza, per cui sarebbe interessante riprendere, in un futuro, gli stessi progetti di video partecipativo per vedere quali caratteristiche li hanno resi o meno durevoli nel tempo e nel racconto dei loro protagonisti.

¹ Presente senza fondo, senza suolo, senza orizzonte.

² L'esplosione delle radici provoca uno sradicamento che genera opzioni allo stesso tempo che blocca la scelta effettiva di queste stesse scelte.

NARRATIVE IDENTITARIE ALL'INTERNO DI PROGETTI DI VIDEO PARTECIPATIVO

*Il video partecipativo è raccontare storie assieme,
costruire o ricostruire narrazioni che possano divenire
– per gruppi umani più o meno grandi, più o meno estesi nello spazio,
più o meno accomunati da legami comunitari –
mitopoeitiche (wu-ming 2002)*
Collizzoli

Il presente lavoro di tesi propone la realizzazione di un approfondimento ed un'esplorazione della dimensione identitaria all'interno dei progetti formativi realizzati dall'associazione italo-spagnola ZaLab e basati sulla metodologia del video partecipativo, teorizzata in Canada durante gli anni '70. Punto d'incontro tra l'uso del video, l'educazione e l'identità è la dimensione narrativa. Considerando infatti da un lato l'educazione come *la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales*¹ (Clandinin e Connelly, 1995:13) e l'identità come narrativa del self, lavorare con il video vuol dire soprattutto imparare a costruire storie su quello che siamo e sul nostro intorno.

Dal punto di vista del *frame* teorico sono considerati e posti in dialogo questi tre concetti fondamentali anteriormente citati: il video, come linguaggio e come strumento di comunicazione, l'identità e le strutture narrative di interpretazione della realtà e di costruzione dell'identità. Attraverso il dialogo con e intorno a questi concetti, che non ha in nessun momento l'obiettivo di arrivare a una definizione statica degli stessi, è realizzato e analizzato il lavoro sul campo, le osservazioni e le collaborazioni con l'associazione e i suoi progetti.

Altro aspetto importante da sottolineare riguardo al percorso di ricerca è la realizzazione di un'esplorazione previa, attraverso il metodo dell'osservazione flottante (Petonnet, 1983), di varie realtà e associazioni implicate nello sviluppo di progetti educativi attraverso il video. Questa mappatura permette di incontrare e scegliere l'associazione ZaLab come caso di studio, oltre che di esplorare un campo, quello del video nel settore educativo, ancora confuso e caotico.

¹ La costruzione e ri-costruzione di storie personali e sociali.

Pertanto è solo dopo una prima fase orientativa che si entra nel cuore dei tre progetti considerati, definiti secondo la loro localizzazione geografica come *Alicudi*, *Torino* e *Langenau*. Si tratta di progetti all'interno dell'ambito dell'educazione non formale, altro concetto esplorato all'interno della tesi, ognuno dei quali presenta caratteristiche specifiche di spazio, tempo, quotidianità proposta e partecipanti coinvolti. La diversità geografica e di struttura è controbilanciata dall'uso, in tutti e tre i casi, di una metodologia educativa partecipativa basata sugli strumenti artistici del video e, nel caso del progetto di Torino, anche del teatro.

Utilizzando strategie di scrittura parzialmente mediate dalle proposte di *narrative inquiry* (Clandinin, 2007) si cerca di rendere la complessità del processo partecipativo proposto, le dinamiche di gruppo, l'apprendimento e la relazione con il linguaggio del video e l'importanza di lavorare alla costruzione di storie e di narrative all'interno della dimensione educativa. In particolare si cercano di stabilire ponti tra la dimensione narrativa dell'identità, tanto individuale che collettiva, ovvero legata alle culture e territori di appartenenza, e la realizzazione di narrative visuali, prevalentemente documentaristiche, attraverso i progetti di video partecipativo.

Da questo punto di vista il processo di editing, ovvero di costruzione della sequenza di immagini e suoni, attraverso una negoziazione e una presa di decisioni di gruppo, si rivela come punto fondamentale dei progetti. Si rende visibile in questo modo come i progetti considerati non perseguano soltanto obiettivi di *media literacy* o di educazione all'immagine, piuttosto in voga ultimamente, ma propongono una riflessione e riorganizzazione delle identità individuali e collettive, del modo di guardarsi e di guardare, della necessità delle relazioni nei processi di costruzione dell'identità. O, per dirla con le parole del collettivo ZaLab, detti laboratori costituiscono *luoghi privilegiati dove attingere a storie e sguardi inediti, e dove elaborare collettivamente un punto di vista non standard sulla realtà contemporanea* (<http://www.zalab.tv/it/contents/2>, consulta del 10/05/2010).

Transiti e posizionamenti

Le teorie del paradigma *costruzionista* delineato da Guba e Lincon (1994), che a sua volta raccoglie, tra le altre, la tradizione interpretativa (Geertz, 1991; Clifford, 1997), affermano l'importanza del dare visibilità alla posizione teorica e interpretativa di chi realizza la ricerca, considerando che quest'ultima sarà sempre il risultato della relazione *researcher/researched*

(Kincheloe, 2004). Spiegare il perché e il come si sia scelto un certo tema di ricerca diventa per tanto non una digressione, ma una spiegazione fondamentale di tale relazione, permettendo a chi legge di chiarire da che punto di vista è stata guardata e secondo quali schemi mentali è stata interpretata la realtà considerata.

All'interno del paradigma costruzionista un concetto fondamentale diventa quindi quello del posizionamento, interpretato, secondo la definizione di Harré, come il processo di negoziazione che i soggetti costantemente realizzano con la dimensione sociale in cui si trovano, per poter costruire la loro narrazione. Considerando un processo di tesi come una narrazione in prima persona, il posizionamento può essere interpretato come la relazione che, in modo dinamico e flessibile, chi ricerca mantiene con la dimensione teorica di riferimento.

Qualsevol narració en primera persona [...] es fruit de la negociació i, per tant, producte de la interacció social. Davies i Harré (1990) han proposat el terme “posicionament” per designar aquest procés de producció i negociació¹. (Burr, 1995:137)

Per ricostruire questo spazio di dialogo e di negoziazione è pertanto importante segnalare il collegamento tra la presente ricerca e quella realizzata per la tesi di laurea: *Educare all'interculturalità. Un percorso attraverso il cinema tunisino* (2005). Da molti punti di vista le due ricerche presentano aspetti comuni, il legame tra la dimensione artistica e quella educativa, la riflessione intorno all'identità e alla cultura, un lavoro in un campo geograficamente esteso. Tra le differenze principali invece è interessante sottolineare, più che la scelta di mezzi artistici diversi o la diversa orientazione del lavoro sul campo, come lavorare con il video rappresenti il tentativo di rispondere a domande rimaste in sospeso all'interno della prima tesi.

In particolare tale scelta è legata alla necessità di esplorare una dimensione culturale e identitaria che vada oltre la dicotomia del noi/loro, appartenenza/opposizione, che nel caso della tesi del 2005 era rappresentata dalla scelta di lavorare intorno a film tunisini, o definiti come tali. La complessità della produzione artistica di identità in transito, come quelle dei registi tunisini formati all'Idhec di Parigi o all'Insas di Bruxelles, rimaneva in questa definizione

¹ Tutte le narrazioni in prima persona [...] sono il risultato della negoziazione e, per tanto, il prodotto dell'interazione sociale. Davies e Harré (1990) hanno proposto il termine “posizionamento” per fare riferimento a questo processo di produzione e negoziazione.

nascosta e semplificata. Da questo punto di vista il video rappresenta non solo una narrativa visiva, come nel caso del cinema e dei film, ma la possibilità di giocare e di alterare questa narrativa, aprendo la porta alle possibili variazioni e alle diverse interpretazioni della narrazione stessa.

Con questo non voglio togliere valore a una ricerca che, nel suo momento, è stata profondamente vissuta e riflettuta, però sicuramente, in linea anche con i riferimenti menzionati sopra, è una ricerca realizzata nel contesto di un percorso di laurea, quindi con certe conoscenze, una certa formazione e una certa posizione come ricercatrice. Sicuramente però echi di quell'esperienza sono visibili durante tutto il processo di ricerca successivo, i riferimenti alla dimensione mediterranea non mancano nella relazione con ZaLab e nella scelta dei progetti, così come un certo interesse verso la diversità culturale, e uno sguardo cinematografico alle produzioni video.

Ultimo punto su cui vale la pena soffermarsi è la scelta di transitare dal cinema al mondo del video. Questa scelta, non priva di inconvenienti, primo fra tutti lo stato ancora confuso in cui si muove il video dal punto di vista teorico e concettuale, era bastata sulla considerazione che all'interno degli stessi percorsi educativi cinematografici analizzati nella tesi del 2005 le attività che sembravano destare maggior interesse nei partecipanti erano quelle di analisi delle tecniche filmiche e di produzione di brevi filmati. La dimensione pratica di queste attività permetteva un coinvolgimento che il film, all'interno di un contesto educativo, non consentiva. Pertanto esplorare e approfondire questa parte mi sembrava completasse il precedente lavoro, oltre a permettere, come accennato anteriormente, una dimensione ri-costruttiva dello sguardo e della realtà.

Riflessioni intorno al concetto di campo

Una volta scelto di muoversi nel mondo del video uno dei primi problemi fu quello di disegnare uno spazio di azione in cui sviluppare la ricerca. Le produzioni video sono attualmente variate e numerosissime, difficilmente fanno riferimento a basi teoriche e principalmente, per lo meno in paesi come Italia e Spagna, sono considerate una formazione al di fuori di qualsiasi percorso scolastico. Quindi alla fluidità del mondo del video si aggiungeva

la frammentarietà del mondo dell'educazione no-formale, i cui tempi, spazi e modi sono continuamente variabili e imprevedibili.

Uscire dai confini dell'educazione formale e dei campi teorici forti e consolidati vuol dire cercare altri modi per costruire e dare forma allo spazio di ricerca in cui vogliamo muoverci. Definizioni di spazio più aperte e flessibili di quelle tradizionalmente utilizzate si rivelano quindi preziose per non perdersi, conservando però la dimensione fluida del campo. Uno dei punti di riferimento è stata quindi la rilettura che Clifford dà delle considerazioni sullo spazio di De Certeau: *Para De Certeau el "espacio" nunca es algo ontológicamente dado. Surge de un mapa discursivo y de una práctica corporal*¹(Clifford, 1997:73).

Se quindi consideriamo lo spazio come il risultato del movimento e della parola su e intorno a esso, possiamo costruire un campo in cui si muove la ricerca allo stesso tempo flessibile ma non disordinato. L'ulteriore definizione di Clifford di *trabajo de campo como encuentros de viaje*² (1997:89) ben si adatta alla ricerca realizzata, sia per l'effettivo spostamento e viaggio, tra Italia, Barcellona e Langenau (Germania), sia per il sottolineare l'importanza degli incontri lungo questo cammino. Incontri che determinano o alternano le direzioni del viaggio e che, per tanto, provocano una continua ri-definizione e ri-costruzione del campo in cui si sta lavorando, portando a un disegno finale completamente diverso dall'itinerario proposto al momento della partenza.

Per stabilire per lo meno un punto di riferimento all'interno della dimensione dell'educazione non formale ricorderemo come particolarmente rilevanti sono state le riflessioni che negli ultimi dieci anni l'Unione Europea ha sviluppato intorno a questo settore. I numerosi quadri e programmi di finanziamento di questo settore, che per l'appunto grazie a quest'impulso economico ha conosciuto una forte espansione, hanno posto il problema di un tentativo di definizione di questo settore, che è così riassunto all'interno della presentazione del programma *Youth in Action*.

Non-formal learning is not provided by an education or training institution and typically does not lead to certification. However, it is intentional on the part of the learner and has structured objectives, times and support.

¹ Per De Certeau lo "spazio" non è mai qualcosa di definito ontologicamente. Nasce da una mappa discorsiva e da una pratica corporale.

² Lavoro sul campo come incontri di viaggio.

(Unione Europea, 2006)

Alcune considerazioni metodologiche

Per quanto principalmente questo lavoro si definisce come caso di studio dell'associazione ZaLab, la complessità della realtà impedisce una così stretta definizione e invita a realizzare incroci teorici tra le metodologie. Soprattutto se considerando che, secondo la definizione di Stake, il caso di studio dovrebbe essere *not a methodological choice, but a choice of an object to be studied... we choose to study the case, we could study it in many ways* (Stake, 2000:236).

Quindi, rifacendoci alla nozione di ricercatore come *bricoleur* (Kincheloe, 2004), ovvero come chi adatta e costruisce gli strumenti più adeguati alla realizzazione del suo obiettivo, durante la ricerca importanti sono stati gli apporti della tradizione antropologica, e in particolare etnografica, e della ricerca narrativa. Soprattutto per quanto riguarda il lavoro sul campo le riflessioni etnografiche riguardanti il diario di campo, le osservazioni e le interviste, sono stati utili punti per districarsi nella densa realtà quotidiana. Delle teorie dell'investigazione narrativa invece riprendo l'attenzione alle storie raccontate, con l'idea che queste rappresentino non semplici racconti di cos'è successo, ma organizzazioni significative di fatti e della realtà circostante. In una definizione particolarmente sintetica Bryman afferma come *with narrative analysis the focus attention shifts from "what actually happened" to "how do people make sense of what happened"?* (2008:245).

