



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
TESIS DOCTORAL

Cine colaborativo: un análisis teórico-práctico sobre la cuestión de los movimientos de comunicación audiovisual participativa como herramienta de cambio social en el siglo XXI

Lázaro Cruz García
2023



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
TESIS DOCTORAL

Cine colaborativo: un análisis teórico-práctico sobre la cuestión de
los movimientos de comunicación audiovisual participativa como
herramienta de cambio social en el siglo XXI

Autor: Lázaro Cruz García

Director/es: Virginia Villaplana Ruiz



**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. Lázaro Cruz García

doctorando del Programa de Doctorado en

Gestión de la Información y de la Comunicación en las Organizaciones

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Cine colaborativo: un análisis teórico-práctico sobre la cuestión de los movimientos de comunicación audiovisual participativa como herramienta de cambio social en el siglo XXI

y dirigida por,

D./Dña. Virginia Villaplana Ruiz

D./Dña.

D./Dña.

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:

- La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 19 de septiembre de 2023

Fdo.: Lázaro Cruz García

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

*A mis padres, a mi hermano y a todas las personas
que dedican su vida a hacer de este un mundo mejor.*

AGRADECIMIENTOS

No ha sido hasta que me he sentado a escribir estos agradecimientos cuando me he dado cuenta de que esto sería un ejercicio de reflexión sobre la trayectoria que me ha llevado hasta aquí, hasta estar escribiendo estas líneas. Aunque en general el trabajo del doctorado es muy solitario, en mi caso, en ningún momento he estado solo. He tenido tantos apoyos, tantas personas que me han animado, tantos amigos, que quiero que queden reflejados en estas páginas. No voy a pasar por ellos de forma rápida, voy a detenerme, sin importar la extensión de esto, pues realmente estoy convencido de que sin todas estas personas este trabajo no se podría haber terminado, esta es mi forma de agradecerse.

En primer lugar, en la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia hay muchas personas que me han animado y ayudado, de muchas formas, a escribir este trabajo. Quiero dar las gracias a Susana, Verónica, Lourdes y, por supuesto, a Leo, quien quizás no lo sabe, pero ha sido una pieza fundamental en mi motivación para completar esta tesis, además de haber estado continuamente pendiente de mi situación, ayudándome y contando conmigo, muchas gracias. Tengo que dar las gracias a profesores de otras facultades como, Aurelio del Portillo, de la Universidad Rey Juan Carlos, quien dirigió mi TFG y del que tanto aprendí; y en la Universidad Pompeu Fabra no puedo olvidarme de Sergi Sánchez, quien me animó a profundizar en este tema de investigación, y Santiago Fillol, que se encargó de que fuese consciente de las posibilidades del tema de investigación bajo su dirección de TFM.

En estos años he podido disfrutar de tres estancias de investigación que han sido fundamentales para esta tesis. Una primera en la Universidad Complutense de Madrid, con Fernando Ramos, donde pude aprender mucho. La segunda estancia, en México, la pude realizar gracias a la financiación del programa Becas Santander Iberoamérica Investigación 2020/2021. En México quiero dar las gracias a Elena Nava, quien me acogió e hizo que pudiese cumplir con creces todos mis objetivos de estancia, quien se encargó de que el proyecto de cine en Tlahui pudiese salir adelante y quien se convirtió rápidamente una compañera cercana, de quien he aprendido tanto que estaré siempre en deuda. Quiero por ello también dar las gracias a Tsyk y a Rosi; y a Lilia y a Vic, quienes me abrieron las puertas de su casa en Tlahui; a Omar Olivera por enseñarme sobre la historia de los medios comunitarios en Oaxaca y la lucha de los maestros; y a Tonatiuh Díaz, por ilustrarme sobre la historia de Ojo de Agua Comunicación. La tercera estancia, en Canadá, financiada por el programa de becas Erasmus+, ha sido también muy importante para este trabajo, por ello quiero dar las gracias a mi tutor, Benoît Cordelier.

En esta tesis han quedado plasmadas las experiencias de algunos proyectos de cine colaborativo en los que he podido participar. Estos se dieron gracias a muchas personas. Quiero dar las gracias aquí a Cristóbal, María Fernanda y Juan Francisco Belchí. También, aunque continuamente les recuerdo lo importante que ha sido su participación, tengo que dar las gracias a Liang, Estela y Cristian, quienes aceptaron ser entrevistados para este trabajo, así como a todos los participantes de proyectos en los que haya podido trabajar como mediador.

En la universidad, en Murcia y fuera de Murcia, hay muchos compañeros con los que he compartido este camino, que han formado parte de mi día a día como estudiante de doctorado y a los que estoy también muy agradecido. Ellos son de las mejores cosas que me llevo: Esperanza, Marta, Maribel, Jaime, Carmen, Puri, Dana, Eloi o Alejandra.

Y como no podía ser de otra manera, quiero dar las gracias a Virginia Villaplana, quien en el grado de Comunicación Audiovisual fue la encargada de hacerme ver que sí que había hueco para mis intereses en la universidad. He tenido la suerte de contar con Virginia como directora de tesis, quien se ha encargado de supervisar este largo proceso de trabajo, se ha preocupado por mí no solo en el ámbito académico, se ha alegrado conmigo por mis logros y ha terminado convirtiéndose en una persona muy importante para mí, haciéndome crecer en lo profesional y en lo personal. Muchas gracias Virginia, siempre estaré agradecido por todo.

Antes de llegar a la etapa del doctorado, he pasado por grados y másteres donde he conocido a muchas personas que hoy en día considero grandes amigos. Me alegra mucho pensar en esto y ser consciente de la suerte que he tenido. Quiero dar las gracias a: Eva, María, Merce, Ismael, Toni, Julio, Ales, Edu y Juanpe. También quiero que Pedro e Igor, mi conexión Gallico-Murciana, sepan lo mucho que los quiero, aunque me encargue casi a diario de decírselo. Y, por supuesto, no voy a olvidarme de Chemi y Joel, solo puedo daros las gracias, habéis hecho mucho, me habéis ayudado a encontrar los caminos, gracias.

En las estancias de doctorado no ha sido todo universidad, también he podido conocer a personas maravillosas que se han convertido en muy buenos amigos. En Canadá quiero dar las gracias a: Aaron, quien literalmente me abrió las puertas de su casa sin apenas conocerme [who literally opened the doors of his house to me without even knowing me]; Sam, que ha hecho que me convierta en fan del Newcastle [who has made me become a Newcastle fan]; Francis, con quien compartí largos paseos [with whom I shared long walks]; Mostafa, el mejor compañero de piso que se puede tener: eres el mejor [the best roommate you could have: you are the best]; y, sin duda, siempre daré las gracias a Colin, con quien seguí las finales de la Stanley Cup de la NHL, el año que ganó Colorado, no me voy a olvidar de esta experiencia [without a doubt, I will always thank Colin, with whom I followed

the Stanley Cup finals of the NHL, the year Colorado won, I will not forget this experience]. También quiero dar las gracias a Sima. Per últim, he de donar les gràcies a una persona molt important a la meva vida. Tot i que ens vam conèixer abans al màster, haver pogut viure de nou a la mateixa ciutat ha sigut una de les millors coses que em podien passar. Em sento molt afortunat d'haver pogut compartir el nostre dia a dia, menjar plegats, mirar pel·lícules, sopar pizzes, sortir de festa, esmorzar donuts, etc. Ets una de les persones més importants de la meva vida. Agus, M'alegra molt saber que, com vas dir una vegada, ja no podem no ser amics, això és per sempre. Gràcies. I Clara, espero que estiguis orgullosa del meu català, ets una persona molt bona, gràcies.

En México también conocí a muchas personas con las que pude vivir la ciudad y quiero darles las gracias: Ayala, Diego (Chicks), Estefanía, Elisa, Julian, Vanesa, Alonso, Majo y Zule. Pero también quiero dar las gracias a Lu, por tantas cenas y partidos de hockey que vimos juntos; y, cómo no, a Verónica, a quien conocí por casualidad y siempre estaré agradecido de esa causalidad. También quiero dar las gracias a Hilda y Salvador, quienes me abrieron las puertas de su casa y me acogieron como uno más de la familia, gracias por eso y por toda la comida que me dieron. Para terminar, mi experiencia en México no habría sido la misma sin Beto y Montse. Si volviese a empezar, trazaría exactamente el mismo recorrido para que nuestras vidas se volviesen a cruzar, gracias, os quiero mucho.

Tras este repaso internacional vuelvo a Beniaján, donde todo empieza. Tengo muchos amigos en mi pueblo, quienes me apoyan incondicionalmente con cualquier cosa que haga. Quiero daros las gracias: Guti, Cases, Zepo, Laura, María, Madrona y a Alberto y Ana Barceló, piezas fundamentales en mi vida de Beniaján. En Murcia y alrededores también hay muchas personas que quiero que sepan lo importantes que han sido para mi todo este tiempo: Joaquín, Álvaro, Sole, Laura, Kike, Miguel Ángel, José Soler, Nacho, Paolo, Catherine, Eusebio y muchos nombres que seguramente me dejaré.

Y compañeros de trabajo como: Carlos, Iván, Lucía, Wiktor, Pedro o Gaspar. También hay muchas personas que no puedo encajar en ámbitos geográficos concretos y quiero que sepan que les estoy muy agradecido: Paula, María Del Olmo, María Dolores, una de las personas más inspiradoras de mi vida; mi Selim; Mónica y Chema; y Fermín, gracias. Otros amigos han puesto su granito en este trabajo ayudándome a revisar o maquetar el texto: muchas gracias Raúl y Mile.

Ya en el final de estos agradecimientos quiero dar las gracias desde mi corazón a Germán Echevarría, por ser un gran amigo, por estar siempre y por ser un apoyo enorme en todos los aspectos de mi vida. Eres una persona muy importante para mí y te quiero mucho. Gracias.

No podía faltar la familia en estas líneas. Quiero dar las gracias a todos, y en especial a mis tíos Lázaro y Charo, quienes son muy importantes para mí, quienes han jugado un papel fundamental en mi educación, quienes me han enseñado el valor de la cultura y el arte, y han fomentaron desde muy pequeño mi desarrollo creativo, que ha terminado siendo parte de mi vida, gracias. Gracias a mi tía Lauri, de quien sé que continuamente voy a tener su apoyo, algo que me hace muy feliz; y a mi tía Maruja: Tita, ya he terminado. Por último quiero dar las gracias a mi hermano Wenceslao y a mis padres, Ana María y Antonio, quienes no han dudado nunca de mis capacidades, aunque mi entorno sí lo hiciese, y han puesto siempre todos los esfuerzos para que pudiese comprender esto, aquí está el resultado, os quiero.

Por último, quiero cerrar mencionando a dos personas que han sido muy importantes en estos años de doctorado, sin los que este trabajo no podría haberse completado. Quiero dar las gracias de todo corazón a Juanjo, eres la pieza fundamental de esta tesis, quien me dio ánimos para comenzar este camino y quien me ha acompañado hasta el final, apoyándome, animándome y entendiéndome. Nunca voy a poder decir suficientemente lo agradecido que estoy por todo lo que has hecho, gracias amigo. Y a ti, Patricia, gracias por haber estado a mi lado en el camino. Sabes lo difícil que

ha sido a veces mantener el curso del mismo, gracias por haber velado por ello y haberlo recorrido conmigo. Siempre voy a estar agradecido por todo lo que has hecho por mí. Gracias.

RESUMEN

El presente estudio explora los movimientos fílmicos que históricamente han buscado trabajar de forma horizontal, centrándose en grupos sociales en desigualdad como sujeto creador. El propósito principal es comprender las razones y métodos detrás de estos y construir una imagen de estos cines en el siglo XXI, a través de una investigación teórico-práctica.

Para completar este propósito, la investigación se divide en tres objetivos que vertebran el trabajo. El primero de los objetivos busca analizar los principales conceptos que se han empleado para definir este tipo de prácticas: *cine comunitario*, *vídeo participativo* y *cine colaborativo*. El estudio de los orígenes y evolución de estos movimientos, sus características y metodología, permitirá trabajar una comparación en la que se señalen las relaciones entre estos y su estado actual, así como otras cuestiones derivadas. Como resultado de esta profundización surgen algunos temas que han sido estudiados en menor medida.

El segundo objetivo de esta tesis se dedica a ahondar en estas cuestiones, en concreto en lo relacionado con la anteposición de la producción audiovisual a la película como resultado y su difusión. Por último, el tercer objetivo presenta casos de estudio específicos relacionados con proyectos de cine de colaboración en los que se ha tenido una intervención directa. De esta forma se proporciona una visión cercana, la cual a su vez permite establecer relaciones con la investigación realizada. Además, se incluirán aquí las perspectivas y visiones personales de los participantes en estos procesos señalados.

Esta tesis doctoral aborda una comparativa terminológica que permite señalar las relaciones entre movimientos de cine de participación, entendiendo que estas diferencias son difusas en su mayoría y que se da lugar a hablar de movimientos similares que reciben distintos nombres. En este trabajo se señala a su vez que la difusión de estos cines conlleva una serie de beneficios que en ocasiones son pasados por alto, al centrar sus esfuerzos en todo lo que rodea al proceso de producción de la obra.

Palabras clave: Cine comunitario, video participativo, cine colaborativo, proceso colaborativo, difusión de cine, colaborar, participar, comunidad.

ABSTRACT

The present study explores film movements that have historically worked horizontally, focusing on socially marginalized groups as creative subjects. The main purpose is to understand the methods and motivations behind them and create an image of these cinemas in the 21st century, through theoretical-practical research.

To fulfill this purpose, the research is divided into three objectives that structure the work. The first objective seeks to analyze the main concepts that have been used to define this type of practices: *community cinema*, *participatory video* and *collaborative cinema*. The study of the origins and evolution of these movements, their characteristics, and methodology, will allow us to work on a comparison that points out the relationships between them and their current situation, as well as other derived issues. As a result of this delving, some questions emerge that have been studied to a lesser extent.

The second objective of this thesis is dedicated to analyzing the questions above in more detail, specifically the one related with the prioritizing of the film's production over the work in itself as a result and its dissemination. Finally, the third objective presents specific case studies related to collaborative film projects in which there has been direct intervention. In this way, a closer look is provided, which in turn allows us to establish connections with the theoretical elements of this work. In addition, the personal perspectives and visions of the participants in these processes will be included here.

This doctoral thesis proposes a terminological comparison that allows us to point out the connections between different participatory cinema movements, understanding that most distinctions are diffuse and that they pre-

clude the discussion of similar movements that receive different names. This work also points out that the dissemination of these cinemas can entail a series of benefits that are often overlooked in the concentration of efforts in the production processes of the film.

Key words: Community filmmaking, participatory video, collaborative filmmaking, collaborative process, film dissemination, collaboration, participation, community.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	22
CONTEXTO DEL ESTUDIO	27
ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	35
<i>BLOQUE I: ANÁLISIS DE CONCEPTOS DEL CINE DE COLABORACIÓN</i>	<i>38</i>
CAPÍTULO I.	
EL CONCEPTO DE CINE COMUNITARIO	39
1.1 CINE COMUNITARIO	41
1.2 ORÍGENES Y DESARROLLO	43
1.2.1 Canadá	43
1.2.1.1 Challenge for Change	45
1.2.2 Cine comunitario canadiense en el siglo XXI	51
1.2.2.1 Wapikoni Mobile	51
1.2.2.2 Ottawa Project	52
1.2.3 México	55
1.2.3.1 Cine Marginal	56
1.2.3.2 Talle de Cine Octubre y Colectivo Cine Mujer	58
1.2.3.3 Oaxaca: Taller de Cine Indígena	60
1.2.3.4 Ojo de Agua Comunicación	63
1.2.4 Cine comunitario mexicano en el siglo XXI	66
1.2.4.1 Vivas y grabando	66
1.2.5 Recapitulación sobre la historia del concepto de cine comunitario y su presencia en otros países	67
1.3. CARACTERÍSTICAS DEL CINE COMUNITARIO	68
1.3.1 De tiempo, tecnología y colaboración	69

1.3.2 De influencia y temáticas	72
1.3.3 De visionados conjuntos	73
1.4 CONCEPTUALIZACIONES DEL CINE COMUNITARIO	75
 CAPÍTULO II.	
EL CONCEPTO DE VÍDEO PARTICIPATIVO	78
2.1 VÍDEO PARTICIPATIVO	79
2.2 ORÍGENES Y DESARROLLO	81
2.2.1 Fogo Process	81
2.2.2 Genealogías de Fogo Process	83
2.2.3 Experiencias coetáneas a Fogo Process	85
2.2.4 Casos de vídeo participativo en el siglo XXI	90
2.2.4.1 InsightShare	90
2.2.4.2 Escola Popular de Cinema de Barcelona	95
2.2.4.3 La Veïnal	96
2.3 CARACTERÍSTICAS DEL VÍDEO PARTICIPATIVO	99
2.3.1 El cine y la comunicación como recursos para el cambio social	99
2.3.2 Ámbito de aplicación y temáticas	100
2.3.3 Metodologías del proceso de producción	102
2.3.3.1 Trabajo horizontal y decisiones grupales	102
2.3.3.2 Grabar, ver y reflexionar para volver a grabar	104
2.3.4 Autorrepresentación y autoría compartida	105
2.3.5 Manifestar y exponer necesidades, derecho a la comunicación y contrahegemonía	107
2.3.6 Talleres, facilitadores y formatos audiovisuales	109
2.4 CONCEPTUALIZACIONES DEL VÍDEO PARTICIPATIVO	111
 CAPÍTULO III.	
EL CONCEPTO DE CINE COLABORATIVO Y UNA COMPARATIVA TERMINOLÓGICA	116
3.1 CINE COMUNITARIO Y VÍDEO PARTICIPATIVO	116

3.1.1 Comparación terminológica: cine comunitario y vídeo participativo	118
3.1.1.1 Origen del cine comunitario y vídeo participativo	119
3.1.1.2 Objetivos del cine comunitario y vídeo participativo	120
3.1.1.3 Metodologías del cine comunitario y vídeo participativo	123
3.1.1.4 Misceláneas	125
3.1.2 Diferencias entre cine comunitario y vídeo participativo presentadas en investigaciones	128
3.1.3 Cine comunitario y vídeo participativo: conclusiones comparadas	131
3.2 CINE COLABORATIVO Y MOVIMIENTOS ANÁLOGOS	133
3.2.1 Cine Colaborativo	133
3.2.2 Otras metodologías y movimientos de creación audiovisual colaborativa	137
3.2.2.1 Cine sin autor	137
3.2.2.2 Cine y vídeo indígena	142
3.2.2.3 Cellphilm	146
3.2.2.4 Pedagogía del cine	147
3.2.3 Prácticas fuera del concepto de colaboración	148
3.2.3.1 Crowdsourcing y crowdfunding	149
3.2.3.2 Categoría de Documental Participativo según Bill Nichols	150
3.3 CONCEPTOS DE LA COLABORACIÓN	151
3.3.1 Comunidad	151
3.3.2 Participar	153
3.3.3 Colaborar	155
<i>BLOQUE II: METODOLOGÍAS CINEMATOGRAFICAS DE CREACIÓN PARTICIPATIVA Y CUESTIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN DE ESTAS PRÁCTICAS</i>	<i>161</i>

CAPÍTULO IV.

METODOLOGÍAS DEL CINE COLABORATIVO: UN ANÁLISIS DE CASOS

DE ESTUDIO EN EL SIGLO XXI	162
4.1 THE GLOBALISATION TAPES (2003)	164
4.1.1 Contexto	165
4.1.2 Producción	168
4.1.3 Resultado final	173
4.1.3.1 Part I: A film by workers for workers [Parte I: Una película de trabajadores para trabajadores]	173
4.1.3.2 Part II: Colonialism, Corporate Power y International Debt [Parte II: Colonialismo, Poder Corporativo y Deuda Internacional]	174
4.1.3.3 Part III: The WTO and Ways Forward [Parte III: La OMC y el camino a seguir]	177
4.1.4 Difusión, repercusión y otros trabajos	178
4.2 NEGRABLANCA (2013)	180
4.2.1 Contexto	181
4.2.2 Producción	187
4.2.3 Resultado final	191
4.2.4 Difusión y repercusión	193
4.3 LOS CASOS DE THE GLOBALISATION TAPES Y NEGRABLANCA COMO CINE COLABORATIVO	194
4.3.1 Reconocerse como un proceso colaborativo e influencias comunes	194
4.3.2 Metodologías	196
4.3.3 Excavación histórica cinematográfica y memoria	201
4.3.4 Difusión	206
4.3.5 Conclusiones y resultados	207

CAPÍTULO V.

LA CUESTIÓN DEL PROCESO CREATIVO DEL CINE COLABORATIVO

Y LA DIFUSIÓN DE LA OBRA 208

5.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA 209

DEL PROCESO Y LA OBRA EN CINE COLABORATIVO 209

5.2 EL PROCESO DE PRODUCCIÓN EN EL CINE COLABORATIVO 215

5.2.1 Delimitación de la idea de proceso en cine colaborativo 215

5.2.2 Beneficios e idealizaciones del proceso del cine colaborativo 219

5.3 LA OBRA RESULTANTE DE LOS PROCESOS DE CINE 222

COLABORATIVO 222

5.3.1 Visiones y percepciones sobre la obra de cine colaborativo 222

5.3.2 La estética fílmica en el cine colaborativo 227

5.3 LA DIFUSIÓN DEL CINE COLABORATIVO 232

5.4.1 Percepciones sobre la difusión en el cine colaborativo 232

5.4.2 Modos de difusión del cine colaborativo 236

5.4.2.1 Proyecciones de cine comunitarias y exhibiciones públicas 238

5.4.2.2 Cine colaborativo en internet y redes sociales 238

5.4.2.3 Festivales y muestras de cine colaborativo 240

5.4.2.4 Archivo de cine colaborativo 242

BLOQUE III: CONCLUSIONES DE LA PUESTA EN PRÁCTICA

Y LA PARTICIPACIÓN DEL CINE COLABORATIVO 246

CAPÍTULO VI.

PRAXIS DEL CINE COLABORATIVO SOBRE EDUCACIÓN Y JÓVENES.

REFLEXIONES DIALÓGICAS DESDE LA EXPERIENCIA PROPIA

Y DE SUS PARTICIPANTES 247

6.1 CORTOMETRAJE COLABORATIVO EN EL IES BENIAJÁN (2015) 249

6.1.1 Exposición de la experiencia 249

6.1.2 Valoraciones de los participantes después de la experiencia 255

6.1.3 Entrevista con participantes 260

6.2 TALLER DE CINE COLABORATIVO EN EL MUNICIPIO DE SANTA MARÍA

TLAHUITOLTEPEC, OAXACA (2021)	266
6.2.1 Exposición de la experiencia	266
6.2.1.1 Primera sesión	270
6.2.1.2 Segunda sesión	271
6.2.1.3 Tercera sesión	272
6.3 TALLER DE CREACIÓN AUDIOVISUAL COLABORATIVA (2023)	274
6.3.1 Exposición de la experiencia	274
6.3.2 Entrevistas con participantes	279
6.4 VALORACIONES Y CONCLUSIONES SOBRE LA EXPERIENCIA PROPIA EN EL AUDIOVISUAL COLABORATIVO	286

CAPÍTULO VII.

CONCLUSIONES	293
7.1 RESULTADOS Y CONCLUSIONES FINALES	293
7.1.1 Bloque I: Análisis de conceptos del cine de colaboración	293
7.1.2 Bloque II: Metodologías cinematográficas de creación participativa y cuestiones derivadas de la investigación de estas prácticas	299
7.1.3 Bloque III: Conclusiones de la puesta en práctica y la participación del cine colaborativo	303
7.2 APERTURA A FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	308
7.3 PALABRAS FINALES	311

CONCLUSIONS	313
7.1 FINAL RESULTS AND CONCLUSIONS	313
7.1.1 Block I: Analysis of collaborative cinema concepts	313
7.1.2 Block II: Cinematographic methodologies of participatory creation and issues arising from the investigation of these practices	319
7.1.3 Block III: Conclusions from the implementation and participation of collaborative cinema	322
7.2 OPENING TO FUTURE LINES OF RESEARCH	327
7.3 FINAL WORDS	329

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	332
FILMOGRAFÍA	355
ANEXO I	
ENTREVISTAS A PARTICIPANTES DEL CORTOMETRAJE COLABORATIVO EN EL IES BENIAJÁN	358
ANEXO II	
ENTREVISTA A LIANG XU	362
ANEXO III	
ENTREVISTA A CRISTIAN ALEJANDRO BARRETO DELGADO	387
ANEXO IV	
ENTREVISTA A ESTELA AIMIENOHO	396

ÍNDICE DE FIGURAS

IMÁGENES

Figura 1.1. Fotogramas de The Children of Fogo Island [Los niños de Fogo Island] (1967), una de las películas que surgieron tras el paso de Colin Low por Fogo Island	48
Figura 1.2. Fotogramas de Regard [Mirada] (2016), una película colaborativa de Wapikoni Mobile	53
Figura 1.3. Fotogramas de Tejiendo mar y viento (1987)	63
Figura 1.4. Fotogramas de Magdalena Teitipac: Pueblo libre de minería (2015), una película de Ojo de Agua Comunicación	66
Figura 2.1. Fotogramas de Yawar mallku (1969), del Grupo Ukamau	89
Figura 2.2. Fotogramas de Drought Effects and Food Insecurity in El Molo [Efectos de la sequía e inseguridad alimentaria en El Molo] (2019), una película de Insightshare en Kenya.	94
Figura 2.3. Fotogramas de Reflexions sobre el malbaratament dels aliments [Reflexiones sobre el desperdicio de los alimentos] (2022), de La Veïnal	98
Figura 3.1. Fotogramas de Sinfonía de Tetuán (2010), de Cine sin Autor	140
Figura 3.2. Fotogramas de Mbya Mirim (2013), película de Video nas aldeias grabada en el estado de Río Grande del Sur, en Brasil	146

Figura 4.1. Fotogramas del inicio de The Globalisation Tapes (2003)	166
Figura 4.2. Fotogramas de The Globalisation Tapes (2003). Campesina explica su situación en el trabajo y el problema con el Gramoxone	175
Figura 4.3. Fotogramas del inicio de Negrablanca (2013)	182
Figura 4.4. Fotogramas de Negrablanca (2013)	192
Figura 4.5. Fotogramas del inicio de The Globalisation Tapes (2003), donde se puede ver el dispositivo de grabación y una reunión de los participantes sobre la producción de la película	199
Figura 4.6. Fotogramas del inicio de Negrablanca (2013). Recreación del trabajo de las estereras de Blanca	204
Figura 6.1. Fotogramas del cortometraje final grabado en el IES Beniaján	256
Figura 6.2. Fotogramas de El arte del sonido (2023), película resultante del proyecto de cine colaborativo llevado a cabo en la Fundación Cepaim	280

INTRODUCCIÓN

En la historia del arte ha existido una continua tensión entre lo comprendido como arte elevado y el arte popular¹, un dualismo (Fernández Gómez, 2008, p. 43) que se establece definitivamente en el siglo XVIII con la contraposición entre bellas artes y artes populares (Shiner, 2014, pp. 23-24), aunque se trata de una distinción que ha estado presente desde los años finales de la época helenista y durante la época romana del mundo antiguo, donde se dividía entre artes vulgares, aquellas en las que intervenía el trabajo físico; y las artes liberales, unas artes que eran “intelectuales, apropiadas para las personas de alcurnia y cultivadas” (p. 49). Esta división y jerarquía de las legitimidades, en términos de Bourdieu (2003, p. 162), llega hasta la actualidad, cuando siguen existiendo prácticas artísticas de mayor y menor prestigio. Actividades legitimadas, “nobles, sometidas a reglas estrictas”; y no legitimadas, “‘vulgares’, aparentemente entregadas a la anarquía” (p. 164). Bourdieu (2010), citando a Ortega y Gasset, dice: “los artistas han roto el lazo vital que los unía al pueblo” (p. 31).

Por otro lado, esta misma historia del arte ha tenido continuos intentos por acabar con esa separación, esfuerzos por restaurar los lazos vitales entre el arte y el pueblo. Desde las últimas décadas de la edad media cuando, como resultado del proceso de evolución de la creación artística europea, el arte penetra en el tejido social, incluyendo “unos gustos y unos usos que en los primeros tiempos eran monopolio de dirigentes” (Duby, 2011, p. 114); en

¹ Utilizando la terminología empleada por Rosa Fernández Gómez (2008) en su texto *La estética invisible del arte popular*, donde habla de los dualismos excluyentes entre artes, dependiendo de sus orígenes y estéticas, contruidos desde la propia contraposición.

1883, cuando el artista británico William Morris dedica su texto *El arte bajo la plutocracia*, a la defensa del arte popular y la equiparación con las demás artes (Morris, 2013); o el movimiento del muralismo mexicano, que buscaba hacer un arte revolucionario donde se representase a la sociedad mexicana. Esto se evidencia en el texto *Manifiesto por un Arte Revolucionario Independiente*, firmado por André Breton, León Trotsky y Diego Rivera, en el que se defiende un arte verdadero, que exprese las necesidades de los hombres y de la humanidad, revolucionario y que permita “liberar la creación intelectual de las cadenas que la atan y permitir a la humanidad entera elevarse a las alturas que sólo genios solitarios habían alcanzado en el pasado” (Breton, Trotsky, et al., 1938).

Estos son solo algunos ejemplos que sirven como una pequeña visión general de la cuestión. Pero más allá de acercar ambos polos del arte, de abajo a arriba, y de situar el arte popular en una posición de mayor privilegio, algunos autores han ido más allá. Walter Benjamin, en *Pequeña historia de la fotografía*, y citando un artículo de Alfred Lichtwark, sostiene:

‘Ninguna obra de arte es considerada en nuestra época con tanta atención como la propia fotografía, la de los parientes y amigos más próximos, la de la mujer amada.’ Así escribió Lichtwark, en el año 1907 desplazando la investigación del ámbito de las distinciones estéticas al de las funciones sociales. Y es de esta guisa como podrá seguir avanzando (Benjamin, 2018, p. 86).

En 1931, más de dos décadas después del artículo de Alfred Lichtwark sobre el desarrollo de la fotografía artística que cita, Walter Benjamin continúa con la defensa de esta idea. El filósofo alemán considera como imprescindible el detenerse en los usos sociales de la fotografía que han pasado como anecdóticos, en ese ser anónimo en el recuadro de la imagen, poner

la atención en lo que escapa de la “gran historia”, aunque sea más costoso registrar la memoria de los anónimos que de los célebres (Jareño, 2007, p. 169). Precisar también que el estudio de las funciones estéticas no tienen por qué estar separado del de las funciones sociales pues, como Bourdieu (2003) apunta, no tienen estos “que renunciar a la calificación estética de sus juicios”, pues el no seguir las reglas estéticas “no excluye que el juicio estético ... extraiga su verdad de un sistema de principios y de reglas implícitas más intuitivas que enunciadas (p. 148).

Benjamin (2018), además de su defensa de la cultura popular y el trabajo de memoria de esta, menciona en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* que:

La distinción entre autor y público está, por tanto, a punto de perder su carácter básico. Se ha vuelto funcional y discurre de distinta manera en función de las distintas circunstancias. El lector está en todo momento dispuesto a convertirse en un escritor (p. 210).

Por otro lado, en una conferencia pronunciada en 1934, Benjamin habla también de la posibilidad del posicionamiento del burgués como aliado del proletariado, dejando de funcionar como “un proveedor de un aparato de producción para convertirse en un ingeniero cuya tarea consiste en acomodar dicho aparato a las finalidades de la revolución proletaria” (p. 117).

La unión de estas tres ideas del pensador alemán sirve como resumen del tema principal de esta investigación: el trabajo de las funciones sociales del arte y el registro de la memoria social de los anónimos; el público como autor; y el aparato artístico y cultural como dispositivo de lucha proletaria. El gesto de centrar la atención en aquellos que no han estado tradicionalmente representados en la historia o en el arte, aun teniendo papeles fundamentales para la sociedad, y la distinción jerárquica en el arte, queda reflejado

en el siguiente fragmento de la colosal obra de Peter Weiss (1999), *La estética de la resistencia*, cuando sus protagonistas visitan el Friso de Pérgamo:

El pueblo, cuando pasaba por delante los días de fiesta, apenas se atrevía a alzar la vista hacia la reproducción de su propia historia, mientras que, llenos de conocimientos técnicos, los sacerdotes, los filósofos y poetas, y los artistas que habían acudido desde lejos, ya recorrían el templo hacía mucho tiempo, y lo que para los ignorantes permanecía en mágica oscuridad, era para los entendidos un trabajo de artesanía que se podía valorar de un modo objetivo. Los iniciados, los especialistas, hablaban de arte, ensalzaban la armonía del movimiento, la íntima compenetración de los gestos, pero los otros, los que ni siquiera conocían el concepto de cultura, clavaban la vista furtivamente en las fauces abiertas y sentían el golpe de la garra en la propia carne. La obra proporcionaba placer a los privilegiados, los otros intuían que estaban apartados por una severa ley jerárquica. ... Un friso repleto de soldados anónimos, los cuales, instrumentos de los superiores, se arrojaran en guerras de años sobre otros soldados anónimos (p. 24)

El sentir la representación de la historia en la propia carne, por ser los protagonistas de esta, guarda relación directa con las cuestiones que abrió

Bertolt Brecht (2012) en su poema de 1935, *Preguntas de un obrero ante un libro*²:

Tebas, la de las Siete Puertas, ¿quién la construyó?
En los libros figuran los nombres de los reyes.
¿Arrastraron los reyes los grandes bloques de piedra?
Y Babilonia, destruida tantas veces,
¿quién la volvió a construir otras tantas? ¿En qué casas
de la dorada Lima vivían los obreros que la construyeron?
La noche en que fue terminada la Muralla china,
¿adónde fueron los albañiles? Roma la Grande
está llena de arcos de triunfo. ¿Quién los erigió?
...
El joven Alejandro conquistó la India.
¿Él solo?
César venció a los galos.
¿No llevaba consigo ni siquiera un cocinero?
Felipe II lloró al hundirse
su flota. ¿No lloró nadie más?
Federico II venció la Guerra de los Siete Años.
¿Quién la venció, además?
Una victoria en cada página.
¿Quién cocinaba los banquetes de la victoria?
Un gran hombre cada diez años.
¿Quién pagaba sus gastos?
Una pregunta para cada historia.

2 El título de este poema, escrito en 1935 y publicado por primera vez en 1936, puede encontrarse también traducido como *Preguntas de un obrero que lee*. Su título original es: *Fragen eines lesenden Arbeiters*.

CONTEXTO DEL ESTUDIO

Este poema crítico con la presentación tradicional de la historia como un relato en el que figuras destacadas consiguen grandes gestas, dejando a un lado a aquellas personas que de forma conjunta lo han hecho posible, es el mismo poema que iba adjunto en la última carta que Chris Marker envió a René Berchoud antes de viajar a Besançon para unirse al movimiento obrero que estaba teniendo lugar. En marzo de 1967, el director francés Chris Marker llega a Besançon. Previamente había sido informado por René Berchoud sobre el paro laboral que estaba aconteciendo en la localidad, en la fábrica de relojes Rhodiaceta. La huelga de estos trabajadores iba más allá de reclamos relacionados con mejoras salariales u horarias, una de las principales demandas tenía que ver con la cultura, “los trabajadores en Besançon sostenían que la cultura era un mecanismo para el mantenimiento de las jerarquías de clase ... los huelguistas cuestionaban la concepción de cultura como una categoría separada dentro de la sociedad burguesa” (Stark, 2013, pp. 28–29).

Marker viajó a la localidad francesa con su propio camarógrafo, sonidista y fotógrafo, y, tras múltiples estancias, grabaciones en la fábrica y entrevistas a algunos de los trabajadores, presenta *À bientôt, j'espère* [Espero verte pronto] (1968), un documental sobre la situación de la fábrica de Rhodiaceta y su ocupación por parte de los trabajadores. La película no fue bien recibida por estos últimos, quienes criticaron que habían sido utilizados, que en el film las mujeres no aparecen como trabajadoras, sino como esposas, e incluso se acusó a Marker de romantizar la lucha obrera. Este momento marca un punto de inflexión en el que se pasa a formar a los trabajadores en el uso de técnicas de grabación, se creó un espacio para la edición de cine y se trajeron cámaras y grabadoras (pp. 30, 31, 34) para “hacer filmes en colaboración con los trabajadores” (Stark, 2013, p. 35). Se inaugura de esta forma un modo de trabajo que terminaría siendo la seña de identidad de este grupo. Este fue bautizado como Grupo Medvedkin, en honor al director ruso

y su proyecto cine-tren con el que recorrió Rusia haciendo cortometrajes en los que participaban los habitantes de cada pueblo donde se paraba. Esta metodología de trabajo del primer Grupo Medvedkin marcaba sus objetivos:

En contraste con el individualismo y unilateralismo de la cultura en la sociedad burguesa, este cine militante seguiría un modelo de producción colectivo y no jerárquico, buscando abolir la separación entre experto y amateur, entre productor y consumidor (Stark, 2013, p. 35).

La primera película producida siguiendo estos métodos colaborativos fue *Classe de lutte* [Clase de lucha] (1969), donde se retoma el personaje de la protagonista de *À bientôt, j'espère*, Suzanne. A diferencia de la primera, en esta película “ya no vimos la Suzanne que cavilaba frente a su marido [sobre si debería unirse a la lucha obrera]. Esta vez gritó entre los trabajadores y trabajadoras: ‘no tenemos miedo’” (Fernández, 2016, p. 166). La película narra el proceso de movilización que lleva a cabo la obrera para la lucha de las mujeres en el ámbito laboral, ante la suspicacia de dirigentes sindicales y patronal. A este trabajo le siguieron algunos otros cortometrajes como *Rhodia 4 x 8* (1969), sobre las duras condiciones de trabajo en la fábrica. A raíz de esto surgió otro Grupo Medvedkine en Sochaux, una localidad cercana a Besançon. En esta ocasión el grupo estuvo formado por jóvenes trabajadores de una fábrica de coches y los directores Pol Cèbe y Bruno Muel, quienes contaron en ocasiones con la participación del propio Marker.

Este enfoque cinematográfico se ha manifestado en múltiples ocasiones a lo largo de la historia del cine, dando lugar a importantes movimientos filmicos que partieron de objetivos similares. Chris Marker (2003) llegó a definir esto como *Síndrome Medvedkin*, a raíz de un proyecto en un campo de refugiados de Bosnia en 1993 del que tuvo conocimiento, en el que, con la mediación de una organización, unos niños aprendieron a producir un informativo. Para ello no copiaron el lenguaje dominante, simplemente utilizaron

códigos propios para ganar credibilidad y dar las noticias a otros refugiados, como explica Marker, quien añade que estos contaban con las herramientas y la necesidad.

Esta forma de hacer queda alejada de los métodos de trabajo de los cines dominantes, cines que construyen de forma estandarizada y general, utilizando continuamente lenguajes similares que no pretenden llegar a grupo sociales concretos. Algunos autores han señalado esto empleando distintos conceptos como el *Modo de Representación Institucional* (MRI), acuñado por Noël Burch (2006). La idea de MRI sirve para describir las prácticas creativas de producción y distribución de modelos como el hollywoodense, que han moldeado el gusto de los espectadores y realizadores, haciendo pasar “inadvertido el hecho de que es un modelo particular que funciona según unos parámetros formales y narrativos específicos”. De esta forma, “por su predominio lo asimilamos como sinónimo de lenguaje audiovisual, pasando por alto que dicho lenguaje es tan solo una convención y que existen otras formas por medio de las cuales el cine también se expresa” (Aranago Benítez, 2016, p. 83).

En una línea muy similar, el director de cine Peter Watkins (2017) formula el concepto de la Monoforma, para definir el “el dispositivo narrativo interno ... que utilizan la televisión y el cine comercial para presentar sus mensajes. Se trata del bombardeo de imágenes y sonidos, altamente comprimido y editado a un ritmo acelerado, que compone la estructura”. Todos estos “ingredientes como la rapidez, el montaje impactante y la falta de tiempo y espacio garantizan que el espectador no tenga posibilidad de reflexionar sobre lo que le está pasando” (p. 48). Como característica común, todas las variantes de Monoformas “son repetitivas, previsibles y excluyen cualquier participación del espectador” (p. 47). Además, estas “se basan en una utilización muy rígida y controlada del tiempo y del espacio, según unas normas desarrolladas por los medios, y no en respuesta a las infinitas posibilidades o deseos de los espectadores” (pp. 47-48).

Ante esta situación que ha presentado tradicionalmente la historia del cine, surgen una serie de movimientos cinematográficos con una intención político-social. Estos nacen en respuesta al modelo único de lenguaje audiovisual que supone la exclusión de la participación del espectador, alejado de sus deseos y posibilidades de reflexión, y con el fin de evitar así situaciones como las críticas que hicieron los obreros al sentirse utilizados por un director que pretendía hacer una película sobre su lucha. Una de estas corrientes fílmicas que han pasado a la historia por ser representativas de estos enfoques de trabajo, y que supuso una gran influencia para muchos otros que vinieron después, es el del cine militante y el movimiento del Tercer Cine en Latinoamérica. En 1965, el director brasileño Glauber Rocha, en su texto *Estética da fome* [Estética del hambre], habla de un nuevo cine. Este *Cinema Novo* era un cine: comprometido con filmar la verdad y enfrentar la hipocresía y la censura; que enfrenta el comercialismo, la explotación y el tecnicismo; y que es objeto de cualquier cineasta, de cualquier edad y procedencia, que esté dispuesto a poner su profesión al servicio de las causas importantes de su tiempo, aunque esto conlleve que el *Cinema Novo* sea un cine marginado por la industria (pp. 69-70).

Unos años después, en 1969 Octavio Getino y Fernando Solanas redactan en Argentina el manifiesto *Hacia un tercer cine*, donde acusaban a la industria de Hollywood de monopolizar el cine y colonizar los cines de otros países, así como al cine de autor de replicar sus formas. Por ello defienden la necesidad de un tercer cine dedicado a la lucha militante. Tanto Getino y Solanas como Rocha, pusieron en práctica esto, haciendo películas comprometidas con la lucha política que han terminado pasando la historia, como *La hora de los hornos* (1968), de los primeros, o *Barravento* (1962) o *Deus e o Diabo na Terra do Sol* [Dios y el diablo en la tierra del sol] (1964), del director brasileño. Directores de otros países terminaron formando parte de este movimiento por sus trabajos, como es el caso de Jorge Sanjinés, en Bolivia, quien entendió como fundamental el incluir a las personas en la

creación de las películas, escapando de la dinámica de autores individuales que se ha entendido en el cine como la norma (Sanjinés, 1979).

Todos estos movimientos y sus características han dado lugar a una tradición de cines y películas basados en el trabajo colaborativo, donde se busca hacer protagonistas y creadores a quienes no suelen serlo en las producciones audiovisuales, trabajando de forma horizontal. Se tratan aquí temas comprometidos socialmente y que buscan aportar nuevas perspectivas de grupos minoritarios, desde el cine; fomentando la reflexión sobre las temáticas tratadas, pero también sobre el mismo hacer y lo que implica el poder desarrollar un cine propio en todos los niveles sociales. Estos cines son el objeto de estudio de nuestra tesis. Podemos tomar como ejemplo de partida el caso de Marker con los obreros de Besançon, las películas hechas a partir del punto de inflexión que determinó la necesidad de trabajar de forma colaborativa.

Una vez que se comienza a profundizar en el tema de estudio, en un análisis de la línea histórica de estas prácticas, que llegan hasta la actualidad, se observa la existencia de múltiples tendencias y colectivos que trabajan, o han trabajado en algún momento, el cine y audiovisual utilizando estos métodos participativos. En muchos casos los orígenes que se marcan son similares y sus procedimientos tienen numerosos elementos comunes. A la hora de estudiar estos movimientos, es en ocasiones complejo el distinguir entre las diferentes modalidades y reconocer las características que definen a cada uno. Entre los cines que tienen como objetivo la práctica colaborativa audiovisual, son referidos principalmente los movimientos de *cine comunitario* (Molfetta, 2017), *vídeo participativo* (Shaw y Robertson, 1997) y *cine colaborativo* (Balaguer Pérez y Alberich-Pascual, 2019). Por otro lado, se encuentran directores de cine que han llevado a cabo prácticas de este tipo aunque no hayan sido enmarcadas en un principio dentro de terminologías concretas, como es el caso de Marker.

Al mismo tiempo, a raíz de la indagación inicial y proceso de estudio, se detecta que buena parte de las investigaciones sobre los cines de participación suelen centrar su objetivo y principal punto de interés en todo lo que tiene que ver con el proceso de creación de estos cines. Esta y la anterior identificación funcionan como punto de partida de esta tesis, que busca perfilar un estado de las prácticas de cine colaborativo en el siglo XXI, junto a algunos aspectos que lo envuelven.

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestro caso, el tema central de investigación de esta tesis, los cines de creación participativa, había sido ya abordado en trabajos de la formación académica de grado y máster, por lo que se contaba con una visión previa del campo de estudio. A partir de estas primeras investigaciones que sirven como un acercamiento preliminar a la materia, surgen una serie de intuiciones y cuestiones que dan lugar a los objetivos de esta tesis. Esta tesis se estructura en torno a tres objetivos principales. A su vez, cada uno de estos se divide en distintos objetivos, lo que llevará a poder alcanzar los propósitos planteados. Sucede en esta investigación que estos objetivos secundarios serán también fundamentales para los siguientes objetivos principales, es decir, conforme avanza la investigación, estos nos irán guiando en los siguientes pasos de nuestro estudio.

El primer objetivo de esta investigación tiene que ver con el estudio de las diferentes modalidades de creación audiovisual participativa, en las que se enmarcan la gran mayoría de proyectos de este tipo: *cine comunitario*, *vídeo participativo* y *cine colaborativo*. La intención es, por un lado, poder obtener un análisis que permita conocer estos movimientos, qué se entiende por cada uno, cómo ha sido su evolución y cómo se presenta en la actualidad; y, por otro, se buscará llegar a una comparativa que permita concretar estas prácticas, conocer sus diferencias, puntos de unión en sus desarrollos históricos y metodologías de trabajo del cine. Se parte de la hipótesis de

que estos cines, aunque se configuren desde distintas denominaciones, en ocasiones se podría estar refiriendo a lo mismo.

Para la consecución de este objetivo principal, se analizará en primer lugar cada uno de los movimientos de forma independiente. Se expondrá su evolución histórica, lo que permitirá conocer sus influencias y desarrollos. Esto configurará una imagen que permitirá comprender cómo han llegado estos movimientos hasta el siglo XXI y cómo han sido sus variaciones con el paso de los años, además de cómo funcionan en la actualidad. Para ello, la investigación se centrará en los casos concretos de Canadá y México, países que se han considerado representativos y pilares del desarrollo de estos cines. Además, en el marco de esta investigación y con el fin de alcanzar sus objetivos de una manera más completa, se realizaron dos estancias en cada uno de los países. Una primera estancia en México, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); y una segunda en Canadá, en la Université du Québec à Montréal (UQAM).

Después de esto, y partiendo de la evolución de cada movimiento, se señalarán las características de cada uno. La exposición de cada tipología de cine de participación concluye con una selección de definiciones que surgen de la investigación de cada una de las modalidades. Una vez se tengan delimitadas las tres principales corrientes de forma amplia, se marca como objetivo el analizar, o al menos exponer, otros movimientos fílmicos con los que comparten características, pero que pueden ser entendidos como minoritarios o referidos en menor medida en los estudios de los cines de participación.

Por último, para completar la consecución de la segunda parte del primer objetivo principal, y tras haber expuesto todos estos cines, se realizará una comparativa entre ellos que permita dar respuesta a la hipótesis sobre la similitud, incluso analogía, entre estos conceptos que definen las prácticas de cine participativo. Para complementar todo lo expuesto desde la teoría, analizaremos en profundidad dos casos de estudio desarrollados en el siglo

XXI. Estos análisis permitirán enriquecer el estudio con modelos que sirvan de ejemplo de la teoría estudiada y que, además, conduzcan a presentar el análisis de metodologías concretas, donde se detalle cómo se hace el cine participativo y qué implica esto en su práctica real. Esto funcionará como muestra sobre la situación y el hacer del cine participativo en el siglo XXI.

El segundo objetivo principal tiene relación directa con el proceso de consecución del primero. La intención para este objetivo es señalar y, posteriormente, profundizar en aquellos elementos de los cines de participación que han sido estudiados en menor medida. La investigación del primer objetivo proporcionará esta información y, a partir de esta, se desarrollará este punto. En este caso, se toma como premisa la hipótesis de que existen ciertas lagunas a la hora de investigar y poner en práctica el audiovisual participativo, prestando habitualmente mucha menos atención a todo lo que no tiene que ver con el proceso de creación como tal, como la difusión de estos proyectos. Para la consecución de este objetivo, se examinarán todas las referencias de la bibliografía a temas relacionados con la relevancia del proceso o la difusión de las películas participativas y se buscarán también nuevos enfoques y textos que hayan podido comentar esta cuestión. Por otro lado, se analizarán también cada uno de los elementos de estos cines de forma separada, conociendo así qué se entiende concretamente por: *proceso*, *obra* o *difusión*. Para terminar, se reflexionará sobre el dar mayor importancia a ciertos elementos sobre otros en la práctica e investigación del cine de colaboración.

El tercer y último objetivo de esta tesis se fundamenta en la experiencia personal. Para este, se propone exponer conclusiones extraídas de la puesta en práctica de procesos de creación audiovisual colaborativa, poniéndolas en diálogo con la investigación presentada y, además, exponer reflexiones directas de sus participantes. Esto último sería un ejercicio enriquecedor y de gran importancia, pues muchos de los estudios y proyectos suelen limitar la participación al proceso, sin escuchar detenidamente conclusio-

nes posteriores que puedan aportar estos participantes. Para este objetivo se analizarán algunos casos en los que se ha participado de forma directa como mediador, se presentarán conclusiones y reflexiones propias sobre ello pero, más allá de este análisis, se buscará exponer las consideraciones de los propios participantes. Para tal propósito, se entrevista a algunos de los participantes de estos proyectos, para conocer de primera mano sus opiniones sobre sus experiencias y conclusiones de estas.

La suma de los objetivos nos ofrecerá una visión sobre el cine participativo en el siglo XXI. Se generará una amplia representación en la que a su vez se señalen algunos elementos que se estudian en menor medida, permitiendo profundizar en ellos. Esta mirada se complementa con las visiones de los propios participantes sobre el tema y su experiencia personal haciendo cine.

ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta tesis doctoral se divide en tres grandes bloques. El primer bloque abarca aquellos capítulos dedicados a la cuestión de los conceptos y movimientos de cine participativo. Este bloque, que incluye los tres primeros capítulos, actúa como base teórica de nuestra investigación. Funciona como marco teórico a la vez que señala las cuestiones a tratar en el siguiente bloque. El primer capítulo aborda el caso del *cine comunitario*. Se toma esta denominación para el capítulo 1, comenzando por exponer su origen y desarrollo. Para ello se utilizan como muestra los casos de Canadá y México. Se crea un recorrido histórico del cine comunitario en cada uno de estos países llegando a la actualidad. Antes de terminar este apartado se muestran de forma esquemática algunos casos de otros países como ampliación. Para esta investigación se emplea exclusivamente bibliografía y proyectos que sean denominados como cine comunitario, audiovisual comunitario o *community filmmaking*. Una vez se dispone de este itinerario, se señalan las características que se extraen de este primer apartado para posteriormente

ampliar. Este capítulo termina con la presentación de algunas definiciones de *cine comunitario* encontradas en la investigación.

El capítulo 2 comparte objetivos con el primero, pero en este caso tomando el *vídeo participativo* como objeto de estudio. En este caso, al ser su origen compartido en gran parte con el presentado en el *cine comunitario*, se señalan los puntos comunes y se amplía con casos de vídeo participativo que llegan hasta la actualidad. A continuación, se señalan y desarrollan sus características, para terminar exponiendo algunas definiciones del término. En este capítulo también se emplea únicamente bibliografía y casos en los que se refiera su trabajo como vídeo participativo, audiovisual participativo o *participatory video*. El capítulo que da cierre a este primer bloque, el capítulo 3, sirve en su inicio como unión comparativa entre los conceptos presentados en los dos primeros capítulos. Tras ello, de forma más breve se expone el concepto de *cine colaborativo*, además de otros movimientos vinculados. Para cerrar este capítulo, y a su vez el bloque, se realiza una comparativa entre los términos.

El segundo bloque se dedica a estudiar las metodologías, exponiendo casos de estos cines y ahondando en algunas cuestiones que surgen como resultado del primer bloque. El capítulo 4 hace un repaso de dos casos de estudio de proyectos de cine hecho de forma participativa. El primero es el de la película *The Globalisation Tapes* [Las cintas de la globalización] (2003), un proyecto mediado por el director de cine Joshua Oppenheimer en Indonesia; y el segundo es el de *Negrablanca* (2013), que parte de la también directora de cine Helena de Llanos. Los dos proyectos están enmarcados dentro del siglo XXI y permiten, tras su presentación, ofrecer una comparativa donde se puede mostrar cómo son los desarrollos de proyectos de estas características, cómo ambos comparten diversos elementos sin tener en principio una vinculación directa. Cierra el segundo bloque el capítulo 5, dedicado a la cuestión del proceso sobre la obra en el cine de colaboración. En este, se

presenta un estado de la cuestión para, posteriormente, analizar cada una de las partes: *proceso, obra y difusión*.

La parte de investigación de esta tesis doctoral se cierra con el tercer bloque, correspondiente al capítulo 6. Este capítulo, justificado en nuestro recorrido de investigación, se diferencia de los demás al estar configurado por casos de proyectos en los que se ha trabajado de forma directa. En este capítulo se exponen tres casos de cine participativo que sirven para señalar conclusiones que se han podido ver personalmente. Además, en cada uno se presentan opiniones personales de los propios participantes. En dos de ellos, se ha podido también contactar con algunos de los participantes para participar en una serie de entrevistas en profundidad que permiten ampliar las visiones sobre estos proyectos en concreto y estos cines en general.

El cierre de esta tesis está configurado por un apartado de conclusiones donde se expone lo estudiado a lo largo de este trabajo y se señalan posibles aperturas como nuevas líneas de investigación. A estas conclusiones le sigue el apartado de referencias bibliográficas y filmografía. Como anexos, se incluyen las transcripciones de cada una de las entrevistas realizadas para esta investigación y que son citadas en el texto.

BLOQUE I

Análisis de conceptos del cine de colaboración

CAPÍTULO I

EL CONCEPTO DE CINE COMUNITARIO

Como propósito principal de este capítulo se pretende abordar el concepto de cine comunitario, algo que puede ser una tarea compleja si pretendemos realizar una reflexión que vaya más allá de la superficie, de lo observable a simple vista. La investigación del cine comunitario no puede quedarse en su análisis fílmico-textual, limitaría ello la posibilidad de percibir su riqueza estética y potencial político y social. Ignorar la relación entre el texto audiovisual y su contexto social dejará fuera el análisis de la producción, la distribución y su repercusión. La reivindicación de la necesidad de un análisis de los textos que vaya más allá de los mismos la podemos encontrar tanto en las corrientes posestructuralistas como en los estudios culturales (Molfetta, 2017, pp. 30-31). Este planteamiento estará muy presente en el desarrollo de esta tesis, pues entendemos que cualquier modalidad de cine de participación, por sus características, debe ser interpretada de forma tan amplia como amplias son las relaciones sociales y las redes que constituyen su práctica. Además, el cine comunitario se construye también desde las intersecciones y las relaciones entre los conocimientos que nos aportan los discursos culturales, la antropología, la pedagogía y la comunicación social

Es por esto que decimos que la tarea de estudiar el cine comunitario presenta un doble reto cuando en su investigación confluyen, por un lado, todo lo relacionado con el análisis fílmico y los procesos de producción audiovisual, y por otro, todo lo vinculado con las relaciones sociales y la comunidad junto a la que se produce este cine. Además, dentro de todo este entramado de relaciones sociales tenemos que cada comunidad encuentra su forma

particular de trabajo y que cada colectivo o práctica independiente, desarrolla y emplea unas metodologías de creación participativa propias, lo que hace que no podamos hablar de una metodología sistémica de estos cines, aunque sí que encontramos características y puntos comunes en su hacer que lo hacen ser. Esta ausencia de una sistematización común que en principio puede parecer para el análisis un inconveniente por su desbordamiento a la hora de pretender una acotación en los términos, señala realmente la riqueza y adaptabilidad a cada realidad que caracteriza la creación fílmica colaborativa y que supone una ventaja para los realizadores y participantes. Su investigación tiene por ende que aceptar y adaptarse también a esta característica. Por ello, como explica Alfonso Gumucio Dagron (2014a):

Si bien es importante sistematizar el conocimiento de los filmes, de los realizadores y los espacios de encuentros, desde una lógica tradicional de mercado o de producción artística, es más importante, en este caso, adoptar una perspectiva innovadora de investigación, con una mirada hacia los procesos antes que hacia los productos, para sugerir políticas públicas que favorezcan los esfuerzos que hacen las comunidades para ejercer su derecho a la comunicación a través de medios audiovisuales (p. 70).

De esta manera se han generado en la historia del cine una multitud de movimientos que emplean la creación audiovisual participativa, además de una gran variedad de colectivos fílmicos que han basado su trabajo en este tipo de procesos creativos. A su vez, estos han enmarcado sus prácticas dentro de unas tipologías de cine con denominación concreta, empleando herramientas y objetivos característicos. Mientras que para algunos movimientos el componente colaborativo en el proceso es esencial en su prác-

tica y es su característica principal, para otros se trata de algo opcional y funciona como vía para alcanzar otros objetivos. Ejemplo de ello podría ser el caso del cine militante, que si bien en ocasiones puede emplear métodos participativos, su objetivo principal es actuar como “instrumento, complemento o apoyatura de una determinada política y de las organizaciones que la lleven a cabo” (Solanas y Getino, 1973, como se cita en Mestman, 2001, p. 5).

De este modo, el cine comunitario es uno de los movimientos audiovisuales que basan su idiosincrasia en la creación colaborativa. La función de este capítulo será desarrollar y exponer la idea de cine comunitario en profundidad, lo que nos permitirá comprender su clasificación, su desarrollo y particularidades. Como se ha mencionado, estos cines se caracterizan entre otros rasgos por su flexibilidad creativa, por ello no vamos a pretender aquí poner límites a la creación colaborativa, sino simplemente alcanzar una acotación teórica y metodológica que nos permitirá trabajar con estos conceptos de aquí en adelante.

1.1 CINE COMUNITARIO

El enfoque desde el que se estudia el cine comunitario es independiente del periodo que se establece como su inicio. Ya sea desde perspectivas más cinematográficas o sociales, antropológicas o educativas, la mayoría coinciden en marcar sus inicios y el momento clave de su desarrollo dentro del periodo comprendido entre finales de los años sesenta, la década de los setenta y finales de los ochenta (Ashton, 2017; Dagon, 2014a; Karsten, 2017; Scott, 2017). Se marca un periodo temporal como punto inicial del cine comunitario, puesto que no existe un arjé como tal de esta práctica colaborativa, sino más bien un momento de popularización y desarrollo de las formas de creación participativas identificadas como tales.

Este inicio y desarrollo del cine comunitario se produce de forma simultánea en distintos territorios. Las razones que explican en cada caso el surgir de estas prácticas son múltiples, responden a una serie de situaciones

político-sociales y cambios tecnológicos, sumados a la influencia y evolución de otras corrientes artísticas y políticas previas que exploraron “fortalecer el trabajo de construcción colectiva, tanto en el territorio como desde organizaciones y grupos sociales, con el fin de subvertir procesos de *marginalización discursiva*” (Roman, 2010, como se cita en Siragusa, 2017, pp. 217, 218). A esto hay que sumarle las conexiones y relaciones entre los distintos grupos que comenzaban a emplear estos nuevos métodos de creación comunitaria, y la influencia de otros movimientos fílmicos que había, o estaban, dejando entrever la posibilidad de trabajar de esta forma.

A continuación, se construirá un recorrido que permita exponer el desarrollo del cine comunitario, utilizando para ello los casos de estudio de Canadá y México. Estos dos ejemplos son escogidos debido a su relevancia y trayectoria histórica y actual en cuanto a cine comunitario se refiere. No se pretende generar aquí una historia formal, sino analizar una serie de casos que lleven a tener una perspectiva de la historia del cine comunitario y a recopilar y precisar las características del movimiento para poder comprenderlo en profundidad y trabajar a partir de estas, desde la teoría y la práctica. La condición principal y *sine qua non* en la que se ha basado la selección de los siguientes ejemplos que analizamos ha sido que estos sean autodenominados como cine comunitario por el propio colectivo y sus participantes, o bien señalados como cine comunitario por los investigadores que han trabajado con estos casos. La relevancia histórica y la posibilidad

1 María José Román (2010, p. 159) emplea el concepto de *marginalización discursiva* en relación con las prácticas públicas de exclusión de grupos sociales, mediante las que se crea una imagen negativa de estos terminando “obligados a existir como ese reflejo en el que no se reconocen”. Explica: “La marginación discursiva por las representaciones esencialistas en el discurso hegemónico es invisibilización, y los invisibles no cuentan. Los jóvenes de la periferia se sienten marginados, disienten con las representaciones esencialistas y por eso emprenden procesos de subjetivación”.

de recopilar información en estos casos ha sido también un factor decisivo a la hora de su selección para estudio.

1.2 ORÍGENES Y DESARROLLO

1.2.1 CANADÁ

En Canadá, el cine comunitario nace como una extensión de los medios comunitarios que se popularizaron durante los años sesenta, dentro de un momento de agitación política y un panorama de rápido desarrollo tecnológico, tal como explica Sharon Karsten (2017, p. 175). Añade, citando a Deirdre Boyle (1992), que fue la llegada de la cámara Sony Portapak en 1965 lo que marcó un punto de inflexión para el cine comunitario, lo que fomentó que activistas de todo el mundo se uniesen gracias a esta nueva tecnología para explorar y exponer la injusticia percibida, y permitir que las comunidades se auto-representaran y presentaran contranarrativas a aquellas que comúnmente propagaba la industria cinematográfica. La relevancia de la salida al mercado de la Sony Portapak radica en el hecho de ser la primera cámara accesible para el público en general que podía ser transportada y operada por una sola persona, eliminando así la necesidad de un gran equipo técnico material y personal de rodaje, aunque no fue realmente hasta 1968 cuando se popularizó el uso de la Portapak de Sony, cuando llegaron los equipos completamente portátiles, tanto de vídeo como de sonido (Boyle, 1992, p. 67).