La dimensione personale e coinvolgente del lavoro sul campo sono stati altri elementi che hanno avuto bisogno di una riflessione, durante la quale molto interessanti si sono rivelate le osservazioni sulla vulnerabilità dell'investigatore di Ruth Behar (1996). Ancora una volta è emersa l'importanza di rendere esplicita la dimensione personale, però con l'avvertimento che la scrittura vulnerabile, che svela il ricercatore al di là della formalità accademica, non cada in pratiche terapeutiche di analisi del self.

That doesn't require a full length autobiography, but it does require a keen understanding of what aspects of the self are the most important filters through which one perceives the world and, more particularly, the topic being studied. (Behar, 1996:13)

Un equilibrio, una giusta distanza, tra il riscattare la parte emozionale e emozionante data dall'essere immersi nel campo, dalle relazioni, spesso amicizie, che si costruiscono durante gli anni di tesi, e la dimensione accademica e riflessiva è quindi obiettivo, spero riuscito, della stesura finale di questa tesi.

Concetti chiave: identità, narrativa, video

The real must be fictionalized in order to be thought.

Ranciere

Per costruire un *frame* teorico che fosse il riferimento per l'analisi del lavoro sul campo ho optato per stabilire tre linee principali in dialogo tra loro: la narrativa, il video e l'identità. Molteplici sono le relazioni tra i tre concetti nel momento in cui consideriamo il video come una narrativa visuale e l'identità come una narrazione di se stessi. Però la complessità degli stessi concetti impedisce facili definizioni che equivarrebbero a una semplificazione e a un appiattimento. Cercare di orientarsi nelle riflessioni teoriche intorno a tali concetti ha pertanto l'obiettivo di rendere espliciti i riferimenti teorici che mi sono sembrati più appropriati in relazione all'analisi dei progetti considerati e del punto di vista della ricerca.

Narrativa e identità

Abbiamo commentato anteriormente come l'identità possa essere considerata in stretta relazione con la narrativa visto che può essere considerata come una serie di storie, più o meno coscienti, più o meno esplicite, che raccontano l'individuo: *through narrative, people construct and reconstruct their identities* (Liao, 2008:90). Sicuramente la definizione di identità non si esaurisce qui, però centrarsi in questo suo aspetto è utile per vedere quali tipi di collegamenti possono svilupparsi con i progetti di video partecipativo a cui faremo riferimento nella ricerca.

Considerando infatti la realizzazione di video un processo di costruzione di una narrativa visuale possiamo vedere come questo processo possa essere collegato e parallelo alla costruzione di una narrativa identitaria. Inoltre, seguendo le riflessioni di Bruner (1984) e Ranciere (2004), le narrative sono quelle strutture organizzative che permettono

l'interpretazione della complessa realtà in cui ci muoviamo. Quindi possono essere considerate organizzative tanto della dimensione intima che della dimensione sociale e relazionale dell'individuo.

Carla Weber nella sua ricerca sulla capacità di progettazione personale delle adolescenti di Rovereto si ferma a riflettere proprio sulla difficoltà di raccontarsi che queste ragazze sembrano sperimentare. La difficoltà nell'utilizzare strutture narrative, tanto quelle trasmesse socialmente, che quelle elaborate personalmente, si riflette pertanto nella capacità sia di definirsi che di progettarsi. Rifacendosi al pensiero di Bruner Carla Weber sottolinea questo duplice valore, di comprensione del mondo e di se stessi, delle strutture narrative.

La struttura narrativa del discorso non è solo un'espressione artistica dei narratori di professione ma è una modalità di comprensione di sé e del mondo, delle emozioni, delle relazioni, della memoria, della progettazione del futuro della persona, di ogni essere umano. (Bruner 1984, citado en Weber, 2004:112)

Riflessioni relative all'identità sono state il tema principale di quei gruppi e collettivi che più difficoltà hanno avuto a vedersi riconoscere un certo modo di rappresentarsi e di vedersi, tra questi ricordiamo i teorici post-coloniali e le diverse correnti di femminismo e post-femminismo. Però al giorno d'oggi la questione dell'identità, la sua crisi e le sue problematiche, è diventata terreno di conflitto o di malessere in modo generalizzato. Delgado, nella sua analisi della cultura urbana, individua il problema nella mancanza di *pautas poderosa y de prestigio que permitan interiorizar el esquema de papeles sociales*¹ (1999:134).

In modo probabilmente più interessante Giddens relaziona il tema dell'identità alla sicurezza ontologica, per cui, secondo questo pensiero, le difficoltà relazionate con l'identità, sperimentate nel mondo contemporaneo, sono relazionate con una mancanza di tale sicurezza. Cosa che richiama alcune interpretazioni provenienti dal campo della psicologia che collegano l'identità a un *sense of well being* (Bosma e Saskia Kunnen, 2001:217)

¹ Modelli forti e prestigiosi che permettano interiorizzare lo schema dei ruoli sociali

Ser ontologicamente seguro es poseer en nivel de inconsciente y de la conciencia práctica, “respuestas” a cuestiones existenciales fundamentales que se plantea de alguna manera toda vida humana¹ (Giddens, 1994:66)

La mancanza di sicurezza ontologica sicuramente si collega con la frammentarietà della narrativa, quel *linguaggio che non c'è*, che Weber individua nelle ragazze che partecipano nella ricerca da lei condotta. Questa fragilità è infatti relazionata alla difficoltà di parlare di se stesse e di pensarsi in una dimensione progettuale. In questa prospettiva teorica il video si propone come linguaggio alternativo che può giocare un ruolo importante nella costruzione di narrative identitarie e sociali.

Il video partecipativo

Per quanto riguarda il video, bisogna considerare come la metodologia principale di riferimento è quella del video partecipativo, del quale è interessante ripercorrere brevemente la storia. Comunemente si considera punto di origine del video partecipativo il cosiddetto *Fogo Process*, per quanto si tratti di un progetto che non è nato con questa intenzione e la cui teorizzazione è avvenuta a posteriori. Si tratta di un progetto di realizzazione di documentari nell'isola di Fogo, al largo della costa canadese, intorno al 1967-1969. La particolarità del progetto fu la costante e crescente partecipazione degli abitanti alla realizzazione dei documentari, cosa che comportò un profondo impatto nella struttura e nella rappresentazione della comunità stessa, e le sue relazioni tanto interne che esterne.

Vari fattori sono intervenuti e si sono incrociati in questo progetto. Da un lato era portato avanti da alcuni anni un progetto di mediazione sociale e comunitaria da parte del dipartimento di *Extension* della *Memorial University of Newfoundland* (MUN). Questo faceva sì che all'epoca fosse presente nell'isola di Fogo, un territorio inospitale le cui comunità si stavano disgregando socialmente, un *community worker* che attuava come mediatore tra i membri della comunità, e delle diverse comunità presenti nell'isola, con l'obiettivo di cercare soluzioni attraverso il dibattito a problemi comuni.

¹ Essere ontologicamente sicuro vuol dire possedere a livello inconsciente e della coscienza pratica “risposte” a questioni esistenziali fondamentali che si pone, in un modo o in un altro, ogni vita umana.

Nello stesso periodo il National Film Board Canadiense (NCFB), l'organismo nazionale di produzione e realizzazione cinematografica portava avanti la produzione di una serie di documentari sulla povertà nel paese, con l'idea di non voler offrire una prospettiva semplificata del problema. Quindi nel 1967 si stabilì una collaborazione tra i due organismi per la realizzazione del progetto nelle aree rurali del Newfoundland, territorio che includeva l'isola di Fogo.

Don Snowden, responsabile del dipartimento di *Extension* del MUN, fu uno dei principali promotori del progetto, a cui presero parte Colin Law, regista alle dipendenze del NCFB, e Fred Earle, il *community worker* che da alcuni anni stava lavorando con le comunità dell'isola. Grazie a questo lavoro collettivo i documentari che cominciarono ad essere realizzati coinvolsero profondamente gli abitanti dell'isola. L'uso del video funzionò come catalizzatore di una serie di dibattiti sui problemi della comunità, scambi di opinioni e rafforzamento delle relazioni esistenti soprattutto tra le diverse comunità sparse nell'isola. Infatti le videocassette avevano il vantaggio di circolare in modo relativamente facile in un ambiente naturale che per gran parte dell'anno impediva la comunicazione tra le diverse comunità sparse lungo la costa dell'isola.

Inoltre, altro fattore importante nel processo, il regista Colin Law decise di lavorare attraverso brevi documentari che cominciarono ad essere proiettati sull'isola perché i suoi protagonisti ne autorizzassero la diffusione. L'idea infatti era che il diritto di immagine, e quindi di rappresentarsi, dovesse rimanere in ogni caso in mano agli abitanti dell'isola. Queste proiezioni generarono ulteriori dibattiti mettendo in moto un processo di partecipazione alle successive riprese e scelte di montaggio.

Con tutti i limiti del processo, in particolare per i mezzi tecnici ancora pesanti e complicati che quindi permettevano una partecipazione limitata, l'esperienza sviluppata sull'isola fu il primo esempio dell'uso del video per portare avanti un processo sociale, facendo leva sulle caratteristiche del mezzo: le immagini, il fascino, la possibilità di costruire storie e rappresentazioni, la possibilità di comunicare a un vasto pubblico. Bisogna ricordare che a conclusione del processo la comunità di Fogo riuscì a impedire che venisse messo in atto il progetto governativo di trasferimento degli abitanti in città della terra ferma e che anzi venissero rivalutate le infrastrutture dell'isola.

Con tutte le distanze del caso, tecniche e di contesto, i progetti di video partecipativo si rifanno a questa prima esperienza il cui nucleo centrale è l'utilizzo delle caratteristiche del video per realizzare un prodotto attraverso processi partecipativi. In questo modo l'obiettivo non è solamente la realizzazione di un prodotto visivo ma la riflessione individuale e collettiva sulla realtà, la sua rappresentazione e le alternative possibili.

Incontri

Per poter approfondire la conoscenza del mondo del video, che supponeva un salto rispetto alla mia formazione come storica dell'arte, la prima parte della ricerca è stata dedicata a *ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais a la laisser flotter a fin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori* (Pétonnet, 1983:39). Durante questa osservazione flottante uno spazio preponderante è stato occupato dagli incontri con diverse persone del settore, tanto italiane che spagnole, che a loro volta, grazie alla loro rete di contatti e conoscenze, mi hanno permesso di esplorare diverse direzioni. Oltre ad Alberto Bougleux, dell'associazione ZaLab, in un secondo momento scelta come caso di studio, ho avuto la possibilità di osservare i collettivi di *Banda Visual*, di *Horitzó tv*, *Neokino*, *Ubutv*, *Alive in Baghdad*, diversi festival di video come il *Yeff* e molti altri. L'ampiezza di questo panorama mi ha permesso di formarmi e orientarmi all'interno del mondo del video, oltre a poter scegliere di lavorare con il collettivo che meglio rispondeva ai criteri della ricerca.

ZaLab

Dopo aver indagato quest'ampio panorama la scelta del caso di studio ricadde sulla prima associazione che avevo conosciuto: ZaLab, principalmente per la forte base teorica dei loro progetti, ma anche per l'utilizzo dell'audiovisivo attraverso pratiche partecipative, rifacendosi quindi alla teoria del video partecipativo anteriormente analizzata. L'associazione nasce a Roma nel 2006 e attualmente ha sede a Roma e Barcellona anche se i suoi cinque membri, tutti professionisti dell'audiovisivo, risiedono in diverse località. Il nome deriva Cesare Zavattini che negli anni '60 aveva teorizzato e realizzato un progetto di *cinegiornali liberi*,

realizzati da non professionisti grazie all'uso di cineprese 8 mm. e processi di partecipazione alla costruzione delle notizie, soprattutto locali.

Come associazione, ZaLab ha realizzato numerosi progetti di realizzazione di video partecipativo, seguendo le orme di Zavattini, però attraverso il video, più facile e pratico del 8 mm., in Italia, Spagna, Tunisia, Palestina e Germania. Oltre a questa attività si occupa della produzione di video documentari, tra i quali ricordiamo *Canzone per Amine*, Spagna-Francia 2009 e *Come un Uomo sulla Terra*, Italia 2008.

Attraverso conversazioni informali e in particolare due larghe interviste con Alberto Bougleux, responsabile dell'associazione a Barcellona, è stato possibile approfondire il pensiero e la base teorica utilizzati dall'associazione per la realizzazione dei progetti.