Al factor de desarrollo tecnológico hay que añadirle otro como es la situación político-social que se estaba dando en ese momento, una circunstancia que terminó siendo esencial para el surgimiento de la idea que propone el movimiento de cine comunitario o influyendo de algún modo en su planteamiento. La llegada de Portapak coincide con un momento en el que la provincia de Quebec reflexionaba sobre qué elementos constituían una sociedad igualitaria y democrática, y cómo se podía transformar. El Quebec de la década de 1960 estaba profundamente preocupado por cómo se po-

día reinventar la noción de “comunidad” para desafiar las barreras de clase y reexaminar la relación entre el individuo, la comunidad y el Estado (MacKenzie, 2004, p. 148). Esta preocupación social sirve como germen e influencia para marcar como objetivo de trabajo de estas prácticas audiovisuales el cuestionamiento de la idea de comunidad y la posición de las comunidades en la sociedad, en concreto aquellas en desventaja por las barreras de clase que la sociedad canadiense pretendía desafiar, según explica Scott MacKenzie en su libro.

El vídeo comunitario termina adquiriendo en Canadá una forma propia a principios de los años setenta. Otro de los factores clave para ello fue el drástico cambio de la escena artística del país. Sharon Karsten (2017, pp. 175-178) destaca dos momentos fundamentales para el impulso del vídeo comunitario en las distintas regiones. Uno de ellos fue la popularización de la cultura dirigida por artistas y los centros dedicados a ello, en parte gracias a la financiación de Canada Council for the Arts² en los primeros años de la década de los setenta (Robertson, 2006, p. 124; VanFossen, 2007, p. 3, como se cita en Karsten, 2017, p. 176). Esta nueva red de artistas gestores de cultura enfocó sus esfuerzos en la difusión y visibilización del trabajo realizado fuera de los marcos conservadores de las galerías y otros espacios tanto públicos como comerciales. Además, la propia red de artistas creó vinculaciones con algunos movimientos sociales que fueron a la larga el sementero del vídeo comunitario en sí (Burgess, 2017, 5-13; Snider, 2015, 60, como se cita en Karsten, 2017, p. 176). Estas redes de artistas ofrecían servicios de acceso y soporte a la producción artística: equipamiento audiovisual, cámaras, *software*, además

2 Canada Council for the Arts se funda en 1957 como una agencia pública encargada de la promoción y el desarrollo cultural y artístico del país, independiente de cualquier politización de la cultura e independiente en sus actividades. Aunque en la práctica esto no garantizó la total autonomía, pues los órganos mandatarios de la organización eran elegidos por el gobierno, y sus actividades debían ser reportadas al ministerio de patrimonio (Mulcahy, 2021).

de ayudas a la distribución y difusión de las obras. A través de esta lista de servicios, y a través de una estructura general basada en la autoorganización, la red Artist-Run Center creció para innovar nuevas ideas sobre las formas en que el vídeo podría usarse en el contexto de la comunidad (Karsten, 2017, p. 177).

1.2.1.1 Challenge for Change

El segundo de los momentos clave sería el proyecto financiado por National Film Board (NFB)³, *Challenge for Change*. La idea de *Challenge for Change* encuentra su origen en 1966, a raíz del documental producido por NFB y dirigido por la directora Tanya Ballantyne, *The Things I Cannot Change* [Las cosas que no puedo cambiar] (1967). Tanya Ballantyne, con la intención de retratar la pobreza en Montreal y siguiendo las directrices del *cinéma vérité*, hizo un seguimiento del día a día de una familia montrealés, los Baileys. La película generó un gran escándalo tras su estreno en la televisión canadiense. La pobreza de la familia y su lucha por subsistir había sido expuesta sin haber ofrecido a la familia la posibilidad de mediar en esa representación y sin haber participado en ningún momento en la toma de decisiones sobre el film. No tuvieron la última palabra sobre lo que aparecía en la pantalla (MacKenzie, 2004, p. 149). La situación llevó a la familia hasta el punto de verse obligada a mudarse a otro vecindario debido a las burlas de sus vecinos.

3 National Film Board (NFB), Office national du film (ONF) en francés, es una agencia gubernamental dedicada a la producción y distribución del cine documental, animación, documental web y otros géneros relacionados. Se fundó en 1939 en Canadá y fue John Grierson, uno de los padres del cine documental, el encargado por petición del gobierno de Canadá para asentar las bases de esta oficina del cine documental. En la actualidad continúa llevando a cabo un trabajo similar de producción e investigación del cine documental y de animación, además de labores enfocadas al desarrollo de nuevas formas de creación audiovisual documental.

Al no haber tenido poder de decisión en cómo se construyó y distribuyó su propia imagen, perdieron el control de su propia representación (p. 149).

A raíz del aprendizaje extraído de la película de Tanya Ballantyne, explicaba: que si el cine había servido para atraer las miradas al problema de la pobreza canadiense, esto podría servir para lidiar con otros tipos de problemas de la sociedad (Moore, 1987, p. 57). También, como respuesta a una mezcla de las críticas recibidas, las buenas sensaciones generadas y en respuesta a los propios deseos de los directores que buscaban hacer un cine social comprometido, NFB pone en marcha *Challenge for Change* en 1967, un programa diseñado “to get media into the hands of the people” [para poner los medios en las manos de la gente] (MacKenzie, 2004, p. 149). En palabras de la propia NFB en ese mismo año, como cita Moore (1987): “The objective of this proposal for a new kind of N.F.B programme is to help eradicate the causes of poverty. The intention is to provoke fundamental social changes” [El objetivo de esta propuesta para un nuevo programa de la NFB es erradicar las causas de la pobreza. La intención es provocar cambios sociales importantes] (p. 64). Este programa buscaba permitir a las clases trabajadoras y más deprimidas crear imágenes de ellos mismos que se ajustasen a la realidad. Los directores se convirtieron en “facilitadores”, mediante ello demostrarían y supervisarían las funciones del equipo, pero la película o vídeo final estaría bajo el control de los grupos comunitarios (p. 149). Además, el programa tenía como propósito principal que las clases trabajadoras filmasen, vieses y editasen ellos mismos las imágenes, para construir una base comunitaria para el activismo. Para ello, también se proyectaban las películas producidas en los centros comunitarios y salas sindicales (p. 149).

El primer proyecto del programa *Challenge for Change* tiene lugar en Fogo Island, un pequeño grupo de islas al noroeste del país con 5000 habitantes en 1967, año en el que se lleva a cabo este trabajo filmico. Los problemas que afectaban principalmente a los habitantes de las islas tenían que ver con el aislamiento territorial, situación que afectaba al comercio y

a la actividad social de la población. *Challenge for Change* vio aquí una gran oportunidad para aplicar su programa experimental. Fogo presentaba muchos de los problemas que el programa quería atajar, y sus administraciones estaban dispuestas a hacerlo (Moore, 1987, p. 83). Colin Low, el director de cine encargado de hacer de facilitador, fue a visitar la zona acompañado de autoridades. Semanas más tarde, volvió en solitario para darse cuenta de que, sin la presencia de estas autoridades políticas, los ciudadanos realmente pensaban distinto, para ellos la ciudad no tenía futuro alguno y señalaban como problema fundamental la falta de recursos para la pesca y para la industria. Colin Low llegó a la idea de que la única forma de conocer realmente la situación de la zona era dejando que los habitantes hablaran por ellos mismos. Para ello comenzó por realizar diversas entrevistas sin cámaras.

En estas reuniones iniciales se decide que se grabaría siempre de forma transparente, lo grabado se mostraría a los ciudadanos y ellos decidirían si era válido o se descartaría. Los materiales grabados se iban juntando y la edición de estos se realizó “horizontalmente” en lugar de “verticalmente” (Moore, 1987, p. 86). Estas reuniones y discusiones sobre el material generaban gran debate entre la comunidad, sobre cómo iban a ser representados o sobre las posibles repercusiones y percepciones de la mirada ajena, entre otras. Discusiones que podían alargarse durante días ocupando otros espacios propios de la comunidad. Este proceso se convirtió en un aspecto crucial del proyecto. La proyección en sí se vuelve tan importante como las películas terminadas, pues estas reunieron a la comunidad, proporcionando un espacio para la discusión (p. 84-87). Moore, en su extenso análisis sobre el caso de Fogo Process, comenta que muchos cambios pudieron no haber sido por la película en sí pero, quizás, un aspecto en el que sí que podía apreciarse una evolución por encima de todas las cosas fue la actitud de los habitantes de Fogo Island (1987, p. 91).



Figura 1.1: Fotogramas de *The Children of Fogo Island* [Los niños de Fogo Island] (1967), una de las películas que surgieron tras el paso de Colin Low por Fogo Island.

En 1968, Fernand Dansereau trabajó en otro de los filmes producidos por *Challenge for Change* en sus inicios, *Saint-Jérôme* (1968). El director ya había realizado una película en un barrio deprimido de Montreal, *À St-Henri le cinq septembre* [En St-Henri el 5 de septiembre] (1962), cuya retransmisión en televisión tuvo también reacciones negativas como el documental de Tanya Ballantyne. En palabras de Dansereau: "They felt debased by outsiders" [Ellos se sintieron humillados por extraños] (Dansereu, 2010, p. 34). Esta vez, para *Saint-Jérôme*, Dansereau se propuso como punto de partida intentar ceder el control de la película a las personas que aparecerían en ella. En cualquier punto del proceso de rodaje los participantes podrían modificar las imágenes, eliminarlas, reconfigurarlas o cambiar de opinión sobre lo que se había dicho y filmado. "Dansereau became a 'facilitator' more so than a 'director' or auteur" [Dansereau se convirtió en un "facilitador" más que en un "director" o un autor] (MacKenzie, 2004, p. 150).

Fernand Dansereau comenta que en cierto momento comenzó a dejarse llevar por la buena voluntad de los participantes, depositando en ellos la misma confianza que él pedía que los demás pusiesen en él. No se empezó a grabar hasta que este estado de confianza estuviese suficientemente establecido entre el grupo y él mismo (Dansereu, 2010, p. 35). Dansereu explica que al principio se trató de crear situaciones, lo cual no terminaba de funcionar, y era cuando se escuchaba a los participantes, sin intervenir, cuando la película fluía realmente. Interferir en la película como director se había convertido en símil de una falta de respeto, una manipulación no justificada. Además, durante las diferentes etapas de la edición se realizaban proyecciones del material con los participantes para hacer cambios si fuese necesario.

Estas proyecciones hacían el efecto de un espejo en el que la gente se veía reflejada y se debatía sobre ellos mismos, sobre sus vidas. En algunos casos funcionaban como terapias colectivas. Según Dansereu: Nunca habíamos planeado ir en esta dirección. Ocurrió, cuándo ocurrió, como una

especie de accidente (Dansereu, 2010, p. 36). Este es para Dansereu el punto de inflexión metodológico en su trabajo, el momento en el que el dispositivo de rodaje pasa a ser comunitario. Podemos ver en este ejemplo, cómo llegar a la conclusión de trabajar de forma comunitaria puede surgir de distintas formas. En este caso no estaba preparado ni se tenía un antecedente de referencia, sino que eran las propias situaciones que se iban dando en la grabación las que llevaron la producción a este punto.

Otra experiencia similar es la de *Operation boule de neige* [Operación bola de nieve] (1969), de la directora de cine Bonnie Sherr Klein. El comité ciudadano del barrio Montreal de Saint-Jacques se dedica a recorrer las calles grabando entrevistas a los vecinos, preguntándoles sobre inquietudes, quejas y otras cuestiones. El propio comité se encargó de editar las piezas recogidas para posteriormente proyectarlas a la comunidad. Los vecinos acudían a estas proyecciones para debatir sobre su representación, conocer las preocupaciones comunes con sus vecinos y pensar juntos cómo se podría mejorar la situación de la comunidad. Aquí la imagen sí tenía principalmente una función de fomento del debate sobre la autopercepción.

Para terminar esta selección de trabajos enmarcados dentro de *Change for Change*, cabe destacar *The Ballad of Crowfoot* [La balada de Crowfoot] (1968). La premisa en esta ocasión era trabajar con pueblos indígenas de Canadá, en concreto con la comunidad Micmac. Considerado también como uno de los primeros vídeos musicales de la historia, *The Ballad of Crowfoot* es una mirada sobre las traiciones coloniales mediante un montaje de imágenes de archivo. Se trata de la primera película indígena de la NFB a la que le siguieron otras dentro del mismo proyecto, como *These Are My People* [Esta es mi gente] (1969). Esta producción motivó la creación de Indian Film Crew, un equipo de filmación indígena dedicado a hacer películas sobre ellos mismos. Después de haber pasado por un proceso de aprendizaje audiovisual, el punto de vista de las películas sobre indígenas ya no partiría de hombres blancos no indígenas (NFB, n.d.).

El programa *Challenge for Change* termina en 1975 dejando varias producciones y experiencias que se siguen visionando y estudiando en la actualidad, sirviendo como ejemplo de propuesta innovadora de producción basada en la comunidad (Karsten, 2017, p. 178). Gran parte de su significación está en el hecho de haber empleado formas de trabajo que hoy ya se entienden como cine comunitario. *Challenge for Change* sirve como resumen de los inicios del cine comunitario en Canadá, así como de ejemplo exitoso de trabajo por el cambio social que perdura en el tiempo, y que además se ha convertido en referente e inspiración para muchos otros proyectos y creadores que han venido después.

1.2.2 CINE COMUNITARIO CANADIENSE EN EL SIGLO XXI

1.2.2.1 Wapikoni Mobile

Siguiendo la estela dejada por *Challenge for Change* podemos encontrar otros proyectos de cine comunitario en Canadá que llegan hasta la actualidad y que conectan de una u otra forma con el proyecto pionero de NFB. Uno de los casos que nos sirve para ilustrar esta continuidad del cine comunitario canadiense es *Wapikoni Mobile*. La directora quebequense Manon Barbeau funda en 2003, junto a asociaciones indígenas canadienses y con la ayuda y financiación de NFB, *Wapikoni Mobile*, un estudio de producción audiovisual y musical itinerante (*History*, n.d.). *Wapikoni Mobile* nace con el objetivo de inspirar y despertar los talentos y la creatividad de toda una generación de jóvenes aborígenes que luchan contra las problemáticas que se han presentado históricamente en las comunidades indígenas del país: suicidio, alcoholismo y adicción, abuso físico y mental, un vacío cultural y conflictos intergeneracionales. De hecho, las muchas facetas de las culturas y luchas aborígenes contemporáneas se revelan a través del trabajo de esos jóvenes cineastas que están aprendiendo sobre sí mismos y sobre su comunidad, mientras adquieren la confianza suficiente para alejarse del cine convencional y construir un retrato que refleje aspectos de su vida y su

cultura, aspectos que alguna vez fueron ridiculizados o reducidos al silencio (Bertrand, 2013, pp. 283–284).

Como explica Stéphane Guimont Marceau (2013), *Wapikoni Mobile* se inscribe dentro de una historia de prácticas mediáticas que buscan llegar a comunidades desfavorecidas. Su enfoque reivindicado pretende enseñar a través de la práctica, en particular a través de la creación artística y audiovisual. El objetivo es que todas las etapas de la producción de un cortometraje sean atendidas por los participantes gracias al trabajo en equipo (pp. 559–560). Hasta la fecha, Wapikoni Mobile ha trabajado con numerosas comunidades indígenas, llegando con su trabajo más allá de las fronteras canadienses, compartiendo metodologías y formas de trabajo con otras organizaciones de países como Chile, Perú o Brasil (Bertrand, 2013, p. 283). Este caso es interesante para el desarrollo del audiovisual comunitario que se viene haciendo, en tanto que puede apreciarse de forma clara una repetición de métodos y temáticas ya empleadas por *Challenge for Change*. Es reseñable también el hecho de que se trate de un proyecto que ha podido perdurar en el tiempo, permitiendo esto desarrollar una metodología propia que se refuerza gracias a la experiencia y la continuidad del proyecto, y permitiendo a su vez llegar a un gran número de participantes.

1.2.2.2 Ottawa Project

Ottawa project es otro caso de cine comunitario canadiense de los últimos años que puede vincularse con las prácticas expuestas aquí y que permite exponer la continuidad y tradición de los trabajos de creación audiovisual participativa en Canadá. En 2016, la investigadora Jaqueline Kennelly, en colaboración con Ottawa Art Gallery y Citizens Academy, desarrolla en la capital canadiense un proyecto de cine comunitario enfocado a identificar problemáticas sociales de jóvenes sin hogar o en riesgo de ello, para posteriormente desarrollar acciones que respondiesen a estos problemas. El proceso de investigación incluía grupos de trabajo, entrevistas grupales e

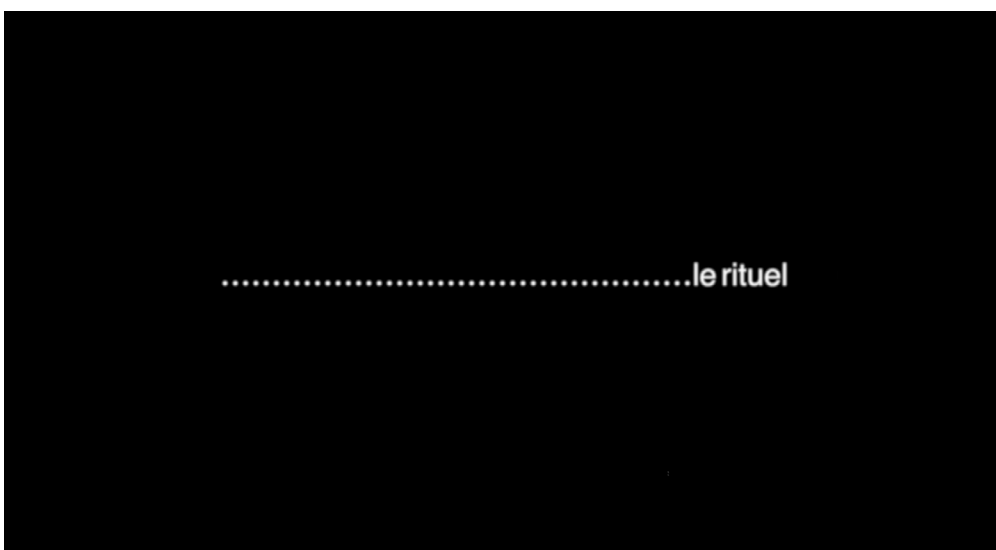


Figura 1.2: Fotogramas de *Regard* [Mirada] (2016), una película colaborativa de Wapikoni Mobile.

individuales o proyectos basados en la fotografía. En este caso en concreto, la presencia de los jóvenes, debido a su situación, era más intermitente, por lo que el proyecto se adaptó también a esta circunstancia. Después de esta primera investigación y trabajo de campo, se crea un pequeño grupo fijo de trabajo compuesto por jóvenes que decide utilizar el cine para reflejar sus principales problemas y preocupaciones. Los problemas señalados y seleccionados por el grupo fueron: la relación con la policía, la legalización de la marihuana y el proceso para salir de la situación de falta de vivienda (Roy et al., 2021, p. 964).

El proceso de grabación se llevó a cabo con la ayuda de cineastas voluntarios que trabajaron junto a un grupo de ocho jóvenes. La edición de los proyectos la hicieron estos mismos cineastas, y una vez terminada la mostraron a dos de los jóvenes participantes, quienes aportaron su *feedback* y ayudaron a que las películas quedaran concluidas. Los facilitadores del proyecto organizaron una sesión de presentación a la que acudieron veinticinco de los jóvenes, la mayoría había participado en el primer estadio del proyecto, en el trabajo de campo, pero ninguno de ellos había participado en el proceso de grabación ni de edición (Roy et al., 2021, pp. 964–965). El proyecto *Ottawa project* es significativo por varios motivos, en primer lugar por presentar una serie de características que hemos visto en cada uno de los casos de cine comunitario presentados: una metodología que se adapta a grupo de trabajo, el trabajo con colectivos en mayor riesgo de exclusión, un proceso de investigación sobre la temática a trabajar, así como el proceso de grabación y edición que busca ser lo más horizontal y participativo posible. Pero además, este caso presenta otras realidades en las producciones colaborativas que suelen estar presentes cuando se trabaja con algunos colectivos, que por sus situaciones, hacen que el grupo de trabajo esté en continuo cambio. A esta situación se adapta también *Ottawa project*.

Cerramos aquí esta revisión del cine comunitario en el contexto de Canadá en la que hemos podido trazar una aproximación de su recorrido

histórico, desde que Colin Low llega a la isla de Fogo en 1967 hasta el proyecto de Jacqueline Kennelly con los jóvenes de Ottawa, pasando por algunos otros ejemplos que resultan ser significativos o desde los que se pueden extraer algunas conclusiones sobre el funcionamiento del cine comunitario y su desarrollo. Hemos podido ver en este apartado cómo se ha presentado a lo largo de la historia el cine comunitario del país, cómo se llega a la conclusión de trabajar de esta forma y los objetivos de ello, muchas veces partiendo desde testimonios de los propios facilitadores. Un todo que nos permitirá más adelante acercarnos al concepto de cine comunitario de una forma más global. A continuación, analizaremos del mismo modo el caso de México, con el que encontraremos similitudes y puntos de conexión.

1.2.3 MÉXICO

México, por su situación, sus características y la idiosincrasia de sus movimientos sociales, ha sido el escenario perfecto para el desarrollo de los medios de comunicación participativos, generando una escena que ha alcanzado gran relevancia. Esto ha dado lugar a una tradición fílmica colaborativa que llega hasta nuestros días, con muy diversos ejemplos a lo largo de todo el país, en cada estado y en cada comunidad. Hemos citado ya, de forma general, los tipos de factores que han servido para propiciar el inicio y desarrollo de lo que hoy entendemos como cine comunitario: factores tecnológicos, político-sociales y de influencia externa de otros movimientos. En el caso de México, todos estos están presentes y se advierten de forma clara. Podemos en su ejemplo ver cómo ha sido la evolución y asentamiento de este tipo de cines, cómo han llegado hasta hoy y cómo actúan en nuestros días, cómo se entiende el cine comunitario en la actualidad. En este sentido, existen dos momentos clave que en los años setenta, bajo una situación de casi absoluto control del gobierno sobre los medios de comunicación, funcionan como impulsores del audiovisual alternativo y del cine comunitario en México (Ávila Pietrasanta, 2014). Uno de ellos de carácter político-social,

el movimiento de 1968; y otro de influencia externa, el cine revolucionario cubano y del Tercer Cine Latinoamericano (p. 419).

Octubre de 1968 es una de las fechas que han quedado marcadas en la historia de México como uno de los capítulos oscuros. Entre los muchos movimientos sociales que se dan en ese año en todo el mundo, el mexicano se origina en julio. El movimiento de estudiantes, al que se terminaron sumando grupos de trabajadores o amas de casa, comienza una serie de protestas contra la represión policial y el gobierno, que marcó este movimiento estudiantil como comunista y de alto riesgo y cuya respuesta fue más represión policial. El 2 de octubre de 1968 y tras meses de protestas que se cobraron cientos de heridos, se produce la gran masacre. Reunidas miles de personas en Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco durante un mitin, ejército y miembros de grupos paramilitares establecidos por el gobierno atacaron a la masa de estudiantes que allí se congregaba. En un principio el gobierno reportó poco más de veinte fallecidos, pero investigaciones posteriores han concluido que fueron más de 300 estudiantes los que perdieron la vida el 2 de octubre de 1968. Años después, el 10 de junio de 1971, otro hecho similar termina con la vida de cientos de estudiantes en la conocida como Matanza del Jueves de Corpus o El Halconazo. En esta ocasión es el grupo paramilitar Halcones, quienes ante la mirada impasiva de la policía, se encargan de reprimir la marcha que congregaba a multitud de estudiantes que pedían educación pública y libertad para el movimiento estudiantil (Brooks, 2021).

1.2.3.1 Cine Marginal

La ebullición de ideas progresistas y los ambientes culturales, sumado al movimiento estudiantil de 1968, reactivado en 1971, fueron factores fundamentales para la politización de los miembros que formaron la cooperativa Cine Marginal. “En los relatos de los cooperativistas es posible visualizar el impacto que en dicho sentido el movimiento estudiantil tuvo en sus vidas, repercutiendo en su decisión de convertirse en realizadores comprometidos

dos con lo político y activistas sociales” (Getino Lima, 2018, pp. 239–240). Cine Marginal comienza su recorrido en 1971 como grupo político que utilizaba el cine como herramienta, aunque se dedicaban también a otro tipo de actividades enmarcadas en el activismo político y siempre se declararon más políticos que cineastas (Ávila Pietrasanta, 2014, p. 419). Alonso Getino (2018) detalla la influencia teórica internacional que inspiró algunas de las vías de actuación del grupo:

Dentro del teatro sobresalieron los planteamientos de Bertolt Brecht en torno al teatro épico, de Augusto Boal con respecto al teatro del oprimido y de Peter Weiss, representante del teatro documental. En el terreno cinematográfico las influencias se encontraban en el neorrealismo italiano, la nueva ola francesa, el cinema verité y el nuevo cine latinoamericano. Este último conformado por realizadores como Glauber Rocha, Fernando Solanas, Octavio Getino, Jorge Sanjinés, Julio García Espinosa y Ruy Guerra, repercutió especialmente en los primeros cooperativistas en cuanto sus concepciones del medio cinematográfico dentro de la sociedad (p. 243).

Entre las características de Cine Marginal que nos interesan al hablar de cine comunitario, está el hecho de que “los cooperativistas se concentraron en un cine que diluía la figura de autoría individual y en su utilización como herramienta informativa en un sentido más práctico” (p. 248). Esto generaba debates entre los miembros del grupo, unos defendían el trabajo autoral frente a estas nuevas formas que el grupo estaba empleando para hacer cine, un debate heredado del movimiento del Tercer Cine Latinoamericano. Lo que desde el principio fue prioritario para el grupo era la función

social de las obras que se produjeran, además de la utilización del cine por ser una efectiva herramienta política (p. 249). Las proyecciones eran también algo fundamental para el grupo, que exhibían distintas películas, algunas propias y otras sobre luchas obreras, a obreros de todo el país para que se supiese lo que estaba sucediendo.

Guadalupe Ferrer, quien perteneció a Cine Marginal, cuenta en una entrevista cómo eran los procesos de realización de las películas de la cooperativa. Muchas de estas películas, casi todas ficciones, nacen de acercamientos a sindicatos obreros y manifestaciones, y cita en concreto *Panaderos* (1972), una película que surge a raíz de una huelga gremial. En esta ocasión se trabajó junto a un grupo de panaderos, quienes fueron los encargados de desarrollar el guion de la película, escogiendo la música, haciendo de actores, y demás tareas. Sobre este trabajo, Guadalupe Ferrer comenta que “quedó una cosa verdaderamente bonita, linda y útil” (Ferrer, 2016), a pesar de que se perdió la lucha y no se consiguió crear el sindicato democrático de panaderos que pretendían.

Fue una película que usamos muchísimo y que nos sirvió mucho para mostrarles a otros que no estaban solos, que a lo mejor no iban a ganar pero que tenían razón para estar enojados y querer que las cosas fuesen diferentes (Ferrer, 2016).

A finales de 1973 la cooperativa había dejado de producir películas, aunque mantuvo posteriormente su actividad política.

1.2.3.2 Talle de Cine Octubre y Colectivo Cine Mujer

La historia del cine comunitario y los movimientos anteriores han sido tradicionalmente descrita como una historia donde los hombres han sido protagonistas. Nunca está de más recordar que, aunque estos hayan quedado como las cabezas visibles, las mujeres han estado siempre presentes,

y están, en todo lo que rodea al cine comunitario desde sus inicios. Es nuestro trabajo ser conscientes de la desigualdad que ha existido a la hora de tejer esta historia, y a partir de ahora generarla desde una perspectiva igualitaria. En 1975, Trinidad Langarica y Lourdes Gómez, integrantes de Taller de Cine Octubre, proponen trabajar el papel de la mujer en la sociedad mexicana. Hubo cierto rechazo en un principio a la idea, pero finalmente se acuerda tratar el tema desde posiciones más cercanas al grupo. En ese mismo año se comienza a trabajar en el proyecto y, tras un muy largo proceso, en 1980 la cinta *Mujer, así es la vida* (1980) ve la luz. Esta “consta de siete partes en las que se expone el proceso ideológico que, desde la infancia hasta la maternidad, determina la condición de explotación de la mujer” (Rodríguez, 2017, p. 209). En una entrevista realizada por Israel Rodríguez, Trinidad Langarica comenta sobre *Mujer, así es la vida*: “esa película fue el culmen, para bien y para mal, de nuestro taller, fue la más colectiva, en ella participamos todos, pero también fue la última” (p. 213).

De forma paralela a esto, Martha Fernández, Beatriz Mira y Odile Herrenschmidt, estudiantes del Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, fundan en 1975 el Colectivo Cine Mujer, donde comienzan a producir una serie de películas con temáticas como el aborto, las violaciones, el trabajo doméstico o la liberación de la mujer. Su cine era planteado como un cine de mujeres para mujeres (Ávila Pietrasanta, 2014, p. 376). Sobre el método de trabajo, Rosa Martha Fernández señaló: “Al principio quisimos hacer todo colectivo, el guion funcionó más o menos, pero en lugar de integración de ideas, terminó siendo un híbrido de concesiones. (...) Regresamos al esquema [tradicional]” (p. 376). Este colectivo, que en su primera fase trabaja desde lo colaborativo, sirve como ejemplo a su vez de una adaptación y de la viabilidad de las formas de trabajo participativas. En este caso se decide regresar al trabajo tradicional del cine, habiendo pasado por un periodo de experimentación con las metodologías participativas.

1.2.3.3 Oaxaca: Taller de Cine Indígena

Los casos mexicanos que hemos presentado hasta ahora tienen marcada influencia de cine militante. En estos casos, los grupos actúan siguiendo clásicos esquemas militantes de apoyo a luchas sociales. México cuenta además con una gran tradición de cine comunitario relacionado con los grupos indígenas del país. Esta corriente, que parte principalmente desde otros puntos para la creación colaborativa, ha sido también comúnmente analizada desde los estudios antropológicos. A continuación, se presentan dos casos históricos que tienen lugar en el estado de Oaxaca, en los que se puede observar esto que decimos, funcionando a su vez como casos mexicanos que hacen el todo del cine comunitario del país. El primero de ellos es el del Taller de Cine Indígena (1985).

En 1985 un grupo de mujeres indígenas de San Mateo del Mar, población ubicada en el istmo de Tehuantepec, Oaxaca, participa en un taller de cine grabado con Super 8 obteniendo como resultado una serie de películas que parten desde la mirada de la mujer indígena, una forma de hacer cine pionera hasta el momento. La idea de hacer el taller nace de la sinergia entre Luis Lupone y el Instituto Nacional Indigenista (INI). Luis Lupone, interesado en el documental grabado en Super 8, participa en los Talleres Varan, unos espacios de aprendizaje auspiciados por el cineasta francés Jean Rouch. Estos talleres estaban destinados a formar antropólogos visuales en todo el mundo, apostando por el cine hecho con bajos recursos utilizando 8 milímetros y materiales económicos de producción (Vázquez Mantecón, 2012, pp. 270–271). Por otro lado, el INI había estado recibiendo críticas por sus políticas integracionistas y asistencialistas hacia los pueblos originarios. En respuesta a esto impulsarían el primer Taller de Cine Indígena, seleccionando la propuesta de Luis Lupone que había presentado unos meses antes (García Torres y Roca Ortiz, 2021, p. 122).

El taller comenzó en noviembre de 1985 con un grupo inicial de mujeres formado por Teófila Palafox, Justina Escandón, Juana Canseco, Palafox, Guadalupe Escandón y Timotea Michelín. Téofila Palafox cuenta en una entrevista que el primer contacto con Luis Lupone y el resto del equipo fue en septiembre, y que en noviembre comenzaron las sesiones teórico-prácticas del taller. La dinámica de estos días de trabajo se basó en ver películas por las noches, en grupo, comentando lo que se veía; y durante el día, en el taller, se creaban las historias y los *storyboard* de lo que serían sus trabajos propios, trabajos propios, los cuales grabarían en las siguientes fases. Después de esto comenzaron a aprender a utilizar las cámaras de Super 8. Teófila explica que en un principio, a la hora de grabar tuvieron bastantes problemas, existía un rechazo y un continuo cuestionamiento a que ellas como mujeres estuviesen haciendo eso (Palafox, 2020). Este rechazo inicial por parte de la comunidad a la actividad, por ser mujeres, funciona como ejemplo de la variedad de impedimentos que pueden presentarse cuando se trabaja en proyectos de este tipo, muchas veces desde la propia comunidad, teniendo que afrontar estos obstáculos también de forma grupal.

Como resultado del taller se obtuvieron tres películas: *Angoch tonomb* [Una boda antigua] (1985), sobre las tradiciones del amor y el cortejo; *Teat Monteok* [El cuento del Dios Rayo] (1985), en la que una abuela cuenta la leyenda del Dios Rayo; y *Leaw amangoch tinden nop ikoots* [La vida de una familia ikoots] (1985), que narra la unión de unas mujeres para ayudar en la economía familiar. Todas ellas fueron grabadas en su propia lengua, el ombeayiüts, escribiendo los guiones y produciendo de forma colectiva. Esta última, *Leaw amangoch tinden nop ikoots* [La vida de una familia ikoots] (1985), fue la única de las tres que se terminó pasando a 16 milímetros y siendo subtitulada para exhibir, no sin antes haber encontrado dificultades para ello. Como cuentan García Torres y Roca Ortiz (2021, pp. 241–242), el instituto INI canceló el proyecto argumentando que “las películas se veían mal y eran muy caóticas” y accedió a finalizar solamente esta tras una larga discusión

de Luis Lupone con el INI. Finalmente se proyectó en la Cineteca Nacional de México en 1988, junto al documental de Lupone sobre el taller, *Tejiendo mar y viento* (1987). Estas dos películas, la de Lupone y la de Teófila se proyectaron como una sola, apareciendo esta última en los afiches como correalizadora de Lupone.

A pesar de todo esto, Teófila quedó satisfecha con los resultados del proyecto tal y como ha explicado en algunas ocasiones (Palafox, 2020), destacando que de esta forma la película no se perderá, pues una vez grabada ya ha quedado guardada en archivos para poder proyectarse de nuevo. Comenta además que muchas personas se interesaron por el documental y recibiendo unas críticas muy positivas, llegando a ser muy reconocidas no solo como realizadoras de cine, sino como artistas del tejido, su actividad principal. A raíz del proyecto y de todo lo que supuso y generó este, consiguieron también acceder a múltiples espacios donde ser representadas. A nivel personal Teófila Palafox comenzó a desarrollar otros proyectos que no pudo terminar por situaciones personales y de salud, dedicándose solamente al tejido y al trabajo en la comunidad, aunque concluye que se consiguió mucho con este trabajo audiovisual de las mujeres (Palafox, 2022, p. 105).

1.2.3.4 Ojo de Agua Comunicación

Este apartado lo cierra el colectivo Ojo de Agua Comunicación, pues no se entendería de la misma forma el cine comunitario en Oaxaca y en México sin su trabajo. Fundado en 1996, fue fundamental para ello el programa de Transferencia de Medios Audiovisuales a Comunidades y Organizaciones Indígenas (TMA), que pretendía que videoastas externos capacitasen a videoastas indígenas. El Centro de Video Indígena de Oaxaca, dirigido en principio por Guillermo Monteforte, fue también fundamental, llegando a convertirse en la incubadora de lo que sería Ojo de Agua Comunicación. De aquí salieron muchos de los miembros fundadores que en 1996 toman distancia de estas instituciones por razones ideológicas, “el Instituto Nacional



Figura 1.3: Fotogramas de *Tejiendo mar y viento* (1987)

Indigenista (INI) veía sus propios programas como una especie de departamento de comunicación social institucional” mientras que ellos, Guillermo Monteforte y otros integrantes de lo que sería Ojo de Agua “entendían que se trataba de capacitar y entregar los medios a los pueblos indígenas para que ellos produjeran sus programas, de acuerdo con su visión y sus necesidades de comunicación” (Jablonska, 2017, p. 134). El colectivo marca como su objetivo principal “promover la comunicación indígena-comunitaria” (Nava Morales, 2023, p. 11).

El recorrido de Ojo de Agua llega hasta la actualidad, hasta el momento de la escritura de esta tesis. Una larga experiencia centrada en el desarrollo de tres áreas básicas: producción, difusión y capacitación. “El esquema de producción es colaborativo con las comunidades para contar con la participación de las mismas, no solo frente a la cámara, sino en la generación de las ideas a desarrollar”. En palabras de Monteforte, como cita Pietrasanta (2014):

Teníamos la convicción de que los medios de comunicación en manos de las comunidades podrían ser muy útiles para visibilizar y valorar sus modos de vida, sus derechos, sus luchas, exigencias, fortalezas, propuestas y todo aquello que ocultan los medios públicos y privados (p. 407).

Además, “la organización ha realizado decenas de documentales unitarios de corto, medio y largometraje, así como series de televisión” (Ávila Pietrasanta, 2014, p. 408). El catálogo oficial del colectivo cuenta con decenas de películas realizadas a lo largo de estos años, accesibles en su mayoría. Actualmente el colectivo Ojo de Agua Comunicación desarrolla formas de trabajo comunitario también en otros medios, como la radio, empleando

metodologías comunicativas muy similares a las que utilizan para trabajar el cine y el audiovisual en general.

1.2.4 CINE COMUNITARIO MEXICANO EN EL SIGLO XXI

1.2.4.1 Vivas y grabando

Vamos a cerrar este recorrido mexicano que nos ha traído a la actualidad del cine comunitario con un ejemplo reciente, de 2021. Este iría también en la misma línea de algunos trabajos clásicos que, como hemos visto, cuentan con mujeres al frente de estas creaciones. *Vivas y grabando* es un proyecto dirigido a jóvenes, “una propuesta de formación, encuentro y experimentación a través de medios audiovisuales desde una perspectiva comunitaria y feminista” (*Vivas y grabando*, 2021b). Este laboratorio de creación, impartido por talleristas expertas en audiovisual, antropología o sociología, nace de la necesidad de unión entre mujeres para hacer frente a la realidad de la violencia de género en el país. Su objetivo principal es “construir narrativas audiovisuales desde sus experiencias e historias de vida; a través de una mirada y escucha atenta desde el relato audiovisual, el documental, la animación y desde una perspectiva feminista” (*Vivas y grabando*, 2021b).

En este tiempo, *Vivas y grabando* ha producido algunos cortometrajes que han presentado en diferentes muestras. Estas producciones, como adelantaban en su web, se afirman “colectivas, desde una metodología participativa y con enfoque del cine comunitario” (*Vivas y grabando*, 2021b). El colectivo ha dado también gran importancia al trabajo de difusión de las obras, proyectando sus cortometrajes en distintas muestras audiovisuales, creando incluso su propia muestra de cine feminista con películas de distintos países como Chile, Colombia, Ecuador, Perú o México. “*Vivas y grabando* es una muestra de cine feminista que reúne nueve cortometrajes elaborados por mujeres, personas trans y no binarias, en el marco de procesos colaborativos y comunitarios” (*Vivas y grabando*, 2021a). Este ejemplo es representativo de una tradición comunitaria que se ha mantenido en torno a

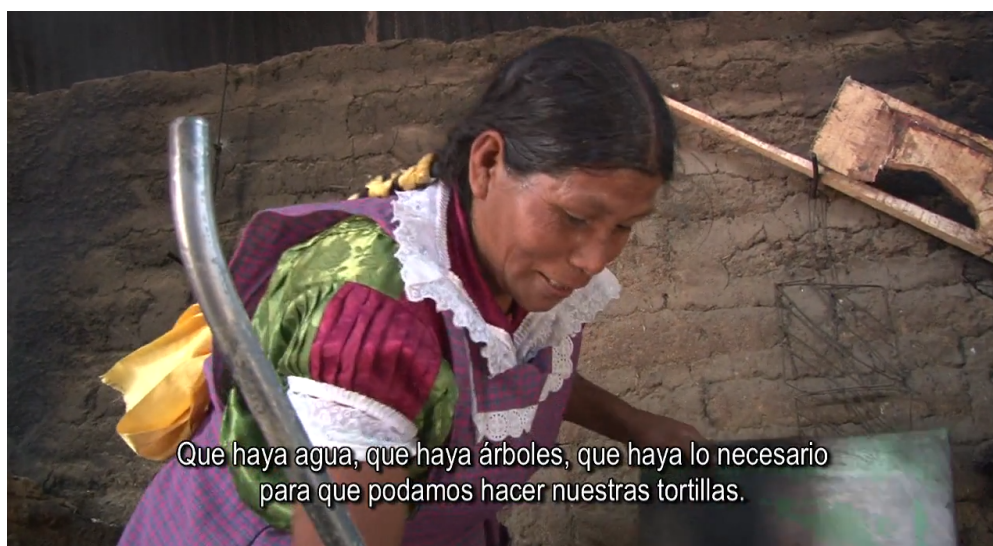


Figura 1.4: Fotogramas de *Magdalena Teitipac: Pueblo libre de minería* (2015), una película de Ojo de Agua Comunicación.

la realización audiovisual en el país, conservando unas bases y objetivos que han estado presentes en multitud de colectivos o proyectos independientes.

1.2.5 RECAPITULACIÓN SOBRE LA HISTORIA DEL CONCEPTO DE CINE COMUNITARIO Y SU PRESENCIA EN OTROS PAÍSES

Como hemos podido ver en este apartado, México y Canadá son dos casos que sirven como ejemplo y permiten apreciar y comprender cómo ha sido la evolución del cine comunitario. En sus desarrollos encontramos vinculaciones, relaciones directas, procesos análogos y una multitud de semejanzas que se producen por un desarrollo del cine en contextos y con finalidades comunes. Hemos elegido estos dos países porque nos permiten ilustrar y revisar esta historia del cine comunitario y, aunque no podamos extrapolar completamente estos casos al resto de países ya que como hemos podido ver los procesos difieren incluso entre regiones o entre colectivos, sí existen similitudes en cada país en cuanto a su historia del cine comunitario y sus características. En nuestro caso, la investigación de estos dos contextos ha sido acompañada de dos estancias de investigación en cada uno de los países, lo que nos ha permitido profundizar en su investigación, acceder a documentos sobre cada uno de los casos, encontrarnos con colectivos protagonistas de esta historia y reunirnos con investigadores especializados en estos cines y su historia. Con el fin de justificar lo que comentamos sobre las semejanzas que se guardan entre los cines comunitarios de distintos países, citamos aquí otros dos casos de forma breve.

Alistair Scott (2017, pp. 62–63) en su trabajo sobre la representación de las comunidades escocesas apunta los años setenta como el periodo clave de desarrollo del cine comunitario. Momento en el que se une el uso de las producciones de vídeo como herramienta dentro de las comunidades y la llegada de Sony Portapak como herramienta para los activistas. En estos años se crean distintos colectivos y proyectos comunitarios que se consolidan más aún en los años ochenta. Este movimiento de colectivos se marca-

ban como objetivo dar la posibilidad a grupos locales de crear sus propios medios y con ello su propia voz, siendo muy importante la colaboración y la participación durante todo el proceso (p. 66).

En el caso de Inglaterra y Alemania las fechas coinciden también, tal y como comenta Daniel Mutibwa (2017), que habla del final de los años setenta como el momento en el que la producción comunitaria comienza a usarse con propósitos sociales en favor de la gente. La organización de las producciones de cine comunitario tenía una base de trabajo horizontal sin división de tareas por especialización, y se involucraba a las personas para que tomaran parte del proceso de creación, aunque como aclara Mutibwa, esto podía ralentizar el proceso pero era la meta de los proyectos. En 1980 Gran Bretaña vive un importante crecimiento del cine comunitario, mientras que Alemania lo comenzó a experimentar entre finales de los años setenta y los años noventa, marcado por el momento político del país. La parte oeste de Alemania fue la que apostó y experimentó a finales de los setenta con la comunicación comunitaria, creando canales locales que fomentaban la participación comunitaria en la producción de contenido audiovisual (pp. 139–141). Como hemos podido ver en varios de los casos de estudio, aunque estudiemos el audiovisual colaborativo desde el cine, estas metodologías se han empleado en los medios de comunicación en general, dando lugar a televisiones o radios comunitarias.

1.3. CARACTERÍSTICAS DEL CINE COMUNITARIO

Este recorrido que hemos hecho de algunos puntos de la historia del cine comunitario nos sirve para conocer cómo ha sido su evolución a lo largo de las décadas y cómo se llega a la idea de trabajar de esta forma en concreto. Pero, además, este nos permite precisar sus características como concepto y disponerlas para su análisis y diálogo, obteniendo de esta forma una muestra que analizar, desde unos ejemplos de los que poder extraer

algunas conclusiones en su análisis. Habiendo hecho esta revisión, extraeremos a continuación aquellas características clave que se repiten en los diferentes ejemplos. Las comentaremos y podremos comprender en mayor profundidad en qué consiste la idea de cine comunitario pues, aunque no pretendamos una respuesta exacta, partiremos aquí de la pregunta: ¿qué es el cine comunitario?

1.3.1 DE TIEMPO, TECNOLOGÍA Y COLABORACIÓN

Los autores que hablan de fechas marcan el surgimiento de lo que entendemos hoy como cine comunitario en distintos puntos a largo de los años sesenta y setenta. Aunque a partir de este momento ha habido auges y su popularidad ha sido oscilante, podemos entender que este periodo supone la gestación y popularización inicial de estos cines. Es importante matizar que en la historia del cine encontramos muchos casos anteriores en los que se han utilizado métodos de creación y dinámicas de trabajo similares a algunas de las presentes en el cine comunitario, pero es en esta etapa donde se concentran y desarrollan múltiples colectivos y actores que utilizan formas de trabajo concretas, que guardan relaciones entre ellas, de forma directa o indirecta, y que comparten motivos, procedimientos y objetivos. Además, es el momento en el que comienzan a denominarse como cine comunitario.

Se menciona también varias veces el punto de inflexión que supuso la llegada de la cámara Sony Portapak, acontecimiento que va de la mano de la idea repetida de que el abaratamiento de costes facilitó el desarrollo del cine comunitario. Esta afirmación debe precisarse, puesto que puede llevarnos a entenderlo como un momento de democratización absoluta de los medios audiovisuales, cuando hemos podido comprobar que las comunidades con las que se trabajaba no tenían un acceso realmente directo a los medios de realización audiovisual y, con ello, al desarrollo de un aprendizaje de uso. Era comúnmente un facilitador externo quien llegaba a la comunidad para traer las cámaras, las cuales en esos momentos seguían teniendo

unos altos costes, lo que las hacía inaccesibles para la gran mayoría. Durante los siguientes años, sí que se experimenta un avance de la tecnología hasta el punto de ser el vídeo ya habitual en nuestro día a día, una herramienta mucho más accesible de lo que era antes. Muchos de los talleres de cine comunitario trabajan hoy con recursos tecnológicos que podemos encontrar en nuestro entorno con mayor facilidad, como teléfonos móviles que graban vídeo u otros medios más accesibles.

La figura del facilitador resulta determinante para cada una de las experiencias de cine comunitario, el proceso dependerá de su forma de actuar, su nivel de intervención, su cercanía con la comunidad, y una infinidad de factores que hacen que los proyectos comunitarios nunca sean iguales. Como comenta Ana Karen Grünig citando a Gumucio Dagron (2017, p. 417), dentro del proceso colaborativo de elección del tema y en la toma de decisiones sobre la forma de abordarlo, así como en el establecimiento del equipo humano de producción, en la atribución de tareas y en la definición de los modos de difusión, los facilitadores y comunicadores solo tienen la tarea de facilitar ese proceso, sin imponer los contenidos ni los métodos, simplemente impulsar. Las políticas de trabajo en este sentido varían también de un facilitador a otro, pues encontramos algunos que trabajan de forma más activa en la toma de decisiones y otros que se muestran alejados de cualquier tipo de injerencia en la participación. Es importante tener en cuenta que la agencia de la comunidad dependerá en su mayor parte de la posición del facilitador respecto a su trabajo.

Como decimos, encontramos múltiples posturas en cuanto a la figura del facilitador, y como comenta Molfetta (2017, p. 417), cabe quizás cuestionar la idea de que hacer cine con la comunidad sea siempre un proceso de creación colectiva cuando facilitadores que han participado en procesos audiovisuales comunitarios han reclamado una intervención significativa, demandando su reconocimiento como un participante más. ¿Es fundamental para el cine comunitario la existencia de un facilitador externo que impul-

se el proyecto? ¿Podríamos hablar de niveles de participación dependiendo de la inferencia del facilitador sobre la creación? Estas cuestiones pueden quedar de momento abiertas a debate pues, como venimos diciendo y reiteramos, queda patente que cada proyecto necesitará de unos requisitos concretos para alcanzar sus objetivos. Lo que sí parece ser claro es que, por norma general, la presencia de un facilitador debe implicar el proponer diversas formas de trabajo y ayudar a encontrar la que más se adecue al grupo, además de entender que su misión y papel en los procesos de creación comunitaria debe estar alejado del ejercicio de influencia o poder sobre el grupo que pueda entenderse como autoridad sobre el proceso.

Esto último nos lleva a la idea del trabajo colaborativo. Aunque el cine comunitario tiene muchas características que lo definen, una de las principales que es clave para que sea comprendido como tal, es el trabajo colaborativo con la comunidad, una comunidad que no se identifica como profesional del audiovisual. La creación tiene que nacer desde la comunidad, circunstancia que hemos visto en cada uno de los ejemplos. Mutibwa (2017) menciona esto cuando habla de que los facilitadores fomentan el trabajo horizontal, que se caracteriza por involucrar a las personas de la comunidad en todos los aspectos de la producción (p. 140). Andrea Molfetta (2017) sobre esto explica:

El cine comunitario adoptó estrategias grupales de producción que enfrentan el principio universal e individual de la competencia y la auto-exigencia, a través de la puesta en práctica de una horizontalidad y un colectivismo que permite que cualquier persona elabore su propio mensaje, enunciando su historia de vida (pp. 440-441).

Pero surge aquí otra cuestión, a veces, cuando se habla de cine comunitario se mencionan colectivos formados por artistas o creadores audiovisuales que retratan comunidades, ¿podríamos enmarcar estas prácticas como comunitarias? ¿No sería la misma función que realizan los documen-

talistas de forma individual? ¿Existe en estos casos un trabajo horizontal de los propios artistas?

1.3.2 DE INFLUENCIA Y TEMÁTICAS

Las influencias de los primeros colectivos de cine comunitario también son similares en muchos casos. El cine militante, el Tercer Cine y toda la corriente de Nuevo Cine Latinoamericano nutrieron de teoría e inspiraron a estos nuevos realizadores que continuaron trabajando en líneas similares. De estos movimientos, el cine comunitario conserva principalmente, como explica Andrea Molfetta (2017), “las estrategias grupales de producción, una circularidad entre productores y público focalizada en lo barrial, y un sentido político dado al proceso fílmico como herramienta para la transformación social” (p. 83). Se trata de forma de trabajo que hemos visto en el apartado anterior, el trabajo colaborativo.

Por otro lado, podemos diferenciar dentro del cine comunitario, especialmente de los inicios, las corrientes que son más cercanas e influenciadas por el cine militante latinoamericano, por replicar sus dinámicas en el hacer o directamente por mencionarlo como influencia, como es el caso de Cine Marginal o Cine Mujer (Getino Lima, 2018, p. 243); mientras otras estarían más próximas a una idea más reciente, a partir del concepto de cine comunitario y a las características que se han forjado y asentado con el tiempo. Quizás ejemplo de esto último sea el proyecto Taller de Cine Indígena u Ojo de Agua Comunicación, que si bien es evidente la existencia de una influencia del cine militante latinoamericano en sus trabajos, este queda más lejos y se complementa junto a otras influencias más cercanas en el tiempo, como es la realización de talleres audiovisuales, de formación y el trabajo junto a grupos indígenas (Munrúa Losada, 2017, p. 83).

Otra de las características del cine comunitario es su función social y su enfoque de lucha presente en casi el total de los ejemplos que podemos encontrar. Lo político y social está en el centro de los procesos de cine comu-

nitario, que funciona como espacio crítico y contrahegemónico en la cultura contemporánea (Malik et al., 2017, p. 21). Estos cines son utilizados en muchas ocasiones como una herramienta complementaria para las luchas sociales, para la consecución de una serie de objetivos que tienen que ver con lo colectivo, o que al menos funcionan como método de exposición de este tipo de problemáticas. Cuando Malik habla de contrahegemonía se refiere al hecho de crear desde posiciones que no suelen estar representadas en los grandes medios.

“El concepto de hegemonía remite a la idea de que la legitimidad de los sectores dominantes no radica tanto en su poder de coacción como en su capacidad para imponer su propia visión del mundo” (Barranquero y Baeza, 2021, p. 42) La comunicación alternativa, en este caso el cine comunitario, tendría un propósito contrahegemónico ya que busca “una visión alternativa a las políticas, prioridades y perspectivas hegemónicas” (Downing, 2001 como se cita en Barranquero y Baeza, 2021, p. 42). Esta idea de representación contrahegemónica es importante en esta tradición fílmica comunitaria. También esta puede verse muchas veces envuelta en contradicciones de distintos tipos. Ejemplo de ello es el hecho de que en muchos de los casos, como hemos visto, la financiación proviene de instituciones de carácter público o grandes instituciones estatales. Sobre este tema podemos plantear una serie de cuestiones: ¿Cómo influye en la libertad creativa el hecho de que tu trabajo dependa de una financiación hegemónica? ¿Existen en estos trabajos limitaciones de algún tipo? ¿Funciona esto como una barrera creativa?

1.3.3 DE VISIONADOS CONJUNTOS

Por último, un rasgo que se repite continuamente en los procesos de cine comunitario y que ofrece múltiples claves de lo que supone la creación colectiva y de los factores que influyen en ella: las proyecciones y los visionados conjuntos. Hemos visto que en los procesos de trabajo de mu-

chos facilitadores, en los talleres de cine comunitario u otros proyectos, el visionado conjunto es habitual. Estos visionados pueden darse en cualquier fase del proceso de creación, y las proyecciones pueden tener múltiples objetivos. Entre los objetivos y momentos del visionado puede estar el mostrar ejemplos de obras audiovisuales similares a lo que se busca retratar por parte del grupo para que sirvan de modelo, analizar otros ejemplos de cine comunitario, visionar versiones preliminares del proyecto que se lleva a cabo abiertas a cambios o hacer proyecciones finales de las piezas terminadas. Estas proyecciones fomentan el debate, comentar y hablar en comunidad de lo que se ve, convirtiéndose en un ejercicio útil para trabajar la autopercepción o para poder conocer cómo funcionan los lenguajes audiovisuales, hecho fundamental para generar un discurso propio.

En este sentido, Andrea Molfetta (2017) entiende la exhibición del cine comunitario como un modo de recepción circular que es normalmente “protagonizada por los mismos realizadores, sus familias, vecinos y allegados” (p. 84). Apunta también como característica común que “estas películas se exhiben en los mismos contextos de origen, sin ambiciones económicas, sino con objetivos sociales vinculados al fortalecimiento de los grupos que los producen, sin distribución ni metas monetarias” (p. 87). Además, al ser el cine comunitario actualmente una manifestación dentro de la era audiovisual, que “expande su esfera de producción y exhibición a plataformas transmediáticas” (p. 85), esto queda también reflejado aquí, en cuanto a que su “exhibición comunitaria utiliza tanto un modelo clásico vinculado a la sala y al festival, como el canal Youtube y la proyección en espacios informales” (pp. 85, 86).

Antes de terminar este apartado, cabe preguntarnos si estas características que exponemos son fundamentales para que una práctica se pueda entender como cine comunitario, si algunas son contingentes o si son solo determinadas características las que justificarían el carácter comunitario de un proyecto de este tipo.

1.4 CONCEPTUALIZACIONES DEL CINE COMUNITARIO

Con estos atributos ya determinados, además de algunos cuestionamientos que surgen a raíz de pensar el cine comunitario como medio de producción colectiva, podemos establecer una base de entendimiento sobre lo que se entiende por cine comunitario. Hasta ahora hemos rodeado el concepto y marcado sus puntos clave. No vamos a elaborar una definición a partir de las conclusiones extraídas, pues quizás sea más beneficioso para el concepto trabajarlo desde sus características y no acotarlo más aún. Lo que sí que haremos será presentar algunas propuestas de definiciones de algunos autores. Esto nos servirá para comprender el concepto de cine comunitario y lo diverso que puede ser entendido, y también para, de alguna forma, justificar nuestra metodología de trabajo a través de la que hemos llegado a la explicación del concepto, pues como veremos, estas coinciden con las características que se han expuesto.

Gumucio Dagron define el cine comunitario como aquel “que involucra y promueve la apropiación de los procesos de producción y difusión por parte de la comunidad” (Dagron, 2014a, p. 11). En una definición más extensa explica:

El cine y audiovisual comunitarios abarcan aquellos procesos que nacen y se desarrollan impulsados desde una comunidad organizada, cuya capacidad es suficiente para tomar decisiones sobre los modos de producción y difusión, y que interviene en todas las etapas, desde la constitución del grupo generador, hasta el análisis de los efectos que el trabajo produce en la comunidad, tanto en lo inmediato como en las proyecciones de largo plazo (Dagron, 2014a, p. 30).

Malik et al. (2017, p. 4), consideran el cine comunitario como el proceso en el que un cineasta comunitario trabaja de forma participativa con comunidades. Iván Alejandro Mantero (2017) lo describe así:

Una experiencia en la que sectores subalternos se apropian de dispositivos tecnológicos y lenguajes propios de la cultura hegemónica (utilizados desde las lógicas del orden social para reforzar la dominación y la colonización cultural), para realizar un acto creativo de naturaleza distinta, desarrollando una actividad propia de resistencia simbólica (p. 250).

Para terminar, en la definición que propone Ana Karen Grünig (2017), al igual que la de Gumucio Dagron, se incluye tanto el cine como el audiovisual comunitario en general:

Cuando se alude al cine y audiovisual comunitario se hace referencia a experiencias de producción audiovisual de distintas comunidades que buscan expresar sus identidades desde sus propios territorios; es decir, suele hacerse referencia a un cine mediante el cual la comunidad se cuenta a sí misma para sí y para otros (p. 416).

Se distingue con estas definiciones expuestas la variedad de enfoques y perspectivas desde las que se comprende una herramienta común, una forma de hacer cine que pone en el centro a la comunidad a las personas. Queda claro en estas, aun con la diferencia de enfoques, es la aceptación de unos principios básicos y las intenciones del cine comunitario que componen su base, aunque siempre queda abierto el debate de si existe un método que haga más comunitario este cine, más participativo y

democrático. En este sentido, sucede con el cine comunitario que podemos encontrar en ocasiones prácticas que se denominan como tal pero que no se ajustan a esta definición. Así a veces no se trabaja desde los principios básicos que hemos analizado, respondiendo más bien a trabajos cinematográficos de carácter autoral en los que el papel de la comunidad se acerca más al de ser representada, y que en ocasiones entra en la categoría de cine comunitario por ser quien dirige un miembro de la comunidad o por retratar a una comunidad. ¿Podemos llamar cine comunitario a estas películas a pesar de que en caso de existir, la participación de la comunidad ha sido completamente pasiva? No podemos concluir aquí de manera firme sobre esta cuestión, pero cabe reflejar y exponer la idea de que quizás sería interesante diferenciar entre cine comunitario y cine sobre comunidades, aunque como decimos, no es nuestra intención aquí entrar en firmes esencialismos, solo señalar esta situación.

En este capítulo se ha podido trazar una propuesta de recorrido de la historia del cine comunitario, desde Canadá y desde México, desde casos que hoy en día se entienden como originarios, hasta algunos actuales que representan el cine comunitario en el siglo XXI. Se ha ido construyendo una suerte de constelación que ha permitido entender este con perspectiva, como un todo. Tras esto, se ha hecho un análisis de sus características principales extraídas de cada uno de los ejemplos y puestas en común, cerrando con una exposición de definiciones del concepto ofrecidas por diferentes investigadores. Cerramos en este punto el capítulo dedicado al cine comunitario, dando paso ahora al capítulo dedicado al vídeo participativo, en el que realizaremos un desarrollo similar del concepto de vídeo participativo.

CAPÍTULO II

EL CONCEPTO DE VÍDEO PARTICIPATIVO

El capítulo anterior comprende el análisis del concepto de cine comunitario. En su inicio se habla de la existencia de distintas tipologías de creación audiovisual colaborativa que comparten objetivos y métodos. Entre estas categorías hemos hecho referencia a cine comunitario y vídeo participativo. Estas serían las denominaciones más comunes a las que se alude cuando se habla de audiovisual participativo, además de ser ambas las que más elementos comparten. Para construir el concepto de cine comunitario en el primer capítulo se ha revisado su evolución y analizado sus características. Para ello se ha utilizado exclusivamente bibliografía en la que se emplease el término *cine comunitario* para referirse al proceso de creación cinematográfica participativa, tanto desde la teoría como desde la práctica. También los casos de estudio seleccionados y aquellos colectivos que han sido citados se refieren a sus trabajos como cine comunitario.