Conversando con Alberto Bougleux

Fare di alcune vite che sono significative semplicemente per chi le vive qualcosa di significativo per gli altri, che vuol dire riuscire a leggere nelle vite degli altri qualche cosa di più grande. Tutto questo è il problema del documentario, è il suo fascino. (Alberto Bougleux, intervista, 13 maggio 2008)

Scegliere di utilizzare il video è sicuramente, per i membri di ZaLab, una decisione che si fonda, da un lato, in un interesse personale, e nella loro formazione professionale. Però le riflessioni intorno a questa scelta non finiscono qui. Il video è infatti *uno strumento di rimessa in forma e rimessa in discussione del significato condiviso di una certa realtà e dimensione* (Alberto Bougleux, intervista 13 maggio 2008), per cui utilizzarlo in modo partecipativo implica la realizzazione di un processo sociale legato all'identità individuale e collettiva delle persone implicate.

Alberto Bougleux individua nella facilità e nella complessità del video le principali caratteristiche che lo rendono adatto a veicolare questo tipo di processi. La facilità si basa nella relativa rapidità di apprendimento dello strumento, che consente di realizzare prodotti interessanti anche a chi non ne ha esperienza previa. La complessità invece è ciò che dà profondità tanto al processo di realizzazione che al prodotto realizzato, che, per quanto facile, non appiattisce la realtà a una semplificazione.

Durante la progettazione e realizzazione dei laboratori alcuni concetti chiave sono presi in considerazione. Il primo ha a che vedere con la dimensione del contesto in cui si sceglie di lavorare: secondo i membri di ZaLab è importante lavorare con collettivi che siano già costituiti, persone che siano unite non dal progetto video ma attraverso la condivisione di una realtà, una problematica, degli interessi. Si tratta del fare del video partecipativo una *attività di secondo livello*.

La possibilità quindi non di lavorare per categorie ma di lavorare per contesti concreti, fatti di persone esistenti e reali, ti è data soltanto dal fare del video un lavoro non di primo ma di secondo livello. Cioè un'attività che tu proponi sulla base di attività che già stanno sul territorio. (Alberto Bougleux, intervista, 13 maggio 2008)

In questo modo si evita la dispersione che spesso i progetti di video, richiedendo grandi quantità di tempo e di energie, generano. Inoltre permette di coinvolgere persone sulla base della loro partecipazione a un dato contesto o collettivo, e non sulla base del loro interesse verso il video, ampliando in questo modo la partecipazione al progetto.

Altro elemento importante è la scelta di lavorare esclusivamente con produzioni di video documentarie, evitando di cadere in narrative di finzione. Questa posizione, oltre ad avere delle giustificazioni tecniche, come la difficoltà dell'interpretazione per attori non professionisti, si basa sull'idea che lavorare con la realtà, tenendo un poco a freno l'immaginazione, può portare a risultati più interessanti. Infatti Alberto Bougleux spiega come mettere alcuni limiti alla realizzazione, il raccontare qualcosa senza fare ricorso a una storia inventata, permette da un lato proporre un limite che mette in moto il pensiero, e dall'altro sviluppa una riflessione su se stessi e sul contesto di cui si partecipa, che è uno degli obiettivi principali dei progetti di video partecipativo.

Ultima considerazione sul tema è che attraverso il documentario, anche un documentario abbastanza semplice, quello che viene prodotta è una *conoscenza reale* di una realtà che lo spettatore non conosce, o conosce in modo limitato. Questa produzione di conoscenza si perde nella dimensione della storia di finzione, a meno che non si tratti di un lavoro artistico professionista, per cui è richiesto preparazione, creatività, capacità di scrittura, tutte cose che vanno fuori dalla dimensione partecipativa dei progetti proposti.

Perchè quando chiedi: scrivimi un breve film sul mare, o sulla religione, allora uno subito comincia a inventare una storia in cui ci sono dei personaggi, è immediato. Non so, c'è un prete che va al mare. Ce l'hai il prete? No. E il mare? Sì, il mare sì. Prova a pensare qualche cosa che tu hai già senza doverlo costruire, perché se lo troviamo sarà più facile che doverlo costruire. All'inizio è più faticoso perché ci devi pensare, però pensaci più da vicino, non per fare il prete ma per raccontare qualcosa sul mare a partire da ciò che tu sei e ciò che già hai. (Alberto Bougleux, intervista, 28 maggio 2008)

Un ultimo concetto che risulta interessante esplorare è lo spazio *della frontiera come dimensione narrativa*. Si tratta della tensione che si crea nel costruire quotidianamente e riabitare il limite e la diversità. In alcuni dei laboratori realizzati da ZaLab la dimensione della frontiera è forte e invalicabile, come nel caso della Palestina, in altre occasioni si tratta di altri tipi di barriere, come può essere la condizione di isola per gli abitanti delle Eolie. Però, come afferma Alberto Bougleux, in ultima analisi tutti viviamo in una condizione di separazione con qualcosa, un aldilà che ci genera sogni, paure, desideri e riflessioni e che fa di ciascuno di noi un narratore.

È per me massimamente interessante andare a cercare persone e gruppi che vivono in questo tipo di dimensioni [di frontiera] psicologiche, sociali, linguistiche, tecnologiche, quello che vuoi, perché comunque sia vivono in una dimensione di stasi-tesa, e quindi sono potenzialmente dei grandi narratori, tutti, anche se non lo sanno, portano tutti qualcosa. Poi se ci pensi bene tutti viviamo in questa condizione per un motivo o per un altro. (Alberto Bougleux, intervista 28 maggio 2008)

I progetti

Per non perdere la dimensione viva e partecipe del lavoro sul campo, che all'interno di un riassunto si tende generalmente a eliminare, ho preferito per ognuno dei progetti considerati e analizzati focalizzarmi sulla narrazione di un episodio concreto e nella sua analisi. In questo modo spero di conservare la vivacità del lavoro sul campo, che risulta interessante proprio in quanto propone e fa risaltare esperienze della vita pratica.

Dopo aver potuto conoscere l'associazione e il suo pensiero teorico mi sono quindi interessata ad osservare alcune realizzazioni pratiche del loro lavoro. Il primo progetto considerato è un laboratorio svoltosi ad Alicudi, nelle isole Eolie, parte di un progetto più ampio che dal 2004 con cadenza biennale viene realizzato nelle isole. Il secondo progetto considerato era inizialmente una nota al margine della tesi, visto che si tratta della partecipazione personale in un Youth Forum organizzato a Torino dalla *Anna Lindh Foundation*, coinvolgendo giovani provenienti dai diversi paesi dell'Unione Europea e del bacino mediterraneo. Il parallelismo tra la metodologia di lavoro di ZaLab e quella dei formatori all'interno del Forum ha fatto sì che il progetto venisse incluso all'interno del percorso di ricerca. Bisogna inoltre sottolineare che la partecipazione a questo progetto è stato punto di partenza e fattore decisivo per la messa in opera dell'ultimo progetto osservato.

Infatti, attraverso un processo a spirale che ha portato ad approfondire idee e progetti, si è arrivati alla progettazione e realizzazione in collaborazione del laboratorio di Langenau, all'interno di un festival internazionale di teatro organizzato dagli stessi formatori conosciuti a Torino. Si è trattato in questo caso di un progetto non solo osservato ma costruito in collaborazione durante quasi un anno di scambi di mail e di conversazioni su skype. Anche la realizzazione è stata portata a termine in collaborazione, cosa che mi ha permesso di avere un punto di vista completamente diverso sulle dinamiche interne del processo.

Alicudi

Febbraio-marzo 2008

La più lontana delle isole Eolie, Alicudi, fu il contesto del laboratorio svoltosi durante febbraio e marzo del 2008. Il laboratorio si iscrive all'interno di un progetto più ampio, LapaTv, che ZaLab svolge dal 2004 nelle isole Eolie, in collaborazione con le scuole locali. La prima idea del progetto di Alicudi era di lavorare con ragazzi di 13-14-15 anni, ma considerando che la scuola media dell'isola era composta da soli tre alunni, il progetto fu riadattato per coinvolgere anche i bambini delle elementari.

Alberto Bougleux, ideatore e responsabile del progetto, decise utilizzare un formato di video cartoline, ovvero far realizzare a ragazzi e bambini dei cortometraggi che, come se fossero delle cartoline, fossero indirizzati a qualcuno per raccontargli qualcosa. Questa struttura

di base permette di lavorare con più agilità, senza perdersi in un'eccessiva libertà di creazione. Inoltre la cartolina esemplifica chiaramente gli *ingredienti* chiave nella costruzione della storia: un destinatario, qualcosa da raccontare. Questo "qualcosa" è analizzato dai tre gruppi di ragazzi e bambini che partecipano al progetto e risulta essere composto da: tempo, spazio, un inizio, una fine, azioni e personaggi.

Storie quotidiane...

Seguendo quindi questa struttura ognuno dei tre gruppi attraverso un dibattito cerca di costruire una storia, partendo dal chiedersi a chi vorrebbero mandare una cartolina e che cosa vorrebbero raccontare al destinatario. In questo modo i prodotti finali sono piccoli documentari che parlano non solo della realtà e del contesto in cui vivono questi bambini e adolescenti, ma anche dei loro desideri, dei sogni, degli affetti.

Poco a poco, attraverso le conversazioni che cercano di costruire la storia, la scelta delle immagini, la scrittura del testo, le riprese in giro per l'isola, vengono realizzate le tre video cartoline. Sicuramente molti sono i punti interessanti all'interno del processo, ma tra tutti il più interessante è la riflessione intorno alle storie, come si costruiscono, da cosa sono costituite, con l'obiettivo di poterne rielaborare una.

All'interno del laboratorio realizzato con i tre ragazzi della scuola media, Luca¹, Marilena e Maria, rapidamente il parlare delle storie diventa un raccontarsi storie e si rende visibile il profondo tessuto narrativo della cultura, come le storie che circolano in un certo ambiente culturale influenzino profondamente le storie personali. Mentre Alberto Bougleux porta avanti il dibattito sugli ingredienti delle storie attraverso alcuni esempi, cominciando dal *c'era una volta in un luogo...*, Luca parla della sua esperienza personale in relazione alle storie:

Mio nonno una volta, ma anche oggi, mi racconta delle storie di una volta...c'erano le donne che volavano, e c'erano gli spiriti, e trovavano i sacchi che parlavano, a noi piacciono un sacco. (Luca, laboratorio Alicudi, trascrizione)

¹ È stato sostituito il nome originale, Alberto, con Luca, per evitare confusioni con Alberto Bougleux.

Il dialogo che si sviluppa successivamente risulta estremamente interessante. Il tema slitta sulla verità o meno delle storie. Sul fatto che anche racconti inventati possano essere storie, così come anche le bugie siano storie, caratterizzate dal cercare di far passare per vero qualcosa che non è. Anche le credenze popolari, estremamente radicate nella cultura dell'isola, sono storie, che più di altre rendono visibile questo ruolo interpretativo della realtà che hanno le strutture narrative.

Ecco, possono succedere delle cose strane che non ci sappiamo spiegare e allora lì nascono dei racconti che cercano di dare una spiegazione, a volte i racconti servono per questo. (Alberto Bougleux, laboratorio Alicudi, trascrizione)

La condivisione di storie all'interno del laboratorio richiama l'analisi del quotidiano realizzata da Clifford, Mayol e Giard (2006) in cui hanno sottolineato il valore del narrare come abitare. La mancanza di storie condivise provoca la desertificazione del quartiere, nel caso della ricerca in questione, e più in generale di qualsiasi spazio abitato in forma collettiva.

Sin los relatos los nuevos barrios se quedan desiertos. Por las historias los lugares se tornan habitables. Habitar es narrativizar. Fomentar o restaurar esta narratividad también es, por tanto, una labor de rehabilitación¹. (Mayol, 2006:145)

Attraverso queste riflessioni possiamo vedere come il lavoro realizzato durante il laboratorio video è un lavoro che si lega profondamente alla realtà quotidiana, nella sua dimensione per l'appunto narrativa. Portare avanti progetti che lavorino sulla dimensione narrativa della realtà vuol dire sensibilizzare chi partecipa alla percezione e all'analisi di queste storie, così importanti in un abitare in relazione. Inoltre vuol dire imparare a costruire le proprie narrazioni riguardanti il territorio che si abita e la relazione che, come singoli individui, si va costruendo.

¹ Senza racconti i nuovi quartieri rimangono deserti. Con le storie i luoghi diventano abitati. Abitare è narrativizzare. Favorire o ricostruire questa dimensione narrativa è quindi un lavoro di riabilitazione.

Torino

20-25 maggio 2008

La mia esperienza a Torino durante il maggio 2008 era stata progettata come un'attività al margine della tesi, a cui avevo scelto di partecipare per potermi confrontare nella pratica e nei contesti quotidiani con questioni relazionate con l'identità e l'interculturalità. Però, sia per i parallelismi tra l'attività svolta e i laboratori di video partecipativo, che per essere il punto di partenza del successivo laboratorio a Langenau, questa esperienza finì per diventare parte fondamentale del percorso di ricerca. L'attività torinese consisteva in un Youth Forum sul tema dell'acqua e la diversità culturale organizzato dalla Anna Lindh Foundation e dall'Istituto Paralleli, a cui erano invitati a partecipare 72 giovani, dai 20 ai 30 anni, provenienti dai paesi dell'Unione Europea e del bacino mediterraneo.