En este caso, dedicaremos el segundo capítulo a hacer una observación similar de la idea de vídeo participativo. El capítulo actual se elabora de la misma manera, desde prácticas y bibliografía que utilizan el término vídeo participativo para denominar su hacer. La metodología de trabajo para este capítulo varía en parte respecto al primero. Si en el primero partíamos específicamente de los casos de Canadá y México, desde donde hemos desarrollado una revisión histórica del concepto de cine comunitario para posteriormente extraer características y poner en diálogo con investigaciones teóricas sobre el cine comunitario, en este segundo capítulo partiremos del concepto de vídeo participativo, de una revisión bibliográfica que nos

lleva al análisis de distintos casos de estudio y obra cinematográfica, desde donde profundizaremos en el recorrido del vídeo participativo y su naturaleza. Esto nos permitirá conocer y trazar una trayectoria del vídeo participativo y a su vez extraer sus características. Una vez señaladas estas, se examinan y justifican de forma teórica utilizando bibliografía e investigaciones sobre el concepto.

Aun con esta leve variación metodológica, pretendemos obtener un desarrollo similar al del capítulo anterior. Como veremos, cine comunitario y vídeo participativo comparten la gran mayoría de puntos históricos relacionados con su desarrollo y señalados como origen de los mismos. Esto justificaría la decisión de reformular la distribución metodológica del capítulo, a fin de no duplicar resultados y poder obtener un análisis lo más completo posible. Como decimos, a lo largo del capítulo se podrán apreciar las semejanzas que comparten cine comunitario y vídeo participativo, pero no será hasta más adelante cuando nos centremos en estudiar esta relación. Dedicaremos el tercer capítulo, entre otras cosas, a realizar una comparación entre ambos conceptos.

2.1 VÍDEO PARTICIPATIVO

Aun cuando multitud de realizadores audiovisuales han trabajado en proyectos con estas características y “la cuestión de la participación de los medios, además de su definición y articulación, ha adquirido una gran relevancia en el mundo académico” (Baselga, 2015, p. 117), comprender el concepto de vídeo participativo puede ser complejo al ser “una denominación muy amplia y que tiene unas fronteras poco delimitadas”, y al haber sido tradicionalmente “más un espacio de realización de prácticas y múltiples experiencias que un término sobre el que se haya reflexionado en profundidad y sobre el que se hayan establecido marcos de referencia universalmente aceptados” (Montero y Moreno, 2020, p. 94). No solo hay pocos conceptos definitivos, sino que hay una notable ausencia de teorías bien formuladas

para sustentar las prácticas de vídeo participativo (White, 2003, p. 24). En 2003, Shirley A. White señalaba en uno de los textos que se han convertido en capitales en la teoría del vídeo participativo la falta de profundización teórica o de definiciones claras en unas prácticas audiovisuales que se venían dando desde hacía años.

En 2012, E-J Milne, Claudia Mitchell y Naydene de Lange (p. 3) retoman esta cita para evidenciar que continúan existiendo diferencias en el campo teórico del vídeo participativo que impiden a veces avanzar o que obstaculizan en cierto sentido el proceso, fruto de la falta de acuerdo y aceptación de estas diferencias. Ponen como ejemplo de ello un caso propio en el que una de sus investigaciones sobre vídeo participativo fue rechazada en un principio por presentar un caso práctico que, para los revisores, no se parecía a un proyecto real de creación de vídeo (p. 4). El motivo de ello era que el caso que presentaban se había llevado a cabo en un corto periodo de tiempo y no se había seguido un proceso de edición de vídeo concreto. Esta pluralidad de enfoques y métodos de trabajo, que debería servir para enriquecer el campo del audiovisual participativo, en ocasiones se entienden como diferencias sustanciales que terminan alejando y dividiendo las distintas corrientes.

Chris High et al. (2012, p. 45) comentan en este sentido que está demostrado que el campo del vídeo participativo es amplio, por lo que sugieren que la cuestión no es encontrar una definición final de vídeo participativo o cuestionar si una iniciativa en concreto es ortodoxa o no, sino que sería más interesante centrarse en las condiciones bajo las que se genera esta participación. El vídeo participativo surge de una historia de innovación, comunidad y nuevas aplicaciones del cine en lo social. Sus resultados son tan variados y se trata de un concepto tan amplio, que intentar reificarlo en una sola autenticidad invariable lo sacaría de su naturaleza libre e innovativa que configura su tradición. Estos autores a su vez destacan que puede ser un error tratar el vídeo participativo como si fuera unitario, como una sola me-

metodología, enfoque o movimiento (p. 45). El vídeo participativo es una forma de trabajo que se adapta a las necesidades e intereses de cada iniciativa, al igual que hemos comprobado que sucede en el caso del cine comunitario.

Las definiciones que se proponen para vídeo participativo no tienen por qué ser contraproducentes en sí, siempre y cuando se entienda su naturaleza de libertad creativa y adaptación, no actúen como limitador metodológico y dejen clara la apertura que caracteriza a estos métodos de creación audiovisual. Esto se intentará aclarar en este trabajo: el hecho de presentar descripciones terminológicas no implica limitar la idea, pues en nuestro caso construimos continuamente entendiendo que una de las características principales de este audiovisual es su flexibilidad, su diversidad de enfoques y líneas de trabajo, facilitando de forma constante la apertura terminológica. Sí que seleccionamos puntos comunes en el vídeo participativo que nos permiten comprender y acotar, que no cercar, el concepto. En la misma línea expositiva del capítulo anterior, será al final de este cuando expongamos y comentemos algunas de las definiciones presentadas por investigadores que tratan de aclarar la idea de vídeo participativo de la forma más precisa.

A continuación se argumentan los orígenes y desarrollo del concepto de vídeo participativo, comenzando por la revisión de su inicio y desarrollo, y repasando algunos casos de estudio. Desde ahora podremos apreciar la similitud de casos y ejemplos presentados en el capítulo primero, los cuales comentaremos y desarrollaremos en el siguiente capítulo, cuando relacionemos los conceptos de cine comunitario y vídeo participativo.

2.2 ORÍGENES Y DESARROLLO

2.2.1 FOGO PROCESS

En lo que se refiere a la investigación del vídeo participativo, parece existir cierto consenso a la hora de señalar un punto de origen, o al menos

uno de sus momentos más relevantes e influyentes. Este aparece aludido en gran cantidad de textos como el momento clave en el que se comienza a grabar siguiendo las directrices propias de lo que hoy entendemos como vídeo participativo. Nos referimos al proyecto de los años sesenta de National Film Board of Canada, *Challenge for Change*, en concreto al trabajo conocido como *Fogo Process*, que hemos repasado de forma amplia en el capítulo anterior (Corneil, 2012; Crocker, 2003; Kindon et al., 2012; Lemaire y Lunch, 2012; Montero Sánchez y Moreno Domínguez, 2014, p. 5; Roberts y Lunch, 2015; Villanueva Baselga, 2015).

Challenge for Change, de final de los sesenta en Canadá fue, según Stephen Crocker (2003), pionero en el uso del rodaje interaccional y el vídeo como herramienta de cambio social y empoderamiento en localidades remotas subdesarrolladas. Los impulsores de este proyecto entregaron equipos de cine y vídeo a comunidades aisladas para que crearan una imagen colectiva de sí mismos y de sus problemas sociales (p. 122). En 1970, el proyecto comenzó a tener reconocimiento internacional, lo que hizo que académicos y activistas comunitarios se interesasen por este (p. 136) y por estas formas concretas de trabajo. Sergio Villanueva Baselga (2015) corrobora también este origen cuando dice: "Aunque existen algunas experiencias previas de cine colectivo, como las llevadas a cabo por Vertov y Medvedkin, se considera que el primer audiovisual participativo se realizó entre 1966 y 1969 en la isla de Fogo de Canadá" (p. 61).

Señalar este como punto de partida puede entenderse como síntoma de la repercusión alcanzada en el área por el proyecto canadiense. Este motivó que muchos otros comenzasen a replicar esta forma de trabajo o sirviese de inspiración para enriquecer los métodos propios. Por otro lado, la importancia de *Challenge for Change* y su señalización como una de las primeras prácticas completas de vídeo participativo no implica que haya sido utilizada como referente de todos los movimientos que han surgido a partir de ese momento. Podemos hasta ahora intuir que las inspiraciones para

trabajar con procesos colaborativos pueden ser múltiples, sabiendo que existen diversos casos previos a Fogo con los que comparte características y objetivos, y que muchos otros tuvieron un desarrollo paralelo a este. Exponemos ahora esta idea, repasando los contornos de *Challenge for Change*, sus genealogías y prácticas coetáneas.

2.2.2 GENEALOGÍAS DE FOGO PROCESS

Como señala Sergio Villanueva (2015, p. 61) al respecto de la existencia de experiencias previas de cine colectivo cercanas a la idea de vídeo participativo, muchos otros investigadores han destacado esta relación y la influencia que esto ha podido suponer para el movimiento del vídeo participativo. Stephen Crocker (2003), antes de hablar de Fogo, hace un repaso de algunos ejemplos en la historia del cine en los que este se ha usado con fines sociales, proporcionando información sobre fuerzas distantes y políticas que afectan la experiencia social local (p. 124). Este cita aquí también los casos del cineasta ruso Dziga Vertov, y su interés en desarrollar un lenguaje audiovisual que pudiese superar las barreras del lenguaje escrito; y el movimiento cinematográfico del neorrealismo italiano, dirigiendo la atención y la cámara en los problemas sociales y económicos reales.

David Montero y José Manuel Moreno (2014) explican que, aunque la aparición de la tecnología digital hizo que recobrase fuerza “el discurso de la concepción del audiovisual desde una perspectiva participativa o de transformación social” (p. 35), este ha estado presente desde mucho antes y ha servido para indagar las posibilidades de utilizar el lenguaje audiovisual como motor de cambios sociales. “Las mismas prácticas de vídeo participativo poseen un recorrido histórico importante cuyos inicios se pueden localizar en los últimos años de la década de los sesenta” y que tuvo que ver con la popularización y la “multiplicación de cámaras de vídeo doméstico y aparatos de reproducción de bajo coste” (p. 35). Como ejemplos de este recorrido histórico, David Montero y José Manuel Moreno (2014) nombran en

su investigación el caso de Dziga Vertov, y su exploración del papel social del cine, y también el de Aleksandr Medvedkine, con relación a su proyecto de cine-tren.

Además de su presencia en la introducción de este trabajo, se ha comprobado que varios autores citan el proyecto cinematográfico del director ruso Aleksandr Medvedkine. Este proyecto de cine-tren, consistía en un tren equipado con todo lo necesario para la producción cinematográfica: sala de montaje, sala de proyecciones y almacén. Este se dedicó entre 1932 y 1933 a recorrer la Unión Soviética, rodando en las poblaciones más remotas del país cortometrajes que se producían en pocos días, con la intención de “ayudar a los campesinos y obreros a entender su situación social y sus responsabilidades en el nuevo estado revolucionario” (Montero Sánchez y Moreno Domínguez, 2014, pp. 38–39). “En la génesis del cine-tren es posible encontrar un gesto completamente participativo” (p. 39). Y, aunque “la filmación y edición corría por completo a cargo de los miembros del equipo de Medvedkin, a la hora de decidir los problemas que debían filmarse eran los habitantes del pueblo quienes identificaban las cuestiones más graves” (p. 39), las más relevantes para ellos. El proceso se culminaba con la proyección de la película y el debate junto a la comunidad sobre el problema expuesto. Como explicaba el propio Aleksandr Medvedkin, el proyecto surge dentro de un contexto de la lucha política del país. El objetivo era crear historias de crítica política, y para ello se decidió utilizar el medio cinematográfico, que en aquel momento estaba aún en sus primeros años, bajo el lema “hoy filmamos, mañana exhibimos” (Medvedkin, 1973, p. 3).

El Tercer Cine latinoamericano, en los años sesenta, es otro de los movimientos que trataron de llevar a cabo un cine alternativo, y que es continuamente citado en los textos de vídeo participativo. “Es en América Latina donde un nuevo audiovisual emancipado y propio busca romper con la hegemonía colonizadora que llega del norte” (Montero Sánchez y Moreno Domínguez, 2014, p. 45). Este movimiento marcó el tejido cultural audiovisual,

dejando “una predisposición a construir experiencias propias dentro de los medios de comunicación que se recuperará en diversas experiencias posteriores” (p. 45). En el Tercer Cine se habla de “la necesidad de colectivizar el cine no solo en su producción, sino también transformando las proyecciones en actos cinematográficos, enfocados a la toma de conciencia y a la acción social” (p. 45). En el caso de Bolivia, la investigadora María Aimaretti (2018) explica que la escena audiovisual del país cambió con la llegada de los videoastas del movimiento del Nuevo Cine Latinoamericano, quienes tenían como objetivo “instalar y, hasta donde les fue posible, consolidar el trabajo horizontal con los sujetos y comunidades filmados, y socializar prácticas y discursos audiovisuales a través de la capacitación en medios de comunicación (súper 8 y vídeo)” (p. 83). Un movimiento que buscaba generar prácticas alternativas que estuviesen lo más cerca posible de las comunidades que hasta ahora no habían tenido un espacio en el audiovisual.

Estos ejemplos sugieren también una reflexión sobre la idea del principio único en el vídeo participativo. Marcamos puntos de referencia que aglutinan las principales características de la ontología del movimiento y que han sido enormemente relevantes para lo que ha venido después, pero la historia nos va a ofrecer continuamente casos anteriores y paralelos en los que se han desarrollado ideas semejantes que han servido de referencia, influencia directa e inspiración para los casos posteriores, entendidos ya como vídeo participativo. No podemos considerar como referentes generales aquellos casos que hayan pasado a la historia, pues no todos los que han venido después han bebido de las mismas fuentes de inspiración.

2.2.3 EXPERIENCIAS COETÁNEAS A FOGO PROCESS

La mayoría de investigaciones que hemos citado en las que se trata la historia y estela del vídeo participativo hablan del caso canadiense como primero, pero también mencionan otros similares que se desarrollaron al mismo tiempo o en periodos de tiempo muy cercanos. Uno de ellos es el del

Grupo Ukamau en Bolivia. En 1966, el director boliviano Jorge Sanjinés y Óscar Soria se establecen como Grupo Ukamau, a quienes se unirían después Ricardo Rada y Antonio Eguino. Tras una serie de trabajos cinematográficos autorales, comienzan a producir llevando a cabo unas políticas que incluían de forma activa al pueblo en el rodaje, y en las que se buscaba realizar películas que pudiesen servir para señalar y evidenciar problemas sociales, y que esto permitiese captar atenciones externas para poder revertir la situación. Sanjinés (1979), en una explicación sobre el método y las bases del trabajo del grupo, explicaba:

Durante el rodaje el trabajo es bastante democrático entre nosotros y debe prevalecer el compañerismo, por lo que no existen privilegios para nadie. Cada uno cumple con su trabajo o hace también el de otro compañero si está ausente o enfermo; transporta los equipos como todo el mundo y participa en los momentos de creación (pp. 125–126).

Tenemos en esta afirmación la revelación del dispositivo de trabajo del grupo, un método colaborativo en el que se señala la importancia de la participación en distintos puntos de la producción, pero además la necesidad de la unión entre participantes, anteponiendo el compañerismo. En la siguiente cita podemos ver también un ejemplo de la importancia que otorgaba Grupo Ukamau al trabajo artístico junto al pueblo como un arte revolucionario en su esencia:

El arte popular es arte revolucionario, es arte colectivo y en él siempre encontraremos la marca del estilo de un pueblo, de una cultura que comprende a un conjunto de hombres con su general y particular manera de concebir la realidad y con su estilo de expresarla. Este arte

popular es revolucionario porque su objetivo es fundamentalmente la verdad, ... El cine popular revolucionario toma en cuenta este principio y se hace junto al pueblo, sirviéndole de instrumento expresivo, de medio (Sanjinés, 1979, pp. 125–126).

Tanto Fogo Process como Grupo Ukamau “son fenómenos etarios, como ya se ha podido comprobar” (Villanueva Baselga, 2015, p. 65). A pesar de esta convivencia en el tiempo, “las corrientes de pensamiento que los dirigieron nunca dialogaron entre sí de modo que su surgimiento coetáneo puede deberse, hablando en términos hegelianos, al *zeitgeist* o espíritu de la época” (p. 65). Este concepto, que utiliza Sergio Villanueva para explicar el surgimiento simultáneo del movimiento en distintos puntos, es acertado en su aplicación y merece ser brevemente ampliado y contextualizado en relación con nuestro contexto.

En una profundización del concepto de *zeitgeist* por parte de Rafael Alvira (1987, pp. 77–78), este habla sobre ese “espíritu de la época” siendo encarnado en la materialidad social que se divide en primer lugar, referencias geográficas y su hábitat; en segundo lugar, sus referencias técnicas, “los medios de que dispone para el dominio de la naturaleza”; y por último, los “rasgos psicosomáticos o caracterológicos fundamentales”. Estos elementos, aunque no son determinantes, “tienen una influencia *condicionante* sobre el diálogo social. Pero no determinante”. Esto es interesante en tanto que, como venimos hablando hasta ahora, el surgimiento de estas prácticas audiovisuales participativas responde a un interés colectivo, un momento en el que se busca una suerte de herramienta para el cambio social que pueda operar con base en las necesidades comunitarias y las referencias geográficas de cada contexto. Coincide a su vez con un momento en el que las referencias técnicas, que entenderemos aquí como el desarrollo tecnológico, permiten encontrar en este la herramienta que puede facilitar y cubrir estas necesidades que se buscaba atender. Una sincronía de situaciones

fruto de este *zeitgeist* que llevan al desarrollo simultáneo de varios ejemplos de vídeo participativo.

No significa esto que estas prácticas surgieran desde cero, sin unos antecedentes influyentes, como ya hemos visto, pues el propio Jorge Sanjinés del Grupo Ukamau habla de influencias como el cine del boliviano Jorge Ruiz, los argentinos Fernando Birri y Fernando Solanas, el movimiento europeo del neorrealismo italiano o el formalismo ruso con Sergei Eisenstein y Lev Kulechov (Belmonte Grey, 2019, p. 3). Además, estos movimientos tuvieron en muchos casos un importante recorrido intencional en sus años de actividad. Ejemplo de ello es que algunos trabajos de Sanjinés y del propio grupo Ukamau fueron presentados en festivales internacionales, llegando a tener una gran acogida. En 1967, *Ukamau* [Así es] (1966) se presenta en la vigésima edición del Festival de Cannes. Unos años después, en 1969, se presenta en el 30º Festival Internacional de cine de Venecia *Yawar mallku* [La sangre del cóndor] (1969), la primera película del ya establecido Grupo Ukamau.



Figura 2.1: Fotogramas de *Yawar mallku* (1969), del Grupo Ukamau.

2.2.4 CASOS DE VÍDEO PARTICIPATIVO EN EL SIGLO XXI

Para cerrar este apartado de origen y desarrollo, vamos a observar tres casos de estudio que han trabajado o trabajan bajo la denominación de vídeo participativo en la actualidad, lo que nos permitirá contar con información sobre cómo se está haciendo vídeo participativo hoy en día. De los tres casos, el primero que presentamos, InsightShare, es de carácter y actuación internacional, mientras que los otros dos, Escola popular de cinema de Barcelona y La Veïnal centran su trabajo en el contexto español.

2.2.4.1 InsightShare

Fundada en 1999 por los hermanos Chris Lunch y Nick Lunch y con sede en Reino Unido y Francia, InsightShare es una de las primeras organizaciones dedicadas a desarrollar y aplicar a gran escala metodologías de vídeo participativo en distintos lugares del mundo. InsightShare comprende el vídeo participativo como un poderoso medio para las comunidades locales que permite documentar experiencias, intereses y motivaciones. Esto posibilita presentar una visión interior de la comunidad mediante un trabajo accesible para todos los niveles. Su trabajo, tal y como explican, está dedicado a poner de relieve las necesidades y preocupaciones de las comunidades más marginadas. A lo largo de estos años, han llevado a cabo más de 200 proyectos en unos 50 países distintos (Lunch y Lunch, 2006; Montero Sánchez y Moreno Domínguez, 2014, p. 70).

Resulta de particular relevancia el caso de InsightShare al tratarse de una organización que ha sido capaz de trascender a grandes niveles en su trabajo con el audiovisual participativo. Esto la ha llevado a obtener gran visibilidad y convertirse en referente para muchos facilitadores que trabajan en la actualidad de esta forma, así como ser el foco de numerosas investigaciones teóricas. Organizaciones como InsightShare actúan no solo como anfitriones de comunidades de medios participativos, sino también como redes globales de medios y movimientos sociales enfocados en la prolife-

ración de “ideas para el desarrollo comunitario” (Teitelbaum, 2012, p. 418, que a su vez cita a Lunch, 2009). Esto hace que podamos de cierta forma extrapolar sus metodologías al entenderlas como influyentes para muchos otros colectivos y replicadas a su vez. Además, esta forma de trabajo, al haberse desarrollado a lo largo de más de dos décadas, se convierte en un marco sólido fruto de la puesta en práctica, la experiencia y el constante desarrollo y evolución.

El objetivo principal y fundamento de InsightShare como organización es materializar la idea de que hacer vídeo puede ser fácil y accesible, siendo esto una herramienta que permite además unir a las personas para explorar problemas, expresar inquietudes o simplemente contar historias. Este proceso, tal y como aclaran, puede ser capacitador y permitir que un grupo pueda conseguir mejoras para su entorno, o comunicar las necesidades a aquellos que tienen el poder de hacer los cambios. Tal y como expresan desde la organización, el vídeo participativo puede ser una herramienta muy eficaz para involucrar y movilizar a las personas, ayudándolas a implementar sus propias formas de desarrollo sostenible basadas en las necesidades locales (InsightShare, n.d.).

Sobre la metodología, explican Nick Lunch y Chris Lunch (2006), que el vídeo participativo se ha utilizado en todo el mundo y en muchas situaciones diferentes. Los métodos varían en cada caso, algunos optan por mantener el proceso más abierto y otros prefieren guiar más a los sujetos, o incluso manejar la cámara ellos mismos. Aclaran que no hay una forma preestablecida de hacer vídeo participativo, salvo que implique la autoría del propio grupo y que se lleve a cabo de forma verdaderamente participativa y democrática, pues según ellos, esta cualidad de flexibilidad permite que el vídeo participativo se aplique a muchas situaciones diferentes (p. 11). Desde InsightShare marcan cinco puntos clave que conforman la base de su trabajo y su forma de entender el vídeo participativo:

El primero, referido como *Acción, reflexión, acción*, busca enseñar habilidades de producción audiovisual independientemente del nivel previo de los participantes, edad, capacidades o cualquier tipo de contexto. Grabar, visionar y reflexionar continuamente sobre las imágenes, razonar sobre la acción, y decidir cómo continuar el proceso, cómo enfrentar las siguientes acciones o desafíos, cómo llevar a cabo las siguientes grabaciones (*InsightShare*, n.d.).

Colaboración y autorrepresentación. El grupo de cada taller dedica largos periodos a identificar, priorizar e investigar los temas que se desean abordar, puesto que ellos deciden qué decir y a quién decírselo. En cuanto a la producción, el grupo trabaja en conjunto para idear, planificar y producir colectivamente su vídeo o vídeos. Los participantes graban y normalmente editan todo ellos mismos, controlando cómo se representan y sus puntos de vista. Ellos deciden qué mostrar, por qué, dónde, cuándo y a quién. Y por último, los roles en la producción rotan constantemente, desde el operador de cámara hasta el director y el entrevistador, para garantizar que todos tengan las mismas oportunidades de experimentar todos los aspectos del proceso y tomar decisiones clave (*InsightShare*, n.d.).

Llamado y respuesta. En los proyectos de InsightShare los participantes que se unen suelen representar a comunidades mayores, como por ejemplo podría ser una comunidad geográfica (como una aldea rural) o una comunidad de experiencia-interés (como un grupo de jardineros urbanos). Estos informan a la comunidad sobre proyecciones de material, facilitando la discusión y el debate más allá de los propios participantes del grupo. Este proceso ayuda a generar confianza en las actividades por parte de la comunidad en general y sirve para que los participantes creadores comprueben cómo funcionan las ideas que están poniendo en práctica (*InsightShare*, n.d.).

Propiedad colectiva de la comunicación. Los vídeos producidos pertenecen a los participantes. Dependiendo de las intenciones del grupo, los

vídeos pueden usarse para gran variedad de propósitos: promoción, sensibilización, intercambio de conocimientos, evaluación, consulta, investigación y acción. Generalmente los grupos dan permiso a facilitadores y socios financiadores para compartir los trabajos, con el fin de que sus discursos sean escuchados. Los términos son determinados por los participantes, que generalmente permiten y fomentan el intercambio gratuito por parte de cualquier persona con fines no comerciales (InsightShare, n.d.). Y por último: *Técnicas de participación diversas*. El enfoque de InsightShare incorpora además otras técnicas complementarias para los procesos de trabajo como Aprendizaje y acción participativos (PLA), Visualización en programas participativos (VIPP), Comunicación no violenta (CNV), Pensamiento de diseño o Teatro del oprimido (*InsightShare*, n.d.).

Además de estos puntos, el grupo pone en práctica otras acciones que son enriquecedoras para este tipo de procesos. Destaca aquí lo que señala Soledad Muñiz (2011), miembro del equipo de InsightShare, quien comenta con relación a una serie de proyectos de vídeo participativo llevados a cabo entre 2007 y 2010 en algunos países de la península balcánica, que en esta ocasión se dedicaron a formar previamente a personas de cada comunidad en el audiovisual y en dinámicas de instrucción, para poder formar a su vez parte del cuerpo de facilitadores que llevarían a cabo la actividad en el futuro. Este acercamiento a la comunidad mediante la vinculación como facilitadores con miembros de la propia comunidad permite además que estos proyectos puedan mantenerse en el futuro, no estando limitado a la presencia temporal de un grupo de “expertos” externo a la comunidad (p. 90). Y con relación a estos trabajos en los Balcanes, concluye que el proceso les dio a los participantes el espacio para participar. No solo tomaron este espacio, sino que lo adaptaron a sus propios intereses e identidades. (p. 94).



Figura 2.2: Fotogramas de *Drought Effects and Food Insecurity in El Molo* [Efectos de la sequía e inseguridad alimentaria en El Molo] (2019), una película de Insightshare en Kenya.

2.2.4.2 Escola Popular de Cinema de Barcelona

Escola Popular de Cinema de Barcelona es un proyecto de talleres de vídeo participativo coordinado por el documentalista y doctor en sociología Alberto Bougleux. Esta escuela popular comenzó su trabajo alrededor de 2010 y estuvo vigente hasta 2018. Se definió de la siguiente manera:

Un proyecto de formación no formal al medio audiovisual y al vídeo participativo dirigido a las redes sociales y a los barrios populares de la ciudad, con el objetivo de utilizar el cine como herramienta artística para la transformación y la inclusión social (Escola Popular de Cinema de Barcelona, 2010b).

Su campo de actuación estuvo enfocado al trabajo en barrios de la ciudad de Barcelona: Sants, Nou Barris, Bon Pastor, Raval, Gòtic, La Ribera o Raval, y a algunas escuelas de estos barrios. Los talleres solían tener una duración variada que iba desde unos días a algunos meses. Como resultado de estos talleres surgen una serie de piezas audiovisuales en distintos formatos, como documental o *stop motion*. Estos últimos tuvieron la finalidad de “contribuir al desarrollo personal y artístico de los niños a través una experiencia intensiva de aprendizaje de las técnicas del cine de animación tradicional”. Además, “El proceso de escritura y animación de las historias para la realización de los cortometrajes animados [estuvo] protagonizado en todas sus fases (guion, animación, montaje, sonorización) por los niños, con el apoyo y el seguimiento del titular del proyecto” (Escola Popular de Cinema de Barcelona, 2013).

Las películas documentales trataron temas como la historia de los barrios o la situación de los jóvenes migrantes en estos, sus necesidades, situaciones escolares y dificultades. Todo narrado y realizado por los protagonistas de estas historias. En su mayoría, el objetivo de estos talleres era

que los participantes tuviesen “la oportunidad de apropiarse, a través de la metodología de vídeo participativo, del lenguaje y de los fundamentos técnicos del audiovisual, como herramienta para trabajar de forma creativa los temas relacionados con la interculturalidad y la inclusión social” (Escola Popular de Cinema de Barcelona, 2010a). Escola Popular de Cinema cierra su etapa en 2018 y nos sirve como ejemplo de proyecto de vídeo participativo que sin provenir de una gran organización, sino a una escala menor, consigue penetrar en el tejido social creando un interesante modelo de actuación comunitaria.

2.2.4.3 La Veïnal

Como último caso de este apartado tenemos el de La Veïnal¹, la Red para una televisión comunitaria en Barcelona. La Veïnal es una organización compuesta por varios colectivos de vídeo participativo y comunicación comunitaria formada en 2019. Sus esfuerzos se centran en generar una red de comunicación de barrio accesible que permita crear un relato propio, desde cada barrio, con perspectiva comunitaria y crítica. Construir una ciudad en la que las personas puedan ejercer su derecho a la comunicación (La Veïnal, n.d.-c). El interés de esta organización para la investigación reside en estar formada por distintos medios participativos, un conjunto de medios que reflejan sus políticas de actuación colaborativa en La Veïnal.

Entre los objetivos principales de La Veïnal se encuentran: contrarrestar los discursos de los medios hegemónicos mediante herramientas accesibles para la ciudadanía; defender el derecho a la información, la comunicación y la libertad de expresión, el derecho a las plataformas libres de intereses económicos y corporativos, y la igualdad en derechos de todas las personas, desde el respeto y la diversidad. Se busca también fomentar el diálogo intergeneracional y estimular la diversidad, y luchar contra la precarización

¹ Catalán: La Vecinal.

del sector profesional del vídeo participativo (La Veïnal, n.d.-a). La Veïnal tiene también “entre sus metas reivindicar un marco jurídico que ampare a los proyectos comunitarios y que promueva la sostenibilidad y reducción de la precariedad del sector alternativo” (Sastre y Morcillo, 2021, p. 124).

Como ejemplo de trabajo, uno de los proyectos de La Veïnal de principios de 2022 ha sido un taller de vídeo participativo con jóvenes del Centro Bassam, en el barrio barcelonés de Sant Andreu. En esta ocasión el grupo estuvo compuesto por jóvenes migrantes de Senegal, Gambia o Marruecos, quienes solamente llevaban algunos meses en el país en el momento de comenzar el taller. El tema por el que se interesó este grupo de jóvenes para trabajar en el taller fue el desperdicio de alimentos, se querían conocer las opiniones del barrio sobre ello y plantear soluciones a esta problemática. Para ello se realizaron entrevistas a algunos vecinos y se visitaron proyectos sostenibles de grupos de consumo responsable y reaprovechamiento de alimentos que pudiesen aportar información y servir como ejemplo de soluciones. El trabajo final busca cuestionar los modelos de consumo de hoy en día de nuestra sociedad desde lo local (La Veïnal, n.d.-d). La Veïnal, al trabajar como red desde distintos colectivos, permite generar un gran mapa de posibilidades de trabajo con el vídeo participativo, un abanico de opciones y alternativas que puede estar basado en participantes, formatos de trabajo, temáticas que trabajar y muchas otras.



Figura 2.3: Fotogramas de *Reflexions sobre el malbaratament dels aliments* [Reflexiones sobre el desperdicio de los alimentos] (2022), de La Veïnal.

2.3 CARACTERÍSTICAS DEL VÍDEO PARTICIPATIVO

Repasar la historia del vídeo participativo ha tenido como finalidad el permitir extraer las características de este modo de hacer audiovisual. Estas características se ordenarán en seis bloques en los que distribuiremos esta relación de rasgos: el cine y la comunicación como recursos para el cambio social; ámbito de aplicación y temáticas; metodologías del proceso de producción; autorrepresentación y autoría compartida; Manifestar necesidades, derecho a la comunicación y contrahegemonía; y talleres, facilitadores y formatos audiovisuales. Esto nos permitirá reflexionar sobre las particularidades del vídeo participativo, comprendiéndolas y obteniendo a su vez una imagen del concepto de vídeo participativo.

2.3.1 EL CINE Y LA COMUNICACIÓN COMO RECURSOS PARA EL CAMBIO SOCIAL

Se ha podido comprobar que el vídeo participativo comienza a componer su forma contemporánea a finales de los años sesenta, impulsado por una serie de proyectos (Corneil, 2012, p. 19; Low et al., 2012, p. 49), sumado al desarrollo de la tecnología audiovisual que la convierte en más accesible (Dudley, 2003, p. 145) y el momento social que se vivía en esos años (Villanueva Baselga, 2015, p. 65). Este nuevo audiovisual tiene entre sus objetivos principales hacer de impulsor social y trabajar por el cambio social, propósito que se repite continuamente en los trabajos sobre vídeo participativo, como en InsightShare, cuando se expresa que unos de sus objetivos es permitir la unión de personas que puedan explorar y expresar inquietudes (InsightShare, n.d.), o en Escola Popular de Cinema de Barcelona (2010b), donde se marca como finalidad principal la transformación y la inclusión social. Tamara Plush (2012), en su trabajo sobre la promoción del cambio social mediante el uso del vídeo participativo, señala también la importancia que tiene para ello que los miembros de la comunidad muestren los vídeos y sean participantes directos de las discusiones que puedan generar cambios. Hoy es

relativamente fácil difundir a gran escala un vídeo, pero ello debe hacerse a nivel local también, aunque esta difusión a nivel interno puede requerir de una planificación extra (pp. 57–58).

A simple vista parece razonable y claro que el vídeo participativo puede funcionar como catalizador de cambio social, y formaría parte de sus características principales. Pero también es crucial anotar que el éxito de un proyecto de vídeo participativo no puede medirse mediante el cambio social conseguido, como explica Montero Sánchez y Moreno Domínguez (2014):

El vídeo participativo puede contribuir significativamente a facilitar que cualquier colectivo se implique en estos procesos de cambio, aunque sería injusto medir el éxito de una experiencia de este tipo desde la perspectiva de si ha obtenido o no un cambio social significativo (p. 91).

Dougherty y Sawhney (2012) comentan sobre esto que un proyecto de vídeo participativo no puede por sí producir un cambio social, pero puede crear un entorno en el que esos temas se puedan explorar de manera segura. Aunque se presente una oportunidad a los participantes de fomento del cambio social, esto no quiere decir que las dinámicas internas o externas de poder hayan variado (p. 445), por lo que no se garantiza el cambio que se busca.

2.3.2 ÁMBITO DE APLICACIÓN Y TEMÁTICAS

Otras características que se repiten en las prácticas de vídeo participativo tienen que ver con el ámbito de aplicación, los sujetos con los que se trabaja o los temas sobre los que suele reflexionarse. Los grupos sociales con los que tradicionalmente ha trabajado el vídeo participativo han sido aquellos en situaciones de mayor desigualdad social. Según Tamara Plush (2013), el proceso de vídeo participativo debe fortalecer la agencia de las personas

que crean los vídeos ayudándoles a desafiar y superar las desigualdades en la toma de decisiones debido al estatus social, género, roles, alfabetización, tradiciones culturales o edad (p. 57). Desde el pueblo de pescadores de Fogo donde se llevó a cabo el proyecto de *Challenge for Change*, hasta el grupo de migrantes con los que ha trabajado Escola Popular de Cine de Barcelona, podemos ver que estos talleres de vídeos están continuamente protagonizados por grupos sociales con características similares.

Las temáticas trabajadas en los procesos de vídeo participativo suelen tener relación directa con las necesidades del grupo y los temas que motivan su desigualdad. Este es una útil herramienta para detectar estas cuestiones y necesidades. El vídeo participativo tiene un enorme potencial para capturar las representaciones de temas clave en la vida de los participantes (Lange y Mitchell, 2012, p. 329). No obstante, aunque esto suele ser una tendencia previsible dentro de los trabajos, primará siempre la libertad creativa del grupo. Jackie Shaw y Clive Robertson (1997, p. 189) destacan esto mismo cuando dicen que los trabajadores deben evitar la puesta en marcha de proyectos con una agenda limitada o temáticas fijadas rígidamente. Elegir el tema de trabajo sin un proceso grupal de exposición y debate puede llevar a que el grupo pierda el interés al no sentirlo como una cuestión personal, además de la falta de confianza en el grupo que supone el no creer que este señalará sus necesidades para trabajar. Puede también darse el caso de que exista una agencia financiadora del proyecto que espera una pieza en la que se trate un tema en concreto. Esto será trabajo del facilitador, quien deberá adelantarse a estos conflictos de intereses y establecer acuerdos dentro de las posibilidades (Dougherty y Sawhney, 2012, p. 447). Hemos visto en este mismo capítulo un ejemplo de ello cuando en el taller de La Veïnal con un grupo de jóvenes migrantes, estos deciden investigar sobre el desperdicio de alimentos y trabajarlo como tema en el taller de vídeo participativo (La Veïnal, n.d.-d), un tema que a priori puede no parecer el principal nexo de unión entre los participantes, aunque lo sea.

2.3.3 METODOLOGÍAS DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN

Entre todas las características que posee el vídeo participativo, es seguramente en su metodología donde podemos advertir las mayores particularidades, aquellas que lo hacen diferente en una comparación con otros tipos de cine social con los que comparten formas de hacer y objetivos. Vamos a revisar algunos puntos clave que encontramos repetidos y que aparecen continuamente en su praxis, y a su vez reflejados en los estudios teóricos del mismo.

Antes de comenzar este repaso, volvemos a traer al frente la idea de que el vídeo participativo tiene entre sus características principales el ser flexible en su metodología. Aquí expondremos lo más frecuente, pero siempre podrá variar en cada caso y contexto. Como ya anotaba Jackie Shaw (1997) en su guía de uso del vídeo participativo, en la que planteaba un método de trabajo del vídeo en grupo, explicaba: Esto no significa que haya una sola forma de trabajar (p. 36). Shaw explica también aquí que su método se ha construido con el trabajo y aplicación con diversos grupos, con los que se desarrolla este procedimiento concreto que les ha funcionado. Propone también una serie de reglas para los talleres y aclara que, aunque estas reglas sean aplicables a cada taller, siempre pueden surgir otras que pueden añadirse en el caso de cada grupo (p. 36). Aun presentando una metodología desarrollada sustentada en el trabajo práctico y la experiencia continuada en diversos contextos, la investigadora puntualiza que el vídeo participativo debe entenderse como una forma de crear sin barreras o impedimentos de procedimiento y que debe ser el propio grupo quien adapte esta a sus necesidades.

2.3.3.1 Trabajo horizontal y decisiones grupales

La idea del trabajo en grupo usando políticas igualitarias como base está presente en la mayoría de las prácticas e investigaciones de vídeo participativo. Hemos hablado de su variabilidad entre contextos y con depen-

dencia de su finalidad, pero a pesar de estos cambios, las intenciones de incluir a la comunidad en el rodaje, la colaboración entre participantes y la realización de forma conjunta, siempre son mencionadas. Se alude también constantemente a la necesidad de que el grupo tome las decisiones con base en sus necesidades, que estas sean analizadas. En los casos que hemos citado podemos ver esta idea cuando desde InsightShare se explica que los participantes graban y editan ellos mismos, tomando decisiones sobre qué mostrar, por qué, cómo y para quién, y que los roles de la producción van a estar en continua rotación (*InsightShare*, n.d.). O también desde Escola Popular de Cinema de Barcelona, cuando se dice que los participantes en los talleres protagonizan todas las fases de la producción (2013).

El planteamiento de la rotación de roles quizás no es tan firme, podemos encontrar distintos casos al respecto. Dependiendo de las necesidades del grupo y sus objetivos en el proyecto, estos pueden entender como productivo el optar por una división de roles de trabajo, lo que sí sería indispensable en este sentido es que no exista ninguno que tenga mayor peso sobre otro a la hora de tomar decisiones del proyecto, unas decisiones que serán consensuadas continuamente por el grupo. Miller y Smith (2012) comentan sobre esto que pueden tener diferentes roles dentro del proceso, pero se los considera iguales y con la misma autoridad a la hora de decidir sobre cómo se desarrollará el proyecto, quién lo verá y cómo se utilizará. (p. 333). Además, es importante que los participantes tengan siempre la opción de operar el material ellos mismos, aprender a producir haciendo: Si los trabajadores usan el equipo y graban en vídeo al grupo, el proyecto no es participativo (Shaw y Robertson, 1997, p. 36). Esta afirmación de Jackie Shaw y Clive Robertson resume toda la importancia de esto, que el vídeo solo será participativo si los participantes tienen el poder sobre los medios de producción audiovisual y su uso, o el poder de decisión sobre ellos. Esto es cuestionado por algunos facilitadores como podremos ver más adelante.

2.3.3.2 Grabar, ver y reflexionar para volver a grabar

Visionar continuamente las imágenes recogidas en cada fase del proceso y reflexionar sobre estas para afrontar las siguientes grabaciones es otra característica del modo de trabajo del vídeo participativo que se menciona a menudo, destacando las consecuencias beneficiosas que puede tener esta dinámica para el grupo. Esto lo hemos visto mencionar desde InsightShare cuando hablan del orden de grabar, visionar y reflexionar sobre las imágenes para continuar con el proceso y para pensar cómo enfrentar los siguientes desafíos. Pero realmente se trata de un proceso que se viene haciendo desde mucho antes. Ya en el programa de *Challenge for Change* se trabaja desde la idea de que todo el material sería en primer lugar observado por los participantes y por la comunidad antes de seguir grabando, para poder decidir sobre su propia imagen, para tener control sobre esta.

Joanna Wheeler (2012) profundiza en el tema del visionado de la grabación para reflexionar y generar debate. En concreto en el momento en el que la pieza acabada, o no, se muestra a la comunidad, momento, el de la proyección colectiva, que suele formar parte del proceso de los talleres de vídeo participativo, la proyección colectiva. Wheeler explica que las reacciones más comunes que podemos encontrar en estos visionados son las de empatía por parte de la comunidad, una clara identificación con el contenido de las películas y una conexión con sus perspectivas. Esto puede cambiar dependiendo del grupo con el que se visionen los resultados, pues como explica, en su experiencia práctica, cuando se realizaban las muestras audiovisuales con las autoridades externas a la comunidad, estas mostraban un sentimiento de paternalismo (p. 371). La situación que Joanna Wheeler destaca funciona como corroboración de que esta fase final del proceso del vídeo participativo, como es la exhibición, debe ser planificada por el grupo del mismo modo que se hace con las que le preceden, pues su audiencia y recepción va a transmitir información e influenciar al grupo creador. Ya sea contextualizando de forma detallada o seleccionando

las audiencias en algunos casos, sería deseable que se controlase, según permitan las circunstancias, el público para evitar situaciones como la que Wheeler comenta. Situaciones en las que se genera, por ejemplo, una actitud de condescendencia que puede tener una repercusión negativa en el grupo de participantes o incluso provocar un retroceso en los logros conseguidos con el trabajo colaborativo.

2.3.4 AUTORREPRESENTACIÓN Y AUTORÍA COMPARTIDA

Mucha de la literatura sobre vídeo participativo se centra en este como medio para la autorrepresentación (Shaw, 2012, p. 229), teoría que es también es trabajada e interesa a los propios colectivos de vídeo participativo, como se aprecia en nuestros ejemplos. Hacer un vídeo que hable desde el nosotros va a implicar tomar la palabra y crear una voz propia que describa lo que somos como grupo, como comunidad. Existe además una relación directa entre la representación audiovisual y el proceso de construcción de una identidad colectiva propia (Montero Sánchez y Moreno Domínguez, 2014, p. 98). Para crear un sentimiento de comunidad y grupo, es necesario contar con una identidad colectiva, una imagen que pueda representar a la comunidad y que permita desarrollar el sentimiento de pertenencia. El vídeo participativo tiene un enorme potencial para capturar las representaciones de temas clave en la vida de los participantes (Lange y Mitchell, 2012, p. 328). Un potencial que no debería ser dado por hecho, sino que debe ser trabajado para conseguir alcanzar estos propósitos y alternativas de autorrepresentación que el vídeo participativo puede brindar a los participantes.

Ser dueños de la representación propia implica que la obra esté en manos de la comunidad, quien decide sobre ella. InsightShare hace hincapié en esto en sus trabajos y explica que los vídeos producidos a través de sus proyectos pertenecen a los participantes. Dependiendo de las intenciones del grupo, los vídeos pueden usarse para una variedad de propósitos (*InsightShare*, n.d.). Además, el propio grupo tiene o debe tener el control sobre los términos en las cesiones de su contenido. Al permitir que los

participantes reclamen la autoría compartida del vídeo y un mayor control sobre las formas en que se cuentan sus historias, el vídeo participativo los insta a reflexionar profundamente sobre sus vidas y, por lo tanto, mejora su reflexividad (Yang, 2012, p. 105). Podría suponer una incongruencia el hablar de un proceso colaborativo y de trabajo horizontal en el que la autoría o las decisiones sobre la obra, una vez terminada en este caso, no fuesen también compartidas y se tomasen de forma colaborativa por aquellos que han participado en el proceso, quienes han sido creadores de la obra.

Hemos mencionado que es común que los grupos suelen permitir la libre circulación de las obras y cedan el trabajo a las organizaciones financiadoras cuando las hay, pero no debe entenderse como un derecho, pues el mecenazgo de los proyectos de vídeo participativo va destinado a poder ejercer ese derecho de libre comunicación, no a comprar una obra audiovisual. Para adelantarse a estas situaciones en las que la organización que financia el proyecto no acepta la autoría compartida del grupo, o que el grupo no acepta esta y prefiere tener el absoluto control sobre la obra, se recomienda concretar previamente algún tipo de contrato escrito o verbal que aclare este tipo de cuestiones, así como los compromisos de ambas partes (Dougherty y Sawhney, 2012, p. 447). Este tipo de acuerdos no siempre es posible especificarlos. En el momento en el que una organización que hace posible la realización de un trabajo de este tipo lo entiende como un intercambio en el que se obtendrá una pieza audiovisual, probablemente estos querrán hacerla circular de acuerdo con sus intereses, aunque estos puedan coincidir con los del grupo. No obstante, el grupo y en concreto el facilitador deberá tomar parte en esto para mediar e intentar, primero, que la propiedad y decisión de la obra sea completamente del grupo, y segundo, y en caso de no conseguir este acuerdo, que este se acerque lo máximo posible a sus intereses.

2.3.5 MANIFESTAR Y EXPONER NECESIDADES, DERECHO A LA COMUNICACIÓN Y CONTRAHEGEMONÍA

Como hemos advertido en el caso del grupo boliviano Ukamau, la finalidad de su trabajo es esencialmente poder evidenciar problemas sociales, señalar problemáticas relacionadas con la comunidad que permitan atraer la atención externa, lo que en algunos casos puede ser el primer paso para revertir estas situaciones. Esto puede facilitar la repercusión y es fundamental en aquellas ocasiones en las que existen dificultades para que la solución pueda salir de la comunidad. La organización InsightShare habla también del vídeo participativo como herramienta para documentar experiencias, intereses y motivaciones. Los procesos de debate grupal ligados a las prácticas de vídeo participativo tienen fundamentalmente como finalidad investigar las necesidades del grupo, seleccionar el tema que se va a trabajar y sobre el que girará la práctica de vídeo. Estos debates buscan a su vez responder preguntas sobre los objetivos y el método que se va a emplear, entre otras cuestiones.

A través de un proceso de vídeo participativo y tras un ejercicio de reflexión de este tipo, la comunidad puede alcanzar una posición aún mayor de conciencia sobre su situación y sobre los problemas sociales que la rodean (White, 2003, p. 37), lo que a su vez puede fomentar el paso a la acción por el cambio por parte de la comunidad (Plush, 2013, p. 82). Estas necesidades detectadas en el trabajo pueden ser manifestadas mediante el uso del vídeo. Es importante comprender que la posición de los grupos participantes no es sistemáticamente de reclamo de ayuda externa, sino que investigar y manifestar las necesidades del grupo puede ser un ejercicio de presentación de la posición comunitaria. Esta investigación de necesidades puede llevar el proyecto a nuevas posiciones y el grupo de facilitadores debe estar preparado para esto, adaptando el trabajo a las necesidades y nuevas demandas que puedan surgir de los participantes (Lange y Mitchell, 2012, p. 325). Este punto nos sirve para reflejar la importancia que tiene que

los procesos de creación audiovisual participativa puedan ser lo más libres posibles, pues buscamos que las personas que participan encuentren un espacio de expresión consciente en el que se sientan cómodos para la reflexión, el diálogo y exposición de ideas personales y comunitarias.

Por un lado, hemos notado que una de las principales luchas de La Veïnal es el trabajo para fomentar el derecho a la comunicación de los barrios, de la comunidad. Por otro lado, desde Escola Popular de Cinema de Barcelona se explica que su trabajo consiste en una “formación no formal” (2010b), y a su vez La Veïnal habla de contrarrestar los discursos de los medios hegemónicos (La Veïnal, n.d.-a), finalidad compartida con el movimiento audiovisual en América Latina que hemos citado. La noción de la defensa del derecho a la comunicación y la del trabajo desde posiciones contrahegemónicas, se unen en el concepto de audiovisual alternativo. La categoría *alternativo* refiere a las manifestaciones populares que aspiran a “lograr cambios desde colectivos sociales frente a una realidad comunicativa excluyente ... una expresión reivindicativa que tiene como propósito construir una producción simbólica propia desde una cultura popular en resistencia mediante una práctica social horizontal y participativa” (Vidal, 1979 y Sáez, 2008, como se cita en Vilar y Muñoz, 2021, p. 101). Vilar y Muñoz (2021) comentan sobre esto que el *audiovisual alternativo* como concepto, “permite el diálogo entre experiencias que utilizan la representación audiovisual como elemento central en su actividad comunicativa” y citan como ejemplos: *cine militante*, *videoactivismo*, el *tercer sector audiovisual* y el *vídeo participativo*. Directamente se refieren al vídeo participativo como audiovisual alternativo, lo que nos permite justificar y comprender su entidad contrahegemónica, su lucha por el derecho a la comunicación y, por ende, a manifestar necesidades, visiones y objetivos.

2.3.6 TALLERES, FACILITADORES Y FORMATOS AUDIOVISUALES

Para cerrar este apartado sobre las características del concepto de vídeo participativo, comentaremos brevemente tres puntos clave de este: la idea de taller, la figura del facilitador y las posibilidades de uso de múltiples formatos.

Cuando se habla de vídeo participativo, de sus prácticas y proyectos, se hace referencia continuamente al taller. Taller sería el término empleado frecuentemente para describir el proceso de aprendizaje y realización audiovisual en el vídeo participativo. Por otro lado, se usa la idea de facilitador para referirse a la persona externa a la comunidad, o de la propia comunidad, que guiará el proceso del taller, que hará el trabajo de “experto” y dinamizador de la experiencia. Podemos encontrar también a este referido como *practitioner*, que tiene el mismo significado que *facilitator* o facilitador (Shaw, 2012, p. 239). Acerca de la figura del facilitador se ha escrito continuamente, en la teoría del vídeo participativo, sobre su importancia en la estimulación del proceso. En cita de Low et al. (2012), un facilitador comprometido y de apoyo es esencial, tanto en términos de dinámica interpersonal, como en términos de dificultades técnicas que surjan (p. 59), pero también sobre la influencia que puede suponer su presencia en el grupo y en la toma de decisiones (Thomas y Britton, 2012, p. 220). Aunque sea algo presente y que forme parte de la noción de vídeo participativo, cabe preguntarse por qué se utiliza la idea de taller, siendo una pregunta que puede conllevar un trasfondo que albergue unas connotaciones de roles de poder pedagógico. Como también es interesante pensar la importancia real de la figura del facilitador, cómo debe este acercarse a la comunidad y bajo qué condiciones.

Por último, otra de las características que podemos apreciar en el estudio del vídeo participativo es su posibilidad de trabajar con otros formatos audiovisuales. Este, aunque principalmente se presenta en forma de documental, puede generar obras de ficción u otros, como el *stop motion*. Cada uno tendrá su utilidad dependiendo del contexto y de cada caso, como ex-

plican Waite y P. Conn (2012, pp. 92–96), pues el uso de la ficción, por ejemplo, puede permitir una libertad creativa, además de no tener que enfrentarse desde el yo a la representación de la realidad. Esto puede dar mayor confianza y sensación de seguridad, sobre todo cuando hay que oponerse de algún modo a figuras de poder, pudiendo anonimizar el mensaje y disminuyendo así de forma considerable el riesgo de posibles repercusiones.

Uno de los formatos que aparece continuamente en los trabajos sobre vídeo participativo es la televisión. Esto ya se ha observado en el caso de La Veïnal, quienes, aunque hacen vídeo participativo, se definen como una televisión comunitaria. Pedro Ortuño Mengual (2013) hace un análisis de esta conexión entre vídeo participativo como alternativa a la televisión, y concluye que “la mayoría de los documentos audiovisuales producidos participativamente por grupos ... buscan una objetividad, mostrando documentos audiovisuales creados con una clara intención de ser alternativa a la televisión oficial” (p. 135). Entre las decisiones grupales que se deben tomar en los procesos de vídeo participativo estaría también el formato a emplear, ya que puede que, por sus características y las intenciones del grupo, sea un formato televisivo lo que mejor se adapte a las necesidades y a los objetivos. Conocemos múltiples ejemplos de televisiones alternativas producidas siguiendo métodos propios del vídeo participativo, un movimiento que a su vez guarda una estrecha relación con el videoactivismo, pues esta contrainformación no deja de ser un fenómeno de lucha político-social y de cambio que busca una representación de la comunidad y generar una información que parta de esta, siendo este un formato que ha estado presente y se ha trabajado desde los comienzos del vídeo participativo.

Vamos a añadir brevemente otros dos ejemplos de televisión participativa como muestra, lo que nos servirá para ampliar la ilustración de este formato empleado por el vídeo participativo. El primer caso de televisión participativa en el que se puede observar un largo recorrido es el del colectivo británico Undercurrents. Desde 1993 y hasta la actualidad, Undercurrents

ha utilizado el vídeo y el formato televisivo con un objetivo activista. Este proyecto iniciado por dos productores de televisión descontentos con el sistema de medios, junto a un grupo de activistas (*About Undercurrents*, n.d.), se ha dedicado a contrainformar y preparar a nuevos activistas para la realización de este formato de televisión, desde unas políticas de aprendizaje y acción horizontal. La audiencia de Undercurrents pasa potencialmente a ser activa a raíz de la autorrepresentación comunitaria. El colectivo facilita también la unión ciudadana a través de discursos compartidos, trascendiendo así fronteras locales y posiblemente nacionales (Heritage, 2008, pp. 150, 159). El segundo ejemplo que citamos aquí es el de La Veïnal, del que ya hemos hablado. Aunque se trabaja como red de colectivos de vídeo participativo, La Veïnal trabaja también como televisión, accesible en su página web y desde donde se tratan muy diversos temas, casi todos con un enfoque activista y de lucha social (La Veïnal, n.d.-b).

Como podemos observar, el uso de la televisión como formato de audiovisual participativo ofrece múltiples posibilidades. Su relación con el vídeo participativo en muchos casos es tan estrecha que esta se entiende directamente como tal. Además, podríamos relacionar todas las características que hemos expuesto hasta ahora en los anteriores epígrafes con el concepto de televisión participativa, pues sus ejemplos tienen presente los objetivos de trabajo con grupos sociales que operan de forma colaborativa y horizontal para generar una información propia, generar las noticias de la comunidad y desde perspectivas que otros medios no contemplan.

2.4 CONCEPTUALIZACIONES DEL VÍDEO PARTICIPATIVO

Como cierre de este capítulo después de haber hecho nuestro repaso sobre el concepto de vídeo participativo, construyéndose desde su historia, algunos casos prácticos y extrayendo de ello directamente las características, vamos a exponer a continuación algunas definiciones y apuntes sobre

el vídeo participativo que rescatamos del análisis bibliográfico. Como podremos ver, no existe una definición universal de vídeo participativo (Milne et al., 2012, p. 11). Aunque todas aluden a una misma esencia, cada una aplica una serie de matices y se centran en puntos concretos de la práctica y del concepto. Las definiciones que presentamos en orden temporal han sido en su mayoría extraídas de los textos capitales de la investigación del vídeo participativo desde su aparición como categoría conceptual en los años ochenta (Sánchez y Domínguez, 2020, pp. 98–99).

Empezaremos por la definición que ofrece Jackie Shaw y Clive Robertson (1997) en *Participatory Video: A Practical Approach to Using Video Creatively In Group Development Work* [Vídeo participativo: un enfoque práctico para utilizar el vídeo de forma creativa en el trabajo de desarrollo grupal], un texto que sigue resonando en la actualidad. Además, merece un gran reconocimiento el trabajo de la profesora Shaw, quien ha continuado a lo largo de los años elaborando una base teórica del vídeo participativo ligada a la práctica y a la investigación social, convirtiéndose en referente para todo el campo del audiovisual colaborativo: El vídeo participativo es una actividad grupal que desarrolla las actividades de los participantes al involucrarlos en el uso creativo de equipos de vídeo, para grabarse a sí mismos y al mundo que los rodea, así como para producir sus propios vídeos. El enfoque de vídeo participativo puede ser una forma efectiva de involucrar a las personas en las decisiones que les afectan, desarrollando sus capacidades y potencial y apoyando la transferencia de responsabilidades para que puedan expresar sus opiniones y tomar decisiones reales (Shaw y Robertson, 1997, p. 1). Esta primera cita se centra en la idea de trabajo grupal y de representación del propio grupo: para grabarse a sí mismos y al mundo que los rodea (p. 1). Sobre su utilidad como herramienta destacan el poder de unión que supone estos procesos, que permiten tomar decisiones conjuntas sobre temas que afectan a los participantes, sobre ellos mismos o al menos mostrar sus posicionamientos sobre estos asuntos.

En una línea similar tenemos la definición que ofrece Shirley White (2003), otra de las investigadoras cuyos trabajos han constituido una gran influencia para el desarrollo teórico del vídeo participativo. En *Participatory video: Images that Transform and Empower*, White define el vídeo participativo de esta forma: El vídeo participativo como proceso es una herramienta para el desarrollo individual, grupal y comunitario. Puede servir como una fuerza poderosa para que las personas se vean a sí mismas en relación con la comunidad y se vuelvan conscientes de las necesidades personales y comunitarias. Provoca una conciencia crítica que sienta las bases para la creatividad y la comunicación. Por lo tanto, tiene el potencial de generar cambios personales, sociales, políticos y culturales. De eso se trata el poder del vídeo (White, 2003, p. 64). Esta centra su significado principalmente en el vídeo participativo como herramienta de reflexión grupal por el cambio, dando a su vez a la comunidad la posibilidad de desarrollar el sentimiento de grupo que puede hacer avanzar estos cambios o al menos detectar la necesidad de cambio.

La descripción que proponen Chris Lunch y Nick Lunch (2006) habla del vídeo participativo como conjunto de técnicas para que un grupo haga sus propias películas de forma accesible y permita a su vez detectar problemas y expresar esas necesidades. Cabe destacar también las posibilidades del vídeo participativo para la movilización social y en concreto para aquellos grupos sociales tradicionalmente marginados. Chris Lunch y Nick Lunch comentan: El vídeo participativo es un conjunto de técnicas para involucrar a un grupo o comunidad en la formación y creación de su propia película. La idea detrás de esto es que hacer un vídeo es fácil y accesible, y es una excelente manera de reunir a las personas para explorar problemas, expresar inquietudes o simplemente ser creativos y contar historias. Este proceso puede ser muy empoderador, permitiendo que un grupo o comunidad tome medidas para resolver sus propios problemas y también para comunicar sus necesidades e ideas a quienes toman las decisiones y/u otros grupos y

comunidades. Como tal, el vídeo participativo puede ser una herramienta muy eficaz para involucrar y movilizar a las personas marginadas y ayudarlas a implementar sus propias formas de desarrollo sostenible basadas en las necesidades locales (Lunch y Lunch, 2006, p. 10).

Más reciente es la apreciación de Shannon Walsh, quien habla del vídeo participativo de una forma menos idealizada, como un proceso de autoconocimiento que permite señalar los caminos para la solución de problemas de la comunidad. Shannon Walsh explica: El vídeo participativo es solo un paso en un proceso de desentrañar y reescribir de dónde somos, a qué nos enfrentamos y de comenzar a crear conexiones entre nosotros que pueden tener la fuerza para señalar caminos a seguir. No es una solución simple a la cuestión del poder y la producción de conocimiento, pero replantea la discusión en formas que pueden tomar en serio las voces y experiencias de aquellos que a menudo son excluidos (Walsh, 2012, p. 254).

Por último, vamos a cerrar este apartado con la definición que proponen David Montero y José Manuel Moreno (2020):

El común denominador del vídeo participativo apunta a una fórmula de trabajo que implica a grupos de ciudadanos/as en la realización de audiovisuales con una finalidad de cambio político y social (p. 94).

Aunque como hemos dicho cada definición es distinta, todas coinciden en la idea del vídeo participativo como una herramienta que permite la cohesión y reflexión grupal para la detección de problemas sociales y planificación de un itinerario que pueda llevar a su resolución.

Este capítulo ha servido para tener en nuestro trabajo el desarrollo del concepto de vídeo participativo que será necesario, junto al concepto de cine comunitario, para poder construir el capítulo que presentamos a continuación. Hemos podido aquí conocer algunos casos de trabajo del vídeo participativo recientes cuyos métodos conectan con movimientos ori-

ginarios influyentes, permitiendo intuir una línea genealógica entre estos. Por otra parte, hemos señalado las características del vídeo participativo, agrupándolas en bloques y profundizando en ellas. Para terminar, una selección de acepciones sugeridas por algunos investigadores de vídeo participativo sobre el concepto nos han permitido ratificar estas características además de conocer las visiones que se mantienen a lo largo de los años en este sentido, pues nuestras definiciones seleccionadas pertenecen a cada una de las décadas pasadas, comenzando por los años noventa. De este modo, se cierran aquí los dos primeros capítulos de este trabajo, similares en su estructura y, en buena parte, similares en sus resultados.