Durante il Forum la proposta era di dibattere e riflettere sul tema dell'acqua attraverso tre gruppi di lavoro, ognuno dei quali avrebbe adottato un diverso punto di vista sul tema e avrebbe prodotto un diverso output da condividere con gli altri partecipanti e con la cittadinanza torinese. All'interno del secondo gruppo, in cui avevo scelto di lavorare, il tema era l'acqua legata alla dimensione spirituale e emozionale e l'output previsto era la realizzazione di una pubblica performance.

Riuscire a ideare e realizzare una performance presentava vari problemi, tra cui la scarsità di tempo disponibile, la mancanza di esperienza in ambito teatrale della maggior parte dei partecipanti, la difficoltà di dialogo e di mediazione di un gruppo di persone così diversificato dal punto di vista linguistico e culturale. Però, grazie al lavoro di coordinazione e di mediazione di due professionisti del teatro e una videoartista, nel giro di tre giorni fu possibile presentare lo spettacolo in un piccolo teatro torinese.

Safe Space

Una delle problematiche principali di questo processo era la sua dimensione partecipativa: le difficoltà linguistiche, di coordinazione, del processo di negoziazione delle idee, ostacolavano il fatto il prodotto finale fosse veramente un risultato collettivo e non di quei pochi più esperti o più dinamici. Sicuramente uno dei fattori chiave necessari per realizzare

questo tipo di processi è il tempo, considerando che è necessario perché tutti possano esprimere la loro opinione e che difficilmente si raggiungono accordi e idee comuni rapidamente.

Però oltre a questo elemento, che sicuramente non abbondava nell'attività considerata, vi è un altro fattore chiave: la necessità di costruire tra le persone che partecipano relazioni di fiducia e un intorno in cui tutti sentano di potersi esprimere liberamente. Si tratta di quello che Ellsworth (1989), nella sua analisi dei fallimenti della *pedagogia critica*, definisce *safe space*. Uno spazio che possa definirsi *sicuro* è quindi uno dei primi passi per la costruzione di un dialogo e di una negoziazione.

Ellsworth riflette sul fatto che questo tipo di sicurezza e di fiducia si crea generalmente al di fuori delle relazioni organizzate, attraverso gli scambi nel tempo libero, però allo stesso tempo è la base per poter lavorare insieme. Raccontando la sua esperienza lavorativa Ellsworth spiega come la creazione, all'interno dell'università in cui lavorava, di una classe per il dibattito sui temi del razzismo e della razza, non fosse sufficiente a creare il dibattito. Cercando di chiarirne la ragione gli studenti commentarono come fosse necessario un *high level of trust* e *personal commitment*, costruito fuori dalla dimensione formale dell'aula, per poter realizzare dibattiti proficui.

Participants in the class agreed that commitment to rational discussion about racism in a classroom setting was not enough to make that setting a safe space for speaking out and talking back. We agreed that a safer space required high levels of trust and personal commitment to individuals in the class, gained in part through social interactions outside of class-potlucks, field trips, participation in rallies and other gatherings (Ellsworth 1989:316).

Per questo durante i cinque giorni del Forum, nonostante il tempo limitato per realizzare il lavoro di organizzazione della performance, quasi un giorno intero fu dedicato alla creazione del *safe space* di cui parla Ellsworth. Conoscersi, presentarsi, fare qualche attività insieme, chiacchierare, ridere e scherzare, in modo da poter in un secondo momento dialogare sul tema della performance in modo diverso, più rilassato, più sicuro, portando avanti un processo di vera collaborazione. Un dimensione spesso trascurata nei progetti, per mancanza di tempo o

per la convinzione che lavorare insieme equivalga sempre a collaborazione, trascurando in questo modo le sottili dinamiche di potere che ogni gruppo finisce per generare.

Langenau

Festival Theatrespektakel

13/ 18 novembre 2009

Dopo l'esperienza di Torino decisi di mettere in contatto Alberto Bougleux con i formatori che avevo conosciuto allo Youth Forum, Marco Pejrolo e Davide Di Palo, con l'idea che sarebbe potuta venir fuori qualche idea interessante. Infatti dopo un anno, e un buon numero di mail e di conversazioni, riuscimmo a organizzare un laboratorio di video partecipativo all'interno del Festival Internazionale di Teatro di Langenau (Germania) che Marco e Davide coordinavano.

Tema del Festival, al suo quarto anno, era il rispetto della diversità, cosa che si rifletteva nel gioco di parole del nome Theater-respekt-spektakel (teatro-rispetto-spettacolo) unite in Theatrespektakel. Scuole di diversi paesi, Italia, Germania e Ungheria, erano coinvolte nella realizzazione di spettacoli teatrali durante il festival. Inoltre erano previste alcune attività collaterali come laboratori di musica, danza e maschere a cui si aggiungeva il nostro di video.

Con i cinque partecipanti del laboratorio, tre tedeschi e due italiani, ci siamo dedicati a realizzare un video il cui tema principale era il festival, evento centrale del paese in quei giorni, ma con l'occhio attento ad aprire altre possibilità, altre idee legate alla realtà locale. Il risultato finale, un video di dieci minuti, fu presentato nella festa di chiusura del Festival a tutti i partecipanti e alla comunità del paese.

Il processo di montaggio: riflettendo sulla realtà

Durante questo laboratorio, anche grazie all'età dei partecipanti, una buona parte del tempo fu dedicata al processo di montaggio, momento delicato nella costruzione del video. Il processo di montaggio è la costruzione finale della narrativa visiva, quindi è il processo che determina il significato che le immagini, nella loro sequenza, acquisiranno. È inoltre il momento

della riflessione sul senso della rappresentazione e sulle caratteristiche del linguaggio audiovisivo.

L'andamento delle riprese durante le giornate era quindi alternato dal rivedere i pezzi registrati, commentarli e decidere quindi come proseguire, cosa poteva essere aggiunto, cosa sembrava che mancasse e sarebbe stato interessante riprendere. In questa dimensione a spirale un avvenimento in particolare segnò una svolta nelle riprese. Oramai da qualche tempo il festival suscitava le proteste di un gruppo neonazista locale, che distribuiva volantini nel paese contro l'iniziativa. Con i mano uno di questi volantini ci sedemmo in cerchio con i ragazzi del laboratorio cercando di decidere cosa si poteva fare.

Per quanto tanto Alberto Bougleux che io partissimo dall'idea che era importante che nel video che stavamo costruendo fosse trattato il tema ci trovammo nel mezzo di posizioni piuttosto diverse. L. e I., le due ragazze del paese, affermavano che quel gruppetto neonazista era composto da un gruppo di ragazzini e che la cosa migliore da fare era ignorarli, prendere in considerazione i loro volantini avrebbe corrisposto a fare il loro gioco.

Cominciammo un lungo dibattito intorno a quali posizioni si possono assumere nei confronti della realtà, fino a che punto ha senso sentirsi chiamati in causa, quale atteggiamento è veramente produttivo nei confronti degli avvenimenti. Considerando che ogni anno ci si trova con lo stesso problema dei neonazisti siamo sicuri che la risposta più adeguata sia il silenzio? Consideriamo inoltre che le critiche del volantino non sono generali ma riguardano un'attività concreta di cui anche noi siamo partecipi. Cosa succede con le persone che non conoscono direttamente il festival e l'unica versione che ricevono è quella del volantino neonazista? È il silenzio la risposta migliore?

Dopo lunghe ore di dibattito emerge l'idea di realizzare delle interviste nel paese, in modo da vedere qual è l'opinione delle persone sia riguardo al festival che riguardo alle iniziative del gruppo neonazista. La questione chiave diventa quindi come poter realizzare queste interviste, come introdurre il tema del volantino neonazista, come far sì che le persone diano risposte più articolate di un semplice sì o no.

Bene, gli diamo il volantino e chiediamo che cosa ne pensano. Sì, però è troppo lungo, non lo leggeranno tutto. Potremmo sottolineare alcune frasi e dirgli di leggere solo quelle. Però magari non si capisce molto. Se lo leggiamo noi a voce alta abbiamo bisogno di molto tempo e magari non si

capisce bene. Scegliamo qualche frase? Va bene, però non può essere troppo lunga, sennò risulta difficile. Bene, vediamo un poco quale potrebbe essere la migliore. (ricostruito dalle note di campo, 16 novembre 2009).

Una giornata intera è quindi dedicata alla realizzazione delle interviste. Dopo la mattina riguardiamo le prime tre che sono state realizzate e cerchiamo di vedere quali errori possono essere evitati. Alcuni sono problemi tecnici, di qualità del suono, o di inquadrature poco interessanti. Altri problemi sono legati alla difficoltà di ricevere delle risposte articolate, soprattutto considerando che la frase che hanno scelto i ragazzi di citare è abbastanza filosofica e complessa “la tolleranza finisce nel momento in cui una cultura deve fare un passo indietro per lasciare spazio a un’altra” (volantino).

Nel pomeriggio i ragazzi decidono di adottare la strategia di preparare l’intervista prima di registrarla, chiacchierano con le persone, gli lasciano il tempo di leggere il volantino, spiegano bene cosa stiamo facendo e perché. In questo modo è possibile registrare altre cinque interviste, alcune delle quali veramente interessanti. In particolare una sembra soddisfare i ragazzi, e infatti verrà scelta per costituire la parte principale della sezione delle interviste nel video.

Proporre alternative, de-costruzioni e riflessioni sull’intorno e su noi stessi è uno degli obiettivi principali del processo del video partecipativo. È qualcosa che si sviluppa sia durante il processo di ripresa che di montaggio però sempre veicolato dai dibattiti, le riflessioni condivise, del fare delle prove e commentare i risultati. Però anche in questo spazio di libertà è facile ripetere schemi egemonici, atteggiamenti consolidati, costruire narrazioni che sono stata già ascoltate.

Molte volte non basta dare la possibilità, attraverso un video e un processo di montaggio, di costruire narrative alternative per ottenerle, visto che la cosa più facile è una ripetizione di schemi già sperimentati. Nello stesso modo per cui anche negli spazi in cui la costruzione dell’identità gode della massima libertà, come le realtà virtuali, la tendenza è di costruire identità alternative e non inventante (Zafra, 2003).

Quindi un processo di montaggio, per essere veramente riflessione sulla realtà, deve essere accompagnato dalla partecipazione al dibattito, che corrisponde a sperimentare diverse prese di posizione in relazione alla realtà circostante e alle relazioni sociali. Una presa di coscienza del diverso tipo di relazione che è possibile adottare nei confronti della realtà. Attraverso la spirale di dibattito, registrazioni, visione della registrazione e montaggio è poi

possibile cercare di elaborare narrative diverse per raccontarsi all'interno della realtà che ci circonda.

Sometimes I watch the film, and I think to myself, that was me, in some parts, and I like it. ;)
(L., mail 17 feb. 2010)

ZALAB: CURRICULUM

2005

“Liberi Segnali dal Deserto”

Taller de vídeo participativo en el oasis de Kerchaou, en el sur de Túnez. El taller se desarrolla en dos fases sobre el tema de las nuevas tecnologías y de la brecha digital, que ha llevado a la realización de la película “K.ER.CH.A.OU”, 2006, 65’. La primera parte de la película, *Un chilo di Internet* ha sido proyectada en el World Summit on Information Society, Tunes, November 2005.

donor: Provincia di Roma – Assessorato alle Politiche Culturali

partners: UTSS (Union Tunisienne de Solidarité Sociale); CRSS (Centre Regional de Solidarité Social; Università di Roma “la Sapienza”; Pro-digi

Immagini oltre il muro, 1 (Sotto lo stesso tetto)

Taller de vídeo participativo en el pueblo de Biddu, en el West Bank, Palestina, acerca de la expresión juvenil y de la igualdad de género. El taller llevado a la realización de la película “Sotto lo Stesso Tetto” (2006, 19’), ganadora de PieveCortoConcorso, del International Community Film Festival y ha sido seleccionada para la Bienal de Jóvenes Artistas de Europa y Mediterraneo.

donors: Regione Sardegna; RIBES – technologies with passion

partners: Nawafeth Youth Forum (Palestina); ICSItalia (Italia)

2006

Lapa TV

Taller de vídeo participativo con los niños de las escuelas “medias” (11/14 años) en Stromboli y Salina (Islas Eolias), que ha llevado a la realización de cuatro vídeo-postales.

donor: Scuole medie di Stromboli e Salina

partners: Scuole medie di Stromboli e Salina

Immagini oltre il muro, 2 (Solchi)

Taller de producción de vídeo en el pueblo de Biddu, West Bank, Palestina, acerca de los temas de la memoria y de la comunidad. El taller ha llevado a la realización de la película “Solchi, il dolore della memoria”.

donor: Regione Friuli Venezia Giulia

partners: Nawafeth Youth Forum (Palestina) ICSItalia (Italia)

2007

ZaLab TV

Red de talleres/antenas en Palestina (Biddu), Túnez (Kerchaou y El Jem), y España (Barcelona). Los talleres han llevado a la realización de 14 episodios de la serie “Los sueños de Za”, colgados en www.zalab.tv, la primera web tv de vídeo participativo.

donors: Anna Lindt Foundation, ACCD (Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament), Joventut (Catalunya)

partners: Lunaria (Italia); R.A.I. (Spagna); Bisan, Nawafeth Youth Forum (Palestina); UTSS, CRSS, Association Art et Jeunesse (Tunisia)

Todo Bien aquí en El Jem

Taller para la realización del vídeo acerca del festival de El Jem (Tunisia) con un equipo mixto tunecino, catalán e italiano.

donors: Joventut (Cataluña), Association Art et Jeunesse (Tunisia)

partners: R.A.I (Spagna)

Desalojos Cero (Sfratti Zero)

Taller de producción de vídeo y de vídeo participativo para líder comunitarios en Santo Domingo (Republica Dominicana). El taller ha llevado a la realización de dos películas, “Desalojos Cero”, acerca del derecho a la casa, y “Los Niños del Sol”, acerca de los niños de la calle.

donors: Municipalidad de Málaga (Spain); Gobierno del País Vasco (Spain)

partners: I.A.I., International Alliance of Inhabitants (Transnazionale); U.P.U Universidad Popular Urbana (Transnazionale); Coophabitat (Republica Dominicana).

Bologna Integra? (Does Bologna integrate?)

Taller de vídeo participativo con los refugiados y los demandantes de asilo político de Irán, Afganistán, Bielorrusia y Eritrea. Los cuatro cortos realizados están focalizados en la evaluación y en la difusión del proyecto “IntegRARsi”, patrocinado por EU- Equal (IIIº fase, Meta).

donors: EU (Equal) (a través del Ayuntamiento de Bolonya)

partners: ANCI (Associazione Nazionale dei Comuni Italiani), Ministero del Lavoro; Comune di Bologna; Università di Bologna, Dipartimento di Discipline della Comunicazione.

Archivio delle Memorie Migranti 1 - Roma

Taller de vídeo participativo con los refugiados y los demandantes de asilo político de Sudan, Etiopia y Eritrea, desarrollado al interior de la escuela de italiano Asinitas (www.asinitas.org). He sido realizada la película “Il deserto ed il mare”.

donors: Comune di Roma

partners: AAMOD (Archivio Audiovisivo del Movimento Operaio); Asinitas (Scuola di Italiano per immigrati)

Llibre de Família

Documental, director: Alberto Bogleux

Los actores de una compañía teatral de Rabat van de tour por el Marruecos meridional con un espectáculo acerca del nuevo Código de Familia marroquí. Sólo gracias a una intensa propaganda de Naima, la promotora de la compañía, se llevarán a las mujeres del Sahara a mirar un espectáculo acerca de sus derechos y de su futuro.

Producción: Desenvolupament Comunitari Barcelona – La Bretxa

partners: Desenvolupament Comunitari La Bretxa

Link: <http://www.granangular.cat/fitxadocu.php?ID=392>

2008

Archivio delle Memorie Migranti 2 - Roma

Segundo taller de vídeo participativo con refugiados y demandantes de asilo político sudaneses, etíopes y eritreos, realizados al interior de la escuela de italiano Asinitas (www.asinitas.org).

donors: Ministero del Lavoro; Monte dei Paschi

partners: AAMOD (Archivio Audiovisivo del Movimento Operaio); ASINITAS (Scuola di Italiano per immigrati)

Lapa TV 2

Taller de vídeo participativo con los jóvenes de las escuelas primarias y *medias* (11-14 años) de Alicudi e Filicudi (islas Eolias)

donor: Escuelas de Alicudi y Filicudi

partners: Escuelas de Alicudi y Filicudi.

No(s) Femmes (Nuestras mujeres/No mujeres)

Taller de vídeo participativo en El Jem (Túnez) con chicos y chicas de 16/18 años acerca de la condición de las mujeres en El Jem.

donor: Anna Lindh Foundation (attraverso l'associazione Art et Jeunesse - Tunisia)

partners: Art et Jeunesse - Tunisia

Come un Uomo sulla Terra (like a Man on Earth)

Documental. Directores: Andrea Sgre, Dagmawi Yimer e Riccardo Biadene.

Primera película dirigida por un residente del centro de acogida de Lampedusa, acerca de los acuerdo de inmigración entre Italia y Libia.

Produzione: ZaLab – Asinitas

link: <http://comeunuomosullaterra.blogspot.com/>

2009

Canzone per Amine

Documental. Director: Alberto Bougleux.

La película narra la tragedia de los desaparecidos argelinos a través la voz y la vida de una madre: Nacerá Doutur.

Producción: Collectif des familles de disparu(e) s en Algérie - Sodepau - ZaLab

Percorsi

Taller de vídeo participativo con jóvenes de segunda generación en Padova.

donor: Ministero dell'Interno, a través del ayuntamiento de Padova

Partners: Comune di Padova; ULSS 15; Cooperativa Sestante; Ass. Columna; Ass. Nazionale Diaspora Africana; Associazione Zattera urbana ed altri.

TRADUCCIONES

CONVERSACIONES CON ALBERTO BOUGLEUX

(1) En el 2002 me encontraba en Bosnia con un proyecto de documental, mi primer proyecto de documental. Algunos amigos me habían enviado con otra persona, y estábamos allí para desarrollar nuestra película como autores. Era la primera vez. Y estábamos allí. Para nosotros era un contexto de experimentación y de aprendizaje. Es decir: nos encontrábamos en el medio de un contexto bastante difícil, desde muchísimos puntos de vista, por el idioma y por lo que había pasado en Bosnia. Porque una cosa es estudiar una guerra a distancia y otra es vivir seis meses, un invierno, en una ciudad como Mostar e intentar encontrar algunas historias y de darles una forma.

¿Cómo nació el proyecto? Entonces, había una asociación de Padova, *toniCorti*, que había recibido una financiación europea para enviar a dos voluntarios, como voluntarios europeos, con una asociación partner en Bosnia. Entonces había una red que comprendía *toniCorti*, el Consocio Italiano de Solidaridad y esta asociación que se llamaba *Mladi Most*, joven puente, en la ciudad de Mostar, la ciudad del puente viejo, y que hacía muchísima cooperación cultural, intentando reconstruir las relaciones entre este y oeste, digamos entre la parte croato-católica y la bosnio-musulmana, a través de iniciativas de diálogo intercultural basadas en talleres de tipo artístico. Nosotros estábamos allí para realizar un documental acerca de esta vitalidad artístico-democrática en una de las ciudades más divididas por la guerra.

Era un proyecto de documental pero originado en un contexto de relaciones trans-nacionales entre asociaciones, entonces una iniciativa democrática desde la base que se movía fuera de los contextos nacionales para hacer cooperación, no técnica, como la médica, sino cultural y creativa. Además esta persona y yo éramos recién licenciados en temas bosnio-balcánicos, entonces nos parecía estar preparados para la experiencia.

Nos quedamos allí todo el invierno de 2001-2002, seis meses de permanencia en Mostar, un frío increíble pero una experiencia fantástica. Luego, hacia el final, hacia el mes de marzo, llegó a la ciudad un super proyecto, una cosa increíble, una especie de circo, imagina, un circo, un telón, transportado por ocho camiones. Mientras tanto nosotros estábamos montando nuestro cortometraje y se nos había roto el ordenador, nos dijeron que estas personas con el telón tenían equipamientos maravillosos y fuimos a pedirles ayuda.

El responsable del proyecto era Igor Baranov, bosnio, luego transferido a Austria a lo largo de la guerra, de unos 38-39 años, director, muy simpático, además hablaba perfectamente italiano, porque había estudiado en Bolonia, y además de dejarnos utilizar el estudio nos explicó este proyecto enorme. Eran un conjunto de talleres itinerantes de disciplinas multimedia diferentes,

entre otras el periodismo, la radio y el vídeo. Él, Igor, era responsable del taller de vídeo. El proyecto hacía un itinerario entre las ciudades más devastadas por las guerras balcánicas, de Gordazde a Biatc a Mostar, después iban a Kosovo, ya habían ido en Croacia. Entonces habían hecho un largo recorrido, y ya era el segundo año que hacían esta vuelta, e iban a hacer una tercera. Todo financiado por el *Media Development Department* del OSCE.

Nosotros en aquel momento ya habíamos recogido muchísimas historias, el trabajo se estaba acabando y nos dimos cuenta de habernos equivocado completamente. Porque, ¿qué hacían en este proyecto? Trabajaban con las escuelas y al final los documentales los hacían los chicos, es decir que estaban cinco semanas, intensivas, desde la escritura del tema, aprender a mover las cámaras, entonces ponían a disposición el conocimiento que los chicos tenían del lugar y también su punto de vista acerca de las problemáticas. Esta es una manera de trabajar genial, antes que desde el punto de vista educativo desde el punto de vista documental, porque el documental es el *desafío del encuentro con el otro, del encuentro a través del vídeo entonces a través de una mediación tecnológica bastante importante, es el desafío de acceso y de la visibilidad de lo que está escondido.*

Todo esto empezó a darme vueltas en la cabeza, antes que como idea de formación, como idea de documental, como idea de reformar desde dentro una producción basada en un autor para basarla en el punto de vista del sujeto. Entonces si lo que te interesa es el documental social, escuchar la voz de las personas, entonces este encanto, este atracción hacia la posibilidad de hacer hablar las personas directamente...ver que el taller además de proceso, podría valer también como producto, es decir que la forma de taller de producir vídeo, pudiera entrar a formar parte de las posibilidades del audiovisual, de las películas, porque es una de las manera de realizarla, y es una manera que te permite llegar donde no llegarías de otro modo. Más lo pensaba, más reflexionaba y más veía que tenía raíces profundas.

(2) Así que la investigación documental entre otras cosas es también esto: entender como se hace para saltar las paredes invisibles que nos separan de las vidas de los demás y que las vuelven misteriosas, no alcanzables, y así la tuya para los demás. Y hacer de algunas vidas que son significativas sólo para quien las vive algo significativo para los demás, que quiere decir lograr leer en las vidas de los demás algo más grande. Todo esto es el problema del documental, su encanto.

(3) Al volver en Italia por ejemplo empecé a colaborar con las televisiones de calle, y esto es el segundo pasaje. Muy pronto me di cuenta de que tenían muchos puntos en común con todo esto, porque: se desarrollaban en contextos de organización fluida y de movimiento, es decir a nivel de sociedad civil movilizada, pero movilizada creativamente, no en manera solamente política sino para un proyecto de tipo expresivo y creativo con consecuencias de tipo social, político, pero sobre todo con la idea de elaborar colectivamente un espacio de narración colectiva del mundo del pequeño barrio, con la pequeña antena.

(4) Porque básicamente el vídeo, y sobre todo la televisión, es un trabajo durísimo, es un trabajo físico, al aire libre, consumante, de producción, que requiere tecnología pesada, a pesar de que ahora esté extremadamente disponible y difundida, y horas infinitas de tiempo para dedicarle.

(5) Es una manera para interpretar más profundamente lo que estábamos haciendo e intentar entender los puntos de contacto con el abanico de *policy* que se te ofrece.

(6) Eran unos palimpsestos abiertos, unas estructuras abiertas de contenidos. El *cine noticias libre* es de alguna manera el grado cero de cualquier estructura narrativa, es simplemente la secuencia de cosas narrativas libre. El palimpsesto normal de un cine noticias era el de una noticia de deporte, una de cultura, una de política. El *cine noticias libre* no, no eran noticias, podía ser cualquier cosas, podían ser documentales, cortometrajes, libre... simplemente una secuencia de aquellas cosas. Nacidas libremente.

(7) La posibilidad por tanto de trabajar no por categorías sino por contextos concretos, de personas reales y existentes, la tienes sólo si haces del vídeo un trabajo no de primero sino de segundo nivel. Es decir una actividad que tú propones sobre la base de las actividades que ya están en el territorio.

(8) Había visto que el vídeo tenía una gran ventaja y una gran desventaja. Ambas utilísimas.

(9) El vídeo es uno de los más evolucionados *mixer* de lenguajes expresivos disponibles, de todo tipo, el vídeo es un lenguaje compuesto, donde están la sensibilidad fotográfica, la sensibilidad musical, política, social, si haces un documental, necesitas toda tu hermenéutica, toda. Se mueve todo. No hay nada que se quede en su lugar. En un trabajo durísimo.

(10) Porque, cuando trabajas con el audiovisual, en cualquier caso te estás relacionando con el paradigma de representación y de narración del mundo contemporáneo. Si haces audiovisual, también si no lo sabes, te estás relacionando con el cine y la televisión.