CAPÍTULO III

EL CONCEPTO DE CINE COLABORATIVO Y UNA COMPARATIVA TERMINOLÓGICA

3.1 CINE COMUNITARIO Y VÍDEO PARTICIPATIVO

En el transcurso de la lectura de nuestro primer y segundo capítulo, se pueden comenzar a advertir relaciones entre los conceptos expuestos. Sus evidentes similitudes en diversos aspectos harán que el lector pueda anticipar y entender que se trata de términos análogos. Llegados a este punto, y una vez presentados los dos conceptos más empleados y estudiados a la hora de referirse a las prácticas de creación audiovisual colaborativa, es momento de profundizar en su relación, en sus semejanzas y diferencias. La exposición de los conceptos de cine comunitario y vídeo participativo en detalle, junto a la descripción de sus características, nos permite ahora compararlos, estableciendo así un diálogo que nos lleve a desplegar ciertas cuestiones e identificar otras tantas. Cuestiones sobre las similitudes de ambas tipologías audiovisuales, sus diferencias o sus elementos comunes. En definitiva, cuestiones que nos posibilitan la profundización en los conceptos básicos de nuestro tema de investigación.

Tal y como se ha comentado anteriormente, tanto el segundo capítulo sobre cine comunitario como el tercero dedicado al vídeo participativo han sido contruidos exclusivamente con investigaciones en las que se utilizasen estos términos. Es decir, para el concepto de cine comunitario, la revisión bibliográfica y la selección de casos de estudio tiene como requisito esencial la utilización exclusiva de los conceptos de cine comunitario, *community filmmaking* o *community cinema*. Lo mismo sucede con la noción de vídeo

participativo, donde se han aceptado aquellos trabajos que aplicasen términos similares, como *participatory video*. El motivo de esta rigurosa decisión metodológica cobra su completo significado en este apartado, pues aunque en muchos trabajos puede llegar a intercalarse y usar ambos términos de forma combinada e indistinta, esto impediría realizar la comparación que vamos a presentar a continuación de forma efectiva.

La semejanza de los conceptos de cine comunitario y vídeo participativo ya ha sido señalada anteriormente por algunos investigadores. David Montero (2021) cita a High et al. (2012) cuando dice que el vídeo participativo, como práctica, es extremadamente difícil de definir puesto que hay varias genealogías con raíces en múltiples orígenes. A esto Montero añade que hay que sumarle la existencia de una serie de términos afines: *participatory documentary*, *collective filmmaking*, *collaborative videomaking*, *video-activism*, o *community filmmaking*, entre otros, que pueden o no indicar un enfoque similar (p. 104). En este mismo sentido, Sergio Martínez y Elena Carrión (2019) explican citando a Malik, Chapain y Comunian (2017) que “las prácticas alrededor del vídeo participativo se cruzan con las del film comunitario, que a partir de los años setenta del pasado siglo discutieron los imperativos comerciales de la industria cinematográfica” (p. 84). Además, marcan un punto de diferenciación entre ambas cuando matizan: “Hay que subrayar que, a diferencia del cine comunitario, el vídeo participativo proporciona a los participantes el control del proceso de producción” (p. 84), con respecto a la posibilidad de tomar decisiones y hacer en cualquier momento de la producción audiovisual.

Sergio Villanueva Baselga (2015) también hace referencia a esta relación entre cine comunitario y vídeo participativo:

El cine comunitario es, pues, una práctica muy similar al vídeo participativo. Las únicas diferencias existentes entre ellos son sus finalidades.

Si para el cine comunitario su fin último es la difusión de creaciones

simbólicas llevadas a cabo por una comunidad, el vídeo participativo busca, más bien, el empoderamiento y la capacitación que el proceso de creación aportará a los miembros de dicha comunidad. ... Sin embargo, si en el debate sobre la importancia relativa del proceso y el producto en la práctica del vídeo participativo, el peso de ambas componentes se equilibrara, este fenómeno devendría equivalente al cine comunitario (p. 163).

Sumado a esta matización diferencial que comenta Villanueva Baselga, este explica también que: “Este cine [en referencia al cine comunitario] tiene su máxima expresión en Latinoamérica, donde grupos rurales, indígenas y urbanos ... realizan films de creación comunitaria” (p. 162). Esta característica y las diferencias que se mencionan sobre las distintas finalidades de cada una de estas prácticas audiovisuales en el caso de Baselga (2015), o la mayor inferencia y control sobre el proceso en el vídeo participativo según Sergio Martínez y Elena Carrión (2019), nos servirán para la comparación entre cine comunitario y vídeo participativo que vamos a llevar a cabo a continuación. Pero antes, citaremos de nuevo a Baselga (2015), quien ya señalaba el posible interés de esta comparación: “El cine comunitario o el cine colaborativo son prácticas audiovisuales colindantes con el vídeo participativo en su formulación teórica que convendría, en una investigación futura, aglutinar y comparar” (p. 162).

3.1.1 COMPARACIÓN TERMINOLÓGICA: CINE COMUNITARIO Y VÍDEO PARTICIPATIVO

Para la comparativa entre cine comunitario y vídeo participativo que haremos en esta sección, agruparemos sus características en diferentes bloques temáticos generales. Esta división favorecerá el análisis y posibilitará a su vez comprender de forma más cómoda la relación existente entre ambos

conceptos al exponerse de manera conjunta y ordenada. Los bloques que utilizaremos serán cinco: origen, objetivos, metodología y misceláneas.

3.1.1.1 ORIGEN DEL CINE COMUNITARIO Y VÍDEO PARTICIPATIVO

Una de las cuestiones en las investigaciones sobre cine comunitario y vídeo participativo donde existe una mayor similitud entre ambos conceptos es en lo referido a sus orígenes. Los estudios de uno y otro coinciden en marcar como momento clave y punto de eclosión el periodo comprendido desde finales de los sesenta hasta los setenta, tanto para el cine comunitario (Mutibwa, 2017; Pietrasanta, 2014; Scott, 2017), como en el caso del vídeo participativo (Corneil, 2012, p. 19; Low et al., 2012, p. 49; Montero y Moreno, 2014). Pero además, ambos señalan un caso en concreto como influencia y precursor fundamental para lo que fue el desarrollo propio de cada movimiento, el proyecto canadiense de *Challenge for Change* en 1966, financiado y promovido por National Film Board de Canadá. Este es aludido en las investigaciones sobre cine comunitario (Karsten, 2017; Mackenzie, 2004; Moore, 1987) y en las de vídeo participativo (Corneil, 2012; Crocker, 2003; Kindon et al., 2012; Lemaire y Lunch, 2012; Montero Sánchez y Moreno Domínguez, 2014, p. 5; Roberts y Lunch, 2015; Villanueva Baselga, 2015), y es tratado de forma similar en ambos casos, deteniéndose y haciendo hincapié en las mismas características.

Por parte de los dos, el surgir del cine comunitario y del vídeo participativo se explica haciendo referencia a los mismos motivos: la situación política del momento y los desarrollos tecnológicos que llevaron al abaratamiento de costes en los medios de producción audiovisual (Karsten, 2017; Roman, 2010, citado en Siragusa, 2017; Villanueva Baselga, 2015). Se hace mención especial a la aparición en el mercado de la cámara Sony Portapak, dirigida al público en general y que permitía ser transportada y operada por una sola persona (Boyle, 1992; Alistair Scott, 2017).

Por último, dentro de este epígrafe que hemos llamado *Origen*, incluimos las menciones a influencias de los dos movimientos. Para el cine

comunitario, el neorrealismo italiano, el Nuevo Cine Latinoamericano y el movimiento del Tercer Cine, fueron un importante aporte a nivel metódico y de realización, pero también como aporte teórico (Getino, 2018; Molfetta, 2017). En los trabajos sobre vídeo participativo se menciona también el Nuevo Cine Latinoamericano, además de los casos de los cineastas rusos Aleksandr Medvedkin y Dziga Vertov (Crocker, 2003; Sánchez y Domínguez, 2014).

3.1.1.2 Objetivos del cine comunitario y vídeo participativo

En cuanto a los objetivos que persigue el cine comunitario y el vídeo participativo, se encuentra uno que es repetido de forma constante: el cambio social. En los trabajos sobre cine comunitario se explica que este busca promover cambios sociales, su función es social y actúa como espacio crítico (Malik et al., 2017; Moore, 1987). De igual manera, el vídeo participativo pretende hacer de impulsor de cambio social, permitiendo a las comunidades ser conscientes de sus propias situaciones (Montero y Moreno, 2014; White, 2003), desde el debate y la reflexión sobre situaciones personales y aquellas similares a la propia.

Es pertinente detenernos en este punto a profundizar en la noción de cambio social, un concepto que ha sido revisado y cuestionado por diversos autores por lo que este implica, y que a su vez está muy presente en el campo del vídeo participativo y otros formatos como la radio comunitaria, el videoactivismo, la prensa popular y disidente o los medios alternativos digitales, como señala Alejandro Barranquero (2019, p. 20). Manuel Chapparro Escudero (2015) examina a fondo la concepción actual de cambio social desde una perspectiva crítica. Comenta que, por parte del Tercer Sector, se “ha venido construyendo desde hace décadas modelos comunicacionales dirigidos a mantener el pulso democrático y la recuperación de los valores” (p. 114). Para estos medios ciudadanos, “el concepto de desarrollo deja de tener una dimensión de centralidad para ocupar un lugar preferente la reivindicación de derechos elementales, la identidad cultural y las cosmovisiones,

en definitiva, de quienes luchan contra la desigualdad" (pp. 114-115). Pero a su vez, el uso de la palabra cambio conlleva que "la aceptación de cualquier propuesta de cambio exige la definición de su propósito, desentrañar sus apegos ideológicos y desenmascarar estrategias de cambio vinculadas y reorientadas al inmovilismo" (p. 116). Chaparro señala que el problema del concepto está en que "el significado de la palabra 'cambio' no se mueve en una dirección concreta y puede ser promovido desde muchas consideraciones por todo el espectro ideológico" (p. 117).

De acuerdo con Manuel Chaparro (2015), partiendo de que "la Comunicación para el Cambio Social se define también desde la misión de buscar 'ayuda' para las sociedades consideradas más atrasadas" (p. 117), plantea las siguientes cuestiones críticas al respecto: "¿Atrasadas en qué? ¿En no vivir bajo los esquemas occidentales de consumo? ¿En no haber diseñado a tiempo estrategias de supervivencia a la agresión colonial? ¿En no haber modificado, destruido, sus ecosistemas antes de la llegada del hombre blanco?" (p. 117). Estos cuestionamientos dejan entrever las problemáticas a las que se enfrenta el concepto de comunicación para el cambio social cuando se presenta sin la reflexión necesaria. Alejandro Barranquero (2011), en esta misma línea, enumera algunas limitaciones de esta comunicación, como es que, aunque se ponga en el centro el cambio social, hablando de mejora de la vida comunitaria, "se sigue empleando la comunicación como un mero instrumento de apoyo para catalizar estas mejoras", manteniendo la idea de una comunicación asistencialista (p. 86). Por otra parte, "al insistir en la base comunitaria de las transformaciones ... la noción pierde exactitud, ya que subsume en esta dinámica otros órdenes del cambio, que a su vez evidencian singularidades propias: el cambio individual y el medioambiental" (p. 89), descuidando de alguna forma al sujeto, al medioambiente y el conflicto (p. 87).

Entre otras limitaciones que Alejandro Barranquero (2011) expone respecto a la idea de comunicación para el cambio social está, que se haya

“desplazado a un segundo plano la política y contribuido a la desmovilización social, o, en todo caso, a la promoción de una movilización “romántica” en torno a las identidades” (p. 91). Finalmente, “se propone como horizonte utópico el ‘cambio social’, pero se acaba reciclando y preservando la esencia del ‘desarrollo’” (p. 91). La idea de desarrollo pasó de referir el comportamiento de crecimiento biológico, a medir el crecimiento de una economía, terminando por ser utilizado para medir el bienestar de un país (Esteve, 1996, como se cita en Chaparro Escudero, 2020, p. 34). Como explica Manuel Chaparro (2020), el desarrollo como crecimiento económico terminó demostrándose un fracaso, una idea simplista “cuyo objetivo real es controlar el mercado y las sociedades” (p. 34). Pasar de la idea de *desarrollo social*, que se ha demostrado problemática y con intenciones basadas en el capital, a la de *cambio social*, nos obliga a estar alerta ante el empleo de esta. Y más, teniendo en cuenta que partimos de un nuevo concepto que puede ser equidistante, pues “*cambio* es un término neutro, ambivalente, sin dirección concreta hacia lo positivo o lo negativo” (p. 39).

Por todo esto, el empleo de la idea de comunicación para el cambio social en nuestro caso debe partir de que “el cambio social es más un objeto de estudio cuando éste se produce, que un método para abordar los mismos (Chaparro Escudero, 2015, p. 120), y que tal y como afirma Manuel Chaparro: “Si no definimos políticamente y con claridad el tipo de cambio que se persigue seguiremos apostando desde la Comunicación para el Cambio Social por la reproducción de las mismas injusticias con las que se pretende acabar” (p. 120). Teniendo detectadas todas estas posibles trampas que pueden surgir, hablar de cambio social en los trabajos audiovisuales participativos implicará no perder de vista el horizonte al que nos enfrentamos. Evitaremos funcionar como una comunicación asistencialista, planteando objetivos claros con los que se pueda medir el cambio si es que lo hubiese y entendiendo la idea de *cambio* alejada de la de *desarrollo*, que ha demostrado convertirse en una herramienta del capitalismo para el control

comunitario. Se aceptará esta comunicación como un gesto político y cultural activo, y siempre planteando la razón y modo de uso del concepto de *cambio social*, pues además, esto puede darnos las claves para medir de forma crítica los objetivos y perspectivas de los proyectos que analizamos o de los que formamos parte.

La autorrepresentación de las comunidades, el reescribir sus historias y la proyección que se hace tanto dentro como fuera de la comunidad es otro de los pilares del cine comunitario (Bertrand, 2013) y del vídeo participativo (Crocker, 2003; Lunch y Lunch, 2006). En este sentido, la idea de contrarrestar los discursos hegemónicos ocupa un espacio importante entre los propósitos de estos cines. Estos tienen que ver con producir visiones alternativas a los relatos políticos y sociales del momento, aquellos establecidos y asentados en la sociedad que los entiende como la norma, lo que dificulta su cuestionamiento por su supremacía y aceptación global (Downing, 2001 citado en Barranquero y Baeza, 2021; La Veïnal, n.d.).

3.1.1.3 Metodologías del cine comunitario y vídeo participativo

Aunque hablemos de metodología, cine comunitario y vídeo participativo se definen como prácticas flexibles en las que no existe una forma correcta de trabajo, sino que será de forma libre la comunidad quien encuentre el método que se adapte a sus necesidades, partiendo de unas directrices básicas de creación (High et al., 2012; Lunch y Lunch, 2006; Shaw y Robertson, 1997). En ambos, esta particularidad es transversal a los diferentes aspectos y fases de estos cines. Como muestra de ello, tenemos el uso de la tecnología: “la tecnología debe adaptarse a las necesidades de expresión de las comunidades, porque de otro modo los procesos del audiovisual comunitario no serían sostenibles” (Dagron, 2014a, pp. 60–61).

La figura del facilitador está también presente en el cine comunitario y el vídeo participativo, y su función es similar en ambos. Este se encargará de guiar el proceso y proveer lo necesario para que el proyecto salga adelante.

Su intervención deberá ser lo menos intrusiva posible, pues de ello dependerán los resultados del proceso (Karen Grünig, 2017; Shaw, 2016). La circunstancia de que el facilitador no actúe como un líder del grupo creador, nos conduce a dos de las principales características de los cines de creación participativa: el trabajo horizontal, método que debe ser fomentado por el facilitador (Mutibwa, 2017, p. 140), y la posibilidad de participación en todas las fases de los procesos de producción. Por el contrario, una tarea demasiado jerárquica por parte de un facilitador puede contribuir a arrebatarse la agencia a las personas que participan en un proyecto audiovisual colaborativo.

El criterio del trabajo horizontal es un elemento vertebrador de las prácticas de cine comunitario (Moore, 1987; Munrúa Losada, 2017; Mutibwa, 2017) y del vídeo participativo (Miller y Smith, 2012). Trabajar de una forma desjerarquizada en la que cada miembro de la producción y de la comunidad se encuentran a un mismo nivel se contrapone completamente a los modos de trabajo y división de tareas en las producciones de cine tradicional. Esto tiene relación directa a su vez con otra de las lógicas capitales del audiovisual colaborativo, la participación grupal en todas las fases de la realización. Los participantes toman la palabra y deciden sobre todas las etapas de la producción audiovisual, desde la configuración de grupos y planteamiento de objetivos iniciales, hasta en los análisis posteriores como resultado de los proyectos (Dagron, 2014a, p. 30). Estos dos elementos, el trabajo horizontal y la participación en todos los estadios de las producciones de forma desjerarquizada y normalmente sin una división inicial de roles, podemos verlo referido continuamente en los textos de cine comunitario (Dagron, 2014a; Ferrer, 2016; Marceau, 2013; Mutibwa, 2017) y vídeo participativo (*InsightShare*, n.d.; La Veñal, n.d.-b; Lunch y Lunch, 2006). Se entienden entonces como dos puntos fundamentales comunes en estos cines, los cuales pueden tener como imagen capital el hecho de poner los medios a disposición de la gente y en manos de la comunidad, de las personas.

Por último, tenemos otra de las características que de nuevo encontramos en ambas tipologías audiovisuales: las proyecciones. Visionar los materiales durante el proceso creativo y/o una vez terminados ha estado presente desde los inicios de los cines de creación participativa. Ya en la Isla de Fogo los participantes veían juntos los materiales que iba elaborando la comunidad (Moore, 1987, pp. 84–87), una práctica que ha continuado hasta la actualidad, pues las proyecciones son un ejercicio del que la comunidad puede extraer diferentes beneficios. Además estas no solo suceden dentro del grupo creador, también se dan fuera del grupo participantes con personas que no han intervenido en la realización, aun formando parte de la comunidad (*InsightShare*, n.d.), con otras comunidades con las que se tienen vínculos y con otros grupos completamente ajenos a estas. Esto se vincula con la exhibición y difusión del audiovisual participativo, lo cual, como hemos visto, se trata desde el cine comunitario (Ferrer, 2016; Moore, 1987; Munrúa Losada, 2017; Roy et al., 2021) pero también desde el vídeo participativo (*InsightShare*, n.d.; Plush, 2013; Wheeler, 2012).

3.1.1.4 Misceláneas

Para terminar, señalamos otros aspectos que están presentes continuamente cuando se habla o resumen las líneas principales de estos cines: la idea de alfabetización audiovisual, autoría o sujeto. Conocer los lenguajes audiovisuales y cómo generar discursos aplicándolos es un propósito presente en proyectos de cine comunitario (Palafox, 2020) y vídeo participativo (Escola Popular de Cinema de Barcelona, 2013). La enseñanza del cine y el lenguaje audiovisual se define en muchos proyectos como uno de los objetivos principales. Esto nos lleva a que muchos proyectos de cine participativo se autodenominen como talleres (García Torres y Roca Ortiz, 2021; La Veïnal, n.d.-b; Shaw y Robertson, 1997; Teófila Palafox, 2020). Denominar a estos procesos como talleres no tiene por qué no ser apropiado, pero esta calificación debe mantenernos vigilantes de su metodología de trabajo, pues en mu-

chas ocasiones la idea de taller conlleva implícita unas políticas de jerarquía pedagógica en las que se mantienen las figuras de educador y educado, y la distancia entre ambos que ello implica, creando una separación que impediría que se diese la horizontalidad de trabajo que, como hemos dicho, es principio fundamental de estos procesos audiovisuales.

La cuestión de la autoría es también recurrente en la teoría de estos cines. Ejemplo de ello es el caso que hemos citado del grupo mexicano Cine Marginal, donde ya se habla del debate interno que se dio en el grupo en torno a la disolución de la figura autoral individual (Getino Lima, 2018, p. 248). Hemos citado también a Andrea Molfetta (2017) cuando dice que el cine comunitario produce de forma grupal, frente al principio de individualidad y competencia, mediante una horizontalidad que permite a cualquier persona elaborar su propio mensaje (pp. 440–441). Esta elaboración grupal desplaza al autor individual clásico, quien encabeza en otro tipo de cines la jerarquía de la producción, relegándolo y configurando así un autor colectivo. Asimismo, sobre esto, Pocho Álvarez (2014) explica que en la comunidad “el autor no es el individuo sino el colectivo, y [que] el cine comunitario no expresa el punto de vista de una persona autor, sino el mirar de una colectividad” (p. 365). En el vídeo participativo encontramos también esta característica de la autoría compartida. El colectivo *InsightShare* apunta que los vídeos producidos a través de sus proyectos pertenecen a los participantes (*InsightShare*, n.d.). Pero además, como hemos citado en el capítulo anterior, Yang (2012) comenta la importancia de que los participantes reclamen y posean la autoría compartida de los vídeos, lo que lleva un mayor control sobre sus propias representaciones (p. 105).

En último lugar, identificamos en el cine comunitario y en el vídeo participativo un sujeto común con el que se trabaja generalmente, el cual suele protagonizar estos proyectos. Podemos describirlo como grupos sociales en desigualdad, de cara a la sociedad y a la propia representación mediática y fílmica. Como señala Molfetta (2017): “El cine comunitario surge vinculado

a las esferas de la movilización política por el derecho a la comunicación, a la salud, al medio ambiente y la educación, es decir, a las políticas de inclusión social” (p.22). Es por ello que busca funcionar como “voz y respaldo de las minorías sociales, cuestión que podemos percibir por el amplio abanico de instituciones que coparticipan en su producción: escuelas, centros culturales, hospitales y dispensarios, presidios, sociedades de fomento, comedores escolares” (p.23). Por otra parte, el vídeo participativo puede ser una herramienta muy eficaz para involucrar y movilizar a las personas excluidas y apoyarlas para implementar sus propias formas de desarrollo sostenible basadas en las necesidades locales (Lunch y Lunch, 2006, p. 10). La lógica de trabajo de estos movimientos audiovisuales con este sujeto guarda relación con la idea de pensar la comunicación desde la periferia que exponen Leonarda García Jiménez, Susana Torrado Morales y Juan José Sánchez Soriano (2021), quienes defienden una comunicación en la que:

No habría un único tipo de práctica alternativa, sino que lo que ha tendido a quedar más allá de lo oficialmente establecido es heterogéneo y poliédrico. Los sujetos y prácticas que han sido deslegitimados o «subyugados» habitan en las periferias, en plural, porque hay muchas y son diversas: geográficas y lingüísticas, étnicas y raciales, de género y sexuales, teóricas y metodológicas o formales (p. 22).

Podríamos a partir de esto decir que el sujeto de cine comunitario y video participativo es un sujeto periférico. Comentar por último que, aunque tradicionalmente el sujeto hayan sido los grupos sociales con estas características, estos cines pueden funcionar como herramienta para cualquier colectivo, pues, como explica Montero Sánchez y Moreno Domínguez (2014, p. 32), se trataría de articular que un grupo de personas aprendan a pensarse como un conjunto y utilicen este proceso de creación.

Para finalizar, cabe destacar que debemos ser precavidos a la hora de usar la idea de la voz de los participantes, evitando que el facilitador se erija como una figura poderosa que tiene la capacidad de *dar voz*. Como señala Rosa Vázquez Recio (2022), esta expresión parece más una “obra de misericordia” (p. 145) y “en el fondo, ese gesto revela la debilidad de quien lo ejecuta, porque no deja de estar ligado a aquello que le permite mirar desde arriba hacia abajo” (p. 146). La autora señala que este ‘dar voz’ “no se trata de una imposibilidad física, ... sino de una imposibilidad impuesta por quienes ejercen dominación, manipulación, subordinación y exclusión” (p. 144), y concluye que: “utilizar la expresión matriz, más que generar procesos de cambio y de emancipación, puede estar reproduciendo los supuestos de dominación política, económica y cultural neoliberales, capitalistas, neoconservadores y neocoloniales” (p. 146). Aunque se parta de las intenciones más positivas de trabajo, por todas estas razones debemos ser muy cuidadosos en el empleo de esta expresión, repetida continuamente y a la que se debería buscar una alternativa o descartar directamente por las connotaciones paternalistas que esta contiene.

3.1.2 DIFERENCIAS ENTRE CINE COMUNITARIO Y VÍDEO PARTICIPATIVO PRESENTADAS EN INVESTIGACIONES

Algunos autores señalan diferencias entre ambos cines. En primer lugar tenemos la que refiere Martínez Luna y Carrión Candel (2019) cuando dicen: “a diferencia del cine comunitario, el vídeo participativo proporciona a los participantes el control del proceso de producción” (p. 84). La idea de que los participantes creadores tomen el control de la producción audiovisual y generen su propia imagen está presente también en el cine comunitario. Este es un gesto intrínseco para el cine comunitario desde su origen, siendo el objetivo principal del proyecto *Challenge for Change*: “to get media into the hands of the people” [poner los medios en manos de la gente] (Mackenzie, 2004, p. 149), o comentado por Guillermo Monteforte en México, cuando habla de que Ojo de Agua Comunicación trabaja de forma colaborativa con

las comunidades, situando a estas al control de la cámara pero también en la generación de las ideas a desarrollar (Ávila Pietrasanta, 2014, p. 407). Cecilia Quiroga (2014) hace también referencia a esto cuando dice que:

Una de las características del audiovisual comunitario es la capacidad que tiene una comunidad de apropiarse de la tecnología de la imagen en movimiento; se trata de un proceso en el que los actores y grupos marginales y contestatarios toman posesión de esa tecnología (p. 268).

Esta diferencia señalada por Martínez Luna y Carrión Candel (2019, p. 84) tiene relación con la cuestión planteada en el primer capítulo sobre aquellas películas que se denominan cine comunitario por tratar temas relacionados con las comunidades y en las que existe un acercamiento a estas, pero que no siguen el modelo de creación propio del cine comunitario que se plantea desde la teoría y su historia.

Otra de las posibles diferencias es la que señala Sergio Villanueva Baselga (2015), citada al comienzo de este capítulo:

Si para el cine comunitario su fin último es la difusión de creaciones simbólicas llevadas a cabo por una comunidad, el vídeo participativo busca, más bien, el empoderamiento y la capacitación que el proceso de creación aportará a los miembros de dicha comunidad (p. 163).

Como resultado de nuestro análisis, para el cine comunitario promover la difusión por parte de la comunidad es fundamental (Dagron, 2014b, p. 11), siendo además uno de sus objetivos principales la potenciación de la comunidad creadora y el fomento de los beneficios de aprendizaje que el proceso audiovisual aporta, pues este es capaz de empoderar y capacitar

(Molfetta, 2017b, p. 432), en términos empleados por Sergio Villanueva Baselga. Este último, el objetivo de la capacitación, puede entenderse como una formación en producción audiovisual pero también en temas políticos y de reivindicación de derechos (Quiroga, 2014, p. 136). Por otro lado, en cuanto al vídeo participativo, encontramos de la misma manera que, además de empoderamiento y capacitación, este da importancia a la difusión, un punto que podemos ver en palabras de la investigadora Tamara Plush (2013), quien explica que es fundamental para el uso del vídeo participativo para el cambio social que los miembros de la comunidad muestren sus vídeos y sean partícipes de los debates que estos puedan generar (p. 57). Pero no se trata solo de un ideal, sino de una práctica común en el vídeo participativo, pues ya Jackie Shaw y Clive Robertson (1997) entendían la difusión como el estadio final de una producción de vídeo participativo, aunque muchas veces esta se podía pasar por alto (p. 160).

Esta cuestión señalada como distinción por Villanueva Baselga tiene que ver con uno de los aspectos que surgen continuamente cuando se habla de estos cines de participación, y sobre el que no parece llegarse completamente a un acuerdo. Nos referimos al peso que se le otorga al proceso creativo y al resultado final. Algunos teóricos y facilitadores defienden que el poder de estos cines se encuentra en el proceso, siendo el resultado algo secundario (Verena Thomas y Kate Britton, 2012, p. 2014), mientras que otros defienden la importancia de la obra final y su difusión como parte del proceso (Elizabeth Miller y Michelle Smith, 2012, p. 331). Profundizaremos en esta cuestión más adelante, en nuestro capítulo dedicado a la difusión de estos cines.

Como diferencia entre el concepto de cine comunitario y vídeo participativo podemos señalar que, la denominación de vídeo participativo tiende a ser más amplia y abstracta, pues esta permite abarcar una mayor cantidad de formatos audiovisuales sin necesidad de modificar su descripción. Esto puede apreciarse en las investigaciones sobre la materia, donde

hay que detenerse para identificar el formato en cuestión. Esta consideración es más relevante en el presente caso, ya que este estudio se centra en el cine en concreto. En cambio, en cine comunitario, cuando utilizamos otros formatos que van más allá del cine, su nomenclatura varía pasando a denominarse como televisión comunitaria o radio comunitaria, por ejemplo, aunque en todos los casos se empleen los mismos métodos de trabajo y solamente cambie el formato de presentación del contenido. Podemos concretar entonces que cine comunitario es un término más concreto y útil para conocer los formatos de trabajo que se emplean, mientras que vídeo participativo aporta la flexibilidad de su carácter no concreto, que puede servir para designar trabajos de cine, televisión, radio, vídeoclip, webseries, o cualquier otro. Aunque nuestra investigación se centre específicamente en lo relacionado con lo cinematográfico y la mayoría de investigaciones sobre vídeo participativo refieran a este tipo de formatos, películas o cortometrajes, en sus análisis y en las producciones de sus casos de estudio, era oportuno indicar este hecho.

3.1.3 CINE COMUNITARIO Y VÍDEO PARTICIPATIVO: CONCLUSIONES COMPARADAS

En este punto, habiendo formulado una comparación directa entre cine comunitario y vídeo participativo, podemos ahora presentar algunas conclusiones en relación con esta comparativa. En primer lugar, se observa que tanto cine comunitario como vídeo participativo comparten características de origen, influencias, objetivos y metodologías, además de muchas otras repetidas en estos. Todos los aspectos distintivos de estos cines señalados hemos podido encontrarlos en la teoría y en la práctica de ambos movimientos. Es por esta razón que era de mayor importancia si cabe hacer primero un estudio en detalle de ambos por separado, utilizando únicamente bibliografía relacionada con cada movimiento, pues su semejanza hacía probable perderse en un análisis desordenado que no nos permitiese comprobar estas similitudes de forma clara y hacer una comparación correcta.

Al mismo tiempo, en nuestra investigación hemos encontrado algunos autores que señalan diferencias entre estos cines. Hemos expuesto y explicado estas, pudiendo concluir que las idiosincrasias señaladas pueden encontrarse en los dos movimientos, por lo que el empleo de estas, una mayor implicación de la comunidad en el proceso creativo, centrar esfuerzos en el proceso de creación o en el resultado final del proceso, dependerá de decisiones propias de cada proyecto, del diseño metodológico de cada caso o de las necesidades que puedan surgir en cada proceso. Sí que hemos señalado como una diferencia entre ambos movimientos, el hecho de que se estudien casos de televisión participativa, webseries u otros géneros audiovisuales como vídeo participativo, lo cual no suele suceder con el cine comunitario, que se ve obligado a modificar su denominación ajustándola al formato de uso.

La similitud entre ambos conceptos ya ha sido señalada anteriormente en otras investigaciones, como la de Sara (Kindon, 2003), cuando en uno de sus trabajos matiza: “Participatory video (also known as community video)” [Vídeo Participativo (también conocido como vídeo comunitario)] (p. 143). O la de David Montero Sánchez (2021), quien habla sobre la dificultad que supone encontrar una definición para vídeo participativo por sus múltiples orígenes y número de términos que pueden a su vez indicar enfoques distintos (en cita de High et al., 2012). Además, es interesante señalar las diferencias en la geolocalización de los estudios dedicados a cine comunitario y vídeo participativo. Mientras que la mayoría de las investigaciones en las que se trabaja con el término cine comunitario y *community filmmaking* provienen de países de Latinoamérica e hispanohablantes, los términos vídeo participativo y *participatory video* tiene un mayor uso en países anglosajones y europeos.

Llegados a este punto, tras esta amplia exposición, concluimos que cine comunitario y vídeo participativo comparten características y su relación es tan estrecha que podemos llegar a entenderlos como similares, es decir, en la mayoría de los casos hablamos de lo mismo cuando nos

referimos a cine comunitario o vídeo participativo. Sin embargo, surge aquí la cuestión sobre cuál es el criterio que se emplea a la hora de utilizar uno u otro. Se puede suponer que su uso dependerá del grupo junto al que se produce la obra audiovisual, estando el cine comunitario más relacionado con comunidades locales, indígenas, o de alguna forma ya preestablecidas. Podríamos descartar esto de alguna forma desde el trabajo de Nick Lunch y Chris Lunch (2006), quienes en su libro *Insights into Participatory Video*, uno de los textos referentes de la teoría de vídeo participativo, se habla continuamente del trabajo con comunidades indígenas. Por último, uno de los puntos que pueden darnos claves sobre este aspecto lo tenemos en la bibliografía de las investigaciones de cine comunitario y vídeo participativo. En estas es frecuente encontrar referencias de los distintos movimientos, es decir, en las investigaciones de vídeo participativo es común encontrar bibliografía de otras de cine comunitario, y viceversa. Esto último puede ser indicador añadido de que la teoría de estos cines está construyéndose desde unas fuentes comunes, llevándonos a hablar de lo mismo empleando términos diferentes.

3.2 CINE COLABORATIVO Y MOVIMIENTOS ANÁLOGOS

La selección para este análisis de los conceptos de cine comunitario y vídeo participativo en concreto queda justificada por su generalizada utilización en las investigaciones teóricas y prácticas de estos procedimientos de creación audiovisual. Estos dos son los términos más empleados, pero al igual que señalan diversos autores (Montero Sánchez, 2021, p. 104; Villaplana, 2016, p. 111; Zirió Pérez, 2015, p. 56). Aunque en ocasiones algunos trabajos con estas características no han sido, o son, enmarcados dentro de estas definiciones expuestas, como es el caso de los Grupos Medvedkine que hemos señalado en la introducción de este trabajo, ya que ni sus participantes ni Chris Marker dan un término concreto a su modo de hacer cine, existen muchos otros términos que sirven para definir prácticas similares, si

no iguales. Entre estos está Cine Colaborativo, *Collaborative Filmmaking* o *Collaborative Cinema*, pero también otros como Cine sin autor, Vídeo indígena o Cellphilm. A continuación, vamos a examinar algunos de estos.

3.2.1 CINE COLABORATIVO

Cine Colaborativo es otro de los conceptos empleados con frecuencia cuando se hace referencia o se habla de creación audiovisual participativa. Haremos una revisión utilizando de nuevo exclusivamente textos y trabajos de colectivos en los que se emplea el término cine colaborativo. Este se expondrá de forma más resumida y directa, pero señalando los puntos clave del cine colaborativo, siguiendo los pasos y relacionándolo con los resultados de los anteriores conceptos examinados, tratando así de establecer una comparación que facilite identificar sus conexiones.

En cuanto a sus orígenes, algunos de los casos señalados como influencias, primeras formas y ejemplos recientes de cine colaborativo, corresponden exactamente con los presentados en las investigaciones de cine comunitario y vídeo participativo. Antonio Ziri3n P3rez (2015, pp. 61–63) cita el movimiento del Tercer Cine Latinoamericano, el trabajo de Jorge Sanjin3s en Bolivia, el Taller de Cine Ind3gena de Oaxaca, Ojo de Agua Comunicaci3n o el proyecto Wapikoni Mobile de Canad3, adem3s del cineasta franc3s Jean Rouch, el proyecto brasile3o *Video Nas Aldeias* de Vincent Carelli o el Cam-pamento Audiovisual Itinerante (CAI) en M3xico. Juanjo Balaguer P3rez y Jordi Alberich-Pascual (2019, pp. 265–267) citan el proyecto cine tren de Aleksandr Medvedkine, la iniciativa *Challenge for Change* del National Film Board de Canad3 (NFB), Helena Lumbreras y Mariano Lisa, en referencia al Colectivo Cine de Clase o el colectivo madrile3o Cine sin Autor. Virginia Villaplana Ruiz (2016, pp. 114–115) menciona tambi3n a Helena Lumbreras y Mariano Lisa y el Colectivo Cine de Clase, Jorge Sanjin3s y el Grupo Ukamau o el colectivo Cine sin Autor.

El cine colaborativo se caracteriza de igual forma por la ruptura de las jerarquías en las producciones. Este tiene una “forma distinta de organizar el trabajo de realización” (Zirión Pérez, 2015, p. 58), ya que posee “una estructura más flexible y horizontal que rompe con las jerarquías rígidas de la producción cinematográfica” (p. 58). Este cine cambia la voz del investigador al participante, donde estos últimos tienen el control total de la forma en que se cuentan y comparten sus experiencias e historias (Baumann et al., 2020, p. 2258). Virginia Villaplana (2016) en la misma línea explica que “los procesos colaborativos, por tanto, tratan de generar otras formas de hacer que cambian las lógicas de poder verticales del sistema de producción” (p. 113), pero matiza que estas “no implican una idea ingenua de horizontalidad, pues no es tan simple como sustituir la verticalidad por la horizontalidad” (p. 113). Esta perspectiva alternativa del cine conlleva “una ruptura con la concepción autoral, establecida y dominante desde hace décadas en el sistema del cine” (Balaguer Pérez y Alberich-Pascual, 2019, p. 270), lo que supone a la vez un rechazo a un “elemento básico de vertebración comercial del cine” (p. 270). De este modo, “tanto por su construcción como alternativa en rechazo al cine convencional como por su empleo de una metodología distinta a la del cine comercial, esta creación colaborativa se ha configurado como marginal y desvinculada de las corrientes principales” (p. 270).

Otro rasgo distintivo que se señala en la investigación del cine colaborativo es su carácter social (Balaguer Pérez y Alberich-Pascual, 2019, p. 266), este “reconoce la diversidad cultural, da visibilidad a comunidades escasamente representadas y crea espacios de reflexión crítica” (p. 271). El cine colaborativo “brinda la posibilidad de romper la asimetría de la representación, invierte o neutraliza los juegos de poder involucrados en la creación de imágenes” (Zirión Pérez, 2015, p. 61), teniendo como imagen capital el hecho de “ceder, compartir los medios con los otros, provocar procesos de autorrepresentación y retroalimentación intercultural” (p. 61). Vamos a especificar en este sentido que, cuando hablamos de que el cine colaborativo

da visibilidad, nos referimos o sería más acertado expresarlo como que este ofrece la posibilidad de ello, pues este tipo de procesos de representación y la consecución de ello como objetivo suponen una complejidad, es decir, la práctica del cine colaborativo no garantiza de forma automática y simple esta visibilidad.

La figura del facilitador está también presente en el cine colaborativo, este no es “una autoridad que se coloca por encima de los demás, que explica una cultura y prescribe soluciones a los problemas sociales” (Zirión Pérez, 2015, p. 59) sino que “se convierte en un intermediario, un intérprete que facilita la comunicación. ... Desde esta perspectiva colaborativa, cumple la función de gestor, promotor o facilitador; sirve de enlace, de mediador, y en ocasiones incluso incitador de la acción colectiva” (p. 59). En el último eslabón de la cadena de la comunicación del cine colaborativo, el espectador es también una figura activa del proceso. “Aquí el espectador tiene un papel más activo en la interpretación, no es pasivo; ante la polifonía y la polisemia, se convierte en un interlocutor más, a quien se interpela y se exige sacar sus propias conclusiones” (p. 60).

En cuanto a su metodología, como sucede con el cine comunitario y el vídeo participativo, no existe un modelo que funcione como hoja de ruta de estas prácticas, sino que se adapta a cada caso. Aun así, Juanjo Balaguer Pérez y Jordi Alberich-Pascual (2019) resaltan las características en general que suelen componer estas metodologías, apuntando a la escritura de un guion de forma colectiva, que puede variar durante la producción con el fin de reflejar las posturas de todos los participantes, además de un montaje abierto (pp. 266–267). Añaden también que “las decisiones se suelen tomar tras un proceso de debate en el que participan todos los agentes involucrados” (p. 267). A esta explicación, los autores precisan que: “La metodología de estas obras varía en función del grado de colaboración que asuma y las etapas en las que esta se incorpore” (p. 266), situación que Antonio Roig Telo (2017) concreta cuando escribe: “En un proyecto colaborativo ‘ideal’ -lo que

es de hecho poco habitual-, la participación aparecería integrada desde los primeros pasos” (p. 18).

Como última etapa del proceso cinematográfico, tenemos la fase de difusión, existente también en el cine colaborativo, tal y como señala Antonio Ziri3n (2015), quien argumenta que “es importante preguntarnos por las formas de difusión, circulaci3n y consumo de este tipo de documentales y otros g3neros marginales” (p. 65). Se3ala tambi3n que “en los 3ltimos diez a3os se han inaugurado varias iniciativas culturales, festivales, cineclubes y programas acad3micos que buscan exhibir, promover o estudiar el cine independiente en general” (p. 65).

Para terminar, cerraremos con la identificaci3n de los retos que plantean las pr3cticas colaborativas “con personas, grupos o comunidades”, se3alados por Virginia Villaplana (2016, p. 113). Estos tienen que ver “con una gesti3n negociada del poder epist3mico de la representaci3n”, “evitar la instrumentalizaci3n de la comunidad, de grupos o personas implicadas en una producci3n art3stica”, “establecer una gesti3n del capital simb3lico y material”, y por 3ltimo, “propiciar la creaci3n de nuevos imaginarios cr3ticos, de una activaci3n pol3tica, e incluso de una transformaci3n social”. Esto 3ltimo es significativo, pues conlleva que no sea suficiente “trabajar los aspectos est3ticos sino que adem3s es necesario involucrarse creativamente en los procesos de distribuci3n y mediaci3n” (p. 113).

En este punto, podemos ya comprender en qu3 consiste el cine colaborativo y observar que corresponde de nuevo a un t3rmino similar a cine comunitario y v3deo participativo. El cine colaborativo proviene de una tradici3n f3lmica de pr3cticas que abogan por un acercamiento y apertura a la creaci3n y participaci3n alternativa, y que por tanto comparte influencias compartidas con los otros conceptos estudiados. Se trata tambi3n de un cine cuyo trabajo se caracteriza por su horizontalidad y flexibilidad, adaptando su metodolog3a a los diferentes contextos donde se practica (Baumann et al., 2020; Villaplana, 2016; Ziri3n P3rez, 2015). El gesto de ceder la c3mara en

un intento de fomento de la autorrepresentación del grupo o de la comunidad y la figura del facilitador como elemento gestor de la práctica (Zirión Pérez, 2015), es también rasgo dentro de la descripción de cine colaborativo. La creación del cine colaborativo busca ser lo más abierta posible a la participación en todas sus fases, siendo el objetivo que está presente desde los inicios del proyecto. La toma de decisiones durante el proceso se da en forma de debate grupal, siendo así el debate como modo de organización (Balaguer Pérez y Alberich-Pascual, 2019; A. T. Roig, 2017).

3.2.2 OTRAS METODOLOGÍAS Y MOVIMIENTOS DE CREACIÓN AUDIOVISUAL COLABORATIVA

3.2.2.1 Cine sin autor

En este capítulo hemos visto que algunos autores se han referido a Cine sin Autor como ejemplo de cine colaborativo. Cine sin Autor es un colectivo de creación audiovisual participativa que desarrolló una metodología de trabajo propia, dando lugar al concepto de la *sinautoría* (Sedeño Valdellós, 2016, p. 100). Este caso nos interesa en especial puesto que Cine sin Autor ha alcanzado una gran relevancia, habiendo sido capaz de dejar una significativa impronta con su trabajo alrededor del cine colaborativo, lo cual queda reflejado en las numerosas investigaciones nacionales e internacionales en las que se estudia su caso y que continúan señalando este como uno de los referentes en España de este campo. Presentamos a continuación un breve repaso sobre el recorrido de este colectivo y su propuesta metodológica.

Cine Sin Autor nace en 2007 de la mano de Daniel Goldmann, David Arenal, Eva Fernández y Gerardo Tudurí. El colectivo comienza utilizando un esquema militante clásico de “invertir tiempo y dinero en la realización de películas con quienes no suelen tener esa oportunidad. Hacer las películas con métodos sin autoría y a la vez desarrollar una teoría cinematográfica en base a toda la actividad” (Tudurí, 2013, p. 229). En 2009 Cine Sin Autor se amplía hasta la ciudad de Toulouse, desde donde trabaja Emmanuelle Trepagny: “El esquema productivo siguió siendo el militante-vocacional” (p. 229). En 2011 se

unen al grupo Helena de Llanos y Davide Crudetti. A partir de 2012 cambia el esquema de Cine Sin Autor cuando consiguen un espacio en el Centro de Creación Contemporánea Matadero de Madrid, dentro del laboratorio de producción y de creación artística Intermediae, “dedicado a las prácticas artísticas socialmente comprometidas” (*Qué Es Intermediae / Intermediae*, n.d.). Es aquí cuando se crea la Fábrica de Cine Sin Autor, un punto físico de creación y reunión no nómada, como había sido hasta el momento. En 2013 Cine Sin Autor publica el manifiesto 2.0, una versión actualizada del primer manifiesto del colectivo publicado en 2008 en el que se describe su historia y metodología, además, en esta época comienzan nuevos proyectos y se unen nuevos voluntarios para trabajar con el colectivo.

Helena de Llanos describe Cine Sin Autor como “un colectivo de creación fílmica y teórica con base de operaciones en Madrid, y ramificaciones temporales en Toulouse, Perugia, Murcia o Galicia [que ha elaborado] un aparato teórico que sustenta su práctica, donde el concepto base para funcionar es la sinautoría” (Fernández de Llanos, 2016, p. 4).

De Llanos (2016) explica citando la web de Cine Sin Autor, que la *sinautoría* deja en un segundo plano al autor para que puedan desarrollarse las colectividades productoras. Este proceso de trabajo es horizontal y las decisiones sobre preproducción, guion, rodaje o montaje, se toman en asambleas, por lo que se busca así colectivizar tanto la obra como el proceso de producción (p. 4). Sobre las visiones de Cine sin Autor, explica:

En Cine sin Autor no renunciamos al reconocimiento de la creación, se trata más bien de reconocer que la autoría está en manos de todas y de cualquiera, que todas podemos acceder a la construcción de nuestras historias, a significarnos a través del arte, y que podemos decidir de forma asamblearia, y lo más horizontal posible, cómo que-

remos que sea nuestra creación, incluyendo la posproducción, la difusión y la distribución (Fernández de Llanos, 2016, pp. 4–5).

Cine sin Autor produce numerosos proyectos entre los años 2007 y 2017. Entre ellos podemos destacar *Sinfonía de Tetuán* (2009–12), un mosaico de historias de las vidas y las personas en los barrios de La Ventilla y Tetuán, en Madrid; *Mátame si puedes* (2012–17), una webserie realizada junto a miembros del Centro de Rehabilitación Psicosocial de Arganzuela; o la colaboración en *Negrablanka* (2012–13), una película hecha junto a los vecinos de Blanca, un pueblo de Murcia donde Helena Fernández de Llanos realizó una residencia artística con la propuesta de hacer una película con los vecinos. Esta se produjo de forma colaborativa y en el proceso participaron, además de vecinos del pueblo, los miembros del colectivo Cine sin Autor y alumnos del grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Murcia.

La definición que propone Virginia Villaplana (2016) dice que: “Cine sin Autor es un modo de realización socio-cinematográfico que crea documentos fílmicos y películas con personas y colectivos de la sociedad que no suelen aparecer ni están relacionados con la producción audiovisual en general” (p. 115). Sobre la idea de *sinautoría*, Villaplana explica: “el equipo de realización de un proceso de un producto audiovisual no establece una relación de propiedad sobre el capital fílmico para beneficio propio sino que colectiviza progresivamente todo el proceso de producción y distribución cinematográfico” (p. 116). En resumen, el objetivo y desafío de Cine sin Autor estaría enfocado a, “desde una lectura crítica de la historia del cine industrial y de autor ... ocupar el cine, colectivizarlo y hacerlo horizontal, es su desafío” (p. 116).

Juanjo Balaguer Pérez y Jordi Alberich-Pascual (2019), también sobre el colectivo de Cine sin Autor, comentan:



Figura 3.1: Fotogramas de *Sinfonía de Tetuán* (2010), de Cine sin Autor.

CsA [Cine sin Autor] colabora con esas comunidades [colegios, centros sociales, barrios y comunidades] para llevar a cabo producciones fílmicas en sus espacios. Los grupos encuentran así nuevos modos de representación, tanto de sus relaciones como de sus entornos, ajenos a los propuestos por el cine industrial o por los medios de comunicación (p. 268).

Podemos diferenciar aquí, por un lado Cine sin Autor como colectivo, como el grupo de personas que promueven los proyectos, y por otro, Cine sin Autor o *sinautoría* como metodología propia, hecho que también señalan Aranzubia et al. (2017, p. 111), cuando dicen que Cine sin Autor, sobre todo, es una metodología de creación audiovisual colaborativa. El trabajo de Cine sin Autor está además atravesado por muchas de las características que hemos venido indicando como propias de estos cines de creación colaborativa, también presentes en las ideas de cine comunitario y vídeo participativo. Se trata de un modo de hacer cine, una metodología fuera del circuito profesional basada en la creación horizontal, donde las decisiones se toman de forma asamblearia, decisiones grupales en cada una de las fases del proceso que pretenden hacer cualquier toma de decisiones lo más democrática posible, también la distribución. Los grupos con los que se trabaja son participantes no profesionales del audiovisual que buscan de esta forma encontrar una nueva forma de desarrollo creativo y representación social.

Bella Piñeiro (2019), en su tesis sobre Cine sin Autor explica: El surgimiento de estas asambleas, en constante negociación conjunta de la producción, es la verificación de la constitución de un *nosotros* a través del gesto de la desaparición en una práctica sin autor (p. 137). Esta idea del *nosotros* que expone Bella y que continuamente usa el colectivo, contiene un matiz que resume el gesto de la *sinautoría* de rechazo del poder que supone la idea

de autor en pos de una construcción fílmica que dé más libertad (p. 23), lo que sirve además de resumen para comprender las intenciones de Cine sin Autor como colectivo y sus objetivos.

3.2.2.2 Cine y vídeo indígena

El ámbito de la antropología ha encontrado históricamente en el cine una interesante herramienta de investigación (Henley, 2001, p. 18). A raíz de esto, el cine indígena se ha convertido en una modalidad de creación fílmica que la investigadora Tamara Jorge (2018) plantea como “un movimiento interétnico y transnacional que se sirve del cine ... para construir un espacio mediático en torno a la autorrepresentación de la identidad de los pueblos indígenas de todo el mundo” (p. 168). La modalidad del cine colaborativo está estrechamente ligada a las comunidades indígenas como hemos comprobado en el caso de la historia del cine comunitario en México, que suele incluir el cine o vídeo indígena dentro de la variante de cine comunitario. Amalia Córdoba (2011) resume dentro de la idea de vídeo indígena las intenciones y posibilidades de este:

Estos vídeos aportan a la visibilización y a la participación política de los pueblos indígenas u originarios, incidiendo en luchas lingüísticas, legales y culturales. A través de vídeo, los comunicadores indígenas logran documentar su memoria histórica y el acontecer actual, plasmar sus saberes y costumbres, educar a los jóvenes en las tradiciones y lenguas, y fortalecen la identidad comunitaria en una compleja realidad contemporánea (p. 82).

Según Guillermo Monteforte de Ojo de Agua Comunicación (como cita Marroquin, 2007), el vídeo indígena no puede ser determinado “por el hecho de que sean necesariamente vídeos realizados por gente de una comu-

nidad indígena sino que al vídeo indígena lo determinan los trabajos que implican el compromiso de realizadores y realizadoras sean indígenas o no indígenas”, es decir “el vídeo indígena trata de que la utilidad de este instrumento fomente la expresión propia y fortalezca el verdadero desarrollo de los pueblos indígenas” (p. 23).

Christian León (2016), en una investigación en la que explora las conceptualizaciones sobre vídeo indígena desde la antropología y desde cineastas indígenas, apunta que: “La historia del vídeo indígena puede ser descrita como un proceso por medio del cual individuos y colectividades han ido asumiendo el control de las esferas de pre-producción, producción, distribución, exhibición, consumo e interpretación de sus propias obras” (p. 42). De estos análisis de teoría y definiciones, la autora extrae que algunas de las características del vídeo indígena estarían relacionadas con: el trabajo desde la comunidad étnica y hacia unas “audiencias comunitarias y solidarias”, a diferencia de la antropología, dirigida a la academia; muestran un “conocimiento localizado”, político y cultural; utilizan “metodologías colaborativas y trabajo horizontal”; y este tiene un sentido de “autorrepresentación en los términos propios” (p. 28).

Uno de los casos más relevantes en el ámbito del vídeo y el cine con comunidades indígenas ha sido el proyecto brasileño Video nas aldeias, de Vincent Carelli. Video nas aldeias comienza su trabajo en 1997 como un programa de formación para directores indígenas. En palabras de Carelli, el objetivo de Video nas aldeias sería “apoyar las luchas de los pueblos indígenas para fortalecer su identidad y su patrimonio territorial y cultural, a través de recursos audiovisuales y una producción compartida, marcada por la apertura a los demás, sus miradas, las opiniones y pensamientos” (como se cita en Dagron, 2014a, p. 46). Este caso es de particular interés puesto que cuenta con una larga trayectoria que empieza en los años noventa y llega a nuestros días, sus trabajos han conseguido gran relevancia internacional, siendo premiados en numerosas ocasiones y dando lugar a la creación de

un valioso archivo de producciones y visiones indígenas de Brasil que refleja la historia a lo largo de las últimas décadas.

3.2.2.3 Cellphilm

Cellphilm es otro ejemplo de metodología de creación audiovisual colaborativa. Por cómo ha sido hasta ahora su práctica por parte de individuos y comunidades, Thompson et al. (2019) proponen una definición completa de *Cellphilm*: *Cellphilm* se refiere al uso de teléfonos móviles, tabletas y otros dispositivos portátiles para crear un vídeo corto. Por lo general, los *cellphilms* son vídeos cortos (de entre 1 y 5 minutos) en los que los participantes representan sus formas de ver problemas críticos particulares en sus vidas. Los participantes pueden utilizar sus propias tecnologías móviles o pueden usar tecnologías proporcionadas por un facilitador del taller (p. 7). *Cellphilm* es la unión de las palabras en inglés *cell*, móvil, y *film*, película o rodar. Esto no se referiría a cualquier vídeo grabado con el móvil, sino que el interés estaría en los vídeos que se producen con participantes dentro del contexto de un método de investigación visual (MacEntee et al., 2016, p. 1). La producción mediante el método *Cellphilm*, puede entenderse como una práctica estética, un símbolo de activismo comunitario o también una herramienta educativa. Sobre esto último, la herramienta del *cellphilm* ha sido desarrollada y empleada en numerosos contextos educativos (pp. 1-6).

MacEntee et al. (2016) hablan de este tipo de creaciones como una herramienta que puede hacer frente a la idea de que las personas marginadas necesitan un intermediario para contar sus historias o para ayudarlos a hacerlo. Argumentan también que *cellphilm* es un medio a través del cual los investigadores pueden actuar como aliados y en apoyo de la producción creativa de los miembros de la comunidad que hablan de sus propias formas de conocimiento. Así mismo, la investigación de *cellphilm* puede influir en un alejamiento de la mentalidad de rescatar de alguna manera a una comunidad hacia una mentalidad de aprender de la comunidad (p. 8). Estas

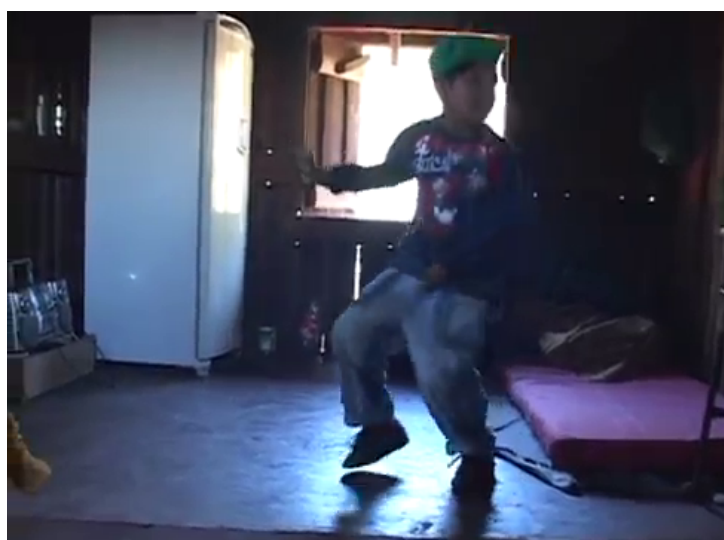


Figura 3.2: Fotogramas de *Mbya Mirim* (2013), película de Video nas aldeias grabada en el estado de Río Grande del Sur, en Brasil.

ideas resuenan de forma directa con las modalidades de cine que hemos venido trabajando hasta ahora, siendo innovadora la idea que se expone de promover el alejamiento de la idea clásica de rescatar a la comunidad.

En 2013 se llevó a cabo la primera edición de McGill International Cellphilm Festival, un proyecto de Participatory Cultures Lab (PCL), el cual es un laboratorio de participación de la universidad de canadiense McGill desde donde se ha venido investigando en profundidad el concepto en los últimos años, con la profesora Claudia Mitchell como investigadora principal. McGill International Cellphilm Festival presenta cada año un espacio en el que se exponen proyectos de todo el mundo y que además sirve como lugar de debate y desarrollo de la metodología.

3.2.2.4 Pedagogía del cine

El audiovisual participativo ha estado ligado a la educación desde sus inicios. Con esto nos referimos al aprendizaje del uso del audiovisual como herramienta de creación o a cualquier otro tipo de pedagogía que se pueda realizar utilizando el cine como medio. Adriana Kong Montoya (2016) incluye la educación entre las características del cine comunitario, apuntando a este como un cine con el que “se estimula la educación popular [y] se crea un espacio de formación y creación en conjunto con la comunidad, [para] explorar la creatividad” (p. 126). Muchos proyectos de este tipo están centrados en la educación de los participantes o enfocados a ser implementados con participantes en contextos educativos, como colegios, centros de enseñanza secundaria, educación no formal u otros ámbitos educativos.

Muestra de la relación entre cine y pedagogía es el proyecto de Cataluña Cinema en Curs, que desde 2005 ha impartido talleres de cine en diversos centros educativos de distintas comunidades y países, para alumnos de entre 10 y 18 años. Este proyecto educativo tiene como objetivo “propiciar un descubrimiento del cine por parte de niños y jóvenes, explorar las potencialidades pedagógicas del cine en la escuela y el instituto y elaborar metodolo-

gías y propuestas de transmisión del cine (y la creación)” (Aidelman y Colell, 2012, p. 232), dando lugar así a “una pedagogía del cine y al mismo tiempo a una pedagogía con el cine y a través del cine” (p. 232).

La metodología diseñada por Cinema en Curs dedica los últimos meses del taller a la realización de un cortometraje. Aunque también podemos verlo en la idea de hacer pedagogía usando el cine, es en esta fase final donde se observa de forma clara la vinculación de este proyecto con la creación audiovisual participativa. Nuria Aidelman y Laia Colell (2012) describen esta fase a la vez que señalan las principales características de la creación colaborativa:

Es fundamental, por lo tanto, encarar el cortometraje como una obra común, que requiere la participación, el esfuerzo y la creatividad de todos. A diferencia de lo que ocurre en el cine profesional, en la escuela tenemos que lograr que la película sea verdaderamente de todos, que sea la obra de un “autor-grupo”. El guión se crea colectivamente entre todos los alumnos del grupo y en el rodaje todos los cargos son rotativos. También todos los alumnos realizan el montaje, que se organiza por secuencias y pequeños grupos (pp. 237–238).

En esta cita, las autoras resumen el hacer de Cinema en Curs, su metodología y las políticas de creación colectiva desde las que parten para crear su forma de trabajo cinematográfico.

3.2.3 PRÁCTICAS FUERA DEL CONCEPTO DE COLABORACIÓN

A partir de este recorrido teórico en el que hemos señalado ejemplos de prácticas audiovisuales participativas, podemos observar que existe una gran variedad de movimientos que entran dentro de la idea de cine comu-

nitario, vídeo participativo o cine colaborativo, que se ajustan a sus características y propósitos. En nuestra investigación nos encontramos también con algunos casos que se han incluido dentro del espectro de estos cines de participación, pero que en un análisis pormenorizado no se encuentran estas características que venimos señalando. Repasamos a continuación de forma breve algunos, justificando por qué no entrarían en la conceptualización de prácticas colaborativas.

3.2.3.1 Crowdsourcing y crowdfunding

Crowdsourcing es un término que se refiere a aquellas iniciativas en las que “se lleva a cabo una convocatoria abierta y potencialmente masiva en la que los promotores efectúan una llamada para resolver un problema o proponer un reto determinado en forma de tarea o encargo” (A. T. Roig, 2017, p. 18). Si en el caso del *crowdsourcing* lo que se aporta suelen ser conocimientos o cualquier tipo de tarea que haga avanzar el proyecto, en el *crowdfunding* el aporte es exclusivamente económico. El hecho de que estos movimientos se sitúen fuera de las lógicas tradicionales de creación fílmica (A. Roig et al., 2017, p. 240), no implica que entre dentro de las definiciones que hemos visto de cine colaborativo, pues este establece “una distinción bastante clara y jerarquizada entre promotores y participantes, así como en relación a lo que se pide (y lo que no)” (A. T. Roig, 2017, p. 18) y, aunque este pueda funcionar como “un punto de entrada importante en relación a los proyectos colaborativos” (p. 18), y pueda incorporar en ocasiones dinámicas en parte horizontales, estas “no implican en principio una representación alternativa o una voluntad de transformación social” (Balaguer Pérez y Alberich-Pascual, 2019, p. 269).