(11) Podrían por tanto cambiar las informaciones disponibles sobre algunas cosas, y sin duda la relación de las personas mismas con su contexto y sin duda la relación de estas mismas personas con los medios, de los que sino serían solo utilizadores pasivos.

(12) Era un instrumento lo bastante ágil para saltar la frontera y sin embargo bastante complejo para que, una vez pasada la frontera, pudiera relacionarse con la dimensión social, no individual, y con todo esto llegar, por lo menos en su trayectoria ideal, a tener como objetivo un output creativo, significativo por lo menos para la comunidad que lo ha realizado, y potencialmente para cualquier otra comunidad.

(13) Es un contexto un poco especial, todo italiano, pero verdaderamente a las fronteras extremas de la República, de máxima dispersión escolar, de absoluta falta de alternativas formativas para los chicos, de falta de iniciativas autónomas de la sociedad civil, un lugar donde las únicas instituciones que funcionan son la iglesia y la policía, porque también la escuela tiene dificultades.

(14) Trabajando en Stromboli me planteo muy a menudo el problema de sobrepasar y hacer sobrepasar [a los niños] unos límites. Y eran límites de diferente tipo. Uno era por ejemplo decir: vamos a grabar la misa el domingo por la mañana. En una comunidad así la Iglesia es importantísima, nadie la pone en discusión. Ellos por tanto nunca elaboraron esta división entre niños creyentes y el hecho de que la misa es algo que pasa y que se puede mirar, se puede contar y ver desde fuera. Entonces llevarlos a misa, no en la posición de creyentes orantes, rezantes, sino de observadores y con la cámara era una cosa que los ponía en gran dificultad. “No se puede”, “cómo se hace”, “el cura se enfada”, “Calma, no tenemos que ir obligatoriamente, pero habéis visto alguna vez la misa en la televisión? Entonces quiere decir que se puede hacer”. Si lo dice la televisión está bien. Entonces ¿Cómo se hace? Se necesitará pedir el permiso y no pasa nada. Pedimos el permiso y no hay ningún problema. Por primera vez ellos están en la iglesia el domingo por la mañana no como creyentes sino como cameraman. Esta es una conquista enorme.

(15) Otras veces son límites técnicos. Una vez el problema era ir a grabar la llegada y la salida del barco que es un poco el corazón de la isla en invierno, todo pasa allí. En este caso, el límite técnico es el tiempo. Nadie te impide hacerlo pero allí pasan miles de cosas al mismo tiempo, no sabes quien baja, no sabes quien llega, no sabes en qué lado se parará el barco, y es una cosa que pasa en poco tiempo. Por ejemplo, había un ejercicio: en el tiempo en el que el barco estaba parado; había que subir, ir a la primera planta, pedir una entrevista al comandante, hacer la entrevista, bajar y salir, tiempo total: cinco minutos. Hecho.

(16) La dimensión de frontera es una dimensión intrínsecamente narrativa. ¿Por qué? Porque es la dimensión de mayor exposición, y no sólo exposición, sino de verdadera invención y construcción de la alteridad. [...] La frontera es como un viaje sin moverse, por esto es narración, es la tensión del atravesar, la tensión de la transformación, donde hay un obstáculo que superar.

(17) Las fronteras no son sólo las geográficas o políticas. Todas las fronteras, son cosas que re-habitas, repueblas, reconstruyes y rehaces cada día y esto te permite también cambiarlas.

(18) Una es la dimensión del límite. Estar de este lado. Y la otra es la dimensión del sueño, del viaje posible, del viaje imaginario, del viaje supuesto, no del viaje porque consigo atravesar la frontera, no de la narración del viaje, sino de la imaginación del viaje sin hacerlo. [...] Entonces por estas razones es para mí extremadamente interesante ir a buscar personas y grupos que

viven en este tipo de dimensiones psicológicas, sociales, lingüísticas, tecnológicas, lo que quieras, porque de todas formas viven una dimensión de inmovilidad-tensión, y por lo tanto son potencialmente grandes narradores, todos, aunque no lo sepan, llevan todos algo. Después si lo piensas mejor, todos vivimos en esta condición por una razón u otra.

(19) ¿Por qué se llaman sueños? Son documentales que trabajan muchísimo la dirección del deseo, porque es una realidad del desear, es una realidad del sujeto, no es una realidad del objeto. Pero es una realidad. Es decir todo empieza diciendo: estoy en una isla, me gustaría ir a América, ¿Cómo imagino el viaje a América a partir de la isla? ¿Puedo ir a América? No! ¿Cómo puedo contar este deseo por imágenes sin moverme de la isla?

(20) Llegamos al ayuntamiento de Badalona, al departamento de políticas juveniles que nos dice que tenían un proyecto con un grupo de jóvenes, más o menos 15, de edad entre los 16 y 18. Latinos, en su mayoría dominicanos, muy simpáticos y divertidos, muy teatrales, es divertido trabajar con personas así.

Tenían un espacio, tenían su punto de encuentro en el barrio que era la *cancha*, en Latinoamérica es el campo de baloncesto. Entonces grandes edificios, campo de baloncesto, gente latina...bueno, la situación en la que puedes descubrir...y entiendes que el taller es una puerta al documental porque te lleva, te abre puertas, y te hace descubrir nuevos ambientes.

(21) Por un cierto tiempo, que puede ser el del taller, puedes estructurar el tiempo de la comunidad. Si no de toda la comunidad por lo menos de los participantes.

(22) Tiene que representar por un periodo una manera diferente de organizar la vida y su significado, no ser simplemente una cosa más que hacer.

(23) Soy de la idea de los que afirman que el vídeo participativo debe renunciar al lenguaje académico. Pero renunciar no quiere decir hacer cosas inaceptables, quiere decir encontrar el lenguaje adecuado a las personas que lo hablan, no quiere decir enseñar a las personas a hablar en italiano petrarquesco, pero decir cosas que los demás puedan entender

(24) Porque cuando pides “escribe un corto acerca del mar, o acerca de la religión”, entonces uno en seguida empieza a inventar una historia en la que hay unos personajes, es inmediato. No sé, hay un cura que va al mar. ¿Tienes un cura? No. ¿Y el mar? Sí, el mar sí. Prueba a pensar algo que ya tienes sin tener que construirlo, porque si lo encontramos será más fácil que tener que construirlo. Al principio es más complicado porque tienes que pensar, pero piensas más atentamente, no para hacer el cura sino para contar algo acerca del mar a partir de lo que tú eres y lo que ya tienes.

ALICUDI

(1) Luca: una historia puede pasar hace cincuenta años o algo así.

Alberto: ¿Y puede ser en cincuenta años?

Luca: no

Alberto: ¿Por qué?

Luca: porque es futuro

Alberto: eh, ¿Y no puedo contar una historia en futuro?

Luca: no

Alberto: ¿Por qué? ¿Está prohibido? Si cuento una historia de ciencia ficción, sabéis qué es la ciencia ficción, no? (afirman con la cabeza) ¿Qué es la ciencia ficción?

Maria: cosas que no existen

Alberto: buena esta de las cosas que no existen, pero ¿qué diferencia hay entre ciencia ficción y una historia fantástica (Silencio)

Alberto: mmm...qué pregunta difícil

(Ríen)

Alberto: es difícil esta pregunta. Entonces alguien me cuenta una pequeña historia de ciencia ficción, que conocéis un poco...por ejemplo una historia en la que hay unos robots ¿es una historia de ciencia ficción?

Todos: sí

Alberto: ¿donde hay astronautas?

(Sí...No)

Alberto: ¿no?

Luca: ah no no, ¡sí!

Alberto: donde hay una exploración de las fronteras del espacio, las fronteras del sistema solar, ¿es una historia de ciencia ficción?

Luca: no

Alberto: no?

Luca: no, porque se puede hacer

Alberto: vale, pero ¿ya se hizo?

Luca: si

Alberto: ¿si? Nos hemos perdido un poco. Con calma. ¿El hombre ha ido al espacio? Si. ¿Dónde hemos ido? A la luna y un poco alrededor del planeta, no mucho más lejos. Entonces a la frontera del sistema solar, donde están los últimos planetas, ¿hemos ido en primera persona?

Todos: no

Alberto: hemos enviado robots, entonces nada. Así que si contamos una historia de nosotros que vamos a Plutón, es una historia que a lo mejor podría pasar en el futuro. Si hacemos una película, o escribimos un cuento, esta es como ciencia ficción, porque contamos una historia fantástica acerca de algo que con las invenciones de la ciencia y de la tecnología puede que el futuro podamos realizar. ¿Es verdad? Entonces, podemos contar historias acerca del futuro, ¿no? Pero, más fácil ¿puedo decir qué haré mañana?

Todos: no

Alberto: ¿en absoluto?

Luca: se puede decir qué cosa puede uno programar, pero luego no se sabe qué puede pasar

Alberto: no se sabe lo que puede pasar, pero una historia...uno puede decir “mañana tengo que ir a Lipari (la isla más grande del archipiélago *ndt*), ¿correcto?

(afirman con la cabeza)

Alberto: entonces se pueden contar historias en el tiempo futuro?

Luca: sí

Alberto: claro, son un poco unas invenciones, como la ciencia ficción, o una programación, como ir a Lipari mañana, y todo depende si tenemos los instrumentos para hacerlo, si tenemos la nave espacial para ir a Plutón y el barco para ir a Lipari...a veces ir a Lipari es un poco como una historia de ciencia ficción (ríen)

(2) Alberto: para encontrar a las personas en sus vidas tenemos que cambiar nuestros horarios, por ejemplo yo, si no hubiéramos tenido que grabar a Mirko, me hubiera levantado más tarde y hubiera ido directamente a la escuela, pero he puesto el despertador una hora antes para desayunar y estar listo cuando Mirko salía. Entonces para grabar la vida de los demás tenemos que cambiar nuestros horarios.

(3) Alberto: entonces, pueden pasar cosas extrañas que no sabemos explicar y así nacen unos cuentos que intentan dar una explicación, a veces los cuentos sirven para esto.

(4) Luca: Una vez, ahora no porque la estatua es un poco vieja y hay el riesgo de romperla, la estatua de San Bartolo, cuando era la fiesta la llevaban en procesión, y un vez allí, donde está el pasamanos negro, se estaba cayendo abajo, después la han cogido y la han puesto recta y dos días después murió su abuelo. El año después, o el año anterior, no me acuerdo, San Bartolo también estaba cayendo hacia abajo y lo han cogido, y se murió el hijo de la señora Virgilia. Mi madre dice que cuando es así, es un aviso para alguien.

(5) Las historias son a veces como las previsiones del tiempo, intentan juntar señales, que yo recojo de las cosas, para explicarme lo que pasará en el futuro, posiblemente acerca de mi vida. Es por esto que las historias son importantes, porque hablan de la muerte, porque intentan explicar a las personas cuando, porqué y cómo moriremos, por lo menos algún tipo de historias. Por ejemplo, esta historia de la estatua de San Bartolo es así, no sabemos si la tercera vez que la estatua peligre luego morirá otra persona, esto no lo sabemos, no estamos seguros, podría pasar, podría no pasar, se tendría que averiguar, a lo mejor no pasará, solo pasó dos veces.

(6) [Las historias] nos pueden servir también para entender qué pasará en el futuro pero tenemos también que entender que no podemos confiar demasiado, porque somos siempre

nosotros quienes juntamos las cosas para darles un significado. Las historias no existen sin nosotros que las creemos.

(7) Alberto: entonces primero escribimos el destinatario

Luca: a la maestra Teresa

Maria: A Anna...a unos americanos

Marilena: a la tía María

Maria: luego a un amigo mío, Agostino, de Roma

Luca: a mi tío Giorgio, que vive en Australia

Marilena: a Rocky,

Alberto: ¿quién es?

Luca: es un perro que tenía unos 14 años...

(8) Alberto: ah, es un perro que ha muerto ¿podemos escribir una postal a un perro?

Luca: no

Alberto: ¿Por qué no?

Luca: porque un perro no sabe leer

Alberto: pero ¿quién verá la postal?

Maria: el dueño

(9) Alberto: por ejemplo ¿a la maestra Teresa cuando está en Milán que nos gustaría decirle?

Tenemos que pensar una historia

Maria: que la echamos de menos

Alberto: pero ¿así es una historia? Tenemos que pensar una historia, tenemos que pensar un lugar, un tiempo, algunos personajes, y en una acción que pase

Maria: nosotros estamos aquí en Alicudi y estamos...comiendo

(10) Alberto: entonces la escuela puede estar vacía, en el sentido que hacemos una fotografía de la escuela cuando no hay nadie

Maria: sólo la señora que limpia, un poco...un poco así (hace con las manos como si estuviera utilizando una escoba)

Alberto: entonces podemos escribir...la señora, ¿cómo se llama la señora?

Maria: Graziella

Alberto: la señora Graziella, que bien que lo estamos consiguiendo...la señora Graziella que limpia

Maria: que limpia un poco triste

Alberto: que limpia un poco triste, la escuela está vacía, no están los niños, no está la maestra

Maria: un poco seria

Alberto: sí, un poco seria ¿y luego?

Maria: o a lo mejor puede cantar porque está sola

Alberto: muy bien, la señora Graziella que limpia, que canta

(11) Luca: una película es como una historia que no es contada...sí que es contada con palabras pero también con, digamos, unas escenas, unas imágenes.

A: muy bien

Luca: y también con el audio digamos

A: antes Luca había dicho también otra cosa ¿recuerdas? Que hay historias que tienen también...otra cosa

Luca: la música

(12) Alberto: Pero el orden de estas cosas no lo elige el ordenador, vale? Lo tenemos que elegir nosotros, en el ordenador las ponemos todas adentro, luego tenemos que tener un espacio de trabajo, como si fuera una mesa, en la que podemos poner las cosas en el orden que nos gusta más. Entonces primero tenemos que hacer un esfuerzo de memoria, muy preciso, y acordarnos todas las escenas que hemos grabado y de los relativos planos

(13) Maria: escena tres. La casa de la maestra Teresa

Alberto: bien ¿cómo se dice? ¿interior o exterior?

Maria: exterior

Alberto: ¿día o noche?

Maria: día

Alberto: exterior, escena tres: exterior, día. Escribe todo: exterior día.

Maria: tarde

Alberto: exacto. Día, tarde. Luego escribimos la casa de la maestra e intentamos acordarnos de las imágenes que hemos grabado.

(14) Marilena: al principio la maestra Teresa que parte con el barco

Alberto: podría ser una idea

Maria: entonces ella que marcha, y luego un signo que ella está marchando

Alberto: ¿cómo podemos decir que la maestra no está? Se podría simplemente decir o se podría hacer con el barco que se aleja. Esta podría ser una idea, entonces...

Maria: al principio

Alberto: tenemos dos hipótesis, dos hipótesis, a ver cual es la mejor. Luca dice que después de que la maestra...después de que la señora Graziella sale de la escena vemos el barco que se va. No es errado porque al final hay alguien que marcha. O todo lo contrario, empezar la película con el barco que se va porque ésta es la maestra Teresa que se va.

(15) Alberto: más que efectos especiales son cuidados. Esto de Mirko es un efecto de este tipo, nosotros lo vemos llegar y luego él está así delante de la ventana, porque dentro estaba la

maestra que lo reprendía y no quería que entrara, no? Pero nosotros contaremos que él se asoma a la ventana y ve ¿una clase vacía o llena?

Maria: vacía

Alberto: sin efectos especiales hemos construido una narración de una cosa que no es completamente verdad pero nos sirve para contar la historia que queremos

(16) Alberto: entonces por ejemplo para vosotros este objeto

Massimiliano: ¿qué es? ¿una cafetera?

Alberto: Si ¿nos sirve para hacer una película?

Tutti: no

Alberto: ¿seguros?

Todos: si

Valentino: pero...por ejemplo como cuando en la televisión hay alguien que toma café

Alberto: ok, entonces no nos sirve en el sentido que no podemos grabar una película con la cafetera, sin embargo la cafetera podría servir en nuestra historia, ¿no?

(17) Alberto: ¿cómo empieza la historia del café?

Gabriele: primero se llena la cafetera con café

Mirko: después con agua...el café...luego se deja hervir, se cierra

Loredana: luego sube

Mirko: pasa por un tubo estrecho estrecho

Valentino: lo pones en el gas y cuando sube el café lo pones en una taza y lo bebes

A: y se acaba, vale ¿es una historia?

Todos: si

(18) Alberto: entonces, ¿os acordáis que el otro día hemos hablado del destinatario?

Massimiliano: si, porque si no se escucha la historia muera

Alberto: la historia muere. Si el café no se lo doy a nadie y lo dejo en la cafetera hasta el día siguiente, ¿qué puedo hacer con él?

Todos: lo tiras...porque no es bueno

Alberto: lo hemos perdido, el café está muerto. Así que la historia es como el café, necesita que alguien la beba.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldovini, M. (2003). *Il destino dell'immaginario*.
http://digilander.libero.it/ubuland/frames/artic_aldov.html [Consulta del 18/06/2005]
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large, Cultural Dimension of Globalization*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (2000). Ethnography and Participant Observation. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (comps.), *Handbook of qualitative research* (pp.248-261). Thousands Oaks: Sage.
- Augé, M. (2002). *Disneyland e altri non luoghi*. Florencia: Bollati Boringhieri. (1ª ed.1997).
- Augé, M. (2002). *Non luoghi, introduzione ad un'antropologia della surmodernità*. Milano: Eléuthera. (1ª ed.1992).
- Augé, M. (2005). *La guerra dei sogni*. Milano: Eléuthera. (1ª ed.1997).
- Barbash, I. y Taylor, L. (1997). *Cross-cultural Filmmaking*. Berkely: University of California Press.
- Baricco, A. (2006). *I barbari*. Roma: Fandango.
- Bauman, Z. (2005). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza. (1ª ed.2003).
- Bauman, Z. (2003). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza. (1ª ed.2001).
- Bauman, Z. (2005). *Intervista sull'identità*. Roma –Bari:Laterza (1ª ed.2003).
- Behar, R. (1996). *The Vulnerable Observer*. Boston: Bacon Press.
- Benjamin, W. (2000). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Torino: Einaudi. (1ª ed.1936).
- Bevilaqua, G. (2001). *Didattica interculturale dell'arte*. Bologna: EMI.
- Bhabha, H.K. (1994). *The location of culture*. Nueva York: Routledge.
- Borraud, N. (2007). *Postproducción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. (1ª ed.2004).
- Bosma, H.B y Saskia Kunnen, E. (comps.). (2001). *Identity and Emotion, Development through Self-Organization*. Cambridge: Maison des Sciences de l'homme and Cambridge University Press.
- Braidotti, R. (2002). *I destini del corpo. Tra il non-più e il non-ancora: sulla bio/zoe-etica*.
<http://www.golemindispensabile.it/index.php?idnodo=6743&idfrm=61> [Consulta del 24/09/2006]
- Braidotti, R. (2002). *Sujetos nómades*. Barcelona: Paidós. (1ª ed.1994).
- Bredenkamp, H. (2009). Una tradizione trascurata? La storia dell'arte come Bildwissenschaft. En A. Pinotti y A. Somaini (comps.). *Teorie dell'immagine, il dibattito contemporaneo* (pp. 137-154). Milano: Cortina.
- Brockmeier, J. (2000). Autobiographical Time. *Narrative Inquiry*, 10, 51-73.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de J. Linaza. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Massachussets: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, 2-21.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Nueva York: Oxford University Press.
- Burr, V. (1995), *Introducción al constructivismo social*. Barcelona: Proa.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble, Feminism and the Subversion of Identity*. Nueva York: Routledge.

- Cerami, V. (2002). *Consigli a un giovane scrittore*. Milano: Garzanti.
- Chase, S.E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (comps.), *Handbook of qualitative research*. (3ª ed., pp. 651-679). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cinquina, P. (2005). *Educare all'interculturalità un percorso attraverso il cinema tunisino*. Tesi licenciatura. Venezia: Universidad de Venencia
- Clandinin, D.J. y Connelly F.M. (1995). Relatos de Experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (comp.) *Déjame que te cuente* (pp. 11-60). Barcelona: Laertes.
- Clandinin, J. (comp.). (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Clifford, J. (1999). *Itinerarios transculturales*. Barcelona: Gedisa. (1ª ed.1997)
- Collizzoli, S. (2010). *Come le macchine da cucire. Il Video Partecipativo: ritessere legame sociale, tentare visibilità, costruire empowerment. Il caso di ZaLab*. Tesi doctoral. Universidad de Padova- Universidad de Bolonia.
- Council of Europe (1999). *Council of Europe Report Doc 8595. Non formal Education*. http://www.coe.int/t/dg4/youth/resources/documents/Bibliographies/Non_formal_education_en.asp [Consulta del 4/1/2010]
- Council of Europe (1999). *Report Doc 8595*. http://www.coe.int/t/dg4/youth/resources/documents/Bibliographies/Non_formal_education_en.asp [consulta del 13/01/2010]
- Creus, A. (2010). *Narrar experiencias, construir historias: (Re)visitando a Lara*. I Jornadas de Historias de Vida en Educación. Barcelona, 10 y 11 de junio de 2010.
- Darcy, A. (2008). Digital Storytelling as transformative practice: Critical analysis and creative expression in the representation of migration in Ireland. *Journal of Media Practice*, 2, 101-112.
- De Certeau, M., Giard, L. y Mayol, P. (2006). *Habitar en, la invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Souza Santos, B. (2006). *A Gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Debord, G. (2004). *La società dello spettacolo*. Milano: Baldini Castoldi Dalai. (1ª ed. 1967).
- Delgado, M. (1999). *El animal público, hacia una antropología de los espacios urbanos*. Barcelona: Anagrama.
- Dennett, T. y Ribalta J. (comps.). (2005). *Jo Spence, mas allá de la imagen perfecta*. Barcelona: Macba.
- Dennett, T. y Spence J. (1976-1977). Fotografía, ideología y educación. *Screen Education*, 21, 106-133.
- Denzin, N.K. (1995). *The Cinematic Society, the Voyeur's Gaze*. Londres, Thousand Oaks, Nueva Delhi: Sage.
- Denzin, N.K. y Lincoln Y.S. (comps.). (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, CA, Sage.
- Didi-Huberman, G. (2009). L'immagine brucia. En A. Pinotti y A. Somaini (comps.). *Teorie dell'immagine, il dibattito contemporaneo* (pp. 241- 270). Milano: Cortina.

- Du Gay, P., Evans J. y Redman P. (comps). (2000). *Identity: a reader*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duncan, P. (comp.). (2006). *Visual culture in the art class: case studies*. Reston: National Art Education Association.
- Durand, G. (1984). *Le strutture antropologiche dell'immaginario*. Bari: Dadalo. (1ªed. 1963).
- Dussel I. y Gutierrez D. (comp.). (2006). *Educación la mirada, políticas y pedagogía de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Eisenhauer, J.F. (2006). Beyond bombardment: subjectivity, visual, culture, and art education. *Studies in art education*, 47(2), 155-169.
- Ellingson, L. & Ellis, C. (2008). Autoethnography as Constructionist Project. En J. A. Holstein & J. F. Gubrium (comps.), *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). New York: The Guildford Press.
- Ellis, C. (2005). Emozioni, riflessività e auto-osservazione nella pratica della ricerca qualitativa. http://www.psicologia.unito.it/puntoinformativo/novita/scaduti/news_item_2005-05-19.2517110427 [Consulta del 04/03/2009]
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't this Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Ember, C.R. y Ember, M. (comps.). (2000). *Antropologia culturale*. Bologna: il Mulino.
- Evans, J. (2005). ¡Contra el decoro! Jo Spence, una voz al margen. En T. Dennett J. Ribalta (comp.), *Jo Spence, más allá de la imagen perfecta* (pp. 34-63). Barcelona: Macba.
- Fanon, F. (2000). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi. (1ª ed.1961).
- Faure, E. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Ferracin, L. y Porcelli, M. (2000). *Al cinema con il mondo*. Bologna: EMI.
- Fogel, A. (2001). A Relational Perspective on the Development of Self and Emotion. En Foster, H. (comp.). (1985). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairòs.
- Foucault, M. (2007). *Nascita della biopolitica, corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2007). *Surveiller et punir, naissance de la prison*. Saint-Amand: Gallimard. (1ª ed.1975).
- Foucault, M. (2009). *La cura di sé, Storia della sessualità*. Feltrinelli Milano 198
- Fraser, H. (2004). Doing Narrative Research : Analysing Personal Stories Line by Line. *Qualitative Social Work*, 3, 179-201.
- Freedman, K. (2003). The Importance of Student Artistic Production to Teaching Visual Culture. *Art Education*, mar01, 38-41.
- Garioian, C.R. y Gaudelius, Y.M. (2004). The Spectacle of Visual Culture. *Studies in Art Education*, 45(4), 298-312.
- Geertz, C. (1990). *Works and life, the anthropologist as author*. Stanford: Stanford University Press (1ª ed.1988).
- Geertz, C. (1991). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1999). *Mondo globale, mondi locali*. Bologna: il Mulino.
- Geertz, C. (2001). *Antropologia interpretativa*. Bologna: il Mulino.
- Gergen, K.J. (1992). *El yo saturado, dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península. (1ª ed.1991).
- Giroux, A.H. (1992). *Border Crossing. Cultural Workers and the Politics of Education*. Nueva York: Routledge.
- Giroux, A.H. (1996). *Placeres Inquietantes*. Barcelona: Paidós. (1ª ed. 1994).
- Gobbo, F. (2004). *Ethnographic Research as a Re/Source of Intercultural Education*. http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/gobbo15.htm [Consulta del 02/10/2009]
- Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett.
- Green, M.C. (2005). Transportation into Narrative Worlds : Implications for the Self. En A. Tesser, J.V. Wood y D.S. Stapel (comps.), *On Building, Defending and Regulating the Self: a Psychological Perspective* (pp. 53-76). New York: Psychology Press.
- H.B. Bosma y E. Saskia Kunnen (comps.). *Identity and Emotion, Development through Self-Organization* (93-119). Cambridge: Maison des Sciences de l'homme and Cambridge University Press.
- Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. En Jonathan Rutherford (comp.) *Identity: community, culture, difference* (pp.222-237). London: Lawrence and Wishart.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborg y mujeres, la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra. (1ª ed. 1991)
- Hostetler, K. (2005). What is "good" Educational Research?. *Educational Researcher*, 34,6, 16-21. <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1282046> [Consulta del 7/12/2009]
- Humphreys, M. (2005). Getting personal: Reflexivity and Autoethnographic Vignettes. *Qualitative Inquiry*, 6, 840-870.
- Kalantzis, M. y Cope B. (2005). *Learning by Design*. Melbourne: Common Ground.
- Kapusinski, R. (2006). *L'altro*. Milano: Feltrinelli. (1ª ed.2004).
- Kincheloe, J., Berry, K.S. (2004). *Rigour and Complexity in Educational Reserach, Conceptualizing the Bricolage*. New York: Open University Press.
- Kohler-Riessman, C. (2002). Analysis of personal narrative. En J.F. Gubrium J.A. Holstein (comps.) *Handbook of interview research: context and method* (pp.695-710).Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kohler-Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lambert, J. (2002). *Digital Storytelling, Capturing Lives, Creating Community*. California: Digital Diner Press.
- Langellier K. Peterson E.E. (2004). *Storytelling in Daily Life: Performing Narrative*, Philadelphia: Temple university presse 2004
- Latour, B. (2009). Che cos'è iconoclash?. En A. Pinotti y A. Somaini (comps.). *Teorie dell'immagine, il dibattito contemporaneo* (pp. 287- 331). Milano: Cortina.
- Levy, L. (2006). Popular culture as a Mirror to Self: Teacher Training Through Art and Popular Visual Culture. En P. Duncan (comp.), *Visual culture in the Artclass: case studies* (151-159). Reston: National art education association.
- Lewis, M.D. y Ferrari, M. (2001). Cognitive-Emotion and Self-Organization in Personality Deveopment and Personal Identity. En H.B. Bosma y E. Saskia Kunnen (comps.).