Como ejemplo de *crowdsourcing*, han sido muy populares en los últimos años las películas *...in a day*. Los promotores realizan un llamamiento para que los usuarios envíen fragmentos de vídeo sobre un tema concreto, por ejemplo vídeos del día a día de las personas de una región. Una vez

terminada esta recogida de material, los directores crean un *collage* que funciona como la representación del día de las personas que han enviado materiales, es decir, el día a día de una región, un país o el mundo. Sobre esto, Daniel Ashton (2017) señala que un gran número de contribuidores no tiene por qué implicar una auténtica representación, pues en este caso además se mantienen las jerarquías tradicionales y las estructuras de poder persisten (citando a Vickers, 2012), y que solo se basa en el envío de materiales en bruto por parte de personas no profesionales para que este sea editado por expertos (p. 34), siendo además un proceso de montaje en el que estos tampoco podrán tomar parte, y todas las decisiones sobre la creación y estructuración del mensaje recaerán en los creadores y productores del proyecto.

3.2.3.2 Categoría de Documental Participativo según Bill Nichols

El segundo caso que abordamos en este apartado es la modalidad documental de representación acuñada por el teórico Bill Nichols como Documental interactivo o participativo. Este se refiere a aquel que:

Hace hincapié en las imágenes de testimonio o intercambio verbal y en las imágenes de demostración. ... La autoridad textual se desplaza hacia los actores sociales reclutados: sus comentarios y respuestas ofrecen una parte esencial de la argumentación de la película. Predominan varias formas de monólogo y diálogo (Nichols, 1997, p. 79).

Sergio Villanueva Baselga (2015) analiza esta misma relación entre los conceptos de documental participativo y vídeo participativo, entendiendo que entre ambos existe una tensión conceptual. Mientras que el documental participativo “se define como el documental en el que el director se muestra físicamente para interpelar a los actores sociales” (p. 125), el vídeo participativo “se entiende, más bien, como la práctica audiovisual en el que el proce-

so de producción al completo se lleva a cabo por la comunidad implicada, eliminando toda jerarquía vertical de la producción cinematográfica” (p. 125). A raíz de esta relación, Baselga propone de forma justificada el cambio de terminología de *documental participativo* por *documental interpelante*, lo que nos interesa en nuestro trabajo para poder resolver el conflicto terminológico que puede surgir de enfrentar los trabajos de Bill Nichols con la teoría del vídeo participativo. Por otro lado, esta división no queda del todo resuelta, pues la noción de *interpelación* entraría en el terreno del filósofo Louis Althusser, como indica Baselga (p. 156).

3.3 CONCEPTOS DE LA COLABORACIÓN

Tras haber dedicado estos primeros capítulos al cine comunitario, al vídeo participativo, al cine colaborativo y a otros movimientos afines, vamos ahora a analizar y desarrollar algunos de los conceptos principales que surgen y se emplean en el estudio de estos cines. Las nociones que desarrollaremos serán las de: *comunidad*, *participar* y *colaborar*. Esta selección tiene su razón en la continua presencia de estos términos al hablar de estos movimientos audiovisuales, implícitos en sus denominaciones y que nos permitirán comprender a qué nos referimos cuando se emplean uno u otros, y qué diferencias y matices conlleva el uso de cada uno de ellos. Con esto podremos cerrar el repaso de estas tres corrientes audiovisuales.

3.3.1 COMUNIDAD

La idea de *comunidad* ha sido estudiada desde la filosofía, pero también desde otras ramas del conocimiento. En sus primeros acercamientos no existe una distinción entre *sociedad* y *comunidad*, todo quedarían dentro del concepto aristotélico de *koinonía*, utilizado para referirse a “todas las formas de socialización del ser humano sin diferenciar sistemáticamente entre grados de avenencia o intensidad de los sentimientos” (Honneth, 1999, p.

6). La evolución conceptual y sus cambios terminan perfilando el concepto moderno de *comunidad*, una evolución que repasa el filósofo y sociólogo alemán Axel Honneth (1999) y que propone desde Locke, Kant y Hegel una identificación del concepto de *sociedad* como la “forma de unión social en la que los sujetos se respetan mutuamente como portadores individuales de derechos” (p. 13); y del concepto moderno de *comunidad* como “un tipo de asociación en la que los sujetos mantienen de alguna manera lazos positivos con los demás” (p. 13).

Cada una de las áreas del conocimiento desde donde se aborda el concepto de *comunidad* presenta usos y matices diferentes de este, aunque todas comparten su idea base y sus rasgos generales. Estos usos del término son señalados por Honneth (1999) en su estudio en el que explica que: desde el contexto de la filosofía moral, *comunidad* estaría ligado al “horizonte de convicciones axiológicas compartidas” (p. 13); desde la sociología, la idea de *comunidad* presenta a los sujetos la posibilidad de “eludir el aislamiento social [pues estos] precisan del sostén incuestionado de un grupo estimulante o intercesor con el objeto de asegurar la identidad” (pp. 13-14); en el marco político, el concepto tiene como función “llamar la atención sobre aquellas formas de participación comunitaria que deben formar parte de las condiciones de una democracia vital” (p. 14), entendiendo que “las posibilidades de una participación tal aumentan en la medida en que los sujetos puedan saberse vinculados activamente a una meta común” (p. 14), es decir, existe una relación directa entre el vínculo de valores compartidos y la participación activa.

Mariane Krause Jacob (2001), en un trabajo sobre el concepto de *comunidad* desde los estudios de psicología, aboga por un concepto que esté formado solamente por los elementos fundamentales para distinguir *comunidad* de otro tipo de agrupaciones sociales. Estos elementos serían: *pertenencia*, sentirse parte, identificado o perteneciente a un grupo; *interrelación*, basada en el contacto continuado con los miembros y la influencia mutua;

y la existencia de una *cultura común*, significados compartidos (p. 55). David B. Clark, (1973) en su estudio sobre el concepto de *comunidad* ya señalaba entre los elementos fundamentales comunitarios de cualquier sistema social: el sentido de la solidaridad y el sentido de significado o importancia, este último ligado al sentimiento de logro personal y realización. Clark añade un tercer elemento posible a los esenciales de la *comunidad*: el sentimiento de seguridad (p. 404).

bell hooks (1994), en referencia a la importancia de crear comunidad en el entorno del aprendizaje, en el aula, con el fin de generar un clima de apertura intelectual y rigurosidad, explica que más que una sensación de seguridad, el sentimiento de comunidad crea la sensación de que existe un compromiso compartido y un bien común que une a los integrantes de la comunidad. En este caso, lo que se comparte es el deseo de aprender (p. 40). Este ejemplo que utiliza bell hooks sobre crear comunidades en el aula nos sirve también como muestra de la posibilidad de hacerlo en cualquier contexto, siempre que se den algunas de las condiciones que señalan los autores citados en este apartado: compartir valores, cultura, objetivos, y un compromiso común dentro de un entorno solidario que se sienta como propio. El provenir de contextos similares siempre será un elemento que facilitará la constitución de una comunidad.

3.3.2 PARTICIPAR

El concepto de *participación* es de uso tan generalizado que este puede tomar un significado diferente dependiendo del ámbito o el momento histórico en el que se emplee o al que se haga referencia (Briceño-León, 1998). En nuestro caso, dentro de esta polisemia y ámbitos de empleo, nos interesa el concepto de *participación* en el contexto de la participación ciudadana o social (Delfino y Zubieta, 2010, p. 218), la participación democrática (Villanueva Baselga, 2015), pero también de la participación política. Aunque Delfino y Zubieta (2010) argumentan que las actividades comunitarias

y barriales estarían enmarcadas en modalidades de participación como la ciudadana o social, y no política, definen participación política (citando a Norris, 2001) como “la actividad que busca influir en el gobierno o el proceso político, que se dirige a alterar de alguna manera los patrones sistemáticos de comportamiento social” (p. 2018). Pero si bien en el caso del vídeo participativo no siempre se busca inferir de forma directa en los procesos políticos, sí que la idea de alterar patrones del comportamiento social está completamente ligada al propósito del cambio social, base de estos cines, además de que en muchos casos estos definen su práctica como activista, directamente política.

Según la definición aportada por Sánchez de Horcajo (1979, como se cita en Bris y Sallán, 2006): “La participación puede entenderse como un continuo que refleja diferentes grados de acceso a la toma de decisiones: dar y recibir información, aceptar y dar opiniones, consultar y hacer propuestas, delegar atribuciones, codecidir, cogestionar, autogestionar”, (p. 37). Claudia Jara Tapia, (2011) precisa que “una participación auténtica se construye cuando los miembros involucrados intervienen directa o indirectamente en la elaboración y toma de decisiones dentro del grupo” (p. 2). Samuel Paul (1987, como se cita en Oakley, 1991), habla de participación comunitaria refiriéndose a un proceso activo mediante el cual los grupos de beneficiarios influyen en la dirección y ejecución de un proyecto de desarrollo con el propósito de mejorar su bienestar en términos de ingresos, crecimiento personal, autosuficiencia u otros valores que atesoran (p. 115). Estas caracterizaciones que presentan estos autores nos permiten señalar algunos rasgos principales de la idea de *participación* dentro del ámbito democrático, político o social. La intervención activa de los miembros que toman decisiones de algún tipo sobre los procesos dando lugar a la participación, nos lleva a la conclusión de entender *participación* como una toma de poder, el poder como elemento definitorio de la *participación* (Carpentier, 2012, p. 170), aunque podamos hablar también de diferentes grados de participación en cada caso.

Villanueva Baselga (2015), aportando un matiz más crítico al desarrollo del concepto, explica que “las diferentes teorías de la participación tienden a caer en la negligente tendencia de aislar el concepto de participación de su contexto. Parten, en su mayoría, de la asunción de que la participación es implícita y necesariamente beneficiosa” (p. 57), cuando esta no puede ser entendida como un “*deus ex machina* que puede solucionar todos los problemas sociales y garantizar una justa convivencia [pues] la participación por sí sola nunca será capaz de satisfacer todas las demandas sociales” (p. 57). Esta percepción puede relacionarse con la crítica que hacen Shaw et al. (2023, Manuscrito presentado para su publicación), quienes señalan que el uso del término *participación* en acciones inspiradas en la justicia social puede convertirse en un proceso de consulta superficial que no termine suponiendo una transferencia real de poder.

3.3.3 COLABORAR

Por otro lado, el concepto de *colaborar* es un término que atraviesa los modelos interactivos reductivos y reconoce la importancia de las metas, reciprocidad del aprendizaje en la actividad y las relaciones humanas colectivas (Donato, 2004, pp. 299–300). La colaboración es una concepción de la interacción donde los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprendizaje y el respeto por las habilidades y contribuciones de sus iguales (Panitz, 1999, p. 3). En tal sentido, la idea de la *colaboración* ha sido desarrollada ampliamente en el contexto de los estudios sobre educación. Como indica Marisabel Maldonado Pérez (2007): “El trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante [negociaciones] que les permitan lograr las metas establecidas” (pp. 268–269). En cuanto a las relaciones de autoridad que se establecen en la *colaboración*, la autora explica que: “En el trabajo colaborativo la noción de autoridad se diferencia claramente de una

interacción jerarquizada, por cuanto no se impone la visión de un miembro del grupo por el sólo hecho de tener autoridad” (p. 269).

Marisabel Maldonado Pérez (2007) resume de manera precisa los requisitos que debe tener un proyecto o trabajo para poder entenderlo como colaborativo, entre ellos menciona la idea de la reciprocidad, aportaciones examinadas de forma crítica, accesibles para todos y el consenso:

Para que se dé el trabajo colaborativo debe existir reciprocidad entre los miembros del grupo o pares, lo cual le exige a cada uno, hacer sus aportaciones debidamente argumentadas; estas al mismo tiempo deberán ser tratadas en el grupo de forma crítica y constructiva. Como consecuencia, la información debe estar disponible para todos; pues el proceso de lograr consenso no es sólo de acuerdos o desacuerdos, sino también consenso de argumentaciones. En este sentido, el producto final del grupo, no podrá ser la sumatoria de las aportaciones individuales; sino que, se estará realizando un trabajo colaborativo, cuando tal producto recoja la negociación y la cohesión alcanzada por el grupo (p. 270).

La noción de *colaborar* es en muchas ocasiones empleada junto a *cooperar*, especialmente desde los trabajos de pedagogía y aprendizaje. Panitz, (1999) señala este punto explicando que la idea de aprendizaje cooperativo es similar a la idea de colaboración, pero que estas aproximaciones divergen en la cantidad de libertad permitida a los participantes, siendo las estrategias de aprendizaje colaborativo las más abiertas (pp. 12–13)

Por último, Antonio Ziri6n P6rez (2015), ya en un contexto sobre cine comunitario, expone la noción de *colaboraci6n* como “la integraci6n de equi-

pos multidisciplinarios en el proceso creativo y de investigación ... una forma distinta de organizar el trabajo de realización, una estructura más flexible y horizontal que rompe con las jerarquías rígidas de la producción cinematográfica" (p. 58).

3.4 CONCEPTUALIZACIÓN Y CONCLUSIONES TERMINOLÓGICAS

Hemos concluido en el primer apartado de este capítulo, que cine comunitario y vídeo participativo pueden ser entendidos como dos términos equivalentes, pues en el estudio de estos encontramos que ambos comparten en su mayoría orígenes, casos de referencia, características y objetivos. A esto debemos agregar la existencia de otros términos que designan movimientos audiovisuales semejantes, si no idénticos. Hemos hablado de cine colaborativo, noción que reúne de la misma forma las particularidades de cine comunitario y vídeo participativo, pudiendo también en este caso entenderlo como un movimiento similar, sin unas diferencias concluyentes entre estos tres términos, más allá de sus denominaciones, preferencias de uso en distintos ámbitos y localizaciones, matizaciones y distinciones que podemos encontrar de forma puntual en algunos estudios o, como hemos comentado, el empleo del concepto de vídeo participativo para señalar otros formatos más allá del cine como la televisión participativa, dentro de unas metodologías y características similares a las que venimos estudiando. Asimismo, hemos revisado otros movimientos audiovisuales colaborativos que podemos denominar como metodologías válidas dentro de esta forma de creación, tales como la propuesta por Cine sin Autor, la corriente de *Ce-llphilm*, la creación audiovisual participativa procedente del ámbito educativo o el movimiento de cine y vídeo indígena, que tiene como sujeto en su práctica a este tipo de comunidades originarias.

Igualmente, hemos señalado otros movimientos que quedarían fuera del rango de trabajo de estos cines en tanto que sus características y mé-

todos de trabajo no estarían en correlación con estos, siendo en ocasiones opuestos a las intenciones y objetivos del audiovisual que hemos descrito hasta ahora. Nos referimos, por un lado, a las prácticas de *crowdsourcing* y *crowdfunding*, prácticas basadas en la contribución con contenidos, conocimientos o de aportes económicos, por parte de unos participantes, a un proyecto que está organizado y administrado por un grupo, generalmente de expertos, encargados de gestionar el mismo. Esto no conllevaría un modo de representación alternativa y se mantendrían las estructuras de creación clásicas basadas en la organización jerárquica desde el comienzo (Vickers, 2012 citado por Ashton, 2017, p. 34; Balaguer Pérez y Alberich-Pascual, 2019, p. 269). Y por otro lado, a la categoría de *documental participativo* propuesta por Bill Nichols, que pese a tener en su denominación el concepto de participación, este no se refiere al tipo de documental de creación horizontal al que podemos hacer referencia al hablar de vídeo participativo.

Milne et al., (2012), en *Handbook of Participatory Video*, plantean esta cuestión del origen común de estas prácticas y la variedad de términos empleados por los investigadores para referir estos cines, nombrando: *participatory filmmaking*, *community media*, *community video* o *collaborative video*. Las investigadoras identifican como importante el aceptar nuestras diferencias, en cuanto a metodologías y formas de trabajo, y hacer evidentes nuestras posiciones y prácticas de cara a otros investigadores, promoviendo así la conversación y el debate sobre estos cines (pp. 3–4), sin caer en posicionamientos cerrados, cuando seguramente estemos hablando de nociones similares. Llegados a este punto, surge la siguiente cuestión: entre todos estos términos que se proponen y emplean para designar este tipo de prácticas audiovisuales, ¿existe alguno que pueda incluir todas estas prácticas?

Aunque no pretendemos aquí establecer un término definitivo, no es el propósito principal de esta investigación, sí que entendemos que usar una nomenclatura que pueda emplearse como genérica puede tener distintos

beneficios en la investigación de estos cines. Esto puede servir entre para unir investigaciones que estén tratando temas similares o iguales, promover el debate al entender que se trata de prácticas equivalentes, o ampliar la investigación al poder entenderse desde otros ámbitos desde los que tradicionalmente se han empleado una y otra denominación. A modo de propuesta, y según las conclusiones extraídas en este estudio, la definición que podría cumplir esta función, actuar como término global para estos modos de creación, sería en concreto el de *cine colaborativo*. Para justificar esta elección, debemos acudir a los conceptos que hemos desarrollado: *comunidad*, *participar* y *colaborar*, y al trabajo teórico que hemos revisado hasta ahora. *Cine comunitario*, *vídeo participativo* y *cine colaborativo* son los términos más empleados en el ejercicio de este modelo audiovisual, mientras que otros están relacionados con metodologías específicas que pueden entrar dentro de estos mismos.

Cine comunitario, aunque su uso está extendido, alude al concepto de *comunidad*, idea que puede ser limitante al entenderse que estos cines tienen como requisito el trabajo con comunidades preestablecidas previamente, antes de comenzar el proceso de trabajo. También, en ocasiones se refiere como cine comunitario a películas que tienen un carácter autoral, dando lugar a un debate que ya hemos señalado en nuestra investigación. Entre *vídeo participativo* y *cine colaborativo*, la principal diferencia está entre los términos *participar* y *colaborar*. Si bien pueden ser muy parecidos, el concepto de *participar* está relacionado con el acceso a la toma de decisiones, la posibilidad de aportar y hacer propuestas dentro de un grupo (Jara Tapia, 2011, p. 2); mientras que *colaborar*, como hemos visto, se define en términos de trabajo conjunto para la consecución de metas, sin una interacción jerarquizada, donde existe el debate y las conclusiones grupales (Pérez, 2007, pp. 268–269). Esta diferencia de matices nos lleva a concluir que el concepto de *colaborar* es más cercano a la idea que proponen estos cines de trabajo

horizontal, grupal, en el que la asamblea es uno de los elementos principales para el desarrollo de los proyectos conjuntos.

El uso del término *cine colaborativo* no es excluyente para ningún otro tipo de audiovisual colaborativo. De igual forma, con este podemos salvar la tensión conceptual que puede conllevar el término de *documental participativo* de Bill Nichols. Asimismo, el concepto *cine colaborativo* ha sido empleado tanto en contextos latinoamericanos, como anglosajones, europeos, etc. Por último, emplear la idea de *cine* sobre *vídeo* puede implicar un posicionamiento político, pues el término *vídeo* suele relacionarse en ocasiones con lo *amateur*, lo no profesional o experimental, mientras que *cine* puede llevar implícita la idea de competencia, calidad y valía. Por todo esto, el término *cine colaborativo* se erige como el más adecuado si tratamos de usar un concepto paraguas que pueda abarcar todos estos movimientos fílmicos semejantes y, audiovisual colaborativo, si pretendemos incluir otros formatos que vayan más allá del cine. De aquí en adelante emplearemos principalmente este como término general, aunque podamos también intercalar su uso con otros que, como hemos visto, son equivalentes.

BLOQUE II:

**Metodologías cinematográficas
de creación participativa
y cuestiones derivadas de la
investigación de estas prácticas**

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍAS DEL CINE COLABORATIVO: UN ANÁLISIS DE CASOS DE ESTUDIO EN EL SIGLO XXI

Este quinto capítulo que se presenta a continuación constituye a su vez un cambio de bloque temático en este trabajo. Los siguientes capítulos estarán dedicados a aquellas cuestiones relacionadas con enfoques metodológicos empleados en cine colaborativo. En esta parte vamos a analizar de forma detallada dos casos de estudio que corresponden a proyectos de cine colaborativo. A partir de estos análisis, podremos comparar ambos, encontrar vinculaciones entre ellos y relacionarlos a su vez con la teoría expuesta a lo largo del anterior bloque. Aunque hasta ahora la investigación ha estado en continua relación con la práctica de estos cines, este capítulo partirá directamente de la praxis de dos casos concretos: *The Globalisation Tapes* (Oppenheimer y Cynn, 2003) y *NegraBlanca* (de Llanos, 2013).

Se escogen estos dos casos en particular por varios motivos. En primer lugar, por ser ejemplos de cine colaborativo que han obtenido cierta repercusión como proyectos. En segundo lugar, estos se desarrollan en contextos muy diferentes, tanto sociales como territoriales, lo que puede ofrecernos enfoques variados que nos permitan obtener una muestra de cómo puede desarrollarse un proyecto de estas características en diferentes situaciones. También se ha considerado la temporalidad como un factor esencial en la selección, pues se han buscado casos en concreto que estuvieran enmarcados dentro del siglo XXI, entre los que existiese una marcada distancia temporal y que a su vez hubiese transcurrido un tiempo considerable desde su desarrollo, de modo que se pudiesen tomar y analizar desde la distan-

cia que permite el tiempo y con una perspectiva más global. Los dos casos escogidos cumplen todas estas características. El hecho de ser largometrajes nos permite tener también mayor contenido para analizar, aunque sea mucho más común el formato del cortometraje en el cine colaborativo. Por último, algo que ha sido determinante para la elección de estos ha sido el número de investigaciones y materiales en los que se describe y se reflexiona sobre estas experiencias.

El primero de los casos de estudio que vamos a analizar para este capítulo es el del proyecto *The Globalisation Tapes* (Oppenheimer y Cynn, 2003), llevado a cabo entre 2001 y 2002 por Vision Machine, colectivo formado por cineastas, teóricos y activistas con sede en Londres, Sumatra y Java, realizado en colaboración junto a Serbuk, el sindicato independiente de trabajadores de plantaciones de Sumatra (J. L. Oppenheimer, 2004, pp. 5-42). En este proyecto podemos encontrar gran parte de las características que hemos señalado como comunes en las producciones de cine colaborativo, pero se trata también de un caso que ha conseguido una notable repercusión y que ha servido a su vez como punto de partida de otros importantes proyectos posteriores relacionados. Esto lo ha llevado a ser analizado en diversos estudios, lo que nos ha permitido poder conocer cómo ha sido el proceso creativo y metodológico de este film.

El segundo caso de estudio que vamos a trabajar en este capítulo es el de *NegraBlanca* (de Llanos, 2013), relevante para nuestro estudio por varias razones. Se trata de un proceso de creación audiovisual participativa que podemos relacionar de forma directa con las características que se han repasado, señaladas como propias del cine colaborativo. Además, la coordinadora principal de este proyecto fue Helena de Llanos, integrante a su vez del colectivo Cine Sin Autor, del que ya se ha hablado en el anterior capítulo. Asimismo, al igual que sucede con el anterior caso de estudio, este proyecto tuvo una importante repercusión, siendo documentado de forma detallada en memorias de rodaje y estudiado en distintos trabajos académicos. Esto último hará posible ampliar y profundizar en nuestro análisis.

4.1 THE GLOBALISATION TAPES (2003)

Distinguir una película que se ha producido siguiendo lógicas de creación colaborativa de otros modos de cine puede ser una tarea compleja si contamos solamente con el resultado final. En muchos casos de cine colaborativo esto puede ser intuido en el visionado de la propia obra o incluso encontrar constancias directamente en ella sobre cómo ha sido su producción y su desarrollo. Por ello, contar con textos u otros tipos de documentos en los que se relatan los procesos de cada caso es algo útil y en ocasiones fundamental para el estudio de estos cines. Con respecto a *The Globalisation Tapes* tenemos, por un lado, diversas investigaciones al respecto y, por otro, en la propia película se refleja cómo han sido las dinámicas que se han seguido, de manera que la película se entiende a sí misma como una producción colaborativa. Los dos últimos factores señalados han sido razones decisivas para la selección de este ejemplo como caso de estudio de cine colaborativo.

Al comienzo de *The Globalisation Tapes*, se muestran una serie de intertítulos mediante los que se contextualiza la producción de la obra. En la primera de las pantallas se puede leer en inglés: *The Globalisation Tapes* fue escrita, dirigida y grabada por miembros del sindicato de trabajadores de las plantaciones de Sumatra (J. Oppenheimer y Cynn, 2003). A esta primera aclaración sobre la autoría de la película, le siguen otras dos pantallas en las que se explica:

Después de terminar nuestro trabajo en los campos, nos reunimos todos los días durante 3 meses para hacer esta película, para inspirar a los trabajadores de todo el mundo. *The Globalisation Tapes* es parte de un programa mundial de educación laboral para movilizar a los

trabajadores agrícolas y de alimentos para que tomen el control del proceso de globalización (J. Oppenheimer y Cynn, 2003).

Estas explicaciones sirven para dar respuesta de forma breve a las cuestiones acerca de quién ha hecho la película, cómo se ha hecho y por qué. En estas podemos percibir también una función de declaración de intenciones en el momento en el que los participantes han creído necesario reflejar en la película el proceso y método empleado para su desarrollo, sirviendo tanto como contexto para el espectador, como una forma de dar a conocer desde qué posición se está tratando el tema de este documental. El inicio del film sirve también a los participantes para describir la articulación del dispositivo empleado para el rodaje y la presentación del tema que se va a desarrollar. Entre estas explicaciones y las primeras imágenes de la película, un nuevo título de grandes dimensiones ocupa la pantalla al completo: *A film by workers for workers* [Una película de trabajadores para trabajadores] (J. Oppenheimer y Cynn, 2003). Se autoproclama de esta forma como una película de trabajadores que tiene como objetivo el llegar a su vez a otros trabajadores (J. Oppenheimer, 2013, p. 51).

4.1.1 CONTEXTO

Los años comprendidos entre 1965 y 1968, fueron los años de la masacre en Indonesia, un genocidio que tuvo como víctima a la izquierda política del país y a todo opositor del llamado Nuevo Orden. La finalidad de las matanzas llevadas a cabo era “destruir el apoyo social que poseía el presidente Sukarno y su ‘democracia guiada’ y construir un régimen autoritario prooccidental” (Zylberman, 2016, p. 151). Según los datos que se tienen, se ha calculado que este genocidio se cobró la vida de alrededor de un millón y medio de personas. Tras este periodo de muertes, el líder militar Haji Mohammad Soeharto, Suharto, se convirtió en el nuevo presidente del régimen indonesio. Este capítulo de la historia del país ha sido pasado por alto durante muchos años, sumando a esto que “la particularidad de este caso es

**THE GLOBALISATION TAPES
WERE WRITTEN, DIRECTED
& FILMED BY RANK-AND-FILE
MEMBERS OF THE
PLANTATION WORKERS'
UNION OF SUMATRA
(PERBBUNI).**

**AFTER FINISHING OUR
WORK IN THE FIELDS,
WE CAME TOGETHER EVERY
DAY FOR 3 MONTHS TO
MAKE THIS FILM,
TO INSPIRE WORKERS
AROUND THE WORLD.**

**THE GLOBALISATION TAPES
ARE PART OF A WORLD-WIDE
LABOR EDUCATION PROGRAM
TO MOBILISE FOOD AND
AGRICULTURAL WORKERS TO
TAKE CONTROL OF THE
GLOBALISATION PROCESS.**

indonesia

sumatra

north

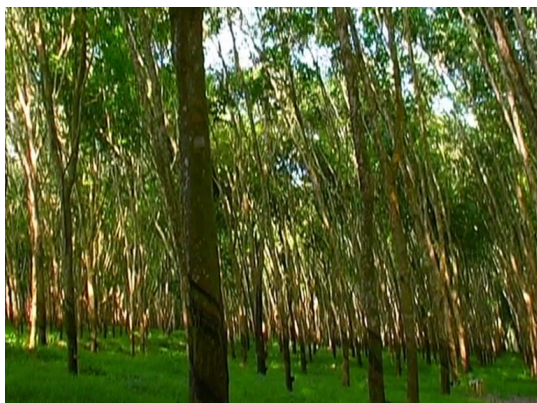


Figura 4.1: Fotogramas del inicio de *The Globalisation Tapes* (2003).

que los genocidas han permanecido en el poder, construyendo narrativas nacionales que los dan como victoriosos y héroes” (p. 151). Una de las razones de este silenciamiento y por lo que los artífices de la barbarie continuaron en el poder fue por entenderse internacionalmente la matanza comunista como una victoria.

La cuestión del genocidio indonesio volvió a retomarse tras la caída del régimen de Shuarto en 1998, mediante diversas investigaciones sobre lo sucedido (Zylberman, 2016, p. 152). Entre estas investigaciones estaría enmarcada *The Globalisation Tapes*, una película que inaugura una excavación cinematográfica de la historia que continuó en los siguientes años (J. L. Oppenheimer, 2004, p. 51). Un dato significativo de lo que supuso el desarrollo de *The Globalisation Tapes* está en el hecho de que, desde la caída del régimen indonesio hasta que se comenzó a trabajar el documental, habían pasado solo tres años. Esto nos sirve para entender la posición de riesgo desde la que los trabajadores comenzaron a producir la película, pues el pasado dictatorial estaba todavía muy presente y empañaba aún todas las administraciones estatales y la gran mayoría de organizaciones.

En 2001, los directores de cine Joshua Oppenheimer y Christine Cynn fundan junto a otros miembros Vision Machine Film Collective. Este se inicia como un colectivo de cineastas con el objetivo de crear una red internacional de producción y distribución de vídeos para investigar, analizar y responder a las condiciones y mecanismos del poder económico, político y militar. En particular, aquellas formas de violencia y terror sistémicos (‘Vision Machine Film Project’, n.d.). Ese mismo año, un conocido de Oppenheimer y Cynn, quien interesado en los métodos que ambos venían desarrollando, les propone producir una película junto a un grupo de agricultores dentro del marco de un programa educativo de trabajadores. Según Oppenheimer (2004), la idea principal era trabajar de forma colaborativa con un grupo base compuesto por entre diez y quince personas (p. 45), que juntos estudiaran la evolución de la globalización, cómo ha influido en sus propios puestos de trabajo y

sector económico, y poder de esta forma desarrollar estrategias que permitieran la acción colectiva y ayudar a otros trabajadores a tomar el control del proceso global. Es en este momento cuando los cineastas, teóricos y activistas de *Visión Machine Film Collective* comienzan a trabajar de forma colaborativa junto a la comunidad indonesia, con antiguos prisioneros políticos, trabajadores de plantaciones y activistas sindicales (p. 41).

4.1.2 PRODUCCIÓN

El equipo principal de trabajo de *The Globalisation Tapes* estuvo formado, desde *Vision Machine*, por Christine Cynn, Joshua Oppenheimer y Andrea Zimmerman, esta última ayudó en las tareas de edición (Oppenheimer, 2004, p. 54). Los principales productores y realizadores fueron los miembros de *Serbuk*: Sukirman, Eddraman, Astaman, Ati, R. Siahaan, Rachmadi, Basir, Boinem, Mirza, Sugiman, Jumniati y Hayati; trabajadores de las plantaciones que organizaron, rodaron y editaron la película. Estos, aunque trabajaron de forma colaborativa, se dividieron algunas de las tareas, como la investigación de la historia local y las masacres producidas entre 1965 y 1966, o la experimentación con la autonarración que se emplearía para el documental. Dentro del grupo, Oppenheimer ha sido quien más ha profundizado en el proyecto desde el aspecto teórico, dedicando gran parte de su tesis doctoral a ello. Es por eso que a lo largo de este capítulo nos referiremos a él continuamente en relación con la película, aunque se haya producido de forma colaborativa.

Desde los primeros estadios del proyecto se comprendió que las técnicas tradicionales de producción cinematográfica no eran las herramientas adecuadas para lo que estaban buscando, no cubrían las intenciones y necesidades del grupo. Empieza así el recorrido y la exploración del método que se adaptara al escenario en el que se trabajaba, a sus participantes y a los intereses que se pretendía alcanzar. Joshua Oppenheimer (2004) describe la fórmula de trabajo empleado como un método de producción que

explora la forma en la que las personas se relacionan con el aparato fílmico para representar sus propias historias y aspiraciones dentro de la realidad social en la que están enmarcados. Una simbiosis que fusiona la ficción y el documental, utilizando un procedimiento que implicaría colaborar con actores no profesionales en un taller colaborativo para escenificar y producir infiltraciones filmadas en el espacio social, es decir, escenificar ficciones en situaciones de la vida real, infiltrándose en la realidad social en un intento de catalizar interacciones nuevas y reveladoras, e incluso hacer que las narraciones ficticias sucedan de verdad (pp. 43–44). Cuenta que en cierto punto llegaron a la conclusión de que tendrían que desarrollar un método basado en la colaboración, la confianza, la solidaridad y la imaginación colectiva. Fue en ese momento cuando se abandonó cualquier modelo de trabajo de la industria cinematográfica como tal para acogerse al trabajo en grupo y experimentar de esta forma¹.

Para empezar, los facilitadores Oppenheimer y Cynn enseñaron las bases de la producción cinematográfica a los trabajadores y, posteriormente, se pusieron juntos a estudiar sobre la globalización y la economía al respecto. Hacen hincapié en la idea de que esto último fue un trabajo conjunto, pues ellos mismos solo sabían un poco sobre globalización y nada de economía e historia industrial (J. L. Oppenheimer, 2004, p. 46). Oppenheimer (2016) comenta en una entrevista una situación a la que se enfrentaron en la producción y que nos sirve de ejemplo sobre la organización que llevaron a cabo y las adaptaciones que fueron realizando en el grupo. Este cuenta que las mujeres tenían que ir a casa a preparar los desayunos, por lo que no podían participar en la película. En un principio se aceptó, pero eso no funcionaba, pues las mujeres eran también protagonistas desde el momen-

¹ Se puede entender aquí industria cinematográfica como las formas de hacer y los procesos de creación fílmica más típicos de las películas ligadas a un sistema de producción hegemónico-capitalista, aquellos que, en gran parte, buscan y anteponen una rentabilidad económica de las obras.

to en que estaban muriendo en el trabajo. Se buscó entonces la forma de que ellas pudiesen participar y finalmente se llegó a la idea de preparar los desayunos juntos. El horario de trabajo era de entre las cinco o seis de la mañana, hasta la una o dos del mediodía. Se entendió entonces el trabajo en la película como un segundo oficio, de dos del mediodía a diez de la noche. Por las mañanas se cocinaba en grupo para que todos pudiesen comer juntos y así liberar a las mujeres para participar en la película.

Poco a poco, a través de las proyecciones nocturnas, discusiones sobre qué es una película, los cuestionamientos sobre los problemas de los trabajadores o cuáles serían los más importante, entre otros asuntos, el proyecto fue tomando vida propia. Un modo de trabajo que, tal y como cuenta Oppenheimer (2016), ha mantenido en los siguientes proyectos cinematográficos que ha ido desarrollando. Explica que la clave estaría en hacer el viaje que se está realizando implicando a la gente en este. La producción de *The Globalisation Tapes* fue concebida como un intercambio. Los productores de Vision Machine trajeron libros y artículos de Inglaterra para traducir al indonesio y un ordenador para poder editar el proyecto. También fue esencial el diálogo, a través del cine y con otras películas que exploraron temas similares (Oppenheimer, 2004, p. 48). Una de las discusiones también presentes en esta fase de preproducción fue cómo se podía crear una película que hasta el momento solo se imaginaba dentro de unas estructuras globales, pero en este caso utilizando las redes de distribución propias, unas redes más modestas en comparación con otros tipos de películas y otros modos de producción.

Sobre los nexos de este método de trabajo con otras formas de realización y realizadores, Oppenheimer (2004) menciona que el resultado tiene una estrecha relación con los cines de Jean Rouch, en concreto cita *Jaguar* (1967), *La Pyramide Humaine* [La pirámide humana] (1960), *Moi Un Noir* [Yo, un negro] (1958), *Petit à Petit* [Poco a poco] (1971) y *Les Maîtres Fous* [Los amos locos] (1955). También con el trabajo del director tailandés Apichatpong

Weerasethakul, *Mysterious Object at Noon* [Objeto misterioso a mediodía] (2002), y los directores iraníes Abbas Kiarostami, Mohsen Makhmalbaf y Samira Makhmalbaf, con *Close Up* [Primer plano] (1990), *Salam Cinema* (1995) y *The Apple* [La Manzana] (1998), respectivamente (p. 44). Irene Lusztig (2013), quien en 2002 también colaboró en el proceso de edición de *The Globalisation Tapes* en Sumatra, destaca como base de la película los métodos de Jean Rouch y del Teatro del Oprimido de Augusto Boal. Señala que el invitar a los sujetos a participar en la creación de la película, característica común de estos directores y de las películas citadas, se ha convertido a partir de *The Globalisation Tapes* en una fórmula clave que se repite en el cine de Oppenheimer, y que supone gran parte de su idiosincrasia (p. 51).

Una parte esencial de la producción fue el diálogo y el debate generado por otras películas que trataran temas relacionados con la situación. Las películas que se proyectaron y la respuesta por parte de los participantes permiten hacernos una idea de la perspectiva crítica desde la que se produjo *The Globalisation Tapes*. Con el fin de problematizar el proyecto, se visionó *Ici et ailleurs* [Aquí y allá] (1976), del Grupo Dziga Vertov², sobre ir a otro lugar a hacer una película, en otro idioma, para la lucha política de otro o incluso en su nombre. *Ici et ailleurs* es un ejemplo que puede proporcionar contexto y material para un debate sobre los límites políticos y epistemológicos del cine activista colaborativo internacional. También se proyectó *La hora de los hornos* (1968), de Fernando Solanas y Octavio Getino, de la que *The Globalisation Tapes* toma como inspiración su ironía en el discurso sobre la violencia global y el colonialismo. Otra de las similitudes que guardan ambas cintas es la clandestinidad en sus proyecciones en su país de origen. Al igual que la película argentina, el film indonesio tuvo que ser oculto y visionado

2 Grupo de cineastas fundado en 1968. Sus principales miembros fueron Jean-Luc Godard, Jean-Pierre Gorin, Jean-Henri Roger, Paul Burron, Gérard Martin y Anne-Marie Miéville. Las producciones del grupo tienen un carácter político y activista, y están comprendidas entre los años 1968 y 1976.

en proyecciones clandestinas en reuniones sindicales. Además, Serbuk ha utilizado la película como dinamizador de discusión y estímulo para evitar el miedo a la unión de trabajadores (Oppenheimer, 2004, p. 50).

Otras de las proyecciones fueron: las tres películas *La Batalla de Chile* (1975/1977/1979), de Patricio Guzmán, y *Perfumed Nightmare* [Pesadilla perfumada] (1977), de Kidlat Tahimik. La primera contiene el que según Oppenheimer (2004, p. 50) es el mejor registro disponible del golpe de Suharto, el golpe de Pinochet, algo paradójico pues, cuando la CIA trabajó con los generales chilenos, aludió a similitudes de ese golpe con el de Yakarta en 1965. Se puede entonces intuir lo que sucedió en el golpe de Shuarto, aunque este fue más hermético y sangriento. El film del filipino Kidlat Tahimik servía como ejemplo de película producida con poco dinero, sobre el peso del colonialismo cultural de Estados Unidos y su política en la vida de un aldeano que, tras haber vivido impregnado por la cultura estadounidense, se revela para luchar contra ella.

Una vez terminada la preproducción y la producción de la película, para la edición del filme, los coordinadores trajeron un ordenador y contactaron con una cooperativa de cine activista para que editores hablantes de indonesio enseñasen a los miembros del equipo a editar y a utilizar ordenadores (Oppenheimer, 2004, p. 48). Con la finalización de esta última fase de postproducción, el proceso de creación queda terminado, dando lugar a un documental de setenta minutos filmado, escrito y editado por miembros de Serbuk, quienes buscaron explorar en este proceso su propia historia prohibida a través del cine y usarla como un estudio de caso con el que podrían investigar el funcionamiento de la globalización corporativa contemporánea, desde sus raíces en el colonialismo hasta el presente. Por medio de relatos de primera mano, intervenciones improvisadas, debates colectivos y collages de archivos, *The Globalisation Tapes* detalla el papel del militarismo y la represión en la construcción de la 'economía global', y explora las

relaciones entre el comercio, la deuda del tercer mundo y las instituciones internacionales como el FMI y la Organización Mundial del Comercio (p. 42).

4.1.3 RESULTADO FINAL

El resultado final se dividió en tres partes que se proyectaban al público para posteriormente llevar a cabo un debate grupal sobre el contenido y el tema expuesto. La película también refleja cómo ha sido el proceso de aprendizaje, con la intención de que este método pudiera servir como ejemplo y ser replicado por otros grupos y asociaciones de trabajadores en el mundo (J. L. Oppenheimer, 2004, p. 46).

4.1.3.1 Part I: A film by workers for workers

[Parte I: Una película de trabajadores para trabajadores]

Seguido del inicio que hemos comentado en el que se desvela el dispositivo utilizado para la producción del documental y el modo de participación e implicación de los trabajadores en la película, la primera parte de *The Globalisation Tapes* sirve para indicar el problema de las plantaciones de aceite de palma y lo que esto supone a sus trabajadores, mediante entrevistas directas a los protagonistas, a los principales afectados. Algunos de los entrevistados en esta parte cuentan sus experiencias relacionadas con el aceite de palma, presente en muchos productos y con una producción que supone el reemplazo de grandes extensiones de selva para su cultivo, desplazando a su vez a muchas personas de sus tierras. Comentan también que estos empleos se caracterizan por estar extremadamente mal pagados. La mayoría de trabajadores se ven obligados a tener dos trabajos si quieren que sus hijos puedan ir a la escuela, aunque, cuando aprenden a leer, la mayoría la dejan para empezar a trabajar.

Una de las entrevistas de esta parte es a una campesina, también participante en el proyecto, que vemos en plano cargada con una mochila pulverizadora para fumigar. Se queja de que el producto tóxico utilizado para fumigar huele muy mal y le produce náuseas, además de mucho dolor de

ojos. Aunque va al médico, este le dice que tiene bien los ojos y que, aun así, no hay medicina. La campesina explica, entre risas, que su jefe sabe que las están envenenando, que le pidió máscara y gafas y se las negó con el pretexto de que no tenía de qué preocuparse, que el producto químico no la mataría. Cuenta que, a esto, su respuesta fue: Tal vez no ahora ¡pero después de un tiempo lo hará! ¡Puedes cuidar de mis hijos y mi esposo cuando muera por el Gramoxone! (J. Oppenheimer y Cynn, 2003). Termina aquí el primer bloque que se cierra con unos títulos que se superponen al plano de las campesinas abandonando en bicicleta la plantación por una senda. En estos títulos se explica que las leyes comerciales de la Organización Mundial del Comercio (OMC) no incluyen ningún reglamento que proteja la salud y la seguridad de los trabajadores.

4.1.3.2 Part II: Colonialism, Corporate Power y International Debt [Parte II: Colonialismo, Poder Corporativo y Deuda Internacional]

La producción de *The Globalisation Tapes* generó una serie de discusiones y debates sobre la historia de las comunidades agrícolas y el genocidio. Grabada en diciembre de 2001, la segunda parte de la película introduce la cuestión sobre la historia de las uniones activistas. Aquí se explica que hasta 1999, la dictadura militar del Nuevo Orden del general Suharto prohibió a los trabajadores indonesios formar sindicatos. Todos los trabajadores eran automáticamente miembros del sindicato amarillo nacional, creado por la dirección del régimen y el ejército. Fundado en 1999, Serbuk centra sus esfuerzos en mostrar a los trabajadores indonesios lo que puede ser un sindicato real. Esta segunda parte sirve también para contextualizar la historia de Indonesia, utilizando una voz en *off* e imágenes de archivo, sosteniendo: Nuestra historia es la historia de la globalización. Nuestra comunidad se creó con base en el comercio global (J. Oppenheimer y Cynn, 2003), explica la narración.

Se plantea esta parte la diferenciación entre historia oficial e historia oculta. Uno de los campesinos, Siahaan, comenta: Honestamente, si com-



Figura 4.2: Fotogramas de *The Globalisation Tapes* (2003). Campesina explica su situación en el trabajo y el problema con el Gramoxone.

paras la historia oficial con la película (*Indonesia Mass Grave*) que acabamos de ver, la historia oficial nunca tuvo sentido. Lo que escuché esta noche confirma mis propios recuerdos, porque en nuestro pueblo, el alcalde no era comunista pero lo mataron de todos modos. Y señala al *aparato del estado*, como responsable de estos asesinatos. Alguien, en tono de broma, responde: Hay muchos aparatos del estado. Hay pistolas, machetes... En esta conversación entre los campesinos, surgen también otras ideas y cuestiones, como el miedo persistente en la población y los supervivientes a hablar de la historia pasada de Indonesia, de lo que sucedió (Oppenheimer y Cynn, 2003). La idea que plantea este participante sobre las pistolas y los machetes como aparatos del estado, resuena con el planteamiento del filósofo Giorgio Agamben (2015) cuando entiende el concepto de *dispositivo*:

Cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. Por lo tanto, no sólo las prisiones, los manicomios, el Panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder de algún modo es evidente, sino también la pluma, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los teléfonos celulares (p. 23).

Esto funciona como ejemplo de la diversidad de diálogos que pueden nacer en estas iniciativas. Aunque los participantes lo comentan en tono de humor, aciertan al señalar las armas como dispositivos del estado para mantener el régimen. Incluso Agamben señala como ejemplo de dispositivo

la agricultura, elemento base de esta película que se propone señalar la historia del régimen del país y sus efectos posteriores.

Una de las escenas más potentes de la película es el momento en el que se entrevista al líder del escuadrón de la muerte Pak Sinaga, activo entre 1965 y 1966. Este, de forma detallada y entre risas, explica cómo era su trabajo. En la escena, grabada con cámara oculta, su mujer le anima a que cuente a los presentes, a los que graban, cómo mataba a los comunistas. Este exmilitar advierte que lo va a contar es secreto, y seguidamente pasa a relatar con claridad y paso a paso cómo era el proceso, dónde se hacían y cómo era el método empleado para poder hacerlo sin utilizar armas de fuego y de forma rápida. Explica también que las órdenes de “acabar con ellos”, con los comunistas, con las personas que tocara ese día, venían de arriba. Quienes graban le preguntan que quién estaba arriba, a quién se refiere, “Shuarto”, responde. Toda la escena es seguida por una niña que sentada en una silla escucha las narraciones (J. Oppenheimer y Cynn, 2003).

4.1.3.3 Part III: The WTO and Ways Forward

[Parte III: La OMC y el camino a seguir]

La tercera y última parte del documental se dedica a hacer un análisis sobre la influencia y presión que ejerce la Organización Mundial del Comercio³ (OMC) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Su labor es establecer las normas del convenio internacional, pero los trabajadores indonesios se quejan de que aunque dicen que las decisiones son consensuadas, en este consenso sólo participan los países más ricos. Los más pobres dependen de estos, pues normalmente tienen préstamos que pagar. Además, se explica que si un país decidiese negarse a acatar las leyes de la OMC, se dejaría de lado a este país y ningún otro querría comerciar con ellos. Es por esto que defienden la necesidad de que las uniones de trabajadores sean de carác-

3 WTO corresponde a las siglas en inglés de la Organización Mundial de Comercio, World Trade Organization.

ter mundial, sindicatos internacionales de trabajadores. Por otro lado, bajo la idea de desarrollo, se empezó a cultivar solamente aceite de palma en los campos, con la ayuda de los préstamos internacionales. Tal y como explica uno de los campesinos entrevistados, esto conlleva un gran riesgo, pues la economía del país dependería completamente de un solo producto.

La película concluye que las uniones sindicales son necesarias para la autonomía de los países y de sus trabajadores, y que estas han de tener un carácter global, deben ser independientes y estar conectadas con otros sindicatos de todo el mundo. Esta unión y contacto entre sindicatos de diferentes países serviría para que las condiciones de explotación rechazadas por unos, no sean aceptadas por otros, haciendo que las empresas no puedan aprovecharse de las situaciones de cada país. *The Globalisation Tapes* se cierra con una frase del activista César Chávez, que sintetiza, en cierta medida, algunas de las ideas trabajadas a lo largo de la película: No puedes deseducar a aquel que ha aprendido a leer. No puedes humillar a la persona que está orgullosa. No puedes oprimir a la persona que ya no tiene miedo. El documental termina con unos títulos de crédito: "Conceived, written and directed by..." [Concebido, escrito y dirigido por...], seguido de los nombres de todos los participantes y creadores de la película en orden alfabético (J. Oppenheimer y Cynn, 2003).

4.1.4 DIFUSIÓN, REPERCUSIÓN Y OTROS TRABAJOS

Este proyecto se convirtió en una oportunidad para desarrollar un método de producción colectiva junto a una comunidad. Pero además, esto les permitió investigar formas alternativas de distribución y, como explica Oppenheimer (2004), descubrir cómo esto podría generar nuevos contextos para crear significado con nuevas formas de cine (p. 46). Joshua Oppenheimer (2016), sobre el modo de creación colaborativa comenta, que independientemente de la forma en la que se defina colaborar, esta empuja a todos a un espacio incómodo, más allá de la zona de confort. Asegura que, si la

película es honesta, debe hacer esto no solo a los participantes sino también a los que están detrás de las cámaras y a la propia audiencia. Entre las actividades dedicadas a desarrollar lo que terminó siendo *The Globalisation Tapes* estuvieron las proyecciones nocturnas, discusiones sobre qué es una película y la naturaleza del cine, los cuestionamientos sobre los problemas de los trabajadores, entre otras. De esta forma el proyecto fue tomando vida propia y, tal como explica Joshua Oppenheimer (2016), es algo que ha mantenido para los proyectos que llegaron después: *The Act of Killing* [El acto de matar] (2012) y *The Look of Silence* [La mirada del silencio] (2014), ha servido como un laboratorio de ideas para estas (Lusztig, 2013, p. 51).

The Globalisation Tapes se pensó en un principio como una película para difundir entre sindicatos similares a Serbuk, para apoyar la lucha de los trabajadores. Además de este objetivo, el documental ha quedado marcado como una pieza fundamental en el trabajo de Joshua Oppenheimer, aunque se haya realizado de forma colaborativa. Aun así, esta no ha tenido la repercusión que sus trabajos posteriores, quizá tampoco se buscaba. Estas dos otras películas documentales a las que nos referimos, *The Act of Killing* y *The Look of Silence*, son trabajos más autorales de Joshua Oppenheimer, el segundo en solitario y el primero junto a Christine Cynn y un elenco de personas que prefirieron no dar sus nombres y aparecen en los títulos de crédito como anónimos. Estas películas siguen la línea temática *The Globalisation Tapes*, haciendo obvio que esta funciona como germen de las otras dos. *The Act of Killing* entrevista a varios de los protagonistas de las matanzas contra la población indonesia durante el régimen de Shuarto, y ellos mismos recrean estas. *The Look of Silence* ahonda en el sentimiento de miedo de los supervivientes del régimen desde una familia que descubre quiénes asesinaron a su hijo y cómo.

Estos trabajos sí que han tenido un recorrido más amplio en cuanto al concepto de éxito cinematográfico tradicional se refiere. *The Act of Killing* fue nominada en 2013 a mejor documental en los premios Oscars, premios

BAFTA, los premios del Círculo de Críticos de Nueva York o de la Asociación de Críticos de Los Angeles. *The Look of Silence* estuvo también nominada en los Premios Oscar a mejor documental en 2015 y se hizo con el Gran Premio del Jurado en el Festival de Venecia de 2014, entre otras nominaciones. Aun así, a partir del planteamiento de Kouchakji (2018), estas tres películas podrían entenderse mejor como una trilogía en lugar de como un díptico, que es como se conoce por haber tenido una mayor repercusión estas dos últimas. Esto permitiría a las audiencias ir más allá y establecer conexiones para comprender el funcionamiento del capitalismo y el colonialismo (p. 435).

Para terminar este apartado, a nivel terminológico, Joshua Oppenheimer (2004) refiere este trabajo como *collaborative film practice* [práctica de cine colaborativo] (p. 4). Irene Lusztig, en la entrevista que hace a Oppenheimer sobre el proyecto, emplea también el término *collaborative film project* [proyecto de cine colaborativo] (J. Oppenheimer, 2013, p. 51).

4.2 NEGRABLANCA (2013)

La película de *NegraBlanca*, al igual que en el caso anterior, dedica su inicio a desvelar información al espectador sobre cómo ha sido el proceso creativo que se ha llevado a cabo para su realización. El plano que abre la película, una corriente de agua en blanco y negro que ocupa toda la pantalla, está acompañado de un *collage* de testimonios en voz en *off* de algunos de los participantes sobre sensaciones y conclusiones de hacer la película. Estos comentarios son muy breves, pero nos permiten obtener una idea de cómo se ha hecho la película, cuáles han sido las impresiones generales y qué conclusiones se han extraído de esta experiencia:

Decía 'No sé qué va a pasar, pero sé que va a molar'... Juntarnos cada semana, casi cada día, con un montón de personas que antes no conocíamos a intentar entre todos hacer una película... Un sitio en el

que todos opinábamos y trabajábamos a la vez tranquilamente... Casi todo el pueblo ha participado realmente porque dejándonos sitios, presentándonos cosas, participando en la película... Que una película no tiene que ser de una sola persona y que solo esa persona se lleve el mérito, sino que si trabajan todo el mundo en conjunto, la película se forma mejor... Es más fuerte la experiencia que el cine que sale de la experiencia... Nos hemos juntado un montón de gente a construir historias... La experiencia de experimentar con cine, que la gente tuviese una mente abierta a las posibilidades que se pueden brindar... Llegué a Blanca y me puse a pegar carteles por la calle, y en estos carteles preguntaba ¿hacemos una peli? La idea era hacer una película con toda persona que quisiera participar en ella (de Llanos, 2013).

4.2.1 CONTEXTO

En el norte de la Región de Murcia, a orillas del río Segura, se encuentra el municipio de Blanca, que hoy en día cuenta con más de seis mil habitantes. Originalmente el municipio era conocido como Negra, pero a principios del siglo XIV cambió su nombre por Blanca (Westerveld, 2015, p. 57). En octubre de 2012, tras una convocatoria del ayuntamiento de Blanca en la que se seleccionó su proyecto, Helena de Llanos llegó al pueblo para participar en una residencia artística en El Centro Negra, un centro cultural que actualmente hace las funciones de espacio de investigación, recepción de cultura y creación contemporánea. Helena de Llanos estudió filología hispánica y se doctoró en University of Pennsylvania de Estados Unidos, con una tesis sobre cine participativo, *¿Hacemos Una Peli? NegraBlanca y Los Entornos de un Cine Hecho en Comunidad*, publicada en 2016. Su tema de investigación y

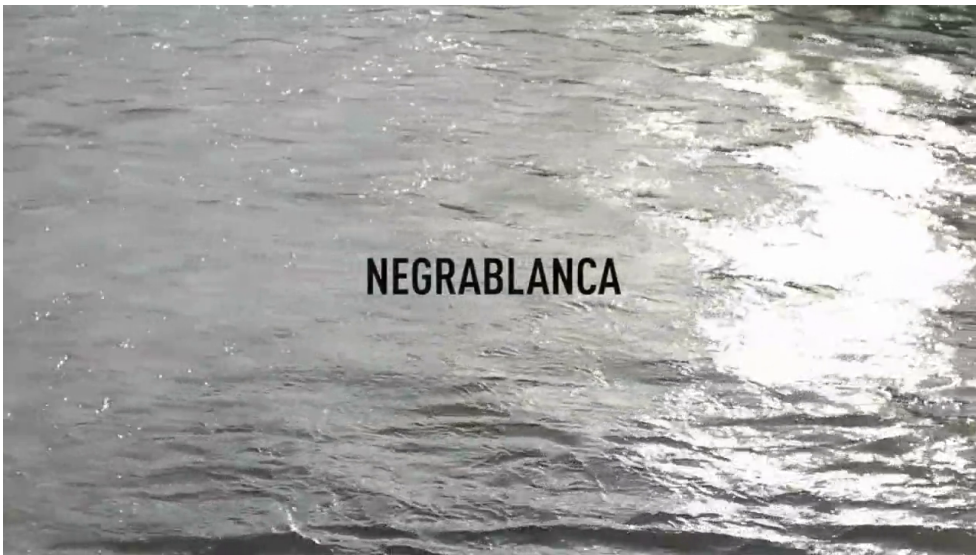




Figura 4.3: Fotogramas del inicio de *Negrablanca* (2013).

estudio gira en torno a la antropología visual, el cine de lo real y la realización documental. Su trabajo audiovisual, como veremos, fluctúa entre documental y ficción, entre teoría y práctica (*Helena de Llanos / Tabakalera*, n.d.)

Esta tesis doctoral de Helena de Llanos hace un minucioso trabajo de documentación de toda la experiencia fílmica llevada a cabo en Blanca. Extrae además una serie de cuestiones y problemáticas a las que se llega como resultado de la experiencia de trabajar de forma participativa el cine. “Reflexiones sobre la imagen y la cultura visual a propósito de la película resultante del proceso cinematográfico ¿Hacemos una peli? [y reflexiones] sobre los medios de producción, el valor de la película, y su condición de obra sinautoral” (de Llanos, 2016, p. iv). Este documento nos sirve, por un lado, como apoyo al desarrollo de la cuestión de cómo se ha hecho esta película y, por otro, igual de importante para nuestro análisis, por qué se ha hecho de esta forma, así como para dar respuesta a otras muchas cuestiones que se plantean y que nos interesan para poder comprender todo lo que rodea *NegraBlanca*. Se exploran aquí “las particularidades de la participación a la hora de crear lo que llamamos cultura y su relación con la oficialidad, destacando su potencial político de transformación social” (6–7). Sobre la motivación de estos escritos, en palabras de Helena de Llanos, estos tienen una “voluntad de registro documental y así lo deja ver su estilo [documentando] en palabras las particularidades de un proceso que no cabe en la película resultante porque lo desborda y necesita ser relatado” (p. 7).

Debe añadirse que, además de esta tesis, contamos con otra serie de materiales e investigaciones sobre la película que nos ayudan a desarrollar este apartado y comprender desde diferentes perspectivas y profundidades todo lo que supuso el trabajo de *NegraBlanca*. Uno de ellos es la propia página web del proyecto, en la que quedaron registradas informaciones sobre el equipo de participantes, vídeos de los ensayos, de reuniones o momentos concretos como la difusión de la película o el estreno. Además, la web se presenta en un formato de blog a partir del que podemos recorrer el histó-

rico de publicaciones que han quedado accesibles. Esto en concreto resulta de gran interés, pues permite acceder a la información de entradas que tenían una función temporal, como por ejemplo aquellas en las que se buscan participantes.

La página web cuenta también con una sección de crónicas: “Tras una charla, se decidió crear una sección en el blog, con el único cometido de hacer crónicas periódicas que ayudarán a la gente que no se encuentra inmersa en este proyecto, y hacer más comprensible todo el movimiento a cualquiera” (‘Presentación Nueva Sección’, 2012). Estas crónicas y la página web del proyecto en general nos facilitan entender la temporalidad y cronología del proyecto, permitiéndonos poner esto en relación con el resto de información con la que contamos, así como conocer de dónde parten algunas ideas y cómo fueron resueltas. Pero también contamos con otras investigaciones que no parten de los miembros del grupo de trabajo de la película, como es, por ejemplo, la tesis doctoral de María Bella Piñeiro (2019), desde Goldsmiths University of London, en la que dentro de un trabajo de análisis del colectivo Cine Sin Autor, se reserva un espacio para tratar el caso de *NegraBlanca*.

Tiempo antes de comenzar la residencia artística, Helena de Llanos había empezado a colaborar con el colectivo Cine Sin Autor. Su participación en el colectivo le sirvió a Helena de Llanos (2016) para “poner en práctica las intuiciones sobre el audiovisual participativo que venía rumiando [aunque] no tradujo literalmente las ideas y la metodología de CSA, sino que las llevó en su caja de herramientas como parte de lo posible” (p. 4). La influencia que tiene Cine Sin Autor en la película *NegraBlanca* es fundamental, se puede ver en ella el reflejo de su metodología de trabajo. Pero no solo resuena su influencia, sino que directamente está presente su trabajo, pues el propio colectivo, representado por algunos de sus miembros, estuvo yendo a Blanca para participar en el proceso y crear juntos.

Helena de Llanos (2016), al igual que Joshua Oppenheimer, repasa las películas que han sido influyentes para el desarrollo de este proyecto. Entre las películas y teorías que cimientan gran parte del pensamiento de Cine Sin Autor, menciona las teorías de la dependencia y descolonización del manifiesto *Hacia un tercer cine* (1969), de Solanas y Getino, el texto *Por un cine imperfecto* (1969) de García Espinosa y las tesis sobre el neorrealismo de Zavattini, además de John Grierson o Godard. Hace también hincapié en el trabajo con las comunidades indígenas de Jorge Sanjinés en Bolivia, “lo que generó un cambio en su forma de hacer cine, pues las propias comunidades por él retratadas le hicieron consciente de la necesidad de un giro en la representación, un cine junto al pueblo” (p. 19).

Más allá del colectivo, de Llanos (2016) cita como fundamentales para su trabajo a Tomás Gutiérrez Alea, Sara Gómez, Santiago Álvarez y Guillén Landrián, del Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos (ICAIC); a Marta Rodríguez y Jorge Silva en Colombia; Patricio Guzmán en Chile; y Raimundo Gleyzer y Jorge Prelorán en Argentina (p. 19). Hace también una matización de estos dos últimos, pues Raymundo Gleyzer, quien fundó el colectivo Cine de la Base durante la dictadura argentina, “trabaja desde la militancia política, el uso del cine como arma de contrainformación y la firme creencia en la revolución antiimperialista” (p. 19), mientras que Jorge Prelorán, “practica una antropología visual basada en el agenciamiento por parte del sujeto retratado” (p. 19). Helena de Llanos (2016) referencia también a Jean Rouch como la unión de ciencia y arte, etnología y cine, con los ejemplos de *Moi Un Noir* (1958) y *Chronique d'un été* [Crónica de un verano] (1961). Esta última, realizada junto a Edgar Morin, Rouch abre el proceso a los participantes, discutiendo también sobre sus propios testimonios. “Rouch siempre apostó por una ‘shared anthropology’ [antropología compartida] donde los cineastas

crean películas *with* [con], y no sólo *about* [sobre], sus protagonistas”⁴ (p. 23).

4.2.2 PRODUCCIÓN

La preproducción de *NegraBlanca* comienza con la pegada de carteles por el pueblo de Blanca. En estos carteles se podía leer la siguiente propuesta: “¿Hacemos una peli? Si te apetece que hagamos una peli entre todos, ven a el MUCAB el lunes 15 de octubre a las 19:30 y verás cómo hay mil maneras de participar”. La idea era hacer una película, ¿pero cómo? Helena de Llanos explicaba de forma resumida de qué manera se pretendía trabajar:

Desde abajo. Vamos construyendo las historias, decidiendo cómo las contamos, eligiendo las localizaciones y los modos de grabar, seleccionando a los personajes. Las decisiones se toman de forma colectiva. Cada persona puede participar de una de las fases o de todas, puede ocuparse de la construcción de la historia o dedicarse a conseguir lo necesario para los rodajes, organizar los equipos y los horarios, actuar o hablar ante la cámara... (¿Hacemos Una Peli?, 2013).

Haciendo esto, trabajando así, se buscaba fomentar una forma de obrar que difiere de las producciones audiovisuales más típicas, pero sobre todo, encuentra su distinción respecto a estas en los criterios de importancia que otorga a algunos elementos, como por ejemplo son los valores sociales o la forma de trabajo horizontal:

4 Rouch siempre apostó por una antropología compartida donde los cineastas crean películas *con*, y no sólo *sobre*, sus protagonistas [traducción aclaratoria de la cita].

Con este tipo de práctica promovemos un modelo de cultura distinto, participativo y horizontal, donde se produce un intercambio permanente de saberes y conocimientos entre los participantes, y lo que nos mueve no es la rentabilidad ni la repercusión mediática de la película, sino el proceso de trabajo en equipo, la experiencia generada del intercambio de saberes y la creación de vínculos y redes de solidaridad entre iguales (¿Hacemos Una Peli?, 2013).

A la primera reunión que se anunciaba en los carteles acudieron unas 50 personas. Muchos de ellos creían que lo que asistían era al casting de una película que se filmaría en Blanca, se sorprendían cuando se les explicaba que la película la harían entre todos, desde cero, y que el guion aún no estaba escrito (Hacemos una peli, 2012). A la segunda reunión acudieron muchas menos personas, pero poco a poco, con idas y venidas de participantes empezó a configurarse el grupo que estaría presente a lo largo de todo el proceso de la película. Estas fluctuaciones ponen de manifiesto “las dificultades para involucrar a las personas en el barco común, los delicados y frágiles hilos que van de lo individual a lo colectivo” (de Llanos, 2016, p. 80). Las personas que participaron durante todo el proceso fueron: Mario Molina, de 14 años; Fatima Bourrous, de 10 años; y un grupo de mujeres conocido como “Las atrevidas”: Matilde, Pilar, Piedad, Leonor, María Jesús, Maricarmen y Rosario. El nombre de “Las Atrevidas” se les da porque se trata de un grupo de mujeres muy activas en el pueblo, que participan en muchos eventos y actos culturales (p. 58).

En esta película se hace una distinción entre dos equipos de trabajo: el equipo base y el equipo flotante. El equipo base está compuesto por “todos los participantes que se han ido involucrando en diversas tareas de la peli desde que comenzó su andadura [...] así como las personas del equipo

técnico” (¿Hacemos Una Peli?, 2013). El equipo técnico estuvo compuesto por: Helena de Llanos, Miguel Ángel Rodríguez, Elsa Barreras, Inma Benavente y Luz Cano, todas ellas profesionales del audiovisual o con formación. El equipo flotante se refiere a todos los participantes que fueron a Blanca cada fin de semana o cuando podían, para colaborar en el proyecto: Virginia Villaplana, profesora de la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia, e Irene Núfar, Ángel Monpeán, Ignacio Valero, Miguel Ángel Ayala, Miguel Leiva y Cristian Parreño (¿Hacemos Una Peli?, 2013), estudiantes de esta facultad.

Los primeros meses de trabajo estuvieron dedicados al intercambio de ideas y a la escritura del guion de forma conjunta. “En esos encuentros semanales, se puso en funcionamiento una dinámica asamblearia influida por lo que algunos de nosotros habíamos vivido durante el 15M en Madrid. [Favoreciendo] el consenso, la negociación de propuestas por medio del diálogo” (de Llanos, 2016, p. 62). Las aportaciones de los más jóvenes solían ir enfocadas a la creación de una historia de ficción, mientras que las de las mujeres más mayores giraban en torno a la memoria y las vivencias personales. Esto último ayudó a que la película ganase “el espesor de la oralidad, la belleza posible de escuchar un relato e ir imaginando las imágenes que le van” (p. 65). Al mismo tiempo, se iban buscando localizaciones para rodar las escenas y, en diciembre de 2012, se dio por terminada la fase de creación de las historias. Las historias surgidas en el grupo llevaron el proyecto ¿Hacemos una peli? a convertirse en una “investigación sobre la memoria, su importancia en la construcción de vínculos sociales, y su relación con la Historia y las figuras de poder” (p. 67). En *NegraBlanca*, hay varias escenas dedicadas a recordar algunas de las experiencias de vida de las personas en el pasado y especialmente sus actividades laborales (Piñeiro, 2019, p. 225).

Con un plan de rodaje en mano, se empezaron a grabar los planos de forma no cronológica, algo que creó cierta confusión a los participantes, que tenían que volver continuamente sobre la narrativa para situarse. El método

de trabajo también se fue alterando mientras se sucedían las grabaciones de planos. La diversidad del grupo ofrecía posiciones ortodoxas y heterodoxas sobre cómo debía hacerse una película, sobre si ceder poder creativo sin prestar atención a cómo quedaría el producto final, o no. Parte de este pensamiento ortodoxo y vertical de la realización venía dado por los propios participantes (de Llanos, 2016, pp. 79–80). La mecánica de rodaje se basaba en el ensayo de las escenas entre semana, reunión general los viernes, donde se ponía en común lo ensayado y se terminaba de concretar con el resto del equipo, y grabación sábado y domingo. Esta fase llegó hasta mayo de 2013. Los rodajes eran similares a los ensayos, las escenas se grababan varias veces sin corte, primero desde distintos puntos fijos y después en movimiento alrededor de la escena. Los actores, envueltos en su rol, improvisaban en mayor o menor medida sus diálogos. No se dieron pautas a los participantes, cada uno interpretaba su personaje, personajes que habían desarrollado de forma conjunta (pp. 85–88).

Entre los habitantes de Blanca era prácticamente unánime la opinión de que el proceso de creación no debía aparecer en la película final, ni reuniones, ni ensayos ni mucho menos una pértiga de sonido, o desvelar cómo nos las apañamos para hacer un rudimentario travelling [...] Hubo cierta impostura por parte del equipo técnico, cierta pretensión de estar a la altura de una idea preconcebida de lo que es hacer cine que, como ya he dicho, fuimos deconstruyendo con el propio hacer, y de este (des)hacer quedan marcas en el film (de Llanos, 2016, p. 133).

El montaje de la película se iba haciendo los lunes. Por la mañana se organizaba el material grabado el fin de semana y se editaba para visionarlo por la tarde. Cuando acabó la fase de rodaje, se pasó solamente a la edición. Montar la película fue trabajo principalmente de Miguel Ángel y Helena, quienes se dedicaron a sincronizar audios, limpiar y ordenar material y ensamblar cada escena. Cualquiera que asistía podía opinar y proponer, aunque la gran parte del trabajo la llevaron a cabo ellos. De esta forma sur-

ge el primer borrador al que se le fueron dando retoques hasta llegar a la pieza final (de Llanos, 2016, pp. 95–97).

4.2.3 RESULTADO FINAL

El resultado final, la película que se proyectó en las salas, la podemos encontrar en Vimeo⁵ en acceso libre. En su descripción se presenta como fruto del trabajo colectivo en el que: “Aquí todos somos creadores, no directores”. *NegraBlanca* es una película que mezcla historias, una red de vivencias y ficciones que se entrelazan para crear una memoria, donde la ficción se disuelve y la realidad se simula. El misterio es la tónica general que envuelve toda la narrativa de la película, en la que tenemos la historia de un leñador acusado de haber asesinado a su pareja. Este, aunque trata de hacer vida normal y defiende su inocencia, recibe el rechazo y la hostilidad general del pueblo. Mientras, se dedica a buscar al culpable real de la muerte de su pareja; Fátima, una niña a la que su entorno le está ocultando algo, una habilidad para viajar a otras épocas; o un personaje misterioso que hace de guía espiritual de esta película. Todo esto da lugar a algunos testimonios en los que se narra la historia de Blanca, desde sus orígenes como pueblo hasta épocas más recientes, como el franquismo y la Guerra Civil, unos relatos narrados por sus propias protagonistas. Algunos de estos testimonios son recreados directamente, escenas históricas costumbristas del pasado se hacen tangibles, como la de unas mujeres que lavan en el río mientras cantan o la de una fábrica de esteras donde un grupo de mujeres hablan de sus condiciones de trabajo y situaciones personales. Como se dice en el cierre de la película: “¿Qué es una historia? Es una historia del pasado para que todos puedan contarla, para que todos puedan recordarla” (de Llanos, 2013). Así funciona la memoria, así funciona recordar.

5 En el siguiente enlace se puede acceder a la película completa: *NegraBlanca* - <https://vimeo.com/112402824>



Figura 4.4: Fotogramas de *Negrablanca* (2013).

4.2.4 DIFUSIÓN Y REPERCUSIÓN

NegraBlanca se estrena en junio de 2013 en el Teatro Victoria de Blanca, que anteriormente fue un cine además de teatro. La proyección estuvo precedida por una presentación de los participantes y además se intentó crear un debate al final de la película, debate que no se pudo llevar a cabo por falta de predisposición de los asistentes. Lo que sí se hizo fue pasar un cuestionario con preguntas sobre la percepción del film, el sentimiento de pertenencia, influencia y otras valoraciones técnicas de la pieza. Después de este primer estreno, hubo otras proyecciones públicas en Madrid, una de ellas en verano de 2014 en Campo de Cebada, un espacio urbano cultural del barrio madrileño de La Latina. En esta ocasión sí que se dio un debate tras el visionado en el que los asistentes hicieron preguntas (de Llanos, 2016, pp. 102–106)

En septiembre de 2015 se hizo otra de las proyecciones oficiales de *NegraBlanca*, esta vez en Cineteca Madrid. La intención era que los habitantes de Blanca y los participantes vieran la película proyectada en Madrid. Para ello se comenzó a organizar el viaje y recaudar dinero mediante la autogestión en el propio pueblo, por medio de rifas o comidas benéficas. La mayoría de estos actos de colecta estuvieron ideados por el grupo de Las Atrevidas. A la proyección acudieron familiares, amigos, habitantes de Blanca y curiosos y, en esta ocasión, tras la proyección también se dio un debate final con preguntas entre los participantes, gente de Cine Sin Autor, trabajadores culturales y amigos.

Helena de Llanos (2016) en su trabajo no utiliza ningún término concreto para referirse a su modo de hacer cine, pero sí que cita a diversos autores que refieren estas prácticas como *video participativo*, *videoactivismo* o *cine colaborativo*. Cita a Virginia Villaplana (2015) para hacer referencia a la existencia de diversos usos de estos conceptos por parte de los investigadores del mundo académico (p. 40).

4.3 LOS CASOS DE *THE GLOBALISATION TAPES* Y *NEGRABLANCA* COMO CINE COLABORATIVO

Tanto el caso de *The Globalisation Tapes* (Oppenheimer y Cynn, 2003) como el de *NegraBlanca* (de Llanos, 2013) provienen de dos contextos sociales distintos, como distinta es la forma en la que surgen y los objetivos propios marcados al inicio de cada proyecto. Aun así, es sencillo establecer relaciones entre ambos desde sus perspectivas colaborativas, pero también desde sus objetivos y conclusiones metodológicas alcanzadas a lo largo del proceso creativo. Vamos a continuación a identificar algunas de estas vinculaciones. Presentaremos una serie de conclusiones de ambos casos que a su vez analizaremos y señalaremos, partiendo de la teoría expuesta en los anteriores capítulos, preguntándonos qué componentes concretos harían que podamos entender estos como ejemplos de cine colaborativo.

4.3.1 RECONOCERSE COMO UN PROCESO COLABORATIVO E INFLUENCIAS COMUNES

Uno de los elementos comunes más significativos y que ya hemos señalado es el hecho de que en ambas películas se dedique un espacio a exponer la metodología utilizada. En el inicio de *The Globalisation Tapes*, cuando se dice que la película ha sido escrita, dirigida y grabada por miembros del sindicato de trabajadores de Sumatra y que se ha construido mediante reuniones de los trabajadores con el fin de que esta sea una película de trabajadores para trabajadores (Oppenheimer y Cynn, 2003); y en *NegraBlanca*, cuando las voces que narran el inicio de la película hablan de la unión de muchas personas para hacer una película, en un lugar donde todos pudiesen opinar, donde se trabaja y se crean historias en conjunto (de Llanos, 2013). En este sentido, resulta revelador cómo en los dos casos, sin una conexión directa, se toma la misma decisión de reflejar cómo ha sido el proceso de producción, un proceso que podemos entender que sale de las lógicas tradicionales de hacer cine. Dependiendo de cómo se hiciesen estas declaraciones, podrían entenderse como una justificación hacia el espec-

tador, pero no es este el caso, cuando lo que tenemos es en realidad una defensa de la producción colaborativa, una acentuación de la importancia que ha tenido el proceso colaborativo para la película. Sirve esto también para conocer desde qué posición se está trabajando el tema, desde los protagonistas en estos casos.

El gesto de mostrar en la película el dispositivo utilizado para la producción ha podido verse en muchas otras producciones, para nuestro caso tomamos el ejemplo de *La pyramide humaine* (1961) de Jean Rouch. El inicio de esta película está ocupado también por un texto en el que se explica que la película parte de una experiencia provocada por el autor en un grupo de adolescentes. A su vez, la película termina cuestionando la importancia de la película o del cineasta, cuestionando incluso la importancia de que haya habido película o no, pues asevera que lo realmente importante es lo que ha sucedido alrededor de la cámara, los aprendizajes de los jóvenes participantes. Emerge aquí uno de los temas comunes en el cine colaborativo, la importancia que se otorga al proceso de producción como beneficioso para los participantes, equiparando o priorizándolo a la propia película. Este ejemplo de Jean Rouch en el que se puede ver a la película reflexionado sobre su método podría marcar una línea lógica de influencia, consciente o inconsciente, puesto que tanto Helena de Llanos como Joshua Oppenheimer citan al director francés como una influencia para los trabajos que estamos estudiando. Pero no olvidemos que ha sido esta una decisión de los participantes, podremos hablar de influencia o inspiración si estos han visto la película. Aunque también puede darse la situación de que los facilitadores hagan propuestas en este sentido.

En cuanto a la influencia de otros cines para crear estos, Oppenheimer y de Llanos hablan de autores y películas comunes. Ambos, como decimos, referencian a Jean Rouch, pero también a Patricio Guzmán, Godard, Octavio Getino o Fernando Solanas. De forma independiente, el trabajo de Oppenheimer está relacionado también, entre otros citados por el autor, con el trabajo

de Augusto Boal en su Teatro del Oprimido. Helena de Llanos habla también de Jorge Sanjinés (de Llanos, 2016, pp. 19–23; Lusztig, 2013, p. 51; J. L. Oppenheimer, 2004, pp. 44–50). Todos estos autores los hemos podido ver señalados en el repaso que hemos hecho de los movimientos de cine colaborativo en los anteriores capítulos. Aunque cada investigador o facilitador menciona unos referentes particulares para su trabajo, se perciben una serie de casos a los que se alude de forma constante, sobre los que gira en gran medida la influencia de la práctica audiovisual colaborativa. Ya en 1985 se habla de la relación del Taller de cine indígena de Luis Lupone en Oaxaca como influencia directa de Jean Rouch, o la repercusión de los planteamientos de Augusto Boal desde el teatro o el Tercer cine para el colectivo Cine Marginal, desde 1971 (Getino Lima, 2018, p. 243; Vázquez Mantecón, 2012, pp. 270–271), por citar algunos ejemplos.

Se descubre aquí la existencia de una base de influencias que ha perdurado en el tiempo de estos cines enfocados a la colaboración y que ha continuado siendo referente para muchos otros que han venido detrás, prolongándose décadas y llegando a sobrepasar el nuevo siglo. No podemos tampoco señalar estos casos como referentes hegemónicos y únicos, pues sería un tanto reduccionista pensar que todos los ejemplos de cine colaborativo posteriores han partido de estos, ya que, como hemos visto, estas prácticas surgen de muy distintos modos y la formación de los facilitadores no depende de haber seguido un camino concreto o buscar unos objetivos determinados. Además, muchos de los facilitadores que han venido después pueden haber tomado como influencia directamente estos colectivos que en su día tuvieron a su vez a estos que citamos, llegando a los primeros de forma más indirecta.

4.3.2 METODOLOGÍAS

La metodología empleada en cada uno de los casos está determinada por diferentes factores, el contexto en el que surge cada proyecto, los

objetivos desde los que parte, y la forma de entender el cine colaborativo de cada uno de los facilitadores. *The Globalisation Tapes* parte de la propuesta de Serbuk donde se propone hacer una película junto a los trabajadores, la conclusión de trabajar de forma colaborativa se va desarrollando en el proceso, aunque el tema de trabajo estaba preestablecido en cierta medida. En *NegraBlanca*, Helena de Llanos parte de la idea de hacer una película colaborativa, pero sin un tema concreto de inicio, dejando esta decisión a los participantes. En los dos proyectos tenemos una situación en la que la metodología depende del grupo con el que se trabaja. Oppenheimer habla de la exploración del método para que se adaptara a las necesidades e intenciones del grupo de trabajo. De Llanos (2016), aunque partía de la teoría de Cine Sin Autor, comenta que en *NegraBlanca* se “rompió constantemente cualquier teoría preconcebida del cómo se hace, se fue construyendo con el día a día. ... una suerte de experimento cinematográfico que desembocó poco a poco en método, pero en método en continua construcción” (pp. 11–12). Hemos hablado a lo largo de este trabajo continuamente de la cualidad del cine colaborativo de adaptación, cualidad casi obligada. Tenemos aquí de nuevo el ejemplo de ello.

La participación podemos encontrarla en todas las fases del proceso audiovisual. Muestra de ello la podemos distinguir en nuestros dos casos de estudio, pues ambos resaltan que la fase de investigación se hizo también de forma colaborativa. Joshua Oppenheimer (2004) destaca en concreto la idea de que la investigación sobre el tema se hizo en conjunto, puesto que ellos, desde Vision Machine, tampoco tenían grandes conocimientos sobre globalización y nada sobre economía e historia de la industria local y del país (p. 46). En ambos casos se utiliza como vertebrador un elemento que es clave para el cine colaborativo, la asamblea. Esta está presente en las distintas fases de las producciones, desde las fases iniciales en las que los participantes están decidiendo sobre la obra, investigando, estructurando, hasta en las proyecciones finales, en las que se debaten los resultados tras el visio-

nado de la película. En *The Globalisation Tapes* estas quedan directamente reflejadas en la película, cuando aparecen imágenes de los trabajadores debatiendo sobre la película. En *NegraBlanca*, aunque no aparecen visualmente, Helena de Llanos (2016) sí que explica en su trabajo la importancia que estas tuvieron, en su caso como una forma de tomar decisiones heredada del movimiento político-social 15M, donde las decisiones se tomaban por consenso (p. 62). La asamblea y el debate entre participantes son algo inherente al cine colaborativo, lo encontramos en cada ejemplo que hemos señalado, desde Fogo Process hasta los ejemplos más actuales.

Si tuviésemos que hablar de una imagen capital del cine colaborativo, podríamos referirnos a la de los participantes utilizando las cámaras y otros medios de producción audiovisual. En este sentido, encontramos dos situaciones distintas. Por un lado, en *The Globalisation Tapes* tenemos imágenes en la propia película de los participantes llevando a cabo este proceso de filmación, operando las cámaras y el sonido, algo importante en su método, pues hemos visto cómo Oppenheimer continuamente refiere como parte del proceso la alfabetización audiovisual. A su vez, aunque se hable de trabajo colaborativo, sí que existió de algún modo una división de tareas, algunas personas se enfocaron más en la investigación y otras en aspectos más técnicos. En el caso de *NegraBlanca*, Helena de Llanos (2016) sí que habla de la importancia del reparto de tareas en esta producción. Cuenta que cuando presentaba el proyecto en círculos académicos, una de las preguntas que surgía continuamente era si los participantes eran quienes llevaban la cámara, los que grababan. Helena contesta que no, lo que daba pie a más preguntas sobre puntos de vista o grados de intervención. Helena habla también de una “mistificación en torno a la participación ligada a lo tecnológico” (p. 74). En *NegraBlanca* no todos hacen todo, pues según ella: “Abrir un proceso de cine donde se negocia la representación no significa que todos hacemos todo, hay distribución de tareas y hay agenciamientos que se particularizan en saberes concretos” (p. 75).



Figura 4.5: Fotogramas del inicio de *The Globalisation Tapes* (2003), donde se puede ver el dispositivo de grabación y una reunión de los participantes sobre la producción de la película.

Surge aquí una cuestión un tanto compleja si lo que se busca es tener una respuesta cerrada: ¿una película donde los participantes no utilizan las cámaras o su uso es limitado es menos colaborativa? Esto, aunque parta de la imagen capital del cine colaborativo, podría extenderse a todas las demás fases de la realización audiovisual, pues, si partimos de un enfoque esencialista respecto a estos cines, el proceso debería ser colaborativo en todas y cada una de las fases, desde su planteamiento, hasta su edición. En muchos casos, aunque este sea el objetivo, no siempre será posible por distintas razones. Podríamos entonces de alguna forma hablar aquí de niveles de colaboración o formas de colaboración. El colectivo Subtramas hace un trabajo de investigación en este sentido donde explora y profundiza en algunas formas de participación, creando un compendio terminológico que permite comprender la gran variedad metodológica que presentan los procesos de creación audiovisual colaborativa (Subtramas, n.d.). Aunque no proporcionamos aquí una respuesta cerrada a esta cuestión, sí que intuimos la posibilidad de hablar en cierto modo de niveles de colaboración, siempre evitando desacreditar aquellos casos que no han podido llevar a cabo una colaboración en todas las fases y entendiendo que una película es colaborativa siempre que se parta de esa misma intención de serlo y se trabaje desde una metodología que lo sea.

Por último, en los dos casos que presentamos, la edición del film se hizo siguiendo lógicas de la colaboración. En Indonesia, desde el enfoque de alfabetización audiovisual, se enseñó a los participantes el uso de los ordenadores y programas de edición de vídeo para que, juntos, pudieran llevar a cabo la edición y finalización del film. En *NegraBlanca*, no fueron los participantes los que como tal hicieron el montaje, pero sí que tuvieron total decisión sobre este proceso, que se hizo de forma abierta y mediante reuniones semanales donde se presentaban las escenas editadas y se proponían cambios antes de darlas por terminadas.

4.3.3 EXCAVACIÓN HISTÓRICA CINEMATOGRAFICA Y MEMORIA

Es reseñable cómo en ambos casos se llega a la conclusión de emplear en su metodología la ficcionalización de la realidad. En Sumatra se habla de la unión de ficción y documental, escenificar situaciones en la vida real que lleven a generar nuevas situaciones relacionadas (J. L. Oppenheimer, 2004, pp. 43–44). En Blanca, “se trabajó desde la creación ficcional de situaciones imaginadas, inventadas. [...] en un ir y venir de la realidad a la invención, mezclándose hasta hacerse indistinguibles” (de Llanos, 2016, p. 92). Oppenheimer (2004, p. 50), cuando habla de *Perfumed Nightmare*, la película de Kidlat Tahimik, refiere el concepto de Deleuze *the power of the false* [potencia de lo falso]. Gilles Deleuze (1987) lo emplea para señalar el momento en el que:

La narración cesa de ser verídica, es decir, de aspirar a lo verdadero, para hacerse esencialmente falsificante. No es en absoluto «cada uno con su verdad», es decir, una variabilidad referida al contenido. Una potencia de lo falso reemplaza y desentroniza a la forma de lo verdadero, pues plantea la simultaneidad de presentes imposibles o la coexistencia de pasados no necesariamente verdaderos (pp. 177–178).

El concepto que propone el filósofo francés dialoga directamente con la idea de *The Globalisation Tapes* cuando se habla de historia oficial y la otra historia, la oculta. Dos historias que conviven y que representadas mediante esta ficcionalización, es cuando una toma sentido sobre otra, cuando la narración deja de “aspirar a lo verdadero” (Deleuze, 1987, p. 177) es cuando surge esta verdad. En *Negrablancas* se habla de hacer indiferenciables la ficción de la realidad, otro tipo de convivencia entre historias que permite cuestionar la realidad aceptada. Giorgio Agamben (2005), en su razonamiento sobre el concepto de *parodia* dice:

La parodia no sólo no coincide con la ficción, sino que constituye su opuesto simétrico, pues la parodia no pone en duda, como la ficción, la realidad de su objeto; éste es, al contrario, tan insoportablemente real que se trata, precisamente de mantenerlo a distancia (p. 63).

Esta afirmación del filósofo italiano sobre la mayor lealtad de la parodia hacia la realidad, en comparación a la propia ficción, cobra mayor sentido cuando tenemos el ejemplo de los trabajadores de Sumatra, quienes como explica Oppenheimer (2004), encuentran en la película de Kidlat Tahimik el modelo de enfoque que mejor se adapta a sus intenciones para su propia película. *Perfumed Nightmare* representa desde la ironía no solamente un desafío al poder, sino un ejercicio de revelación de lo absurdo de los regímenes de poder. Es sencillo encontrar en *The Globalisation Tapes* esta parodia de la que hablamos, una parodia que permite una excavación cinematográfica del pasado prohibido dando lugar a un análisis crítico de este (p. 51), de la historia oficial en este caso. La parodia funciona como una vía de presentación de serios debates históricos, desde la distancia de seguridad que esta ofrece. Oppenheimer y Uwemedimo (2012) utilizan el concepto *archaeological performance* [actuación arqueológica] para referir el método en el que se escenifica una situación histórica que permite a los supervivientes responder de alguna forma a esta historia (pp. 304–305). Debemos matizar que las escenificaciones en *The Globalisation Tapes* estarían más encaminada a la escenificación de situaciones que conducen a tratar tema de la historia, que a la escenificación de hechos del pasado; aunque sí se habla de la idea de excavación histórica cinematográfica, en relación con todo el proceso de investigación de la historia llevado a cabo.

En *Negrablanka*, salvando las distancias con el caso de la reescenificación de una historia de masacres acontecidas en el Norte de Indonesia, encontramos también varias escenas de recreación histórica. Una de ellas en concreto parte de una fotografía de principios de los años sesenta en

la que aparecen algunas de las mujeres participantes trabajando en una fábrica textil. Para ello se volvió a componer la escena basándose en la imagen, siendo las mujeres de la fotografía de nuevo las protagonistas en esta escenificación del trabajo de la mujer en el tejido. En palabra de Helena de Llanos (2016), sobre la grabación de la escena y en total resonancia con lo que venimos comentando, explica: “Así pues, pusimos en escena la recreación de un pasado, pero el juego de tiempos se hace en conversación con un trabajo real que está vivo, es precario, y habita el presente” (p. 115). En este caso, la conversación histórica que se recrea sigue teniendo esta vigencia que permite entender la escena como una respuesta de la historia.

La reescenificación, según Ten Brink (2012), es un proceso de pensamiento crítico, en el caso del cine documental puede significativamente facilitar nuestro entendimiento de la historia. Además, la escenificación ha sido un método popularmente utilizado por el cine, la televisión y el teatro, entre otros (p. 187). En cuanto al teatro, hemos mencionado continuas referencias a Augusto Boal y el Teatro del Oprimido. Boal fue un dramaturgo brasileño que en los años sesenta comienza a desarrollar una forma de hacer teatro en la que incluye sujetos no profesionales que utilizan el teatro como una forma de pensamiento y exposición de problemáticas personales, una democratización del teatro que guarda una relación muy estrecha con las metodologías de cine colaborativo que venimos estudiando. Este a su vez se relaciona con las propuestas teatrales de Bertolt Brecht y las teorías pedagógicas del también brasileño Paulo Freire. Entre los principios del Teatro del Oprimido está: “la transformación del espectador en protagonista de la acción teatral [y] el intento, a través de esa transformación, de modificar la sociedad y no sólo interpretarla” (Boal, 2002, p. 386).

Estos casos y el cine colaborativo en general son ejemplo de las posibilidades que ofrece la creación audiovisual colaborativa en relación con ejercicio de reflexión sobre la memoria colectiva. Aunque la excavación his-





Figura 4.6: Fotogramas del inicio de *Negrablanca* (2013).
Recreación del trabajo de las estereras de Blanca.

tórica y los trabajos de memoria no son algo exclusivo del cine colaborativo, pues también ha desarrollado este aspecto el cine tradicional, sí que encontramos aquí un modo de hacer en el que son los propios protagonistas los que tienen la oportunidad de realizar este trabajo y que sea transmitido por ellos mismos, dotándolo de esta forma de una perspectiva más cercana y personal, y a su vez colectiva. Helena de Llanos (2016) comenta que los trabajos de este tipo, “donde no hay límites rígidos entre testimonio y ficción, contribuyen a repensar la memoria histórica, aportando nuevas (no por jóvenes) visiones y versiones de la realidad” (pp. 123–124). En el caso de *NegraBlanca*, como hemos visto, comenta que el propio proceso creativo se convirtió en una “investigación se sobre la memoria” (p. 67). En cuanto al cine comunitario, el cine colaborativo en general, Adriana Kong Montoya (2016) destaca que este “potencializa los procesos de participación sociocultural y preserva las identidades. [...] Permite documentar la memoria colectiva de la población” (p. 126). En esta misma línea, como afirma Laura Ribero (2015) en relación al arte contemporáneo, este: “posee las herramientas para romper las construcciones e imaginarios, tanto discursivos como visuales, y que operan desde dos direcciones: como estereotipamos a los otros y a su vez, como los otros han creído en ese estereotipo” (p. 371), algo que podría ser también definitorio del cine colaborativo, se ha comprobado en estos dos casos estudiados.

4.3.4 DIFUSIÓN

Por último, como parte final del proceso, cada caso tuvo un procedimiento y recorrido distinto de difusión basado en los objetivos establecidos por cada uno. *The Globalisation Tapes* se proyectó en distintos espacios generando un debate entre el público sobre el tema que se presentaba. Si en un inicio este estaba enfocado a ser distribuido entre trabajadores, ha tenido también un recorrido más amplio por estar relacionado con el trabajo de Joshua Oppenheimer y Christine Cynn, quienes toman de este proyecto mu-

chas de las claves que le han servido para desarrollar sus dos obras que ya hemos citado, unas obras que han tenido una enorme repercusión dentro de los circuitos más hegemónicos y comerciales del cine documental. Por otro lado, *Negrablanca* se proyecta, tanto en el contexto local desde donde surge, en el teatro de Blanca, pero también en Madrid, en un espacio vinculado a la cultura donde se recibe la obra, dando lugar en algunas ocasiones a un debate grupal sobre la película, su proceso de realización y otras cuestiones relacionadas.

4.3.5 CONCLUSIONES Y RESULTADOS

En resumen, este capítulo nos ha servido para poder contar con ejemplos analizados en profundidad que nos han permitido comprender cómo funciona un proyecto de cine colaborativo, haciendo visible que existen nexos en común pero a su vez notables diferencias y enfoques que hacen particular cada uno. Relacionando ambos casos con las características generalmente presentes en el cine colaborativo que hemos estudiado y señalado en el bloque anterior, podemos concluir que en estos dos casos están presentes, en proporciones diferentes: una serie de influencias e inspiraciones que se repiten dentro del movimiento del cine colaborativo y entre los propios ejemplos presentados; un interés por propiciar en cierta medida un cambio social; un enfoque de fomento de la autorrepresentación de los participantes-creadores de estas películas; un método de creación fílmica flexible que se adapta a cada contexto e intereses basado en el trabajo horizontal; un proceso de alfabetización audiovisual y aprendizaje histórico y social utilizando el audiovisual como herramienta; la idea de autoría compartida también presente en ambos ejemplos; y, por último, la importancia otorgada al debate como enriquecedor del proceso que se genera durante la creación de la película, junto a los participantes, y una vez terminada, junto a los espectadores a los que se proyecta el trabajo final.

CAPÍTULO V

LA CUESTIÓN DEL PROCESO CREATIVO DEL CINE COLABORATIVO Y LA DIFUSIÓN DE LA OBRA

Algunas investigaciones sobre cine colaborativo señalan que este modelo de producción audiovisual ha sido aún poco estudiado (Montoya, 2016, p. 125). Aunque en el siglo XXI se ha podido apreciar una multiplicación de estudios sobre medios audiovisuales participativos, las investigaciones fruto de esta proliferación se han centrado generalmente en aspectos concretos comúnmente analizados. Estos quedan en ocasiones en una superficialidad que ha llevado a una falta de profundización en algunas cuestiones que rodean al cine colaborativo, siendo pocos estudios los que han ahondado en estas de forma directa. Durante el proceso de investigación de esta tesis doctoral se han podido detectar ciertas cuestiones relacionadas con el cine colaborativo que, o bien no han sido los principales puntos de interés en estos estudios y por ellos menos estudiadas y profundizadas, o han podido formar parte de un conjunto de aseveraciones aceptadas sobre el concepto que no han sido de alguna forma cuestionadas ampliamente. Este capítulo se centra en la investigación de una de estas cuestiones que se detectan, en concreto a aquella relacionada con la importancia que se otorga a los procesos de creación participativa frente a la obra y la difusión del cine colaborativo.

En este capítulo se hará un repaso del estado de la cuestión de los temas relacionados con el proceso creativo en el cine colaborativo, los resultados audiovisuales que se pueden obtener con ello y la difusión de estos cines. Se señalarán las diferencias en cuanto a la importancia que se

atribuyen a cada uno de estos elementos y se conocerán distintos puntos de vista al respecto. Para profundizar en esto, se analiza la idea de proceso en el audiovisual participativo, los beneficios que este puede implicar para participantes, facilitadores u otros sujetos sociales, así como otros elementos que conlleva la práctica del cine colaborativo. Se estudiará también la obra audiovisual final como producto del proceso, su ontología y las formas en las que se ha atendido a esta. Para terminar, se reflexiona sobre los procesos de difusión y exhibición del cine colaborativo, cerrando el capítulo con un repaso de distintos métodos de difusión que son, o han sido, empleados tradicionalmente por estos cines de participación. En este caso, al igual que el anterior capítulo, no se han hecho distinciones en el empleo de términos a la hora de la selección bibliográfica, hemos incluido aquellos trabajos que estudien el cine colaborativo como cine comunitario, vídeo participativo, *community filmmaking*, *participatory video* y otros términos similares. Se utilizarán y reflejarán los diferentes términos tal y como sean usados cada autor en sus citas, sabiendo que hacen referencia al mismo concepto. En la redacción propia se priorizará el uso de *cine colaborativo*.

5.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DEL PROCESO Y LA OBRA EN CINE COLABORATIVO

Las investigaciones, teorizaciones y práctica de cine colaborativo, existen posturas variadas con respecto a la importancia que se le otorga al proceso creativo colaborativo con relación a los resultados de estas producciones. Estas distinciones han estado presentes desde algunos de los primeros textos dedicados al estudio del cine colaborativo o que han sido relevantes de alguna forma para este. Ejemplo de ello lo encontramos en *Participatory Video: A Practical Approach to Using Video Creatively In Group Development Work*, donde Jackie Shaw y Clive Robertson (1997) explican que las habilidades técnicas y organizativas específicas aprendidas por los par-

participantes junto a la cinta de vídeo producida conforman el todo del trabajo, pero matizan que el cambio y aprendizaje, que pueden experimentar los participantes durante el proceso es el resultado más importante (p. 12). En este sentido, citan a Corrêa da Silva (1988) cuando dice que la realización de un vídeo final u otro medio, debe ser un fin secundario subordinado al proceso por el cual las personas tienen oportunidad real de desarrollarse (p. 19).

Shaw y Robertson (1997) explican que el éxito de un proyecto de vídeo participativo a menudo es juzgado por el producto final, alejado de las circunstancias que lo produjeron y de cualquier contacto real con las personas involucradas. La película es observada sin contexto y evaluada sin referencia al proceso. El contenido y el proceso son difíciles de evaluar, por lo que no es de extrañar que el trabajo se evalúe normalmente solo por su tecnicismo, siendo este el criterio más visible. Sin embargo, esto da como resultado que el énfasis del proyecto se desplace hacia el producto final (p. 185). Aunque Shaw y Robertson (1997) de alguna forma confieren una mayor carga de importancia al proceso creativo, sí que resaltan que es fundamental que los proyectos se evalúen adecuadamente y el producto final no se considere aislado del proyecto (p. 188). Este producto final es también importante y valioso incluso si la audiencia consta de solo una o dos personas (p. 173), además del grupo creador. Concluyen que es más importante encontrar un balance entre proceso y producto que priorizar uno sobre otro (p. 172). En resumen, aunque podemos percibir cierta contradicción, entendemos que, según estos, el proceso puede llegar a ser más valioso para el participante, pero que, tanto el proceso como el producto tienen un gran valor.

El investigador Alfonso Gumucio Dagron (2014a) sostiene que “si bien es importante sistematizar el conocimiento de los filmes, de los realizadores y de los espacios de encuentro, desde una lógica tradicional de mercado o de producción artística, es más importante aún adoptar una perspectiva innovadora de investigación, con una mirada hacia los procesos antes que hacia los productos” (p. 19). También Dagron (2014a), hablando sobre la

figura del facilitador de cine comunitario, menciona que, entre sus funciones, estos “alientan un proceso de participación que generalmente es más importante que los productos” (p. 19). Si bien Dagron no concluye de forma terminante acerca de la importancia de una de las partes sobre la otra, sí que señala que es en el proceso donde suele recaer la significación de este tipo de prácticas, animando a centrar el enfoque de las investigaciones en esto, como una metodología innovadora desde donde deben ser estudiados estos cines, unos cines en los que el proceso toma una importancia mayor. Ana Mohaded (2017), también desde la teoría del cine comunitario, destaca que este “rescata el hacer colectivo, interdisciplinario y colaborativo de la producción cinematográfica, y la pone en valor, pero subrayando no el resultado sino el proceso, no la obra final sino el movimiento que se genera en su quehacer” (p. 15).

High, Singh, Petheram y Nemes (2012, p. 37) utilizan como ejemplo un caso de práctica de cine colaborativo en el que el resultado más importante es el desarrollo de la comunidad local. Explican que este ejemplo sirve como demostración de una característica observada en informes y estudios sobre vídeo participativo: que los resultados más interesantes suelen surgir de los procesos de creación de cine, más que de los productos (citan para ello a Ferreira, 2006 y White, 2003). Según la investigadora Kyung-Hwa Yang (2012), especialmente en los casos en los que el vídeo participativo busca que los participantes exploren sus experiencias de vida y provocar con ello una toma de conciencia propia, la calidad del vídeo no es considerada normalmente tan importante como el proceso en sí (p. 104). Algo que también suscribe Sara Stuart (1989) cuando dice que los vídeos creados de forma participativa no tienen por qué tener una gran calidad, pues no es su principal propósito (como se cita en Mak, 2012, p. 199). En los casos en los que el vídeo se crea con un propósito de promoción, la calidad del vídeo tiene también importancia para captar la atención de la comunidad u otros (Yang, 2012, p. 104). Kyung-Hwa Yang cita a Pink (2007) cuando dice que a menudo la película

producida en sí no es el resultado más importante de estos proyectos, sino la toma de conciencia propia de participantes e investigadores que conllevan los procesos reflexivos y colaborativos (p. 106).

Verena Thomas y Kate Britton (2012) también coinciden al considerar que el vídeo participativo se ha distinguido de otros proyectos cinematográficos al centrarse en el proceso de hacer una película en lugar de la película en sí (p. 214). Según estas, anteponer el producto final desde el principio lleva a plantear cuestiones de propiedad, algo que podría generar expectativas entre los participantes que no siempre se pueden cumplir. Al centrarse en el proceso, esas cuestiones pueden dejarse de lado en principio (p. 215). Las expectativas en el producto final de las que hablan las autoras pueden partir también de los financiadores o las organizaciones no gubernamentales que producen los proyectos, como señalan Dougherty y Sawhney (2012), quienes comentan que a menudo los proyectos de cine producido en comunidad tienen la obligación de satisfacer las agendas de estos. De esta forma, el grado en que la comunidad posee y controla el proceso puede estar en duda a medida que avanza el proyecto (p. 447). Esto es algo que los facilitadores tienen que prever y trabajar para conseguir, dentro de las posibilidades de la situación, una no-dependencia de estas agendas por parte de la comunidad, no limitando sus opciones de creación.

Sobre esta cuestión se puede señalar una tradición de acentuación del proceso sobre la obra en las prácticas audiovisuales participativas. En su repaso sobre el movimiento de talleres de cine comunitario de los años ochenta en Escocia, Alistair Scott (2017) reseña la constante tensión entre *proceso* y *producción* en estos talleres. En este tipo de cine el proceso servía para establecer herramientas para el desarrollo comunitario y la representación de la comunidad. Para algunos grupos, el producto, la película terminada, era visto como un resultado útil pero menos importante que el trabajo colaborativo y la participación durante la producción. En cambio, para otros, la retransmisión de programas de este tipo fueron vitales para representar y

mostrar la vida en estas comunidades a una audiencia más amplia (p. 66). Se pueden ver en esta distinción de Alistair Scott, las dos principales posturas que se presentan en cine colaborativo a la hora de entender el proceso y los resultados de este.

Para Andrea Molfetta (2017), el punto en el que se centra el estudio del cine comunitario es en la producción grupal de un cine “en el que el proceso fílmico es más importante que el producto final” (p. 58). La investigadora señala también antecedentes históricos de esta idea, que marca en el movimiento del Tercer Cine Latinoamericano, cuando comenta:

«El cine como proceso, y no como producto» fue un lema importante del cine político latinoamericano desde los años sesenta, que se prolongó en la tradición del video popular a partir de los años ochenta y, hoy, en el cine comunitario que estudiamos. (p. 64).

Andrea Molfetta señala como ejemplo reciente de esto el de la ONG Cine en Movimiento en Argentina, una organización basada en el trabajo de la alfabetización audiovisual y producción de cine comunitario:

En esta experiencia, la discusión del argumento, el aprendizaje de las técnicas, el rodaje, el montaje auxiliado y, en especial, el estreno y sus sucesivas proyecciones ... constituyen las partes de un proceso y una práctica fílmica que es mucho más protagónico que el filme en sí. (p. 63).

En este caso, es interesante que dentro de lo que Molfetta refiere como proceso incluye no solo la producción de la película, también el estreno y las proyecciones de la película, y resta importancia a lo que es la película en sí. Otro ejemplo de posicionamientos en esta cuestión proveniente de la prác-

tica del cine colaborativo es el que señalan Aranzubia et al. (2017), cuando en su análisis sobre el caso de Cine sin Autor que hemos visto anteriormente, apuntan como conclusión que la experiencia de Cine sin Autor encuentra su sentido no en el producto final sino en el proceso de elaboración del mismo, definiendo el colectivo madrileño como una metodología (p. 111).

Este conjunto de posturas sobre la cuestión del proceso, producción y resultado del cine colaborativo que venimos comentando nos permite disponer de un acercamiento a las diferentes posiciones al respecto. Las posturas señaladas por los investigadores no son absolutas, ya que algunas se encuentran en términos intermedios y otras presentan matices, incluso en algunos casos podemos apreciar cierta contrariedad en las afirmaciones sobre este tema. Sí se puede concluir es que entre estos, destacan principalmente dos, aquellos que sí consideran importante el resultado audiovisual del proyecto, lo toman como un elemento que puede tener valor en sí; y los que priorizan sobre todas las cosas el proceso de producción, entendiendo que aquí residen los beneficios que los participantes pueden llegar a obtener de este. Este último es el más repetido y defendido en la práctica e investigación de cine colaborativo. A raíz de lo expuesto se abren también una serie de cuestiones: ¿qué se entiende por proceso cuando nos referimos a cine colaborativo? ¿Cómo se enfocan los procesos y cuáles serían sus aspiraciones? ¿Qué resultados audiovisuales se pueden esperar de los proyectos audiovisuales participativos? ¿Qué puede ofrecer el resultado y cómo se han tratado tradicionalmente estos? ¿Cómo se lleva a cabo la difusión de estos cines? Se irá profundizando en estos aspectos y tratando de aproximarlos a su respuesta a lo largo de los siguientes apartados de este capítulo.

5.2 EL PROCESO DE PRODUCCIÓN EN EL CINE COLABORATIVO

5.2.1 DELIMITACIÓN DE LA IDEA DE PROCESO EN CINE COLABORATIVO

Como se ha visto en el anterior epígrafe, algo que ya se intuía y anticipaba en la primera parte de la tesis, en las investigaciones sobre cine colaborativo se alude continuamente a la idea de proceso, que se antepone en un rango de importancia e interés a los productos finales o películas. Estas afirmaciones continuadas sobre el mayor valor del proceso del cine colaborativo y los aprendizajes que este puede implicar, en las que se prioriza a la producción resultante (Dagron, 2014a, p. 19; Molfetta, 2017, p. 58; Shaw y Robertson, 1997, p. 12; Thomas y Britton, 2012, p. 214), en ocasiones no profundizan de forma íntegra en el concepto de *proceso* con relación a los cines de participación, aunque por su contexto este pueda ser entendido. Aun así, es interesante a la par que imprescindible para nuestra investigación en este capítulo preguntarnos a qué nos referimos con la idea de *proceso* cuando el concepto se emplea desde el cine colaborativo.

Desde los estudios cinematográficos generales, Alonso García (2013) ahonda en la idea de proceso cinematográfico o fílmico. Utiliza esta designación por entenderla como la “denominación más neutra y genérica de una serie de perífrasis equivalentes: la realización y producción de películas, los oficios y las técnicas del cine, el cómo se hizo o hace un filme” (p. 3), entre otras. Para ello propone una definición genérica en la que resume el proceso cinematográfico:

Conjunto variable de tareas y personas que se engarzan durante un limitado espacio y tiempo para sustanciar un determinado proyecto fílmico; a partir de una serie de recursos, procedimientos, habilidades y conocimientos regulados por la institución cinematográfica; sea cual sea el tipo de proyecto: de arte y ensayo o de consumo y desecho, de

autor o de género, de relato y espectáculo o de documento y guerrilla (p. 4).

Merece consideración esta argumentación en especial ya que, tal y como señala Alonso García (2013), una “cualidad de esta definición es su afán de generalidad, más allá del carácter narrativo y lucrativo que supuestamente define el cine” (p. 4), lo que permite tomarla a su vez como definición global en la que tendrían cabida los cines que venimos estudiando. Además, Alonso García, en una propuesta de esquema administrativo y creativo del proceso fílmico, incluye como parte de la postproducción el estreno, la obra y posteriores ediciones sobre el film (p. 8), algo sobre lo que sí se hace distinción continuamente en los estudios sobre cine colaborativo.

Las referencias al proceso de cine colaborativo que se han ido señalando en el apartado anterior pueden servirnos para obtener un acercamiento de respuesta a las cuestiones de dónde empieza y dónde termina el proceso fílmico en el audiovisual colaborativo, y qué elementos son considerados como proceso y cuáles no. Cuando Corrêa da Silva (1988) dice que la realización de un vídeo final u otro medio deben ser fines secundarios subordinados al proceso (citado en Shaw y Robertson, 1997, p. 19), está diferenciando proceso y vídeo, aunque uno sea resultado contingente al otro. High et al. (2012) también diferencian procesos de creación de cine de los productos (p. 37). Una distinción que igualmente hacen Verena Thomas y Kate Britton (2012, p. 214) distinguiendo entre proceso y película. Por último Andrea Molfetta (2017) habla en cierto momento del proceso y producto final como elementos separados, pero a su vez señala las proyecciones como parte del proceso del cine comunitario (pp. 58-63). Jackie Shaw y Clive Robertson (1997) hicieron esta misma separación, en su caso distinguiendo *The Result* [El Resultado], el beneficio que puede obtener un grupo de participantes de formar parte de este proceso¹, y *The Product* [El Producto], que lo definen

1 Aquí Jackie Shaw y Clive Robertson (1997, p. 173) emplean en este caso el término

como el material grabado al final de la sesión o proyecto (p. 173). Podemos desde esta tendencia entender que el cine colaborativo entiende la obra como un elemento distinto del proceso.

El proceso como tal del cine colaborativo se diferencia del de otros cines y conlleva unas características propias discernibles. Aunque la gran mayoría ya han sido señaladas a lo largo de los anteriores capítulos cuando se ha hablado de sus características y metodologías, se cita aquí a Gumucio Dagron (2014a) cuando dice que:

El ritmo de producción en los procesos comunitarios no se rige por los mismos tiempos que en el cine profesional, menos aún puede compararse con el modelo de la industria cinematográfica. El manejo del tiempo de producción ... depende directamente de otras tareas comunitarias. (pp. 16-17)

Se observa de nuevo aquí el pensamiento de que una de las bases del cine colaborativo encuentra su razón en la adaptación a los participantes, a la comunidad, quienes adaptarán el proceso también a sus tiempos y demandas.

Tomar casos prácticos en los que se señala dónde empieza y dónde termina el proceso del cine colaborativo puede ser una metodología útil para comprender las fronteras de estos procesos. Se presenta aquí la sistematización desarrollada por Sara E. Baumann, Pema Lhaki y Jessica G. Burke (2020) desde la práctica, quienes definen un método de cine colaborativo compuesto por seis pasos de actuación. En primer lugar, se contextualiza el proyecto a los participantes y se enseña el modo de producción audiovisual;

Resultado para aludir a lo que se ha referido a lo largo de este capítulo como *Proceso*, algo que puede crear confusión ya que hasta ahora se ha hablado de *Resultado* en relación con el *Producto*. Por ello esta nota aclaratoria.

en segundo lugar se crea la o las películas propias; el tercer paso está dedicado a la preparación del material grabado y su edición; el cuarto paso se dedica al análisis del resultado, y a la exhibición y discusión sobre la obra, en grupo y en un espacio seguro; el quinto, serviría para llevar a cabo proyecciones públicas e iniciar debates; y por último, se sintetizaría y resumen los resultados del proceso (pp. 5-10). En este caso el proceso de cine colaborativo se entiende comprendido desde que se plantean los resultados hasta que se da por concluido el proyecto, a nivel de participantes pero también por parte de facilitadores, quienes pueden aportar conclusiones de investigación que sean necesarias recopilar y resumir.

Los autores hacen una clara distinción entre proceso y obra, sin marcar una delimitación concreta sobre lo que se entiende por proceso en cine colaborativo, hasta dónde llega. Este se construye quizás desde lo que no es, es decir, para muchos de los autores el proceso de producción sería todo lo que no es la obra o la difusión, algo que dejaría abierto el concepto en buena parte. Algunos autores sí que dan mayor concreción en lo que se refiere a su comprensión de proceso, incluyendo por ejemplo las proyecciones, como expresa Andrea Molfetta (2017, pp. 58-63). En otras ocasiones, se pueden utilizar ejemplos prácticos sistematizados o casos de estudio para determinar la demarcación y enmarcación de la idea del proceso en cada uno, como hemos visto en el de Baumann et al. (2020, pp. 5-10) y en el cine colaborativo en general. Se intuye aquí que no hay una definición concreta de proceso de cine colaborativo y que este dependerá de nuevo de cada caso, de cada facilitador y de cada comunidad, que serán quienes decidan hasta dónde llega su proceso.

Tampoco el proceso del cine colaborativo corresponde al del cine tradicional, aunque pueda tener relación y similitud en sus fases, no comparten los mismos objetivos ni metodologías de trabajo. Podríamos entender el proceso del cine colaborativo como todas las actividades que se llevan a cabo en conjunto desde el inicio del proyecto hasta que este se da por

finalizado, dejando abierta la posibilidad de incluir aquí las siguientes fases que tienen que ver con las proyecciones de los resultados y la distribución de las películas.

5.2.2 BENEFICIOS E IDEALIZACIONES DEL PROCESO DEL CINE COLABORATIVO

Al destacar de forma continua el proceso creativo como elemento principal del cine colaborativo, se está apuntando a su vez a los beneficios que este puede implicar para los participantes. Ya se han mencionado muchos de los elementos de este tipo en los primeros capítulos que se entienden como implícitos y ligados a la práctica del cine participativo. Se señalarán ahora algunos destacados por los investigadores y facilitadores en referencia al proceso, diversos beneficios que puede llegar a alcanzar la comunidad participante en los proyectos con estas características.

Jackie Shaw y Clive Robertson (1997) destacan ocho líneas generales de beneficios que poseen los procesos de vídeo participativo. Estas serían la participación y su estímulo, lo que implica hacer en lugar de observar, tener que tomar decisiones junto a otras personas, además de establecer objetivos para las acciones que se llevarán a cabo; el desarrollo individual, pues si todos tienen la oportunidad de hablar y expresarse, podrán hablar de ellos mismos y a su vez desarrollar habilidades sociales; comunicación en dos direcciones que fomenta el debate y la expresión del mensaje; construcción comunitaria, que destacan como uno de los principales objetivos del vídeo participativo, con un propósito de promoción de la confianza, el entendimiento, la cooperación y la cohesión grupal; conciencia crítica y concienciación, estos proyectos pueden fomentar el contacto de los participantes con el entorno, tomando conciencia sobre sus situaciones y contexto, y creando una predisposición para la actuación; autorrepresentación, algo que se puede dar si se ofrece a los participantes la posibilidad de opinar y hablar por ellos mismos; capacidad de desarrollo y confianza en uno mismo, aprender a tomar decisiones que lleven a cambios y confiar en el poder

hacerlo; y, por último, las autoras mencionan el empoderamiento como un beneficio que implica no solamente que las personas tengan la capacidad de realizar cambios, sino que realmente actúan para influir en la sociedad y transformar la situación (pp. 19-26).

Los mismos beneficios sobre el proceso o similares se continúan refiriendo ya en el siglo XXI. Dovey et al. (2017) comentan que los procesos de cine comunitario observados producen un rango de beneficios que se expanden más allá del participante individual y su transformación propia. Estos dan pie a fomentar el compromiso individual y la productividad social; suponen una serie de oportunidades de aprendizajes informales y formales; pueden convertirse en lugar de formación y empleo en economías creativas; funcionar como fuentes alternativas de noticias para medios locales; o generar una cohesión comunitaria (p. 124). Este fomento de la cohesión comunitaria y la autorrepresentación que mencionan los autores va en relación con la reflexión sobre la creación y construcción de identidades que hace Gumucio Dagron (2014a):

La búsqueda de identidad es aún más compleja en poblaciones marginales urbanas, que carecen de una raíz étnica cercana o de tradiciones culturales fuertemente enraizadas. El audiovisual comunitario revela identidades en permanente construcción, que corresponden a diferentes grupos sociales que comparten un mismo espacio geográfico y una misma problemática. (p. 15)

Este beneficio del proceso, como es la revelación y representación de identidades, puede llevar a los participantes a un punto en el que, como cita Andrea Molfetta (2017) a Rolnik (2005), una vez que los “grupos adquieren esa libertad de vivir sus propios procesos, pasan a tener capacidad para leer su propia situación y aquello que pasa en torno a ellos. [Algo que] les va a

permitir preservar ese carácter de autonomía tan importante” (p. 133). Como cierre de esta exposición de beneficios que pueden darse con motivo de un proceso de creación audiovisual comunitaria, este último que se señala podríamos definirlo como autonomía en la representación identitaria.

Por otro lado, detrás de esta relación de beneficios existen una serie de distancias que es interesante tener en cuenta mantener para no caer en la idealización del proceso creativo como un absoluto de posibilidades, pues utilizar el medio de forma colaborativa no proporciona un éxito de forma garantizada (Shaw y Robertson, 1997, p. 31) ni la obtención automática de estos beneficios enunciados. Por ejemplo, si los objetivos y metas del producto final y del propio proceso no son razonables las demandas de la producción pueden comenzar a dominar el proceso, haciendo así que los beneficios se pierdan en el mismo (p. 186). Jackie Shaw (2012) comenta también sobre esto que las personas no quedan completamente empoderadas después de participar en un proyecto de vídeo participativo. Lo que se tendrá en cuenta como éxito dependerá del propósito particular del proyecto. Es por esto que los factores contextuales son fundamentales para comprender las posibilidades de agencia a través del video participativo, pues el vídeo participativo es un proceso interactivo que depende de unas circunstancias particulares (p. 231).

Estas visiones sobre el empoderamiento son también señaladas por Shannon (2012) cuando ve como algo problemático el entender estas herramientas como empoderadoras por sí mismas, pues al fin y al cabo son herramientas que tienen potencial de crear formaciones comunitarias, movilizar la resistencia o enseñar, entre otras cosas. Señala que deben entenderse los ejercicios de vídeo participativo como un kit de herramientas con las que luchar contra la opresión (p. 251). El vídeo participativo, y el cine colaborativo en general, es una herramienta, no una receta segura para el empoderamiento, el empoderamiento debe ser una derivación de ello. Por sí mismo el vídeo participativo no es suficiente para empoderar (Bery, 2003, p. 105). Algunos

autores señalan de forma crítica la falta de claridad en ocasiones cuando se habla de participación, empoderamiento o inclusión social desde el cine comunitario, como es el caso de Eileen Leahy (2012), quien matiza a esto que, aunque la producción del cine comunitario no puede demostrarse capaz de lograr todos los objetivos de inclusión social y empoderamiento que prometen, sí que cumple funciones importantes para comunidades desfavorecidas (p. 166).

El proceso del cine colaborativo puede dar lugar a una serie de beneficios para los participantes, algunos autores señalan entre otros la participación, el desarrollo individual y comunitario, la comunicación y auto-percepción, la conciencia crítica o las propiedades del proceso como espacio formativo. Estos beneficios que se señalan fruto del proceso corresponden en su mayoría o son también citados dentro de los beneficios que ofrecen estos cines en general. Esto indica que desde la teoría se entiende el proceso de cine colaborativo como lo principal, como el grueso de la práctica, donde se concentra la mayoría de los rendimientos que este puede ofrecer. Es importante también comprender esto sin perder de vista la idea de que no se consiguen estos beneficios de forma automática e íntegra al realizar un proceso de cine colaborativo, como explica Shaw (2012, p. 231), pues cada caso se desarrolla en un contexto diferente y su consecución dependerá de múltiples factores.

5.3 LA OBRA RESULTANTE DE LOS PROCESOS DE CINE COLABORATIVO

5.3.1 VISIONES Y PERCEPCIONES SOBRE LA OBRA DE CINE COLABORATIVO

Una vez se ha hecho un repaso del proceso de cine colaborativo, se dedicará este apartado a ahondar en la idea del producto y su percepción dentro y fuera del campo de estudio. Para ello, se parte de la definición, ya citada, empleada por Shaw y Robertson (1997), quienes entienden el produc-

to en los procesos de vídeo participativo como el material grabado al final de la sesión (p. 173). Esta delimitación tiene un carácter general que permite englobar productos resultantes de proyectos colaborativos presentados en distintos formatos, desde un reportaje informativo hasta una pieza de ficción o un vídeo musical. Al ser el cine nuestro objeto de estudio, se puede trabajar esta definición en relación con el formato fílmico. En el cine, el producto audiovisual resultante del proceso de producción es referido como película, obra o filme, priorizaremos estos términos para referirnos a ello en proyectos de cine colaborativo. Además de la precisión terminológica, esta decisión busca también actuar como posicionamiento político, pues la idea de producto puede conllevar quizás de forma velada unas connotaciones relacionadas con el sistema de producción donde producir es el único objetivo, algo totalmente opuesto a las ideas que persigue la práctica del cine colaborativo.

Las películas de cine colaborativo, los resultados audiovisuales de los proyectos, han sido poco estudiados como unidad. No es sencillo encontrar investigaciones y artículos en los que se realice un análisis de las obras, además de su contexto y proceso creativo. La mayoría comentan y profundizan en la participación como metodología y método, antes que en el vídeo participativo *per se* (Teitelbaum, 2012, p. 258). Todo esto a pesar de ser un objeto de estudio que es transversal a distintas ramas académicas: comunicación, educación, antropología, trabajo social o el cine. Es paradójico que sea esta última, los estudios fílmicos, tendría una mayor lógica el estudio de las obras de cine colaborativo, desde donde más en falta se echan los trabajos sobre estos cines. Pero ¿a qué se debe esto? ¿Por qué queda en un segundo plano el estudio de la película colaborativa? ¿Es algo que sucede solamente en los estudios de cine colaborativo o también en la recepción de la obra?

En primer lugar, partiendo de los argumentos que se han expuesto hasta ahora, se asume que incidir reiteradamente en la importancia del proceso de los proyectos de cine colaborativo como lo principal, probable-

mente conduce a restar importancia a la película que puede surgir fruto de estos. Por otro lado, investigaciones procedentes de áreas relacionadas con la educación, trabajo social o la antropología, seguramente por motivos relacionados con sus líneas de estudio, no centran su atención en las películas en particular, focalizando más sus análisis en otros elementos de los procesos de cine colaborativo, aunque las películas puedan ser útiles para estas, puesto que pueden ser una importante fuente de información. Alfonso Gumucio Dagron (2014a) identifica una serie de razones por las que el cine comunitario ha sido poco conocido y estudiado, en concreto el cine comunitario latinoamericano (p. 17). Señala principalmente motivos relacionados con la industria fílmica, que genera una situación de indefensión del cine latinoamericano con respecto al “cine comercial que se promueve desde los grandes centros mundiales de producción y distribución” (p. 17). Por otro lado, la división de cine de ficción y cine documental que pone a este último en posiciones de menor repercusión, y la discriminación que se produce hacia el cortometraje y “a toda película de una duración que no se adapte a las normas de las salas comerciales de cine” (p. 17), son filtros que afectan de forma directa a la repercusión del cine colaborativo. Estas razones localizadas en el contexto latinoamericano podrían ser también extrapoladas al cine colaborativo en general.