- Identity and Emotion, Development through Self-Organization* (178-215). Cambridge: Maison des Sciences de l'homme and Cambridge University Press.
- Liao C.L. (2007). *Collaboration and Dialogue : Video as an Agent in Extending and Enriching Learning and Writing*.
- Liao, C.L. (2008). Avatars, Second Life and New Media Art. *Art Education now!*, (61)2, 87-91.
- Lovett, M. (2006). The subject is us: Photography and Video Production with Montreal Youth. En P. Duncan (comp.), *Visual culture in the Artclass: case studies* (178-188). Reston: National art education association.
- Ludmer, J. (2002). Temporalidades del presente. *Boletín del centro de estudios de teoría y crítica literaria*, 10, 92-112.
- Lunch, C. y Lunch, N. (2006). *Fields of Participatory Video*. Londres: Insight.
- MacDougall, D. (2005). *The Corporeal Image, Film, Ethnography and the Senses*. Princeton: Princeton University Press.
- Marías, D.J. (2008). *Sobre la dificultad de contar*, discurso leído el día 27/04/08. Madrid: Real Academia Española.
- Martín-Barbero, J. (2000). Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria. <http://www.pacc.ufrj.br/artelatina/berbero.html> [Consulta del 30/06/2010]
- Martín-Barbero, J. (2003). Estética de los medios audiovisuales. En R. Xirau D. Sobrevilla (comps), *Estética. Enciclopedia hispanoamericana de la Filosofía* (pp.303-328). Madrid: Trotta.
- McDonald, S. (2003). *Museum, National, Postnational, Transcultural Identities*. *Museum & Society*, 1 (1), 1-16.
- McDougall, D. (1998). *Transcultural Cinema*. Princeton: Princeton University Press.
- McGonagle, T. (2008). *The promotion of cultural diversity via new media technologies*. Bruselas: European Audiovisual Observatory.
- Miller, T. y Yudice, G. (2004). *Política cultural*. Barcelona: Gedisa. (1ª ed. 2002).
- Mitchell, C. y Weber, S. (1998). Picture this! Class line-ups, vernacular portraits and lasting impression of school. En J. Prosser (comp.), *Image-based research. Book for qualitative research* (pp. 197-213). Londres: University Press.
- Mitchell, W.J.T. (2009). Che cosa vogliono le immagini ?. En A. Pinotti y A. Somaini (comps.). *Teorie dell'immagine, il dibattito contemporaneo* (pp. 99-136). Milano: Cortina.
- Nafisi, A. (2006). *Leer Lolita en Teherán*. Barcelona: El Aleph. (1ª ed. 2003).
- Neve, E. (2006). *Exploración del espacios y lugares digitales a través de la observación flotante. Una Propuesta Metodológica*. <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=493> [Consulta del 04/05/2008]
- Nothomb, A. (1993). *Le sabotage amoureux*. Paris: Albin Michel.
- Pétonnet C. (1982). L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. *L'homme*, (22)4, 37-47.
- Pinnegar, S. y Daynes, J.G.(2007). Locating Narrative Inquiry Historically. Thematic in the Turn to Narrative. En J. Clandinin (comp.) *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a methodology*. Los Angeles: Sage.

- Pinotti, A. y Somaini, A. (comps.). (2009). *Teorie dell'immagine, il dibattito contemporaneo*. Milano: Cortina
- Pollock, G. (1988). *Vision & Difference, Femininity, Feminism and the Histories of Art*. London-Nueva York: Routledge.
- Portolés, A. O. (2009). *La pregunta por el sujeto en la teoría feminista, el debate filosófico actual*. Madrid: Editorial Complutense.
- Ramos, R. (2001). *Narrativas contadas, narraciones vividas. Un enfoque sistémico de la terapia narrativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Rancière, J. (2004). *The Politics of Aesthetics*. Londres y Nueva York: Continuum.
- Rancière, J. (2007). *The Future of the Image*. Londres: Verso.
- Ricoeur, P. (1988a). *Il tempo raccontato. Tempo e racconto, volume 3*. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur, P. (1988b). *L'identité narrative*. *Esprit*, 7-8, 295-304.
- Roberts, L. (1997). *From Knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum*. Washington-Londres: Smithsonian Institution Press.
- Rogers, A. (2004). *Looking again at non-formal and informal education-towards a new paradigm*. www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm [Consulta del 6/1/2010]
- Rose, G. (2001) *Visual Methodologies*, London- Thousand Oaks- New Delhi, Sage.
- Ruido, M. (2003) Mamá, quiero ser artista!. *Les pénélopes*. http://www.penelopes.org/Espagnol/xarticle.php?id_article=843 [Consulta del 18/05/2007]
- Russel, C. (1999). Autoethnography: Journey of the Self. *Experimental Ethnography*. <http://www.haussite.net/haus.0/SCRIPT/txt2001/01/russel> [Consulta del 12/03/2008]
- Salmon, C. (2008) *Storytelling. La maquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Barcelona: Península.
- Serra, M. (1997). *Cultura, cinema, culture*. Venezia-Mestre: Irrsae.
- Shaw, J. y Robertson, C. (1997). *Participatory Video, a Practical Guide to Using Video Creatively in Group Development Work*. Nueva York: Routledge.
- Simkins, T. (1977). *Non-formal Education and Development. Some critical issues*. Manchester: University of Manchester.
- Smith, M.K (1996). *Non-formal education*. www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm [Consulta del 4/1/2010]
- Snowden, D. (1983). *Eyes see; ears hear*. Newfoundland: Memorial University.
- Sparkes y Smith (2008). Narrative constructionist inquiry. En J. A. Holstein y J. F. Gubrium (comps.), *Handbook of constructionist research* (pp. 295-314). New York: The Guildford Press.
- Stake, R. (2000). Case study. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (comps.) *Handbook of qualitative research* (pp.435-454) .Thousand Oaks: Sage.
- Suominen, A. (2006). Writing with Photographs Writing Self: Using Artistic Methods in the Investigation of Identity. *International Journal of Education through Art*, 2, 139-156.

- UNESCO (2005) *Learning through new eyes*.
<http://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Learning+through+new+eyes&ie=UTF-8&oe=UTF-8> [Consulta del 13/01/2010]
- Unión Europea (2004). *Life Long Learning Policy*.
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_en.htm [consulta del 13/01/2010]
- Unión Europea (2006). *Youth in Action*. http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc74_en.htm [Consulta del 13/01/2010]
- Vattimo, G. (2005). I vagabondi della globalizzazione. L'ermeneutica, la modernità e il rapporto Occidente-Oriente attraverso la filosofia. *La Stampa*
http://www.lavocedifiore.org/SPIP/article.php3?id_article=192 [Consulta del 12/10/2008]
- Vereni P. (2004). Il pensiero confinante. Comunicación en la conferencia *Border: ricerca multimediale sui confini oggi*, Venecia 30 enero 2004. Transcripción personal.
- Virno, P. (2003). 1999 *El recuerdo del presente. Ensayo sobre el tiempo histórico*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidòs. (1ª ed. 1999)
- Weber, C. (2004). *Inventare se stesse, adolescenti sulla soglia della civiltà planetaria*. Roma: Meltemi.
- Wu Ming (2008). *New Italian Epic 2.0*.
www.wumingfoundation.com/italiano/WM1_saggio_sul_new_italian_epic.Pdf
 [Consulta del 02/02/2010]
- Zafra, R. (2003). *Habitar en (punto) net*. <http://www.2-red.net/habitar/tx/text1.html> [Consulta del 14/04/2008]

ESTRATTO PER RIASSUNTO DELLA TESI DI DOTTORATO

Paola Cinquina (955776)

Dottorato di ricerca in filosofia, ciclo 23° (in co-tutela con il “doctorado en arte visual y educacion: un enfoque constructorista” dell’Università di Barcellona)

Narrative identitarie in progetti di video partecipativo

Il presente lavoro di tesi propone un’ esplorazione della dimensione educativa dei progetti formativi realizzati dall’ associazione italo-spagnola ZaLab e basati sulla metodologia del video partecipativo. Tale metodologia deriva da pratiche comunitarie di costruzione collettiva di narrative visive. Lo studio di caso proposto considera sia l’elaborazione teorica che l’associazione propone di questa metodologia, che l’analisi di tre progetti concreti, realizzati rispettivamente ad Alicudi (Italia), Torino (Italia) e Langenau (Germania). La tesi vuole quindi osservare in un primo momento i processi di ideazione, teorizzazione e costruzione di questi progetti di educazione non formale. In un secondo momento il lavoro sul campo ha affiancato la quotidianità dei singoli progetti. Le linee di analisi di questa complessa realtà sono state la costruzione della dimensione partecipativa, il ruolo e i contributi del linguaggio audiovisivo, la relazione con l’identità individuale e collettiva dei partecipanti.

Narrativas entorno a la identidad en programas de vídeo participativo

El presente trabajo de investigación propone una exploración de la dimensión pedagógica de los proyectos educativos realizados por la asociación italo-española ZaLab y basados en la metodología del vídeo participativo. Esta metodología tiene como antecedentes prácticas comunitarias desarrolladas en los años ’70, cuyo objetivo era construir narrativas visuales colectivas. El estudio de caso realizado se centra en el análisis de la elaboración teórica que la asociación propone de esta metodología, y de tres proyectos concretos, realizados respectivamente en Alicudi (Italia), Turín (Italia) y Langenau (Alemania). La tesis tiene, por tanto, el objetivo de observar en un primer momento los procesos de ideación, elaboración teórica y construcción de estos proyectos de educación no formal. En un segundo momento el trabajo de campo ha seguido la cotidianidad de los tres proyectos considerados. Las líneas de análisis de esta compleja realidad se han centrado en la construcción de la dimensión participativa, el rol y las aportaciones del lenguaje audiovisual, la relación con la identidad individual y colectiva de los participantes.

Narration and Identity in Participatory Video Projects

The purpose of this dissertation is to explore the educational dimension of the training projects developed by the Italian-Spanish association ZaLab. These projects are based on the participatory video methodology. This methodology is a derivation of community practices with the aim of creating collective visual narratives. The case study first considers the association's theoretical reflection on this methodology. Then, three projects are considered, developed in Alicudi (Italy), Turin (Italy) and Langenau (Germany). The study follows the process of ideation, theoretical elaboration and implementation of these non-formal education projects, and then observes their day-to-day development. In order to analyze the complex, everyday life of the projects three main focuses were chosen: the organization of the participatory dimension, the role and contribution of audiovisual tools, the implications for individual and collective identities.

Firma