La crítica que hace Gumucio Dagron (2014a, p. 17) es a su vez una crítica histórica que se puede encontrar en el manifiesto *Hacia un tercer cine*, donde Octavio Getino y Fernando Solanas (1969) hablan de un cine industrial e imperialista basado en modelos comerciales y técnicos. Y un segundo cine, un cine de autor, que buscó generar estructuras propias y que termina por convertirse en un “cine abiertamente institucionalizado o presuntamente independiente, que el sistema necesita para decorar de ‘amplitud democrática’ sus manifestaciones culturales” (p. 7). Ambos se contraponen a su propuesta de un tercer cine, pero también a la idea de cine colaborativo descrita en este trabajo. Juanjo Balaguer Pérez y Jordi Alberich-Pascual (2019)

explican que la *politique des auteurs* se establece en la década de los años cincuenta por los críticos de la revista *Cahiers du Cinema*, en parte como respuesta a la percepción que se tenía del cine y en un intento de alcanzar la autonomía cultural y posicionamiento del medio. Esta política que sirvió como fundamento del cine de autor atribuye la autoría del cine a aquel que ejerce la tarea de dirección, desde donde se podía reconocer cierto estilo personal, desplazando en relevancia a otros participantes como guionistas, intérpretes, productores, y otros (pp. 260-261).

Dentro de la propia revista *Cahiers du Cinema* “surgieron voces ... advirtiéndolo del carácter cegador de cualquier política de autores, en particular la manera en que esta política puede rehusar interrogarse sobre el contexto económico, técnico, político o histórico que engloba cada filme, aunque éste sea de autor” (Baecque, 2003, p. 22). En los años sesenta comenzaron, como se ha visto, movimientos fílmicos que abogan por la ruptura con las teorías autor-céntricas y, posteriormente, se han desarrollado los estudios de *film culture*. A pesar de todo ello, el grueso de los estudios fílmicos hoy en día está dedicado a cines industriales o de autor en todos sus sentidos, que son también el eje central de las programaciones de las salas de cine. Las propuestas del cine colaborativo basadas en la desjerarquización de las producciones, en las que se presentan filmes donde el autor queda diluido y su proceso creativo en ocasiones es prioritario con respecto al resultado audiovisual, quedan alejadas del objeto ideal de los estudios del cine. Esto lo ha llevado, como señala Alquimia Peña (2014), a estar “prácticamente invisibilizado por la propia dinámica excluyente de la producción y difusión del cine destinado a la gran pantalla” (p. 15). La siguiente cita de Dagron (2014a) sirve como resumen a lo que se ha venido describiendo:

Los medios masivos de información y los investigadores de la comunicación se han ocupado, sobre todo, de las películas que se estrenan en salas de cine y no del ‘otro’ cine, aquel que eclosiona como un

proceso de comunicación participativa, incluyente y sensible a la diversidad cultural (p. 13).

Estos serían algunos de los motivos por los que la obra de cine colaborativo ha sido poco estudiada, pero se pueden destacar otros tantos. El hecho de que las películas colaborativas partan de creadores no profesionales puede suponer cierto rechazo. Con relación a esto, se pueden traer las cuestiones que Pierre Bourdieu (2010) formula y plantearlas desde el cine:

¿Un artista es alguien que dice de sí mismo que es un artista, o es aquel de quien los otros dicen que es artista? Pero los otros, ¿quiénes son? ... ¿Quién tiene razón cuando se trata de decir lo que está bien en materia de arte y en materia de artista? ¿El artista mismo? ¿Los críticos? ¿O el 'pueblo' (con o sin comillas)? ... ¿Cómo no dudar de que quienes participan del juego y de las apuestas artísticas —artistas pero también coleccionistas, críticos, historiadores del arte, etc.— puedan someter a la duda radical los presupuestos tácitamente aceptados de un mundo con el que están de acuerdo? (pp. 22-23).

Estas cuestiones sobre la figura del artista sirven como reflexión sobre quién puede hacer cine y quién o quienes están capacitados para estimar qué es cine y qué no. Uno de los motivos esgrimidos para desestimar las producciones de cine colaborativo como películas suele tener que ver con el origen de los creadores, su experiencia en el campo audiovisual o su situación como colectivo creador, aunque se pueden encontrar continuamente casos en el cine tradicional en los que los creadores no contaban en un principio con experiencia previa.

Además de estas razones que contribuyen de forma directa o indirecta a que la obra de cine colaborativo sea de alguna manera infravalorada, se deja para el final una de las más evidentes y que a su vez genera un mayor debate dentro y fuera de los estudios de cine colaborativo: la estética de las películas colaborativas. Esta es probablemente la principal razón de disonancia entre el cine tradicional y los cines de participación, en cuanto a sus películas. Se realizará a continuación una breve descripción de las características estéticas comunes en el cine colaborativo y a su vez exponer estas razones de crítica que comentamos.

5.3.2 LA ESTÉTICA FÍLMICA EN EL CINE COLABORATIVO

Según Aumont, Bergala, Marie y Vernet (1985), la estética en el cine puede entenderse como “el estudio del cine como arte, el estudio de los filmes como mensajes artísticos. Contiene implícita una concepción de lo «bello» y, por consiguiente, del gusto y del placer tanto del espectador como teórico” (Aumont et al., 1985, p. 15). Con frecuencia, hablar de estética en el cine puede conducir a pensarla exclusivamente desde la forma, cuando como dicen los autores, la estética comprende también el estudio del mensaje artístico que puede no tener una característica física sino de otros tipos, como puede ser la estética narrativa. Sobre esto, es importante también tener en cuenta la reflexión de Theodor Adorno (2015) cuando dice que “el arte no se reduce al concepto de lo bello, sino que para completarlo hace falta lo feo en tanto que su negación” (p. 68). Completa esta idea añadiendo que “la disonancia es el término técnico para la recepción mediante el arte de lo que tanto la estética como la ingenuidad llaman *feo*” (p. 68). Esta visión tiene relación con el caso del cine colaborativo, puesto que su estética es continuamente señalada por sus imperfecciones, por sus *disonancias*.

Pocho Álvarez W. (2014) habla de la estética del cine comunitario manifestando que existe en este una especie de “preconcepto que se manifiesta casi como una tendencia en los colectivos de producción y realización: prio-

rizar ‘contenidos’ por sobre cualquier consideración de uso y búsqueda de belleza dentro de su propia naturaleza, es decir, dentro del arte cinematográfico” (p. 366). Álvarez cita a Maritza Chimarro cuando dice que “en general, la característica estética del audiovisual indígena comunitario es su deficiencia como imagen y lenguaje. Estéticamente las películas no son buenas aunque el tema y su enfoque sean correctos” (p. 366). A esta explicación, Álvarez añade que se trata de una característica “preocupante” en tanto que el cine comunitario “parecería ser un campo que justifica, que tolera, la ausencia de búsqueda y rigor artístico” (p. 366). Describir la imagen del cine colaborativo como sistemáticamente “deficiente” y caracterizada por su “falta de rigor artístico” tolerado, nos conecta con esta idea de lo feo que señala Adorno y nos lleva a cuestionarnos: ¿Cómo es la imagen de cine colaborativo? Cuando se refieren a algo “deficiente” o feo, ¿podríamos hablar de disonancias *estéticas*? ¿Cómo debería presentarse la imagen en las películas de cine colaborativo para poder salvar esta característica “preocupante”?

Dado que cada película de cine colaborativo es única en su temática, formato y estética, sí que podríamos hablar de algunas características generales que son muy comunes encontrar en estos cines. El formato más empleado en las obras de cine colaborativo suele ser el documental, cortometrajes documentales que hablan de experiencias personales comunitarias, problemáticas sociales que atraviesan a los creadores y luchas sociales que se pretenden dar a conocer. La estética de la forma suele estar caracterizada por imágenes para las que se emplean cámaras de bajo presupuesto o teléfonos móviles, montajes sencillos y composiciones cuyo objetivo principal no es reflejar y potenciar “bellezas” visuales sino que buscan condensar la información que se pretende transmitir. Como características propias del género documental, encontramos un amplio uso de la entrevista personal y de la voz en *off*. Es interesante que las películas de cine colaborativo, como ya hemos dicho en el anterior capítulo, suelen mostrar imágenes del proceso de creación integradas en la propia obra. En muchas

ocasiones aparecen debates asamblearios en los que se decide sobre la película o queda descubierto el dispositivo de grabación empleado. Reiterar la idea de que esto podría ser la imagen arquetípica de la película de cine colaborativo, aunque se puedan encontrar también multitud de películas colaborativas de ficción con composiciones visuales minuciosas y de larga duración, además de que con un mayor presupuesto se podrían usar otras tecnologías de grabación, aunque no es un objetivo, pues puede poner en riesgo la idea de accesibilidad.

Con esta breve descripción del modelo de película de cine colaborativo, se entiende la dirección de la crítica que se hace a su estética, que parte de lo no profesional y que trabaja con bajo presupuesto. Como señalan Verena Thomas y Kate Britton (2012), los grupos dominantes a menudo tienden a crear conceptos estéticos de otros, provocando una representación desequilibrada o planas de ese grupo. Los proyectos de vídeo participativo a menudo intentan desafiar las representaciones existentes de grupos o crear un espacio para la representación que antes no existía (pp. 210-211). Hablar de “deficiencia” en la estética del cine colaborativo puede tener más que ver con unos resultados que nos son los que se esperan por parte de los grupos dominantes que con problemas estéticos reales. Ante las imposiciones estéticas y señalamientos, el cine colaborativo funciona como un espacio de creación autónoma, donde las producciones no busquen replicar estos conceptos estéticos predefinidos por grupos dominantes, generales o sobre el propio grupo creador. Se debe tener en cuenta tal y como dice Jackie Shaw y Clive Robertson (1997), que la calidad no debe juzgarse simplemente por el estándar técnico. Muchas producciones caras y con una gran edición pueden tener poco que decir, mientras que otras en apariencia tosca y de bajo presupuesto pueden ser muy poderosas si consiguen sus objetivos como película colaborativa. Los autores matizan que esto no significa que los facilitadores de vídeo participativo estén satisfechos con bajos estándares técnicos (pp. 186-187).

Thomas y Britton (2012) hablan de la flexibilidad y autonomía del vídeo participativo cuando dicen que en estos proyectos, los elementos estéticos pueden tomar muchas formas, y que permanecer flexibles y abiertos al desarrollo de un proyecto contribuye en gran medida a permitir que los participantes desarrollen su propio estilo y proceso estético. La estética no puede quedar restringida a las percepciones del público como un fenómeno puramente visual o relegada a ser un privilegio de los artistas. Más bien, la estética se desarrolla en las relaciones del grupo social y se ve afectada tanto por el facilitador como por los participantes de los proyectos de vídeo participativos (p. 220). Esta idea de autonomía estética del cine colaborativo a pesar de obtener de ello una imagen que no se encuadra dentro de los cánones estéticos, *fea*, encuentra relación con Adorno (2015) cuando afirma que “la experiencia artística sólo es autónoma cuando rechaza el paladeo y el goce” (p. 24). También Jaques Rancière (2012) comenta en la misma línea que “la autonomía estética es la de un arte donde ninguna frontera separa los gestos del pintor abocado al gran arte de la *performance* del saltimbanqui abocado a la diversión del pueblo” (p. 127). El objetivo del cine colaborativo no es imitar las estéticas de los cines tradicionales, comerciales o de autor, este tiene la oportunidad de trabajar desde una mayor libertad creativa que se puede ver reflejada en su estética.

La autonomía y libertad estética que comentamos debe ser vigilada y no dada por hecho, pues, como hemos visto en Thomas y Britton (2012), la estética puede verse afectada por el facilitador (p. 220), si su participación interfiere demasiado en la libertad de la toma de decisiones o si directamente funciona como un determinador de objetivos sobre la estética del film. Y no solo eso, en algunos casos, como resalta Milne (2012), muchas películas están mediadas por poderosos académicos y organizaciones financiadoras quienes pueden perpetuar la relación de poder con el grupo (p. 260) y que de alguna forma se termine desarrollando una estética que es *la esperada* en cada caso. Esta perspectiva es reflejada también por Alice Tilche (2022),

quien explica que en el proceso de creación colaborativa, nos enfrentamos a tener que elegir entre hacer una película con un método totalmente colaborativo, sin contener el tipo de análisis deseado, o un proyecto colaborativo fallido (p. 502). Sobre esto se concluye que aunque es importante que cada película colaborativa sea estéticamente agradable con el fin de gustar y llamar la atención de miembros de la comunidad y otros grupos de espectadores (Lange y Mitchell, 2012, p. 323), la audiencia no notará los estándares técnicos si el contenido resuena con ellos (Shaw y Robertson, 1997, p. 188).

Como hemos visto en este apartado, la estética del cine colaborativo, en todas sus formas, suele crear disonancias y ser señalada por ello. La crítica que se hace apunta a su imagen como mala, sin rigor artístico. Es importante comprender que el cine colaborativo posee una autonomía creativa que le permite hacer de forma libre, sin tener que replicar modelos estéticos y pudiendo huir de las imposiciones que se generan por parte de los cines dominantes. Por otro lado, aunque tuviesen la intención, a estos cines les sería casi imposible imitar la imagen de los cines comerciales, pues sus creadores no poseen la misma base, ni las mismas herramientas, ni presupuestos para hacer el cine. La crítica que se hace al cine colaborativo en ocasiones esconde condescendencia y una mirada tecnocrática. Como apunta Adorno (2015):

El concepto de fuerza productiva técnica no hay que fetichizarlo en ningún lugar, tampoco en el arte. De lo contrario, se convierte en un reflejo de esa tecnocracia que socialmente es una forma de dominio enmascarada bajo la apariencia de racionalidad (p. 288)

Por otro lado, Mistry, Bignante y Berardi (2016), en su trabajo sobre la emancipación en el vídeo participativo, determinan que la competencia técnica no es algo que esté necesariamente en oposición con los ideales de emancipación de estas prácticas audiovisuales. La confianza en el uso de

la tecnología y su conocimiento puede resultar un punto de interés para los participantes, lejos de los objetivos tecnocéntricos y en pos de las preocupaciones sociales (p. 5).

Esta autonomía del cine colaborativo debe ser también vigilada y salvaguardada, pues puede existir una injerencia externa, por parte de facilitadores, quienes pueden presentar actitudes paternalistas o coercitivas, especialmente cuando se trata de personas con menos poder que tratan de enfrentarse a arraigadas dinámicas de poder (Shaw, 2016, p. 6). Pero también por parte de agencias financiadoras que busquen alcanzar una estética preestablecida en los resultados del proyecto, incluso puede que estas imposiciones vengan de los propios participantes, que tomen como modelo los cines comerciales y pretendan generar estéticas similares. Esto no quiere decir que el cine colaborativo deba conformarse con poco, sino que deberá buscar una estética propia entre sus posibilidades, que permita llegar a la comunidad y que sea familiar y comprendida por esta y por los receptores principales de estos mensajes. La estética del cine colaborativo y todo lo que la rodea, sería un punto interesante para desarrollar en futuras investigaciones.

5.3 LA DIFUSIÓN DEL CINE COLABORATIVO

5.4.1 PERCEPCIONES SOBRE LA DIFUSIÓN EN EL CINE COLABORATIVO

De todas las fases que conforman el proceso de comunicación que supone el cine colaborativo, es seguramente la de difusión la que más se tiende a desestimar o incluso omitir, tomándose muchas veces como un estadio de la producción que puede darse o no, de naturaleza complementaria. Diversos autores han subrayado esto, señalando que esta etapa final de la producción a menudo se pasa por alto, y sin embargo, es vital para el sentido de realización y logro dentro del grupo (Shaw y Robertson, 1997, p. 160). Como comentan Elizabeth Miller y Michelle Smith (2012), muchos proyectos

inician formas inspiradoras de participación en la producción, pero tienden a pasar por alto el potencial transformador de los participantes en la divulgación y la promoción. Partiendo de la experiencia de las autoras, resaltan que una campaña de distribución efectiva puede tener un impacto político y social sustancial. Invitar a los participantes de proyectos colaborativos a compartir su trabajo y experiencias con un público más amplio hace posible el empoderamiento individual a la vez que contribuye a un cambio social de gran alcance, que puede influir en la opinión social y afectar a comunidades enteras (p. 331).

Además de lo mencionado, debe tenerse en consideración que si relacionamos este hecho con el proceso de comunicación, este no estaría completo si el mensaje que es elaborado por el emisor, en este caso los participantes de los proyectos, no alcanza a un sujeto receptor (Cruz García, 2021, p. 320), más allá de que pueda existir un proceso de comunicación interna a pequeña escala entre los participantes. Se abren aquí algunas cuestiones sobre los motivos que llevan a las películas de cine colaborativo a no ser difundidas, cuáles son las razones por las que no se desarrollan estrategias de difusión o se decide sobre ello dentro del propio proceso de producción participativa. Puede que existan múltiples factores que provoquen esta situación descrita, entre ellos es muy probable que, como se viene señalando a lo largo del capítulo, focalizar continuamente el valor del cine colaborativo en su proceso de desarrollo y grabación, hace que queden fuera otros elementos o fases como es este caso. La falta de atención a la que se someten las obras de cine colaborativo puede que sea otro de los motivos que llevan a desatender la difusión del cine colaborativo.

Difundir los trabajos de cine colaborativo puede conllevar una serie de beneficios tanto para el grupo creador como para otras personas y comunidades. Continuamente encontramos referidas las posibles bondades que tiene para la autorrepresentación comunitaria los proyectos audiovisuales participativos, pero esta autorrepresentación no se dará si las imágenes

comunitarias que se han creado no salen fuera del grupo creado o de la comunidad en la que se desarrolla la práctica. Esta difusión significa dar a conocer la comunidad, sus problemáticas, luchas o cualquier tema que haya decidido reflejarse en la película por los participantes. De todos los beneficios que puede tener la difusión, es el de generar debate el que puede alcanzar un mayor esplendor en esta fase. Esto señala Ziri3n P3rez (2015) cuando dice que “el cine colaborativo se construye precisamente en el encuentro de miradas; de 3l emana un conocimiento que se fundamenta en el encuentro de distintas perspectivas, trastocando las nociones de autoridad y autor3a” (p. 60). Pero adem3s, la difusi3n puede servir como motivaci3n para el proceso creativo, como explica Kyung-Hwa Yang (2012) citando a Michael Rich, quien resalta que en muchos casos los participantes suelen estar m3s entusiasmados en la participaci3n de proyectos colaborativos cuando saben que hay una audiencia que espera a ver los resultados (p. 109).

Yang comenta tambi3n que es importante no dar por sentado que los participantes cuenten con un p3blico objetivo, incluso sabiendo que quieren expresar sus preocupaciones. Puede ser necesario que los facilitadores planteen cuestiones sobre los posibles p3blicos y provoquen la discusi3n. Conocer esto con anticipaci3n puede ser 3til para involucrarse m3s en el proceso y expresar sus ideas con mayor claridad en los v3deos que se hacen (p. 108). Por otra parte, adem3s de encontrar beneficios para los creadores de los v3deos y para su comunidad y entorno pr3ximo, m3s all3 de estas fronteras, otras personas podr3an beneficiarse del visionado de estos filmes, generando debates fuera de la comunidad, algo que es un gesto caracter3stico en la historia del cine colaborativo. Es probable que otras comunidades con caracter3sticas similares a la de los creadores empaticen y encuentren en sus pel3culas, en sus mensajes, un elemento de apoyo y relaci3n que les permita plantearse las mismas cuestiones que han llevado al debate y de las que la comunidad creadora ha extra3do las conclusiones que se exponen. Esto puede llevar a que otras comunidades se sientan identificadas

y puedan incluso nacer nuevas ideas e incluso proyectos relacionados. La difusión puede servir como sistema de interconexión entre comunidades y como forma de establecer redes comunitarias con múltiples nodos.

Los beneficios que pueden alcanzarse de la difusión de estos procesos audiovisuales nos llevan también a reflexionar sobre los posibles perjuicios que esta puede ocasionar a los participantes, pues se debe tener en cuenta lo que puede suponer la difusión de la imagen de las personas y sus ideas. Lemaire y Lunch (2012) hablan de ello cuando dicen que la naturaleza del vídeo participativo y su énfasis en el diálogo constructivo y el compromiso positivo sirven para eliminar la necesidad de anonimato en la mayoría de los casos. Sin embargo, existe una necesidad real de que los facilitadores sean conscientes de las posibles consecuencias que pueden sufrir los participantes y las razones por las que algunas personas pueden ser reacias a participar (p. 313), o a aparecer en las producciones participativas. Los proyectos de cine colaborativo acostumbran a trabajar con comunidades en las que sus miembros viven en situaciones concretas y especiales, es por ello de gran importancia que se tenga en cuenta y se barajen las posibles repercusiones que pueden tener las exposiciones públicas, aunque seguramente sea posible encontrar una forma de transmitir los mensajes que se buscan sin tener que poner en riesgo el anonimato de los participantes.

El hecho de que las películas no sean comprendidas en su contexto y puedan ser malinterpretadas, supone también un riesgo para la comunidad. El público de estas deberá tener al menos cierto contexto sobre las producciones para evitar así miradas paternalistas o demás. Kindon et al. (2012) reflexionan sobre esta idea, manifestando que se necesita más trabajo sobre cómo los productos audiovisuales de los procesos de vídeo participativos viajan, se interpretan y se consumen fuera de los espacios en los que se produjeron inicialmente. Necesitamos saber cómo su recepción en espacios externos al proyecto puede informar, o potencialmente socavar, los resultados del cambio social para los involucrados (p. 362). A esto hay que añadir

que en muchas ocasiones las organizaciones financiadoras de proyectos de cine colaborativo o las propias instituciones de investigación no reconocen las nociones de autoría compartida y propiedad que implican estos cines (Miller y Smith, 2012, p. 341), por lo que pueden llegar a entender la película como un resultado de su inversión en el proyecto, que sirve muchas veces para justificar la acción de cara a otros financiadores y demás. Esto puede suponer un gran perjuicio para la comunidad creadora, que pierde la capacidad de decidir sobre la exposición de su propia imagen.

Por último, teniendo en cuenta y habiendo barajado y reflexionado sobre las posibles repercusiones positivas o negativas que podría implicar la difusión del filme realizado, la última palabra sobre la exhibición de la película deberá ser siempre de los participantes. Estos, habiendo barajado las opciones existentes, deben decidir qué vídeo o parte del vídeo se quiere mostrar a otras personas, quienes no deben ver las producciones a no ser que así lo hayan decidido (Shaw y Robertson, 1997, p. 220). La participación en el cine colaborativo debe estar presente “desde el momento de la elección del tema y en la toma de decisiones sobre la forma de abordarlo” hasta “en la definición de los modos de difusión” (Dagron, 2014a, p. 13). Una idea importante también al respecto de esto es la que señalan Miller y Smith (2012), quienes remarcan que la distribución de los trabajos participativos no tiene por qué ser un todo o nada, existen diferentes niveles de distribución (p. 343). Esta debe ser pensada y planificada para encontrar la forma que mejor se adapta a cada caso. Se dedicará el siguiente apartado a la exposición de los diferentes modos de difusión que se han presentado en la historia del cine colaborativo, buscando así responder a la cuestión de cómo se difunde el cine colaborativo.

5.4.2 MODOS DE DIFUSIÓN DEL CINE COLABORATIVO

La forma de difundir y exhibir el cine colaborativo en el siglo XXI ha ido adaptándose a los tiempos y a las evoluciones tecnológicas. Esta adap-

tación puede entenderse como característica histórica de un cine que ha encontrado continuamente un camino limitado por la falta de opciones de distribución (Munrúa Losada, 2017, p. 400). Ante esto, el cine comunitario ha ido “desarrollando relatos propios y modalidades de producción y circulación que buscaban otros espacios y otros canales de difusión” (Dagron, 2014a, p. 12). Aunque el público sigue siendo minoritario, tal y como sucedía en los orígenes de este movimiento audiovisual (Molfetta, 2017c, pp. 67-68), este ha encontrado en los últimos años nuevos métodos de distribución gracias a las iniciativas en torno a ello que han fomentado el cine colaborativo (Munrúa Losada, 2017, p. 366; Ziri3n P3rez, 2015, p. 65). Para esta evoluci3n del cine colaborativo ha sido fundamental la llegada de internet, algo que ya auguraba Shirley White (2003) cuando decía a principios de siglo que la uni3n de internet y la posibilidad de reproducir v3deo en internet ser3a un cambio revolucionario que ayudaría a que se pudiesen capturar poderosas im3genes a nivel local para despu3s albergarlas en la red y transmitir las a nivel global (p. 30).

El cine colaborativo emplea modos de difusi3n que son en gran parte los mismos que utiliza el cine tradicional, pero con unas caracter3sticas concretas que responden a las necesidades de estos cines o a la adaptaci3n de sus singularidades. Aunque se empleen m3todos similares, es importante la idea que describe Dagron (2014a) de que “no deber3a existir para el audiovisual comunitario el mismo cuello de botella que limita la difusi3n del cine profesional independiente. Se supone que el cine comunitario tiene sus propios canales de distribuci3n, que no dependen de los circuitos comerciales” (p. 17). Es por ello que los proyectos de cine colaborativo deben encontrar el m3todo de difusi3n que mejor se adapte a los objetivos de cada caso, barajar las diferentes opciones, as3 como las posibilidades y problem3ticas que pueden comprender cada una. A continuaci3n vamos a se3alar algunos de los m3todos que emplea el cine colaborativo en el siglo XXI como v3as de exhibici3n para llegar a su p3blico.

5.4.2.1 Proyecciones de cine comunitarias y exhibiciones públicas

La exhibición pública ha sido el método de difusión tradicional empleado por el cine colaborativo, un método similar en su lógica al del cine comercial pero a una menor escala. La muestra pública del cine colaborativo, junto a los debates e intercambios de visiones que el reunirse a ver cine puede conllevar, es algo que ya se daba en los primeros casos de cine colaborativo o movimientos que influyen a este de forma directa. Como ya se ha comprobado, estas muestras comunitarias se dan desde los proyectos de Fogo Process hasta en los inicios del Tercer Cine (Molfetta, 2017b, p. 82; Moore, 1987, pp. 84-87). El visionado conjunto ofrece a los asistentes un espacio de pensamiento y reflexión del cine. Aunque no siempre se generan estos debates, el cine colaborativo suele entender que estos deben darse para que el proceso esté completo, por lo que suele fomentarse. Además, el hecho de tratar temas que tocan de cerca a los asistentes a las proyecciones conlleva que este debate se genere casi de forma automática. El escenario actual del cine colaborativo respecto a las exhibiciones públicas ha vivido un cambio considerable. Estas exhibiciones son por lo general de carácter informal y con una frecuencia de exhibición muy baja, casi limitada al estreno (Molfetta, 2017b, p. 98). Aunque nunca había sido este un cine de espacios hegemónicos o con grandes recorridos, en el último siglo este se ha reducido aún más con la llegada de internet, como vaticinaba White (2003, p. 30).

5.4.2.2 Cine colaborativo en internet y redes sociales

La llegada de internet marca un punto de inflexión para la difusión del cine colaborativo. El cine colaborativo adapta su forma de difusión a la red, albergando en línea sus producciones y funcionando como espacio de exposición de proyectos e intercambio de ideas. Muchos colectivos cuentan con sitios webs personalizados donde incluyen información sobre sus procesos y en los que se pueden ver sus trabajos. Sirven como ejemplo de ello los casos de las páginas web de los colectivos: Las Mirillas, de Barcelona o

Amava oluntu, en Cape Town, Sudáfrica. Podríamos haber señalado muchos otros casos, pero estos nos permiten ver la variedad de tipos de espacios webs que pueden presentarse. Mientras el primero presenta un diseño básico en el que la información está resumida, el segundo, se trata de una web más elaborada donde podemos encontrar informaciones más amplias como formas de colaborar o un histórico de proyectos. Aún con estas diferencias, ambos casos basan sus estructuras y objetivos en puntos comunes, servir como lugar de información donde se pueden encontrar los proyectos del colectivo, visionar sus películas y establecer contacto con sus miembros.

Aunque internet como forma de difusión ha limitado en gran medida el debate directo que puede darse en torno a las películas, pues el proceso de visionado se individualiza, sí que encontramos casos en los que de algún modo se supera esta barrera, como es el del colectivo De cámaras a camaradas de Ecuador, un proyecto que nace en 2019 “con el objetivo de promover entornos de coexistencia entre jóvenes ecuatorianos ... a partir de las prácticas artísticas colaborativas ... El proceso incluye la formación, producción y exhibición de cortometrajes creadores de manera colaborativa por los participantes” (De cámaras a camaradas, 2021, p. 5). Al ser base del proyecto la exhibición de sus cortometrajes, el colectivo pone en marcha un cineclub comunitario online. Utilizando herramientas para videoconferencias, muchas personas de Ecuador y de otros países de habla hispana conectaban semanalmente para, en primer lugar, visionar los cortometrajes; y, en segundo lugar, debatir sobre la película, charlando con sus protagonistas y con los miembros del colectivo. Tras su buena aceptación, este se amplió como espacio de exhibición y se pasó también a mostrar películas de otros colectivos de cine colaborativo de todo el mundo.

Muchos colectivos, aunque cuentan con páginas web, han pasado en los últimos años a centrar su actividad de difusión en sus redes sociales. Al existir una gran variedad de redes dedicadas a propósitos concretos, cada colectivo puede utilizar aquellas que les permitan acercarse a la consecución

de sus objetivos. Las redes sociales ofrecen una forma sencilla de conectar con usuarios interesados en sus contenidos y también con otros colectivos, estableciendo así una red de contactos y un espacio de exposición. La sencillez que ofrecen estas para configurar perfiles donde reflejar información o publicar las películas originadas en cada proyecto, posicionan a las redes sociales como un espacio significativo para los propósitos de difusión del cine colaborativo. Las redes sociales e internet en general ofrecen opciones de difusión de las películas de cine colaborativo que antes habrían sido impensables, llegar a muchas personas en muy diversos lugares del mundo desde donde se pueden compartir intereses y vivencias. A su vez, internet ha limitado las opciones de debate comunitario alrededor de los filmes. Sería un punto importante para profundizar el encontrar nuevos métodos que permitan los visionados y la reflexión conjunta de estas películas, manteniendo los beneficios que puede ofrecer el visionado tradicional del cine colaborativo.

5.4.2.3 Festivales y muestras de cine colaborativo

“En los últimos diez años se han inaugurado varias iniciativas culturales, festivales, cineclubes y programas académicos que buscan exhibir, promover o estudiar el cine independiente en general” (Zirión Pérez, 2015, p. 65). Estos han sido unos años en los que el cine colaborativo ha encontrado en los festivales un modelo de difusión que ha podido adaptar a sus necesidades y objetivos, lo que ha hecho que se pueda presenciar y aprovechar una multiplicación de festivales y muestras de cine, algo que “ha abierto espacios de intercambio antes insospechados” (Bringe y Dagron, 2014, p. 14). Ya había casos en los que festivales de cine tradicional programaban películas producidas de forma colaborativa, llegando algunas a tener recorridos destacables en estos circuitos, pero esta situación en la actualidad continúa siendo una excepción. Los festivales tradicionales “dejan por fuera muchas producciones que por no cumplir los requerimientos técnicos mínimos o porque no alcanzan ciertas expectativas comerciales son discriminadas”

(Aguilera y Polanco, 2011, p. 224). Las estéticas y el no ser películas destinadas a festivales de este tipo en su origen, incluso el no pensarse como opción el presentarse a festivales, limitan su llegada y candidatura en estos. El desarrollo de los festivales y muestras de cine colaborativo configura un espacio que permite la difusión y utilizar las dinámicas de los festivales en beneficio del cine de participación.

El audiovisual colaborativo ha sabido adaptar las dinámicas de los festivales de cine a sus idearios, algo que se puede ver reflejado en el hacer de muchos de estos festivales. El caso colombiano del Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario Ojo al Sancocho, sirve para señalar algunas de las características de este tipo de festivales que venimos describiendo. La primera edición del festival se lleva a cabo en 2008 y se ha realizado con una periodicidad anual hasta la actualidad (Aguilera y Polanco, 2011, p. 18). Este “nace de la necesidad de democratizar la cultura audiovisual en Colombia” (Festival, n.d.) y “como respuesta a un proceso de colectivos que buscan, desde lo urbano y lo audiovisual, ‘transformar imaginarios’, ‘visibilizar su entorno’ y ‘democratizar la cultura audiovisual en Colombia’ (Álvarez W., 2014, p. 295). Además de contar con una amplia programación de audiovisual participativo que cada año presenta obras de distintos países, dividiendo éstas en diferentes secciones, el festival se complementa con una importante sección de actividades paralelas que forman parte de la esencia del propio festival. Sumado al visionado de películas y sus debates, en los días que dura el festival se llevan a cabo otras actividades como puede ser talleres, exposiciones, coloquios o conciertos. Daniel Bejarano, uno de los fundadores del festival, resumía en una entrevista cómo se entiende el festival en la actualidad

La comunidad se apropió de los espacios que tiene el festival. De esos espacios de cine, pero también de música, teatro, talleres y conversatorios, que son, finalmente, lugares de encuentro. Más que un festival,

es una reunión de personas. La gente se enamoró del Ojo al Sancocho porque encontró adentro, entre otras cosas, un espacio para hablar. Un lugar para conversar y descubrir semejanzas. Vieron que, acá, podían encontrarse y relatar sus sueños a través de una cámara (Garzón, 2022)

Como podemos ver, rasgos que encontramos en muchos otros festivales de cine colaborativo, estos no se limitan a ser espacios de difusión de las películas divididas en secciones. Estos festivales funcionan también como lugares de encuentro donde tiene cabida otras actividades que, en la misma línea del cine colaborativo, busquen la difusión de experiencias comunitarias o afianzar la identidad colectiva, bien sea desde el audiovisual o desde otras ramas como puede ser la música.

5.4.2.4 Archivo de cine colaborativo

En el caso del cine colaborativo, los archivos fílmicos digitales abren un enorme campo de posibilidades. El desarrollo de filmotecas y archivos de cine ha conllevado una toma de conciencia en cuanto a la preservación, pues estos nacen con la “misión de rescatar las obras audiovisuales y restaurarlas con el objetivo final de conservar el patrimonio cinematográfico en buen estado” (Torrado Morales, 2007, p. 414). En el caso del cine comunitario, Gumucio Dagron (2014a) menciona que “paulatinamente, ha crecido la conciencia de las comunidades sobre la importancia de preservar la memoria audiovisual, precisamente, como cimiento de la identidad” con iniciativas en las que se “busca salvaguardar una memoria histórica que genera en la sociedad una información no conocida y distinta, diferente de la de los medios de información comerciales y oficiales” (p. 49). Hemos comentado que Shirley A. White (2003) intuía los cambios tecnológicos en cuanto a internet que podrían beneficiar al vídeo participativo, como espacio de alojamiento

de contenidos. Este escenario ha llegado y los colectivos de cine colaborativo están aprovechando estos.

Naydene De Lange y Claudia Mitchell (2012) van más allá y señalan que un archivo digital es importante porque ayuda a extender la vida del vídeo participativo y cualquier otra producción visual, facilitando además la investigación en el futuro. Gonzales Oviedo (2022) señala también los valores del archivo en relación con la memoria social:

Los archivos audiovisuales no son solo contenedores de materiales, sino que sostienen fragmentos de modos de pensar, hacer y ver el mundo. También son modos de clasificar y ordenar los relatos de una época para ponerlos a disposición para volver al pasado a evocar recuerdos y memoria y para interpelar el relato de la historia oficial (p. 159).

Esta visión del mundo y la conservación de la historia, se vincula de forma directa con lo que se viene hablando sobre cine colaborativo. Preservar el cine colaborativo puede ser una tarea fundamental si buscamos dejar una constancia futura de los modos de pensamiento no dominantes desde el cine.

Como caso de archivo de cine comunitario que condensa estas características y objetivos que se han señalado, se podría destacar el archivo del proyecto brasileño Video nas Aldeias. En su página web, Video nas Aldeias dedica un espacio a albergar su archivo, donde están catalogadas todas las obras realizadas por el colectivo. Aquí se pueden encontrar piezas que van desde el año 1987 al 2016. Cada película incluye una ficha técnica en la que se refleja información sobre la duración, año, lugar de grabación, tipo de sonido y formato, subtítulos y una pequeña descripción a modo de sinopsis de la película. A su vez, el catálogo permite filtrar las películas según la etnia

con la se ha trabajado en cada una, más de veinte diferentes, reflejo de lo que ha sido el trabajo del grupo a lo largo de estos años. Este archivo sirve como poderoso ejemplo de la necesidad y relevancia que tiene el conservar el cine colaborativo, un cine que como hemos podido ver en ocasiones pone a un lado sus obras, dejando a un lado a su vez un reflejo de la historia, del pensamiento desde los márgenes en el presente y para el futuro.

Hemos comenzado este capítulo exponiendo la situación teórica de una cuestión repetida continuamente en las investigaciones y prácticas de cine colaborativo, la relevancia que se otorga al proceso respecto a la obra o viceversa. En este análisis hemos podido comprobar la existencia de diversas posturas al respecto, pero una que prevalece sobre las demás: el dar más importancia al proceso de producción audiovisual colaborativa que a la película que puede resultar de este. Aunque esta forma de entender estos cines responde a unas razones, como por ejemplo poder aprovechar y extraer el máximo de beneficios que ofrece el proceso creativo sin tener que buscar un resultado concreto, de alguna forma también ha influido y condicionado en parte el propio cine y sus metodologías. Para profundizar en esta cuestión, se ha diseccionado cada elemento por separado para su análisis: el proceso, la obra y la difusión del cine colaborativo. Esto ha permitido comprender que aunque se repite continuamente la idea de proceso poniéndolo en contraposición de la obra, este no está completamente delimitado, dependerá de cada caso.

Los procesos de cine colaborativo a su vez, aunque guardan similitudes con los del cine tradicional, son más sus diferencias metodológicas. En estos casos estos pueden dar lugar a que los participantes obtengan distintos beneficios como pueden ser: desarrollo personal y de la comunidad, aquellos relacionados con la comunicación y la autopercepción, y desarrollo de la conciencia crítica. Es importante, algo que señalan varios autores, que estos beneficios no se consiguen de forma automática tras realizar un proyecto

de cine colaborativo, depende de muchos factores. Por otro lado, la película de cine colaborativo queda muchas veces como secundaria. Esta llega a generar cierto rechazo, en ocasiones no se entiende su carácter no-autoral o el hecho de que su estética responda a lógicas que no tienen que ver con las del cine tradicional. La estética que resulta es en muchos casos lo que genera mayores disonancias. A su vez, esta estética tiene la posibilidad de ganar autonomía creativa respecto a otros cines, como se ha comentado.

Por último, anteponer continuamente el proceso hace que quede a un lado la obra final pero también la difusión del cine colaborativo, cuando encontramos un importante recorrido histórico de estos cines en el gesto de exhibir los resultados. Estas exhibiciones pueden conducir a múltiples beneficios comunitarios, tanto para la comunidad creadora como para otras o, incluso, personas que conozcan por primera vez las luchas que se describen. Hay que también tener en cuenta que, además de beneficios, la difusión puede conllevar ciertos riesgos relacionados con la exposición de la imagen personal y las ideas comunitarias, riesgos que deben barajar a la hora de diseñar un plan de difusión. La difusión del cine colaborativo utiliza vías similares a las de los cines tradicionales, pero adaptándolas a sus posibilidades y objetivos: pequeñas exhibiciones en salas, páginas web y redes sociales, entre otras. La investigación en este capítulo permite entrever que un posicionamiento continuo del proceso sobre la obra en cine colaborativo como algo sistemático y universalmente aceptado, puede hacer que queden de lado ciertos beneficios que se pueden obtener, limitando las posibilidades de esta práctica. Desde la investigación es importante que se fomente esto y que se ayude a su vez a encontrar métodos de difusión para el cine alternativo que sirvan como opciones a las comunidades creadoras, analizando modelos exitosos y buscando nuevas vías.

BLOQUE III:

Conclusiones de la puesta en práctica y la participación del cine colaborativo

CAPÍTULO VI

PRAXIS DEL CINE COLABORATIVO SOBRE EDUCACIÓN Y JÓVENES. REFLEXIONES DIALÓGICAS DESDE LA EXPERIENCIA PROPIA Y DE SUS PARTICIPANTES

El siguiente capítulo supone el cierre de la investigación de esta tesis doctoral. Este funciona como un bloque independiente, diferenciado del resto de capítulos no solo en sus objetivos, también en su procedimiento y método de escritura. Uno de los objetivos en el transcurso de este trabajo ha sido desarrollar la investigación desde una perspectiva lo más neutra y crítica posible. A su vez, se comprende que esto es un objetivo utópico desde el momento en el que nuestras experiencias personales y vivencias influyen de forma directa en nuestros intereses como investigadores, en la selección de casos o en cualquier toma de decisiones. Aun así, se ha mantenido esta idea como horizonte, no introduciendo por ello en la muestra proyectos personales o trabajos en los que hayamos podido participar de forma directa, evitando inducir a unos resultados condicionados por visiones subjetivas del hacer de estos cines y sus objetivos, influyendo aunque sea en pequeña medida en los resultados del análisis de cómo es el cine colaborativo en el siglo XXI. Esto no deja de ser una decisión metodológica, pues también podría haber sido una opción el mostrar proyectos personales a lo largo del trabajo, algo que se ha decidido posponer para el final, haciendo una diferenciación clara entre experiencia propia y los proyectos de terceros.

El objetivo principal del capítulo será hacer un repaso de trabajos propios relacionados con el cine colaborativo, analizarlos y extraer conclusiones a las que hemos podido llegar o confirmar desde la práctica, permitien-

do además poner estas en conversación con la investigación y cuestiones surgidas en el transcurso de los anteriores capítulos. Uno de los elementos que se introduce aquí y que enriquecerá el análisis en gran medida son las entrevistas en profundidad a participantes de estos proyectos. Las investigaciones de cine colaborativo con frecuencia señalan los procesos y analizan los resultados sin entablar diálogos directos con sus protagonistas. Esto es algo que se ha podido detectar en esta investigación, por ello se busca aquí ofrecer una propuesta de análisis ampliada en la que incluyan estos testimonios. Esto podrá funcionar como elemento fundamental de valoración de los proyectos y sus procesos, ofreciendo visiones y claves de la experiencia desde el rol de participante que pueden ser totalmente distintas a las perspectivas de los facilitadores. Otro de los objetivos de este capítulo, será el indicar algunos aspectos susceptibles de ser desarrollados en investigaciones futuras. Además, se hará una relación de puntos clave que componen la metodología propia que se ha construido y perfilado con cada proyecto, y se explicará su lógica, una metodología basada en la continua evolución y adaptabilidad a cada contexto.

Para este capítulo se presentan las experiencias de tres ejercicios de cine colaborativo llevados a cabo entre 2015 y 2023. El primero, tiene lugar en Murcia y se trabajó junto a un grupo de estudiantes de secundaria del Instituto de Enseñanza Secundaria de Benijáfan. El segundo, se lleva a cabo en noviembre de 2021, y se trabaja con un grupo de niños de diferentes colegios del municipio de Santa María Tlahuitoltepec, en Oaxaca. La última, en 2023, también en Murcia, es promovida por la Fundación Cepaim y tiene como participantes a jóvenes de diversas edades que trabajan en programas de la Fundación. Hasta ahora se ha empleado una voz impersonal en nuestra escritura, pero tendremos que alternar con una más personal en algunos puntos de este capítulo, puesto que lo que exponemos a continuación está basado principalmente en nuestra experiencia. Esto no es una tarea sencilla en tanto que venimos hablando de un movimiento que se posiciona

directamente contra los individualismos. Dicho esto, el lector comprenderá la justificación de esta voz más personal.

6.1 CORTOMETRAJE COLABORATIVO EN EL IES BENIAJÁN (2015)

6.1.1 EXPOSICIÓN DE LA EXPERIENCIA

Este primer proyecto es planteado como una puesta en práctica de la teoría que se estaba estudiando en la investigación académica para el Trabajo de Fin de Grado. Esto serviría como caso de estudio, permitiendo analizar directamente algunas cuestiones que se hubiesen podido experimentar de primera mano. Al ser este el primer acercamiento a la práctica cine colaborativo, partía de algunas intuiciones y tomaba como modelos algunas experiencias de otros colectivos, pero sin una metodología propia como tal, con muchas dudas y pensamientos e ideas sobre la práctica de cine colaborativo. De muchas de estas ideas tuve que desprenderme rápidamente o adaptarlas conforme iba enfrentándome a la práctica real de este cine. Algo que tenía claro, por cómo había entendido estos métodos y que se planteó como base del proyecto, era que todos los participantes tendrían el mismo protagonismo y potestad en la toma de decisiones, y que mi labor sería fomentarlo, intentando no influir para conseguir un proceso de trabajo horizontal y colaborativo. Una de mis primeras aproximaciones a las ideas del trabajo del cine colaborativo llega a partir del colectivo Cine sin Autor y su manifiesto, en el que se decía: “Hoy resulta iluso aceptar que unas pocas minorías materialicen fílmicamente nuestras propias visiones, invenciones, utopías y sueños” (Tuduri, 2013, p. 253). Esta junto a otras ideas expuestas en el mismo fueron determinantes para despertar mi interés por esta práctica audiovisual y marcar los objetivos del proyecto.

Una vez tenía clara la intención de hacer una práctica audiovisual de estas características y contaba con una serie de objetivos preliminares, tenía que encontrar un grupo con el que trabajar. Llego a este gracias a Cristóbal

Berrocal Ros, profesor y amigo del Instituto de Beniaján, pedanía de Murcia. Tras plantearle el proyecto, me ofrece trabajar con su clase de tutoría, un grupo de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria compuesto por unos quince alumnos de entre 13 y 16 años. En este grupo, catalogado como de *refuerzo*, los perfiles de sus alumnos son de estudiantes que han repetido curso o que se encuentran en situaciones sociales que los llevan a necesitar apoyo extra en esta etapa educativa. No entramos aquí a cuestionar la idoneidad de agrupar a todos los estudiantes con estos perfiles educativos en un mismo grupo como método de atención a la diversidad. Tras haber confirmado el grupo de participantes y sus perfiles, comienzo a desarrollar un plan de trabajo, con unos objetivos concretos y una metodología adaptadas al contexto de los jóvenes.

Como objetivo principal se establece el realizar lo que denominamos en ese momento como experimento de alfabetización audiovisual, del se pretendía obtener también un cortometraje realizado por los alumnos de nuestro grupo de participantes. Se acordó con el centro y con la clase hacer dos sesiones semanales de una hora de duración cada sesión, durante ocho semanas. Antes de comenzar las sesiones se informó a los dos tutores, Cristóbal y María Fernanda González Pozo, en qué consistiría el proyecto. Se envió un dossier y se aclaró la planificación y las actividades de cada una de las sesiones. Quizás en ese momento no le dimos gran importancia, pero es algo fundamental para los proyectos de cine colaborativo el aportar amplia información sobre cómo será el proceso, sobre todo a aquellos que van a participar como apoyo de desarrollo de este, como los profesores en este caso. El papel de estos puede ser fundamental puesto que ya tienen una relación previa con los participantes. También deben entender cómo funcionan los procesos colaborativos para evitar que se rompa la dinámica de trabajo no jerarquizada. Shaw y Robertson (1997) recomendaban también contactar con el grupo de participantes unos días antes y confirmar que está todo claro (p. 42).

Las primeras sesiones estuvieron dedicadas a la enseñanza de algunos aspectos del proceso audiovisual y del cine, en este momento nuestro enfoque estaba muy relacionado con la alfabetización audiovisual y pedagogía del cine. No fue sencillo que los alumnos entrasen en la dinámica de trabajo, pues aunque participaban, no mostraban gran predisposición, con el paso de las sesiones, esto cambió. Las dos primeras sesiones estuvieron dedicadas a hacer un brevísimo repaso de la historia del cine, visionando fragmentos de diferentes periodos históricos y diferenciando las películas por géneros. En esta primera semana se explicaron las fases del proceso de grabación y otros elementos como la escala de planos o movimientos de cámara. La segunda semana, en la tercera sesión, se realizó un ejercicio de lectura de guion cinematográfico. Este proyecto y la idea de hacer pedagogía del cine llegó antes de haber leído *Hipótesis del Cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine a la escuela y fuera de ella* (2007), de Alain Bergala. Posteriormente y gracias al texto, muchas de estas ideas cobraron un mayor sentido, pudiendo profundizar en algunos enfoques pedagógicos y comprender la necesidad de descartar otros. Sirve de ejemplo la visión del autor sobre el trabajo de los niños con el *storyboard*:

La práctica mal comprendida del *storyboard* puede revelarse pedagógicamente nefasta cuando esta herramienta acaba desviando la experiencia del pasaje al acto para solventar el miedo. Hay que empezar afirmando alto y fuerte que el *storyboard* es una práctica minoritaria en el cine «de verdad». ... Lo absurdo de una utilización demasiado temprana del *storyboard* reside en el hecho de pedir a un niño que imagine un plano de antemano, lejos del decorado en el que va a rodarse. ... En el rodaje, después, el mayor peligro es querer ejecutar

a cualquier precio el dibujo previsto, cerrándose así a lo que lo real propone de nuevo y diferente (Bergala, 2007, pp. 143-144).

En nuestro caso, se dividió la clase en tres grupos para hacer unas muy breves piezas audiovisuales que sirvieran de prueba para llegar al trabajo final conjunto. Se les pidió que hiciesen un pequeño *storyboard* para estas piezas, algo que en proyectos futuros se ha descartado siguiendo el pensamiento de Bergala. Esto funciona muestra de la evolución de metodología propia, pues se trata de un proceso en el que se han ido utilizando procedimientos que se han descartado en posteriores ocasiones, dando forma a una metodología contrastada.

Una vez había escrito cada grupo su guion sobre una muy breve acción, grabaron estas escenas con sus teléfonos móviles. Se plantea para este ejercicio utilizar los teléfonos móviles pues, aunque posteriormente fuésemos a utilizar otras cámaras, mi intención era trasladar la idea de la accesibilidad de hacer cine y las posibilidades que tenían a mano los participantes, un hacer que no tenían por qué terminar en nuestras sesiones. De este ejercicio surgieron tres cortometrajes que no llegaban a los dos minutos de duración y que buscaban poner en práctica lo aprendido en cuanto a planos y narrativa. Estos cortometrajes se titularon: *Mochila olvidada* (2015), *Defensa ante el acoso* (2015) y *Suena el timbre* (2015). La edición de vídeo de estos se hizo en mi propio ordenador durante la sesión, juntando a los miembros de cada grupo y pidiéndoles que me guiaran en el proceso de montaje de su trabajo, tratando de hacerlo participativo de alguna forma. Uno de los grupos, aun habiendo organizado su guion y grabado algunos planos, no terminó de reunir los necesarios y no hubo un montaje final.

Para comenzar la organización del corto pregunté sobre qué querían hacer su película, se utilizó la pizarra para reflejar nuestra lluvia de ideas. Después de proponer varios temas y hacer una votación, la decisión, con una amplia aceptación, fue hacer una película sobre fantasmas y fenóme-

nos paranormales. Primero se concretó la narrativa de la historia y posteriormente se elaboró un guion a partir de esta. Los protagonistas serían los propios alumnos y, si en un principio nadie quería participar como actores, sino encargarse de la parte técnica, finalmente hubo incluso que hacer una selección. La determinación de quiénes iban a ser los actores se hizo por sorteo. Sucede aquí que uno de los alumnos estaba muy interesado en salir de protagonista y, tras el sorteo y no haber sido seleccionado, mostró una actitud de enfado, lo que llevó a una actitud de gran indiferencia a lo largo de todas las sesiones que duró la actividad. En este caso quizás habría sido preciso transmitir directamente la situación a los profesores para intentar reconducirla de otra forma, pues, aunque no pretendemos que todo el mundo tenga una actitud completamente proactiva en estos proyectos, sí que es importante poner los medios necesarios para intentar conseguirlo, aunque nada asegura que pudiese haberse solucionado. Además, esto podría haber puesto en riesgo la participación del resto de compañeros e interferir en su trabajo.

Durante las siguientes semanas el grupo se dedicó a grabar el cortometraje. Los puestos técnicos eran rotativos y cada participante se encargó en algún momento de la cámara, el sonido o dirigir actores. En ocasiones las tomas se alargaban y algunos alumnos perdían el interés. Varios alumnos mostraron mayor interés en algunos de los puestos técnicos y terminaron desempeñando estas labores de forma continua, convirtiéndose en puestos prácticamente fijos para ellos. Esta situación chocaba con la idea de Cine sin Autor de “asegurar la libre rotación de funciones a medida que aparezca el interés de las personas por los diferentes oficios” (Tuduri, 2013, p. 268), algo que para mí era un objetivo fundamental. Con el tiempo he podido comprobar que es positivo y de gran importancia el hacer una rotación de roles técnicos, asegurando que todos los participantes prueben cada uno de los puestos, incluso en aquellos casos en los que los participantes manifiestan no tener interés por estas tareas, ya que muchas veces detrás de este

desinterés se oculta vergüenza o falta de confianza en poder hacerlo ellos mismos.

Los modos de participación en las labores técnicas de la producción fueron señalados también de forma precisa por Shaw y Robertson (1997), quienes están de acuerdo en que los roles delante y detrás de la cámara deben ser rotativos. Algunos trabajadores de proyectos de este tipo sugieren que si cada participante realiza una tarea concreta, llegarán a adquirir una mayor habilidad para ello. Esto es señalado por los autores como un riesgo, pues puede significar que solo aquellos participantes con mayor confianza consigan especializarse en estos puestos. Es frecuente encontrar participantes que muestran mucha predisposición y que quieren hacerlo todo, hay que aclarar que la rotación es una obligación, y se puede aprovechar su actitud para ayudar a los compañeros a participar en estas tareas (pp. 37-38). La reflexión sobre estas ideas concuerda con las conclusiones extraídas de nuestra práctica, pero añadiría que en ocasiones puede darse el caso de que, habiendo todo el mundo probado todas las posiciones, se terminen estableciendo posiciones fijas, pudiendo ser incluso beneficioso para los resultados de la producción por el desempeño que pondrán en ello y para el ágil avance del proceso. Aun así, esta situación debe ser constantemente revisada y proponer continuamente el que otros participantes realicen estas labores si así lo desean, no acomodándonos en la facilidad que esta situación ofrece.

Cuando termina el rodaje, me encargo de la edición partiendo del guion que se había preparado para rodar cada secuencia. Si bien la edición de los pequeños cortos iniciales que se hicieron en las primeras sesiones fue más participativa, en esta ocasión me encargué al completo de esta parte, una forma de hacer que he cambiado en posteriores proyectos. La edición del vídeo debe ser un proceso colaborativo al igual que cualquier otra de las fases que se llevan a cabo. A pesar de que los programas de edición pueden ser un tanto complejos en su mecanismo en un primer acercamiento a

estos, hay que facilitar a los participantes que hagan sus propias ediciones, ofrecer la posibilidad también de conocer la importancia del montaje y las posibilidades que esto ofrece. Para terminar, se dedicó una sesión al visionado del resultado final. Desde mi punto de vista esto tuvo una gran acogida, se proyectó ante la clase y los profesores que habían participado, los alumnos quedaron muy sorprendidos con el resultado. Fue quizás el verlo terminado lo que les hizo realmente ser conscientes de sus posibilidades como creadores audiovisuales. Ese mismo día, como complemento al cortometraje, se grabaron también algunas entrevistas a los participantes y a los profesores sobre cómo habían vivido el proceso y cuáles eran sus percepciones.

Como resultado final se obtuvo una película de terror sobre un instituto en el que suceden hechos paranormales. Nuestra película comienza con un grupo de chicas que ven cómo unos chicos salen corriendo de un instituto, avisándoles de que no entren. Estas hacen caso omiso y entran al instituto, recorren sus pasillos y llegan a uno de los cuartos de baños. Una vez dentro, encuentran una tabla de *ouija* con unas velas que se encienden solas. Estas se sobresaltan pero deciden probar la *ouija*, algo que nunca suele salir bien. En el espejo aparece una pintada con sangre en la que se pide ayuda y, detrás de ellos, aparece el fantasma de una chica, quien les explica que hace años la encerraron y nadie fue a por ella. Tras esto, le abren la puerta y el fantasma sale. Las jóvenes, cuando deciden irse se dan cuenta que se han quedado encerradas. La película termina el plano de un nuevo grupo de chicas que está en la puerta del instituto muchos años después. Lo que tenemos es una película de terror con una narrativa basada en influencias y elementos clásicos del género.

6.1.2 VALORACIONES DE LOS PARTICIPANTES DESPUÉS DE LA EXPERIENCIA

Al concluir el proyecto, los participantes hicieron unas valoraciones finales que quedaron grabadas y se incluyeron como parte del dossier de trabajo. Estas han sido muy útiles para la investigación, nos han permitido



Figura 6.1: Fotogramas del cortometraje final grabado en el IES Beniaján.

contar con testimonios del momento para poder analizar años después y con mayor perspectiva, unos testimonios que habría sido difícil volver a recuperar de la misma manera haciendo el mismo ejercicio pasados los años. Después de la revisión de los comentarios de estas breves entrevistas, destaca el escepticismo que mostraron los participantes en un principio. Son varios los participantes que coincidieron en ello. Adelina L. comentaba en ese momento: “Al principio no me gustaba nada porque pensaba que no se me iba a ocurrir nada y yo no quería salir delante de una cámara, porque pensaba que mis ideas eran tontas. ... Me ha gustado mucho la experiencia” (la transcripción completa de los fragmentos de estas entrevistas se presenta en el anexo I). Trini G. coincidía también en esto y explicaba que:

La primera vez, pues me pareció una tontería y yo dije que no iba a querer, que el corto no iba a salir bien y no, que no íbamos a hacer nada, porque como empezaste a repartir lo que es la hoja esas y lo de los planos, pues digo “pues no vamos a hacer nada”. Pero cuando empezamos a hacer lo del corto pues me empezó a gustar más, entonces pues ya dije, “pues mira, pues sí, pues me gusta”. Y ya luego cuando ya hicimos el corto, pues ya me gustó más porque el corto, la verdad que salió muy bien, y entonces vi que participamos todos muy bien.

En la misma línea, otra compañera, Nivlania C., comentaba: “¿Esperaba el resultado? Al principio pensaba que no lo íbamos a hacer y luego ya... salió”. Las tres participantes coinciden en que en un principio no esperaban mucho del proyecto, calificándolo de *tontería*, aunque finalmente quedaron satisfechas con el resultado. Cabe preguntarnos aquí a qué se debe este escepticismo inicial, ¿se trata de una insuficiencia en la explicación del proceso y de las posibilidades de este?, ¿responde esto a una falta de confianza de los alumnos en sus propias posibilidades?

Los comentarios de Carmen B. fueron muy reveladores ya en su momento, y han servido para desarrollar la metodología de la práctica propia. Carmen comentaba tras el proyecto que, trabajar en conjunto le gustó, y

coincidía con sus compañeras sobre el inicio del proceso: “Al principio, era muy aburrido porque no sabíamos lo que íbamos a hacer. Entonces, luego, cuando ya empezamos a hacer lo de los guiones y todo eso, pues era todo más divertido, estaba más chulo”. Es quizás aquí donde podemos detectar que sí que influye la falta de información en la explicación. Aunque la explicación en profundidad a los participantes sobre cada paso del proceso es fundamental para el trabajo del cine colaborativo, seguramente mucha de la incertidumbre encuentra su solución con el propio hacer del proceso. Carmen cerraba con unas palabras que han influido directamente en los siguientes proyectos:

Volvería a hacer otro corto con mis compañeros y más gente pero, un corto que no sea ni de miedo ni de acción, un corto normal, como documental, de esos así, yo qué sé.

Es muy interesante cómo Carmen plantea trabajar el documental, propone hablar de cosas personales, de cosas ‘normales’. Podemos decir que en la gran mayoría de producciones de cine colaborativo se trabaja el formato documental, mientras que son muy pocas las que emplean la ficción. Si bien en un principio partíamos de la idea de la completa libre elección y se pensaba que el proponer formatos podría ser una forma de coartar el poder de decisión de los participantes, a partir de este momento, al inicio de cada proyecto exponemos las ventajas, posibilidades e inconvenientes que ofrece el trabajo de la ficción y la no-ficción. Sucede que, en ocasiones, el cine documental es un formato desconocido para los participantes, quienes suelen encontrar en él grandes posibilidades en comparación con las limitaciones que conlleva la puesta en escena de la ficción, aunque siempre sea una opción y que suponga un mayor reto creativo para el proceso.

Por último, los profesores valoraron de forma muy positiva la actividad. Cristóbal Berrocal señalaba también esta evolución de la predisposición al

trabajo del grupo, destacaba: “la cohesión del grupo, cómo han ido participando, cómo en un principio hubo un principio desastroso con un rechazo tremendo a una actividad conjunta”, y que “al final, pues el resultado, pues como ellos han dicho, que les ha gustado mucho y a nosotros pues también nos ha gustado mucho la experiencia”. Cristóbal señaló también la importancia de aprender a utilizar el audiovisual como medio de comunicación y las posibilidades que este ofrece:

El hecho de utilizar otra serie de soportes diferentes a los que está acostumbrado el alumnado para evolucionar ese conocimiento de la realidad que a fin de cuentas es de lo que se trata, de hacer personas que no necesariamente tengan que tener excelentes calificaciones en todas las áreas, sino que aprendan a comunicar y a entender el mundo a través de lo que se ve que a fin de cuentas es la expresión audiovisual. ... pues es una herramienta que no tiene ningún tipo de límite a la hora de desarrollar el conocimiento del alumnado (CB2).

La profesora María Fernanda González también destacó la importancia de tomar decisiones conjuntas y promover la unidad del grupo, algo que venían trabajando ya anteriormente. También señaló la importancia de desarrollar nuevos lenguajes como forma de expresión

Lo normal es que ellos intenten expresar sus sentimientos y sus emociones y usen el lenguaje verbal que a veces falla, pero tienen otros lenguajes que se consideran artísticos, pero bueno, que yo creo que son vitales para poder expresar todo tipo de emociones, sentimientos y uno es el lenguaje audiovisual (MFG2).

6.1.3 ENTREVISTA CON PARTICIPANTES

Como hemos comentado, uno de los objetivos fundamentales para este capítulo era incluir las visiones de los participantes de estos proyectos de cine colaborativo, no exponiendo simplemente perspectivas propias y cuestiones derivadas de una teoría ya escrita. Esto puede llevar a una reflexión y cuestionamiento más amplio del trabajo, además de obtener enfoques críticos sobre algunos aspectos de nuestro propio hacer. Aunque las entrevistas personales que se hicieron después del proceso han sido muy útiles, nos propusimos contactar de nuevo con algunos de los participantes para volver a valorar el proyecto. De los cuatro participantes que se contactaron para realizar entrevistas en profundidad, todos manifestaron tener un grato recuerdo de esta experiencia y, aunque mostraron interés en hacer estas entrevistas, finalmente solo uno pudo hacerla. Con los otros tres participantes fue imposible concretar un momento para el encuentro y, aunque hubo muchos intentos, sus ritmos laborales y de vida lo impidieron. A continuación vamos a exponer algunos puntos de la entrevista con Liang Xu, sus reflexiones y cuestiones sobre su experiencia y los procesos colaborativos, algo que enriquecerá nuestra imagen sobre el tema (la transcripción completa de esta entrevista se presenta en el anexo II).

Antes de encontrarnos, envié a Liang el cortometraje y las entrevistas que se hicieron para que pudiese recordar el proyecto de cara a esta entrevista. En ese momento, Liang tenía quince años, ocho años después, con veintitrés, nos volvemos a encontrar para reflexionar sobre su experiencia y pensar juntos el cine colaborativo. Las preguntas de la entrevista se dividieron en dos bloques, un primer bloque dedicado a la experiencia del cortometraje, la metodología y el proceso, y sobre los resultados que se obtuvieron; y, un segundo bloque dedicado a preguntas sobre cine colaborativo y cuestiones que han surgido a raíz de la investigación de esta tesis. En general, Liang comenta en la actualidad lo mismo que sus compañeras en el momento del corto, que la experiencia fue satisfactoria aunque tardó en entrar en la

dinámica. Si sus compañeras alegaban el desinterés como razón principal, Liang explica que en su caso era la vergüenza (LX2):

Sí, sí, me pareció bastante, muy interesante, la verdad, ¿sabes? Es más, si te lo he dicho, que al principio me daba un poco de "Ah que esto tal", pero ya cuando ya entras en el papel, pues te lo tomas muy en serio y luego, pues en ese momento, pues más. Súper interesante y mola un montón, si incluso ahora me gustaría hacer algo igual, pero más avanzado incluso y todo eso. ... está muy chulo (LX6).

Aquí Liang explica que actualmente le gustaría volver a trabajar en un proyecto de estas características, incluso comenta que le habría gustado tener una participación más activa en el proceso del corto: "Sí, me hubiera gustado participar más en eso, pero en ese momento era un tímido y al final no hice muchas cosas la verdad, pero me gustaría ahora, si tuviese otra oportunidad así me gustaría hacer algo" (LX15).

Al haber repetido el tema de la timidez como un factor de gran influencia en su participación, quise profundizar en esa cuestión. Sobre esto Liang señaló la influencia que tiene el entorno en el comportamiento (LX16), y, a la pregunta de si cree que se puede hacer algo para fomentar la participación de aquellos alumnos más tímidos (LCG15), Liang explicó que según él no se puede hacer mucho, pero que se le quitó un poco la vergüenza al participar como actor y decir algunas frases al principio del corto (LX16). Profundiza comentando que: "en verdad la vergüenza es el miedo a hacer el ridículo, no es vergüenza, porque vergüenza en verdad no tenemos ninguno, simplemente te da miedo de hacer el tonto delante de la gente" (LX18). Esta idea que aparece de la preocupación de ser juzgados por los demás participantes es relevante y necesita tenerse presente, pues vigilar la actitud cohibida de algunos participantes y qué la genera para poder atajarla, puede marcar

una gran diferencia en la participación de los procesos de cine colaborativo. Liang explica que a él esta experiencia le ha servido para ser consciente de la importancia de no tener vergüenza a la hora de estar delante de la cámara, y valora positivamente las posibilidades que ofrecen estas prácticas audiovisuales para trabajar el tema de la timidez en los jóvenes (LX28).

El caso de Liang es muy interesante puesto que ahora trabaja como modelo, y explica, que ha sido cuando ha empezado en este trabajo cuando realmente ha encontrado utilidad en los aprendizajes de la experiencia de cine colaborativo: “hasta que no he llegado al mundo de las cámaras, ... es como que me ha dado más conocimiento” (LX28). Liang comenta también la incertidumbre que había en el grupo sobre los posibles resultados, unos resultados que en general tuvieron una aceptación positiva:

Pues la verdad es que lo de la película... mira, no sabíamos ninguno que iba a terminar así la verdad y pensaba que, no teníamos ninguno ni idea de cómo iba a salir el corto y, cuando lo vimos, la verdad que no me pareció muy... nos gustó bastante a todos, incluso en ese momento nos gustó muchísimo a todos (LX30).

Liang explicó que le gustaría volver a participar en una producción audiovisual: “no solo por querer salir en la película, me gustaría poder por la sensación esa que me da de saber, de tener que trabajar para ello” (LX42). Matiza además el cómo le gustaría hacerlo, siguiendo las metodologías del cine colaborativo. En las siguientes frases donde aclara esto, resume los propósitos de este cine:

Me gustaría hacerlo como lo hicimos antes, como nosotros salimos en la película y somos nosotros los que grabamos nuestra propia película, que eso es algo súper, súper guay, no es como... no es lo mismo que

soy un actor y ellos me graban, y yo lo único que hago es interpretar un papel y ya está, que ahora mismo solamente es lo que... La mayoría de películas se hace así (LX42).

Sobre el trabajo horizontal, Liang también comenta la importancia que este tiene como forma de trabajo, algo que desde su punto de vista es muy valioso a nivel social y que a él mismo le ha servido para su perspectiva sobre el trabajo en equipo:

Si claro, eso es muy útil, porque ya no lo... lo que te he dicho, no nos enseña solo a ser actores, nos enseña a trabajar en equipo, en grupo. Nos enseñas a estar todos en uno, de que todo el mundo se lo tome en serio para que salga bien la cosa, y es como que eso desde muy pequeño y muy importante. Y yo creo que gracias a eso ahora me gusta trabajar en equipo, creo a la vez como que es muy importante y sobre todo para los niños y para los niños que tienen problemas, también muy importante. Piénsalo, que eso parece nada, pero creas que no transfiere mucho, tiene mucho que ver con muchas cosas que ni te lo puedes imaginar (LX51).

Liang refuerza la idea de que esta práctica, que a él le vino bien, también podría ser beneficiosa para otras personas:

Creas que no estas cosas ayudan muchísimo a que cojan confianza en mi opinión. Ayudaría muchísimo a un niño con autismo por ejemplo, que si que le podría... autismo o cualquier cosa, un niño que no quiere,

que quiere estar solo siempre que está siempre con ansiedad o depresión, quieras que no, todo eso, el tener el ánimo de que un compañero un profesor le diga: “venga vamos a hacer esto juntos, todo juntos”, las risas que te echas creas que no eso ayuda muchísimo (LX52).

Según él, estas prácticas pueden producir cambios en los comportamientos de los participantes con problemas de socialización o de otro tipo, pues el tomar confianza en uno mismo puede conllevar el sentimiento de inclusión social, ampliando las ganas de socializar e incluso ayudando a que estos participantes puedan a su vez ayudar a otras personas que están en situaciones similares a las que ellos estaban (LX65).

Durante la entrevista, Liang comentaba continuamente aspectos positivos de la experiencia y del cine colaborativo, por ello planteé también si estas prácticas podrían tener aspectos negativos. Liang opina que sí, que de la misma forma que puede ayudar a las personas también puede tener efectos negativos (LX54), aunque “hay más beneficios que otra cosa” (LX55). Entre los beneficios y fortalezas del cine colaborativo, Liang no señala solamente el proceso, también en hace hincapié en la importancia de los resultados, y en concreto el visionado como momento de orgullo del trabajo hecho:

Ya no en que salga bien simplemente el trabajo este en equipo, en que después de grabar todos, de hacer todo el trabajo, ves el resultado, la sensación esta que da de me enorgullece estar ahí, de haber hecho esto, creo que da mucha confianza (LX61).

Como conclusiones, Liang explicó que a él personalmente le gustaría que existiesen más proyectos de este tipo, planteó incluso la idea de “una empresa que solo trabajan en proyectos para ayudar a niños, estaría muy

bien la verdad” (LX65). Como resumen de esto y a modo de conclusión, Liang comentaba:

No sé si hay una organización o una compañía o algún sitio para ayudar a niños, a mayores, a discapacitados, con autismo, con problemas, o con síndromes de lo que sea, todo eso, porque hay muchos problemas, niños con síndromes de todo y eso da mucha pena la verdad y poder se puede tío, ... por eso digo que necesito que haya organizaciones, que estaría bien que hubiese organizaciones igual que las ONG, que haya organizaciones que hagan esto, que ayuden así a la gente (LX65).

Esta entrevista con Liang ha sido reveladora en muchos aspectos. Aunque sabíamos antes de realizarla que Liang recordaba el cortometraje y el proceso creativo, este profundiza en algunas cuestiones que van más allá de la exposición de hechos y percepciones personales, desvelando incluso cuestiones, como es la timidez a la hora del trabajo colaborativo. Por otro lado, es gratificante ver que como participante conserva un grato recuerdo de esta experiencia después de los años. Además, como explica, comprende que este tipo de prácticas pueden tener una serie de beneficios que analiza y plantea opciones para dar continuidad a proyectos de este tipo. La entrevista en líneas generales ha sido enriquecedora por encontrar respuesta a nuestras preguntas, pero también, por plantear otras con las que se presenta el reto de que sean desarrolladas en mayor profundidad en posibles investigaciones futuras.

6.2 TALLER DE CINE COLABORATIVO EN EL MUNICIPIO DE SANTA MARÍA TLAHUITOLTEPEC, OAXACA (2021)

6.2.1 EXPOSICIÓN DE LA EXPERIENCIA

La segunda experiencia que presentamos tiene su origen en una conversación informal entre la profesora Elena Nava Morales, del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y un profesor de educación primaria del municipio de Santa María Tlahuitoltepec, en la Sierra Mixe del estado de Oaxaca. El 27 de octubre de 2021 llego junto a la profesora Elena Nava al municipio de Santa María Tlahuitoltepec. Por mi parte, la intención del viaje tenía que ver con la documentación y recogida de información sobre los colectivos de medios comunitarios que estaban trabajando o históricamente habían tenido presencia en la comunidad y alrededores. En un encuentro casual con un profesor de primaria de uno de los colegios del municipio, conocido de Elena Nava, este le comenta que en una ocasión los niños de su escuela participaron en una actividad de realización de vídeo, una actividad que disfrutaron mucho y que les habría gustado seguir haciendo. El profesor explicó que a los niños, aunque les gustó mucho la experiencia, echaron en falta una mayor participación, en concreto el usar ellos mismos las cámaras.

Una vez terminó la conversación y conociendo mi experiencia, Elena Nava me planteó la posibilidad de hacer algún proyecto de estas características con los alumnos del profesor. En un principio la idea de gestionar un proyecto de este tipo en un contexto como este me contrariaba, pues no podía desligar la situación de aquellos casos en los que personas externas trabajan con comunidades dando lugar a una forma de neocolonización audiovisual, donde se presentan miradas occidentales como únicas y no se parte del pensamiento comunitario previo para dar lugar a las creaciones audiovisuales, impidiendo crear narrativas propias y perpetuando modelos ajenos a los participantes, algo contrario al propósito del cine colaborativo, aunque lo podamos ver en muchas ocasiones. Esto conduce a lo que Ga-

yatri Spivak (2010) refiere como “el ventrilocuismo del subalterno que habla ... especialidad del intelectual de izquierdas” (p. 253). Muchos proyectos y colectivos de cine colaborativo históricos han sido liderados por personas de fuera del país. El proyecto se confirma tras una conversación con Lilia Pérez Díaz, de la radio comunitaria Jēnpoj de Tlahuitoltepec, quien entendía que aprovechando mi presencia, lo ideal sería poder aportar, y más cuando se había detectado una falta.

Una vez analizada la viabilidad del proyecto, marcamos los objetivos y necesidades para poder llevarlo a cabo, siendo muy firmes y minuciosos con la postura de evitar replicar fallos del trabajo cultural comunitario que hemos señalado en el párrafo anterior. Se define como necesidad fundamental el trabajar en colaboración con otras personas de la comunidad que también hiciesen de facilitadores. Esto se justificaba, por un lado, por conseguir de esta forma una cercanía mayor con los niños que participarían; y, por otro, era importante favorecer la posibilidad de una continuación del taller, que emplease metodologías similares que pudiesen seguir replicándose en futuras ocasiones. Soledad Muñiz (2011) habla también sobre la formación de miembros de la comunidad para apoyar a sus propias comunidades en este tipo de actividades (p. 90). Para ello se contacta con Paco Tsyk y Rosi Martinez Cruz, realizadores de Tlahui conocidos de Elena y que habían mostrado previamente interés en participar en este tipo de proyectos. Se une Lilia Pérez Díaz y Damián López, realizador audiovisual de Oaxaca con gran experiencia en el trabajo audiovisual comunitario. Tras conseguir los permisos necesarios, se concreta la fecha de realización del taller, para los días 15, 16 y 17 de noviembre, y que estaría dirigido a niñas y niños de entre 8 y 12 años. Se acordó duplicar el taller impartiendo sesiones dobles de mañana y tarde a fin de tener un mayor alcance y que pudiesen participar niños de otros colegios de la zona que por horario no podían asistir por las mañanas.

Los días de preparación previos redacto un dossier detallado con la información sobre destinatarios, objetivos, metodología a seguir, descrip-

ciones de cada sesión y los materiales que emplearemos. El proyecto se denomina: *Haciendo nuestro cine desde la sierra. Taller de cine colaborativo en el municipio de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca*. Cabe aquí señalar que mantengo ciertas reticencias al uso del término *taller* en referencia a proyectos de cine colaborativo. El concepto de *taller*, como práctica educativa centrada en el aprendizaje y desarrollo de habilidades (Rodríguez Luna, 2012, p. 13) puede conllevar, de forma implícita, connotaciones que restan seriedad y profesionalidad al hacer de los participantes, dando a entender que se trata solamente de un proceso formativo y que sus resultados audiovisuales serán solo prácticas fruto de este aprendizaje, con un valor que no va más allá de su utilidad como práctica formativa, entrando así en términos como *amateur* o aficionado, aunque muchos autores y directores los hayan defendido. Ejemplo de ello es Stan Brakhage, quien en su texto *En defensa de lo amateur*, pregunta: “¿Por qué dejar, entonces, que los críticos, profesores y demás guardianes de la vida pública empleen el término despectivamente? ¿Por qué dejarlos que transformen el significado de ‘amateur’ en ‘inexperimentado’, ‘torpe’, ‘aburrido’, o incluso ‘peligroso’?” (Brakhage, 2014). Y aunque no podemos estar más de acuerdo, potenciar el concepto de *amateur* en el cine, confiriéndole el respeto que merece, quizás sea poner demasiada presión al cine colaborativo, y más cuando se trata de un cine que de normal ya tiene que enfrentarse a asentar su posición de respeto.

Además de todo lo expuesto sobre la idea de *taller*, muy asociada a la práctica del cine colaborativo por acostumbrar a ofrecer formación a sus participantes, nos topamos también aquí una cuestión de percepción, pues los participantes compondrán una idea previa distinta del proyecto dependiendo de si referimos este como que “se va a impartir un taller de cine colaborativo” o “vamos a hacer una película de cine colaborativo”. La actitud de participación de estos podrá variar, incluso aunque en ambos casos vayamos a utilizar la misma metodología. Desde el inicio se puede pasar de una predisposición al aprendizaje pasivo a uno más activo. Además, esto lleva

a centrar el proyecto en el proceso dejando de nuevo en un segundo plano el resultado y poniendo al facilitador como un instructor de conocimiento, sin fomentar el tratar de romper la barrera necesaria entre los participantes y estos. Para este proyecto se incluyó la terminología taller en su título por recomendación de comprensión por parte de las autoridades a quienes deberíamos presentar la propuesta. Respetando y habiendo aclarado todo lo que conlleva el término *taller*, lo emplearemos sabiendo que nos referimos a este caso en concreto, como título propio del proyecto.

En nuestra propuesta se marcaron dos objetivos principales. El primero sería generar un acercamiento al cine y a la creación audiovisual comunitaria utilizando medios accesibles, medios de realización audiovisual a los que los participantes pudiesen acceder fácilmente una vez finalizado el taller. De esta forma podrían tener la posibilidad de crear en un futuro piezas propias partiendo de las nociones aprendidas en las sesiones. Esto no limitaría por otro lado el empleo de cámaras semiprofesionales, pues su uso alterno puede servir también como acercamiento de los participantes a otro tipo de tecnologías que no son comunes, aunque dejando claro en todo momento que no serían imprescindible para la creación audiovisual. El segundo de los objetivos sería intentar generar los beneficios propios que un trabajo como este puede ofrecer a los participantes, más allá del audiovisual. Podemos de esta forma encontrar oportunidades para fomentar la unión de grupo, la colaboración y la creación artística, el conocimiento y aprendizaje de un tema o incluso generar un interés que perdure sobre la creación comunitaria y colaborativa. Unos beneficios que hemos podido ver señalados a lo largo de esta tesis y que si bien son posibles, nada asegura que estos se den.

Además de los objetivos principales, se marcaron otros que se consideraron a su vez fundamentales, como es el utilizar contenidos relacionados con la comunidad. A la hora de seleccionar los cortometrajes que proyectar como ejemplos audiovisuales, se buscaría incluir algunos que tuvieran relación con Oaxaca y las comunidades de la sierra. De igual manera se

fomentaría que los temas para trabajar en los cortometrajes tuviesen que ver con la comunidad y el entorno de los niños. Esto tenía como finalidad el evitar fomentar este neocolonialismo audiovisual que hemos comentado. El taller se dividió en tres sesiones que responden a los tres bloques principales del proceso de producción: preproducción, producción y postproducción. La mayoría de estas decisiones formaban parte de una metodología desarrollada a partir de los aprendizajes de los diferentes proyectos de cine colaborativo en los que he podido participar, llegando aquí con una metodología más pulida y pensada que la empleada en el caso del proyecto de Beniaján.

6.2.1.1 Primera sesión

Tanto a la sesión de la mañana como de la tarde acudieron entre once y doce niñas y niños de edades comprendidas entre nueve y once años, la mayoría de 5º o 6º curso de primaria. Tras la presentación del proyecto y la explicación de lo que íbamos a hacer en cada una de las sesiones, comenzamos a ver cortometrajes y fragmentos de películas. Vemos la *Salida de los obreros de la fábrica* (1895) y la escena de Charles Chaplin boxeando en *Lucas de la ciudad* (1931). Esta última hace reír a los niños y surgen algunas preguntas sobre cómo se ha grabado. Otros de los cortometrajes fueron *Dos soluciones para un problema* (1975) y *The Monk and the Fish* (1994). El corto de Kiarostami es entendido bien y en la animación se comentó la historia. Por último, vemos un fragmento de *Saludos desde el pueblo que dice no a la minería* (2016), una pieza de Ojo de Agua Comunicación grabada en Magdalena Teitipac, Oaxaca. El hecho de ver niños en la pantalla les pareció muy interesante.

La siguiente parte de la sesión se dedica a mostrar el material con el que grabaríamos. Esta presentación fue hecha por Paco Tsyk y se hizo utilizando el ayüük, el idioma mixe de la comunidad. Después se dividió el grupo para que los niños pudiesen probar las cámaras y se les enseñó cómo se coloca el trípode y demás. Para terminar nos pusimos todos en un gran círculo,

en representación de una asamblea, y lanzamos la pregunta: ¿Qué película te gustaría hacer? Surgieron múltiples propuestas, en el grupo de la mañana se acuerda hacer un trabajo sobre los vendedores de comida de la comunidad mediante entrevistas que se grabarían al día siguiente. En el de la tarde, se decide dividir el grupo en dos, saldrían dos cortometrajes independientes, un cortometraje sobre la comida y las tradiciones de la comunidad, y otro sobre la historia del Rey Kondoy. Uno de los grupos, compuesto en su mayoría por niñas, estuvo debatiendo sobre los roles de género, comentando que sus padres también estaban implicados en las tareas del hogar. El otro grupo estuvo construyendo la historia del Rey Kondoy y seleccionando a los posibles entrevistados que la pudiesen conocer la leyenda para narrarla en el corto.

6.2.1.2 Segunda sesión

En la segunda sesión, el grupo de la mañana se dedicó a entrevistar a vendedores de comida y trabajadores de restaurantes de la comunidad. Las preguntas habían sido preparadas por los niños en la sesión anterior y fueron ellos los que hicieron las tareas técnicas en la grabación: preparar el set, usar la cámara, grabar el sonido, dirigir las entrevistas y demás. Por la tarde, nos dividimos para que cada grupo grabase sus planos. El grupo de las tradiciones y comida fueron a grabar a casa de una vecina, mientras que el que hablaría de la historia del Rey Kondoy fue a casa de la abuela de uno de los niños, quien contó la historia a cámara. Estos dos trabajos se grabaron en ayüük. También aquí los niños se encargaron de la parte técnica en las entrevistas y de la grabación del resto de planos. Una vez grabado todo el material, los grupos se pusieron en círculo para decidir cómo sería el montaje. En un papel grande se escribieron las partes que se habían grabado en forma de listado. Tras comentarlas, se debate y propone un orden para el montaje final, que se enseñaría en la siguiente sesión. Esto forma parte de una dinámica que busca hacer más participativo el proceso de edición, una carencia que habíamos detectado en nuestro primer proyecto. Aun así, este

podría haber sido más participativo aún si se hubiese contado con mayor tiempo.

6.2.1.3 Tercera sesión

El último día del taller se presentó el montaje a los niños. Una vez visionado, los niños propusieron algunos cambios en el montaje de los cortometrajes. La mayoría tenía que ver con la estructura, el orden de las entrevistas o duración de planos. Pero además, en el grupo de la mañana, los participantes decidieron que era necesario el mostrar una breve explicación en texto, que me dictaron ellos, sobre cómo había sido el proceso de trabajo y en el que se diesen las gracias a las personas que participaron, además de incluir dibujos hechos por ellos, dibujos con sus nombres que hicieron para introducirlos al final en el montaje. Con esta información reelaboré el montaje y se lo mostré en la misma sesión. Una vez terminada la edición de las versiones finales de los cortometrajes y confirmado por todos que estaban contentos con el resultado, se llevó a cabo la proyección final. A esta proyección acudieron madres y padres de los alumnos. En el grupo de la tarde, además estuvieron presentes algunas de las autoridades de la comunidad.

En todo momento fue una opción válida que al final del proceso no se obtuviese una pieza audiovisual, en este caso sí se hicieron en cada grupo las que se tenían proyectadas. Esto también facilita que las personas externas a la actividad, como las autoridades, puedan comprender este como un proyecto exitoso, pues, como hemos comentado anteriormente, el tener resultados “tangibles” sirve en ocasiones como justificación del proceso. Se produjeron tres cortometrajes: *Kontoy- Tajëëw Nyëmatyä’äky* [La historia del rey Kontoy] (2021), en el que se cuenta la historia tradicional del Rey Kontoy, leyenda de los pueblos de la Sierra Mixe; *Ja Xaamkëjxpët Ja Kyaaky Ja Tyojkx* [La comida tradicional de Tlahuitoltepec] (2021), sobre las tradiciones culinarias de la comunidad, donde se entrevista y se conoce el proceso de

elaboración de algunos platos tradicionales; y Entrevistando hacia arriba (2021), en el que se habla con diversos comerciantes de la comunidad que explican sus mercancías y procesos de venta. En todos los trabajos se trataron temas relacionados con la comunidad que los niños conocían: el día a día en la comunidad, cultura culinaria o tradiciones y leyendas históricas. En el planteamiento de los temas surgieron muchas conversaciones entre los niños, como hemos destacado, una de ellas fue el tema del género, donde un grupo de niñas comentaba cuál era el rol de sus padres en las tareas de la casa. Esto para los facilitadores fue algo muy interesante de ver, conocer este tipo de visiones desde el punto de vista de las niñas.

Tres días para hacer un proyecto de este tipo es poco tiempo, si se pudo llevar a cabo fue por contar con una metodología previa y por toda la ayuda a la hora de organizar el proyecto, concretar espacios, conseguir materiales o colaborar durante las sesiones. Aun así, se intentó llegar al máximo número de niños de la comunidad, es por ello que tuvieron que doblarse las sesiones para que pudieran venir también niños de otros colegios por la tarde. Entre las cosas que podrían haberse mejorado o desarrollado en mayor profundidad con un mayor número de sesiones, podemos mencionar el haber proyectado más cortometrajes o fragmentos de películas oaxaqueñas, o haber enseñado a los niños a editar. Si bien se les dieron unas directrices para utilizar aplicaciones de edición de vídeo en el móvil, esto no es suficiente. Aun así, con los recursos que contábamos, se pudo hacer un proceso de edición abierto, empleando una dinámica que tuvo muy buenos resultados. Esto es un ejemplo del proceso de evolución metodológica, aprendiendo a hacer con los retos que plantea cada proyecto y aplicándolos a los siguientes para conformar esta metodología específica que venimos comentando, sin olvidar que esta nunca será cerrada y siempre se adaptará a la situación y al contexto sobre el que se trabaja, así como al contexto de sus participantes.

En general, los comentarios y valoraciones de los participantes y de los asistentes a las proyecciones fueron muy positivos. La retroalimentación la pudimos tener al terminar las proyecciones, pregunté a los niños qué les había parecido el taller y todos señalaban que les había gustado mucho, algunos destacaban tareas concretas como el haber usado la cámara, haber hecho el sonido o haberse encargado de la claqueta. Al igual que en Beniján, aquí hubo participantes que se encargaron de tareas concretas durante casi toda la grabación, aunque todos rotaron en sus posiciones. Los niños también expresaron que les había gustado que sus padres y profesores vieran sus trabajos, pues se creó un espacio de exhibición con un proyector y sillas puestas en filas para que pudiesen sentirse como en un cine. Muchos padres y autoridades nos dieron las gracias, en vista de que los niños estaban muy contentos con los resultados, y ellos, que a su vez pudieron ver sus películas y conocer sus perspectivas. En definitiva, la gran mayoría de los objetivos se pudieron realizar, con las posibles mejoras que se han señalado en el párrafo anterior.

6.3 TALLER DE CREACIÓN AUDIOVISUAL COLABORATIVA (2023)

6.3.1 EXPOSICIÓN DE LA EXPERIENCIA

Finalmente, vamos a reseñar la tercera y última experiencia de cine colaborativo que presentamos en este capítulo. Esta surge tras una propuesta de Fundación Cepaim¹ de Murcia para desarrollar un proyecto de formación audiovisual dentro de su línea de trabajo Convivencia, Interculturalidad y Desarrollo Comunitario. Partiendo de las directrices y los tiempos que se proponían desde la fundación, desarrollo un dossier para el proyecto en el que se ocuparían tres sesiones para llevar a cabo un proceso de cine

¹ “Cepaim es una organización independiente, cohesionada y sostenible que da respuestas a dinámicas sociales relacionadas con el hecho migratorio y con los procesos de exclusión social, desde una perspectiva comunitaria” (Fundación Cepaim, n.d.).

colaborativo, dividiendo otra vez cada una de las sesiones en preproducción, producción y postproducción. De nuevo, aunque propongo un título, desde la Fundación Cepaim prefieren emplear el término **taller** puesto que, a su juicio, podría atraer a más participantes y quedaría más claro qué era lo que se iba a hacer en las sesiones. Esta situación sirve una vez más como ejemplo del conflicto que puede darse cuando entran en contraposición dos puntos de vista, aunque en este caso era algo que no suponía un cambio mayor y se aceptó, el facilitador deberá ser atento ante este tipo de situaciones, pues es común que las producciones colaborativas tengan que satisfacer a las organizaciones financiadoras, pudiendo poner en cuestión el grado de control de la comunidad en el proceso. Esto es algo que debe tenerse en cuenta y ser aclarado desde el inicio (Dougherty y Sawhney, 2012, p. 447). Aun así, independientemente de esto, que en su momento no lo vi como un gran problema, Fundación Cepaim colaboró y ayudó en todas las fases del momento, otorgándome total libertad y cubriendo cualquier necesidad que pudiese surgir durante el taller.

Los objetivos del proyecto que se marcaron tenían que ver con acercar a los participantes a la creación audiovisual, ofrecer una herramienta creativa como es el audiovisual y ponerla en práctica creando de forma colaborativa un cortometraje, siempre enfocando el proceso a que este pueda perdurar y que los participantes entiendan el cine como una posibilidad creativa de expresión en su día a día y de forma autónoma. La primera sesión tuvo lugar el 31 de enero de 2023, en un aula de la Fundación Cepaim en Murcia. A esta primera sesión acudieron siete participantes, cuatro chicas y tres chicos de edades comprendidas entre doce y veinticuatro. Al inicio nos pusimos cerca de la pizarra y en círculo, algo importante en estos proyectos, pues el posicionarse en círculo facilita que todos los participantes tengan una visión de todos cuando están hablando, posibilitando un debate más cercano y haciendo a su vez que todos podamos ver la pizarra de cerca. Aquí iremos

apuntando las ideas que vayan surgiendo en las conversaciones, para tener una guía y poder trabajar sobre ellas.

Aunque se había tratado el tema en las reuniones iniciales y se había previsto, el trabajo tuvo que adaptarse al hecho de que cuatro de los siete participantes no dominaban del todo el español. Como adaptación y para salvar esta situación, en el caso de las tres hermanas afganas, el hermano mayor les explicaba a las otras dos aquellas cosas que no habían entendido. El otro chico de Mali comprendía bien el idioma pero le costaba expresar a veces sus puntos de vista. La solución aquí era simple, tener paciencia y darle tiempo para que encontrase las palabras con las que exponer sus ideas. Es fundamental para este tipo de procesos favorecer la expresión de los participantes en situaciones de desigualdad expresiva lingüística, pues el ser escuchado, ser entendido, lleva a “delimitar quién es considerado como sujeto capaz de pensar y, por lo tanto, de existir” (Martínez Guillem, 2021, p. 46). Hablar de fomentar la expresión de estos grupos a nivel comunitario e interno, pasa por tener garantías de expresión y exposición de ideas de forma interna.

Durante toda la sesión, los participantes muestran mucho interés en las explicaciones y participan. Continuamente informo de que en cualquier momento pueden hacer preguntas y siempre podemos debatir lo que estamos comentando. Mi pregunta inicial de la sesión fue: ¿Qué esperáis de este proceso? Esto me permite saber dónde están sus expectativas y qué información previa tienen sobre lo que se va a hacer en el proyecto. Después de explicar en qué consistía el proyecto y qué es lo que haríamos en cada sesión, la sesión estuvo dedicada en primer lugar a ver algunos fragmentos de la historia del cine, como la *Salida de los obreros de la fábrica* (1895), una pieza que suele generar conversaciones interesantes. También vimos juntos un fragmento de la película *Adentro* (2016), de Pau Coll, y el cortometraje colaborativo *Viaje de ida y vuelta* (2020), del colectivo 12Nubes. Este último podría ser inspirador por tratar el tema de las vidas de los jóvenes migrantes,

pues, al igual que el anterior proyecto, en este se pretendía mostrar referencias audiovisuales con las que se pudiesen sentir identificados y entender accesible su creación, fomentando la idea de que todas las historias merecen ser contadas.

Tras comentar los visionados entre todos, planteo una serie de preguntas con la intención de iniciar un debate y que pensemos la idea de hacer cine: ¿Qué es el cine?, ¿para qué sirve el cine? y ¿qué se puede conseguir con el cine? Las respuestas a estas preguntas las fuimos apuntando en la pizarra. Según ellos, el cine podía entenderse como historias, audio, música e imagen. Este sirve para representar la historia, estudiar el pasado y para la memoria. También se concluyó que el cine sirve para entretener, luchar por distintas causas y conseguir cosas. Me pareció muy interesante que surgiese la idea de memoria y de lucha, unas ideas que suelen estar muy ligadas al cine colaborativo. Para terminar la sesión vimos la escala de planos y los movimientos de cámara, utilizando para ello ejemplos de películas dirigidas por mujeres. Como cierre de la sesión, el supervisor del grupo, Juan Francisco Belchí Morales, quien se encargó de colaborar y gestionar cualquier necesidad del proyecto, trajo merienda y pudimos compartir un momento de charla todos juntos comiendo. El comer juntos es una dinámica muy interesante y útil en los procesos de cine colaborativo, pues permite establecer un acercamiento entre los participantes en un ambiente relajado.

La segunda sesión tuvo lugar el 2 de febrero y se comenzó planteando la pregunta dinamizadora: ¿Qué película os gustaría hacer? Los participantes preguntaron si esta tendría que ser sobre inmigración, pues la Fundación Cepaim trabaja sobre ello. Les dije que no, que tenían que trabajar lo que ellos quisieran. Este fue el ejemplo más claro de la influencia de las organizaciones financiadoras sobre los proyectos y sus participantes, algo común, pues la mayoría de estas películas son mediadas por agencias financiadoras y organizaciones con agendas propias e intereses (Milne, 2012, p. 260). Aunque no siempre se podrá, el facilitador, mientras no pertenezca a estas agencias

directamente, deberá salvaguardar esta libertad de decisión y mantener el poder de los participantes en este sentido.

Surgieron varios temas: música, baile, animales, historias propias de los países de origen, clima, rechazo, violencia, racismo, inmigración, historias propias y culturas distintas. Finalmente se decidió trabajar sobre el sonido en la ciudad y la música que hay detrás de estos. Para la grabación nos dividimos en dos grupos, uno fue con Juan Francisco Belchí, y el otro conmigo. En este momento se unió un nuevo chico que comprendió bien la dinámica y acompañó a uno de los grupos a grabar. Juntos recorrimos la ciudad, y, con el teléfono móvil, se grabaron planos que les eran inspiradores para explicar la idea que querían transmitir. Una vez que se habían grabado, volvimos al aula e hicimos una relación de los planos que teníamos. Apuntamos cada plano en un papel adhesivo y los pegamos en la pizarra. Como si fuese un puzzle, fuimos ordenando estos y haciendo un esquema del montaje, anotando también directrices y pautas concretas de la edición. Anoté todas y quedamos es que la próxima y última sesión les mostraría el montaje y juntos lo volveríamos a reelaborar hasta que todos lo diesen por válido.

La última sesión fue el 7 de febrero, lo primero que hicimos fue ver el montaje que había hecho. Se hicieron comentarios sobre la edición y se propusieron nuevos cambios antes de dar por cerrada la película. De nuevo, por falta de tiempo, no se podía dedicar un espacio a aprender a editar vídeo, por lo que les comenté qué opciones de aplicaciones de edición de vídeo había y se las enseñé en mi propio móvil. Para hacer los cambios finales, conectamos mi ordenador al proyector para que viesen el programa de edición de vídeo y les expliqué brevemente cómo funcionaba la interfaz y qué opciones ofrecía. Una vez hicimos estos cambios, vimos juntos la película final y la comentamos entre nosotros. Para terminar, se iba a hacer una exhibición a todos los trabajadores de la sede de Cepaim donde estábamos. Esto era una motivación para los jóvenes, por lo que prepararon la exposición y la explicación que iban a hacer. Situamos las sillas en filas y comenzaron a

llegar todos los trabajadores, realmente esto levantó una gran expectación. Los participantes explicaron cómo había sido el proceso, qué habían hecho para preparar la película y brevemente informaron que lo que iban a ver no tenía una narrativa típica, sino que tenía un carácter experimental.

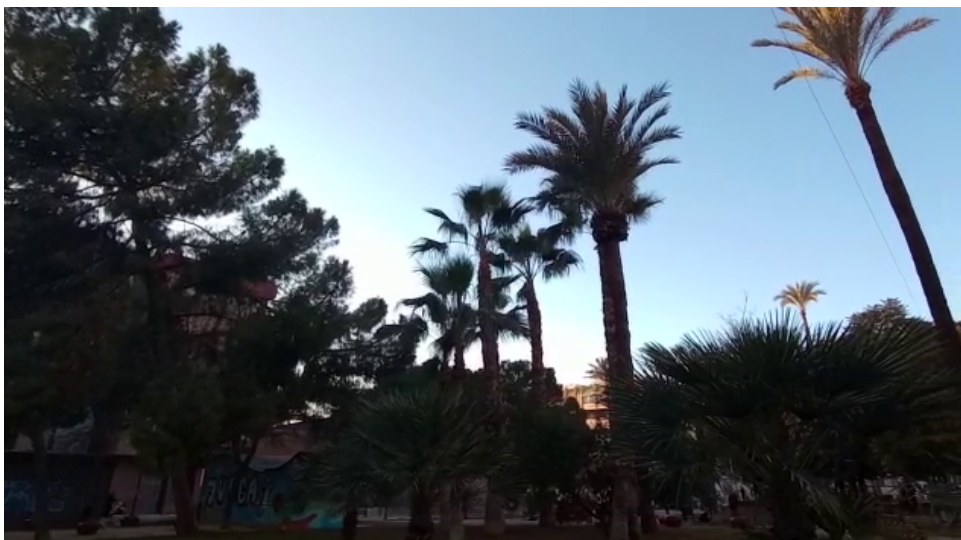
Al terminar la proyección y tras los aplausos, los asistentes hicieron preguntas que los participantes contestaron. Muchos de los asistentes estaban sorprendidos por los resultados y las sensaciones que habían sido capaces de transmitir con su película. Otros hicieron anotaciones sobre el proceso a los participantes, unas explicaciones que eran obvias para ellos y reiterativas, pues habían sido ellos los encargados de la toma de cada una de las decisiones. Esto permite ver cómo tras este tipo de proyectos suele subyacer en ocasiones un aura de paternalismo (Chalfen et al., 2010, p. 201) por parte de autoridades y demás figuras de poder, quienes dan por hecho la exclusión social, incapacidad y vulnerabilidad de los participantes, y que creen que su participación de alguna manera los empoderará de forma automática (Milne, 2012, p. 257).

El resultado que se obtuvo fue una película sobre la ciudad y sus sonidos, una secuencia de planos de espacios del barrio de El Carmen de Murcia en los que podíamos ver parques, jardines, obras o carreteras atestadas de tráfico. A algunos planos, aquellos en los que el sonido era más estridente y obvio, se les había quitado el sonido para generar un choque e incluso incomodidad a los espectadores, provocando una disonancia por no ser lo que se espera al ver las imágenes. En la parte final del corto se presentan unos subtítulos en los que se abre a la reflexión la cuestión sobre aquellos sonidos que pasan ***desapercibidos en nuestro día a día pero que forman parte de nosotros, como si se tratase de una música que no nos paramos a escuchar.***

6.3.2 ENTREVISTAS CON PARTICIPANTES

Meses después de esta experiencia, pudimos volver a encontrarnos con algunos de los participantes. Aunque no habían pasado años

EL ARTE DEL SONIDO



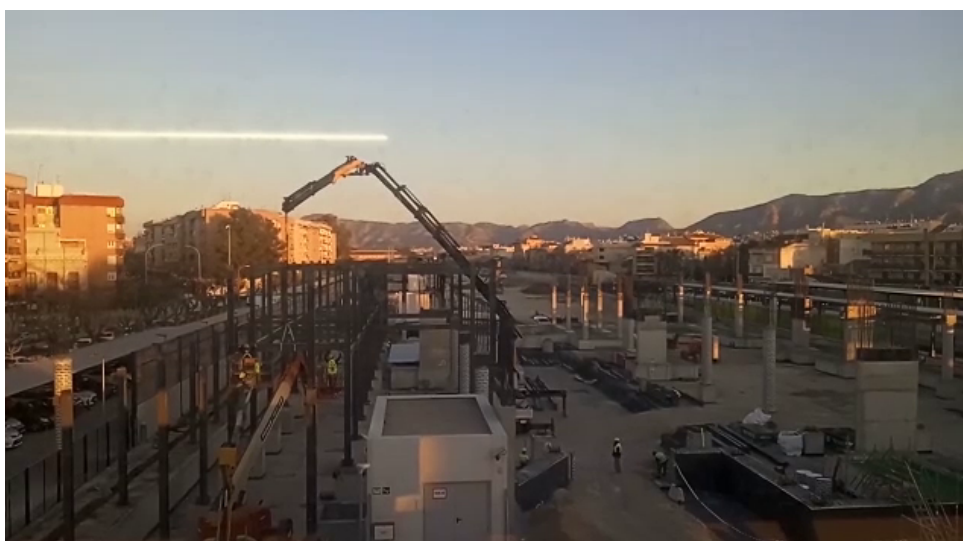


Figura 6.2: Fotogramas de *El arte del sonido* (2023), película resultante del proyecto de cine colaborativo llevado a cabo en la Fundación Cepaim.

como en el caso del cortometraje colaborativo de Beniaján, los participantes podrían transmitirnos algunas reflexiones y valoraciones con algo de distancia temporal. El 1 de junio de 2023 nos reunimos con Estela Aimienoho y con Cristian Alejandro Barreto Delgado e hicimos dos entrevistas individuales (la transcripción completa de esta entrevista se presenta en el anexo III) con una estructura similar a la de Liang Xu, donde preguntaríamos sobre el *Taller de creación audiovisual colaborativa* y sobre el cine colaborativo en general. Al igual que sucede en todos los testimonios de Beniaján, para Cristian Alejandro Barreto Delgado, los resultados del proyecto fueron inesperados, comenta que le gustó el organizarse y colaborar entre todos, algo que gustó mucho a todos y dejó buenas sensaciones (CABDI). Cristian explicó que también le gustó mucho el conocer las perspectivas de otras personas, de sus compañeros, las apreciaciones distintas sobre planos, situaciones o imágenes (CABD2).

Cristian explicó en esta entrevista que, si tuviese que elegir algo que no le gustó, fue que: “habían muchas ideas, aunque habían muchas ideas, teníamos, por la inexperiencia, teníamos muy poco que considerar. No estábamos considerando todo lo que podíamos considerar, que nos servía para un tema, para una producción” (CABD6). Este punto que señala Cristian es interesante en tanto que en ocasiones los participantes proponen ideas con planteamientos que no son desarrollados en profundidad, lo que lleva a no poder ver las posibilidades que ofrece cada una, quizás esto sería algo sobre lo que reflexionar para futuros proyectos, cómo funciona el proceso de selección y descarte de ideas. Por otro lado, explica que le hubiera gustado: “grabarnos a nosotros mismos, compartir experiencias. Plasmar todos los que estábamos algo que apreciamos de la vida o de una experiencia, algo que sea significativo y plasmarlo, hacerlo un vídeo lleno de experiencias de la vida de distintas personas” (CABDI0). Aunque se seleccionó un tema distinto, Cristina plantea que sería interesante hablar desde el *yo*, algo similar a lo que decía Carmen en Beniaján.

Cristian comenta que disfrutó el trabajar el pensamiento crítico y la reflexión sobre el entorno:

Me gustó mucho la idea de como pensar, exigirle al ambiente, o bueno, exigirnos a nuestro pensamiento crítico, a nuestra perspectiva, encontrar cosas en el ambiente, cosas que muchas veces estamos como desconectados, como que no nos damos cuenta de que todos los días estamos viendo algo que es considerable, algo que podemos analizar (CABD11).

Durante la entrevista, Cristian mencionó continuamente la proyección final como uno de los momentos que más valoró, señalando esta como la parte de todo el proceso que más le gustó: “La parte que más me gustó fue cuando escuché a todas esas personas decir que habían encontrado, ... habían encontrado algo diferente en ellos. Y me gustó mucho eso, que hubo una muy buena impresión, fue algo muy bonito” (CABD6). Cristian expresa que en el momento de la presentación en público tuvo cierta inseguridad, pues era la primera vez que exponía algo así y: “aunque no había creado yo solo, era algo que había hecho, que tenía algo mío ahí” (CABD13). Fue el darse cuenta que los asistentes habían comprendido la pieza y que conectaban con el mensaje lo que le tranquiliza, algo que señala como uno de los mejores momentos del proyecto:

Cuando vi que todos habían conectado con lo que se había hecho, eso fue... fue algo reconfortante ... ellos observaron, analizaron, escucharon y comprendieron y... y eso me gustó mucho, eso fue muy chévere, me tranquilizó para hablar, porque me hubiera dado mucha pena que dijeran: “bueno y esto de qué se trata” (CABD13).

Este es otro de los puntos interesantes que señala en la entrevista, el conectar con la audiencia y sentirse comprendido, que la audiencia entiende el mensaje que se está tratando de lanzar. Al respecto de esto, Cristian recuerda un momento concreto de esta exhibición en el que sintió cómo uno de los asistentes comprendió perfectamente el mensaje, tal y cómo ellos lo habían configurado, algo que le gustó mucho:

Decía uno de nuestros invitados, no recuerdo, que había una imagen en la que me gustó mucho el término en el que lo puso, en que se había violentado a él mismo por ver tanta ausencia de algo que era obvio que tenía que estar ahí, y eso es algo que nosotros pensamos ... Eso me gustó mucho, que fue... fue como muy, yo quiero que alguien sienta esto que yo estoy sintiendo y fue justo lo que se sintió (CABD4)

Cristian tiene en la entrevista un gesto muy interesante y que pone en relieve uno de los propósitos del cine colaborativo, cuando tras explicarme el que la audiencia comprendió y sintió el mensaje, le digo: "Y lo conseguiste" (LCG5). Cristian me corrige, diciendo: "Lo conseguimos, lo conseguimos entre todos" (CABD5). Me gustó mucho esta respuesta por entender que el proceso había sido colaborativo, y que sus compañeros formaban parte del todo. Por último, Cristian manifiesta que le gustaría que la experiencia tuviese una continuidad, que haya un acompañamiento y que se siga haciendo (CABD18).

Para Estela Aimienoho, la experiencia de hacer cine colaborativo fue muy positiva, y al igual que todos los testimonios recogidos en esta investigación, ella tampoco esperaba los resultados que se consiguieron: "Como ya dije en anteriores veces, yo creí que no sería posible, pero triunfó y a la gente le gustó, a mí también y a los demás también" (EA2) (la transcripción completa de esta entrevista se presenta en el anexo IV). Para Estela, lo mejor

del proceso fue la primera sesión: “El primer día me gustó mucho porque aprendí de cine, pude saber cómo se usaba bien la cámara del móvil y me gustó mucho la información que descubrí y saqué, me gustó mucho” (EA4). Esta primera sesión suele ser la menos interactiva, que puede traducirse en ser la más aburrida para los participantes, algo que en ocasiones han manifestado, pues es el coger las cámaras y grabar lo más dinámico. Este comentario de Estela es útil para destacar el valor que puede tener esta primera parte de explicaciones sobre cine. El método de trabajo colaborativo en grupo es algo que Estela destaca también como un valor positivo (EA5). En general, Estela comenta que este tipo de procesos puede tener repercusiones positivas para sus participantes:

Sí, yo creo que son útiles, porque no solo aprendes a hacer un vídeo en mejores condiciones con el aparato que tienes sin tener que comprar una cámara de la hostia. También aprendes a cómo mirar, a cómo enfocar mejor las cosas y tal. Y encima de todo, hace, tal vez, consigas motivar a adolescente a seguir esa carrera sobre grabar cortometraje y tal, o sea muy bien... (EA9).

Estela nos cuenta en esta entrevista que posteriormente tuvo que hacer un vídeo como trabajo de clase, los aprendizajes del taller le sirvieron y tuvo unas buenas calificaciones en este (EA10), incluso explica que ha empezado a hacer vídeos y montajes de forma autónoma (EA13, EA14). Propone también que deberían haber más talleres de este tipo, pues: “ayudaría más a la creatividad y yo creo que les gustaría mucho porque últimamente pues hay muchos jóvenes con la tecnología, entonces este taller les venía muy bien y encima ayuda en nivel creativo” (EA17). Este tipo de proyectos de trabajo con el audiovisual, sirven a su vez como refuerzo para actividades y aprendizajes de la educación formal. Estela comenta también que le gustaría volver a

participar en un proyecto de estas características (EA11) y que, si pudiese, trabajaría temas relacionados con el medio ambiente (EA12).

Al final de la entrevista, Estela explicó entre risas que el sentimiento que le produjo el hacer esta película fue de “alegría, diversión y melancolía” (EA19):

Sí, porque yo también hace mucho tiempo me quedaba en el parque porque no tenía nada de tecnología, entonces me quedaba, me quedaba y escuchaba los pájaros, me encanta escuchar los pájaros, el viento y todo y hace nada tengo mucho tráfico y encima de todo hay muchas construcciones, todo y molesta mucho y hace mucho ruido y me molesta. Entonces me gustaría volver a recrear esa sensación de paz, tranquilidad y de estar un momento a solas (EA20).

Esta reflexión, que no la esperaba porque durante el proceso en ningún momento ella lo había comentado, me hizo recordar que en ocasiones los significados pueden ir más allá de las imágenes colectivas. Esto nos permite señalar el tema de la individualidad dentro de los procesos de cine colaborativo, pues aunque lleguemos a ideas conjuntas y vivencias compartidas, detrás hay también experiencias propias e individuales.

6.4 VALORACIONES Y CONCLUSIONES SOBRE LA EXPERIENCIA PROPIA EN EL AUDIOVISUAL COLABORATIVO

A través de la exposición de estos tres proyectos de cine colaborativo y el análisis de algunos de sus aspectos, hemos podido ir constatando similitudes entre los tres casos, situaciones que se repiten y valoraciones comunes de sus participantes. Nos ha servido también para señalar cuestiones sobre el audiovisual colaborativo y lo que este puede implicar. Para esto han

sido fundamentales las valoraciones de los participantes, pues, aunque de nuestro trabajo podemos extraer conclusiones haciendo una comparativa entre las distintas experiencias, son los testimonios lo que nos ha abierto a plantear nuevas cuestiones en las que sin estos quizás no nos habríamos focalizado. Un comentario que curiosamente se repite en todos y cada uno de las declaraciones expuestas es la cuestión del escepticismo y la duda que todos los participantes presentaron al inicio del proceso, una duda que termina disipándose durante este y que se disuelve finalmente al ver los resultados de la película.

¿Cómo podríamos hacer que los participantes de estos proyectos creen en sus posibilidades? Quizás esto puede pasar por mostrar más ejemplos de películas hechas de forma colaborativa, pero desde luego es algo que debe replantearse. Aunque esto pueda ser parte del proceso, el aprendizaje y la toma de confianza, puede que se adquiriera una vez se ha terminado, dejando al grupo con la necesidad de volver a plantear la experiencia, esta vez desde el conocimiento de sus posibilidades. Esto es algo que han señalado también varios de los entrevistados, el interés por dar una continuidad al proyecto, algo que comenta tanto Cristian Alejandro Barreto (CABD18) como Liang (LX42), quien incluso plantea la posibilidad de sistematizar este tipo de proyectos para poder ayudar a otros niños y personas en general (LX65). Carmen B. también expresaba que le gustaría volver a hacer otro cortometraje, y en su caso, sí que podemos intuir con más claridad que se debe a que ya conoce sus posibilidades, pues plantea directamente que haría una película documental. Cristian también dice en un momento que había poco que considerar (CABD6), quizás pocas opciones partiendo de sus conocimientos y eso puede ser limitado ¿Hay alguna forma de mostrar el abanico completo de posibilidades del audiovisual? ¿Puede esto encajarse en los tiempos de los proyectos de este tipo?

Los tres participantes entrevistados en profundidad, además de comprender exactamente los objetivos del trabajo del cine colaborativo, dan a

entender que les gustó trabajar de esa forma. Liang en concreto explica que si pudiera, volverían a hacerlo siguiendo estas metodologías en concreto (LX42), unos aprendizajes que a él le han servido en su vida profesional (LX28), al igual que a Estela en sus estudios (EA10). Liang señala también la cuestión de la timidez (LX16), algo que ha sido referido en algunas investigaciones de cine colaborativo como una posibilidad en las primeras apariciones delante de la cámara (Lacerda, 2018, p. 5). Shannon Walsh (2012) señala también una situación en la que algunos miembros del grupo expresaron que cuando empezaron el proyecto eran tímidos, pero conforme se fue grabando la timidez desapareció (p. 253). Desde nuestro caso, y habiendo podido comprobar también en otros que con frecuencia los participantes sienten vergüenza, sobre todo al inicio del proceso y que no es hasta que se avanza en la dinámica que no se pierde esta timidez, quizás sería necesario profundizar en este tema o, al menos, proponer dinámicas que permitan no tener que dar lugar a que sea con la grabación avanzada cuando los participantes se sientan cómodos. Una de las posibilidades sería hacer dinámicas de aparición ante la cámara enfocadas a esto como preparación y toma de contacto previa a la grabación del trabajo.

Además de las vinculaciones entre los tres proyectos presentados, se puede encontrar relaciones y similitudes gestuales concretas con otras experiencias expuestas en esta tesis. Por ejemplo, en el caso de *Entrevistando hacia arriba* de Tlahui, los niños consideraron esencial introducir al final un texto en el que se explicase cómo se había hecho la película, algo que, como hemos señalado, también sucede en como las de *The Globalisation Tapes* y *NegraBlanca* al inicio de cada película. En este texto se lee:

Gracias por ver la película *Entrevistando hacia arriba*. Esperemos que disfruten el video. Lo hemos hecho con cámaras, dibujos y cariño, para que ustedes vean el video. Gracias por dejarnos entrevistarles. Que

disfruten la película, todo lo que vean lo hacemos con mucho cariño para ustedes. Muchas gracias. Tlahuitoltepec, noviembre de 2021.

Si bien en este texto no queda tan desvelado el dispositivo fílmico como en los otros casos, sí que podemos encontrar una pulsión similar en el hecho de querer dejar constancia del trabajo realizado y el cómo. Aunque esto en concreto surgió de forma natural como propuesta de los niños, muchas de las relaciones entre proyectos de un mismo colectivo o facilitador pueden encontrar su explicación en las metodologías similares empleadas, pues aunque haya adaptaciones, siempre habrá una línea de actuación común. Las relaciones entre experiencias de distintos colectivos podrían explicarse en parte por los modelos comunes de trabajo. Sería interesante investigar también cómo surgen estas similitudes, en qué medida estas obedecen a la réplica de modelos de trabajo, cuánto a las metodologías de cine colaborativo y cuánto al proceso natural de hacer cine de forma conjunta.

Respecto a la idea de facilitador en el cine colaborativo, el término *facilitador* puede ser también complejo en su empleo. *Facilitador*, el que hace fácil que algo pase, puede entenderse como quien hace posible algo, entendiéndose como una figura imprescindible para la práctica de cine colaborativo, una figura con un conocimiento superior al de los participantes y que lo eleva a una posición predominante. Esto puede conducir a mantener la jerarquía de trabajo que se pretende romper, acabando a su vez de esta forma con el debate sobre si es prescindible la figura de este en los proyectos de cine colaborativo. Además de *facilitador* como término para referir a las personas que colaboran con los participantes aplicando las metodologías del cine colaborativo para hacer cine, encontramos otros que son frecuentemente empleados, como *practitioner* (Milne, 2012, p. 257; Shaw, 2012, p. 228; Teitelbaum, 2012, p. 416), que en español podría traducirse como *practicante* como sinónimo de *profesional*.

Monica Mak (2012) propone los términos *insider participatory video maker* [creador de vídeo participativo interno], para referirse a los miembros de la comunidad, y *outsider participatory video maker* [creador de vídeo participativo externo], para los facilitadores de fuera de la comunidad (p. 196). Lo interesante de esta distinción que propone Mak está en que en ambos casos, tanto participantes como facilitadores, son referidos como creadores de vídeo participativo, solo diferenciados por su origen de procedencia. Con esto podemos equiparar ambos roles en su simbolismo terminológico, pero manteniendo una distinción entre ambos. Hemos empleado en esta investigación el término *facilitador* pero teniendo muy presentes estas cuestiones y las problemáticas que puede conllevar, esperando poder ampliar esto en futuras investigaciones y encontrar otros términos que nos permitan salvar esta cuestión, o aceptar este término, pero habiendo hecho un trabajo de investigación para justificarlo.

Las denominaciones que propone Monica Mak, con los que busca igualar las relaciones entre facilitador y participante, nos llevan a señalar también una cuestión que no puede pasar inadvertida. Aunque continuamente referimos que desde el cine colaborativo se fomenta la horizontalidad de la comunicación y su democratización (Aizpuru Ayerbe, 2019, p. 17), esto puede ser una utopía. Desde el momento en el que se llega a un grupo y comenzamos a explicar, pueden ya generarse divisiones entre *quienes saben* y *quienes no*. Es importante partir de esto como una realidad a deconstruir durante el proceso, buscando llevar a cabo esa desjerarquización en todo momento y estar alerta de aquellos gestos que pueden indicar lo contrario. De la otra forma, dando por hecho que el trabajo colaborativo lleva a una desjerarquización automática, podríamos estar ante una falacia igualista. Es importante también señalar que el facilitador, de una forma u otra, también encontrará un gran beneficio en esta práctica, ya sea a nivel personal o a nivel profesional, deberá estar atento de que sus intereses no entren en confrontación con los del grupo, pues por su posición será más fácil que sea

quien consiga su objetivo, pudiendo comprometer el de los demás (Malik, 2017, p. 258).

En cuanto a la metodología empleada, podemos ver una evolución y de este hacer si comparamos el cómo se trabajaba en un inicio y cómo ha sido el último caso de proyecto. Es cierto que partíamos de una base metodológica que ha funcionado bien y que ha podido ir replicándose por entender que los resultados han sido positivos, pero podemos también ver cómo se han ido aplicando cambios. Ejemplo de ello es el proceso de edición de vídeo. Habiendo detectado una carencia en lo relacionado a la participación en el montaje de los cortos, se ha desarrollado una dinámica que nos permite hacer este más colaborativo, ordenando los contenidos y pudiendo rehacer los montajes si fuese necesario. Aun así, esta preparación del montaje de forma colaborativa y el señalar herramientas de edición de vídeo es insuficiente para considerar alcanzado el objetivo de que los participantes aprendan a editar vídeo, al menos de forma básica, y sean quienes hagan el montaje. Esto se debe a la brevedad de los proyectos y la falta de recursos en muchas ocasiones, pues cuando dependen de financiación y situaciones concretas, los procesos deben acortarse y suelen dejar a los participantes interesados y con voluntad de dar continuidad al proyecto (CABD18).

En este capítulo hemos podido detectar otros elementos a mejorar, como el trabajo de la timidez, el centrar los visionados en cortometrajes o películas que tengan una relación con el grupo de participantes, o el presentar el abanico de opciones que tienen los participantes para trabajar el cine y poder utilizar este como forma de expresión y reivindicación. Como aspecto positivo, se ha logrado perfilar una metodología que permite cubrir casi todos los aspectos de la producción de cine colaborativo en un número limitado de sesiones. También se han podido poner en práctica distintas dinámicas que se han comprobado que funcionan bien para conseguir nuestros objetivos. Se trata de dinámicas simples que pueden marcar las diferencias, como la posición de trabajo en círculo, de forma asamblearia y

utilizando como base siempre una pizarra. Es importante recordar que esta metodología no es una receta exacta, dependerá de muchos factores y siempre deberá adaptarse al grupo y al contexto en el que se trabajará. Esta estará siempre en evolución y continuamente encontraremos otros modos de hacer que se ajusten en general mejor a los grupos participantes.

En este capítulo se ha podido exponer algunos de nuestros trabajos de cine colaborativo, relacionarlos entre ellos y obtener conclusiones sobre cine colaborativo directamente desde nuestra experiencia, procurando una visión más cercana aún que la permite simplemente la investigación. La valoración de los proyectos ha estado enriquecida por visiones de los participantes, visiones ampliadas que nos han ayudado a señalar aspectos que quizás habríamos pasado por alto y conclusiones que nos han permitido abrirnos a nuevas reflexiones: la timidez, la necesidad de querer volver a participar en un proyecto de cine colaborativo tras conocer las posibilidades que estos ofrecen o la individualidad dentro de los trabajos colaborativos. Esto son temas que además, permitirán en un futuro abrir nuevas investigaciones, ampliar y continuar trabajando el desarrollo de la práctica del cine colaborativo.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

El final de esta tesis doctoral llega con este apartado. A lo largo de los capítulos que han compuesto este trabajo, se ha desarrollado la idea de cine colaborativo, un término cuyo empleo ha sido justificado para referir aquellos cines hechos siguiendo políticas de producción colaborativa. Esta tesis se ha centrado en exponer las prácticas de cine colaborativo en el contexto del siglo XXI. Para ello, se ha hecho un trabajo de investigación en el que se ha partido de los conceptos empleados actualmente y de investigaciones que son fundamento del cómo se entienden hoy estos cines. Esto ha llevado a una exposición de la evolución del concepto, con el fin de esclarecer su camino hasta nuestros días, un análisis de casos de estudio enmarcados en el siglo XXI y una identificación de algunos de los aspectos menos explorados del tema. A continuación se hará un repaso en el que se expondrán las conclusiones finales que se han extraído de esta investigación, en relación con los objetivos planteados en un inicio. Se señalarán además aquellas aperturas a futuras líneas de investigación que hayan podido ser detectadas en el transcurso de este trabajo.

7.1 RESULTADOS Y CONCLUSIONES FINALES

7.1.1 BLOQUE I: ANÁLISIS DE CONCEPTOS DEL CINE DE COLABORACIÓN

Al inicio de esta investigación se establecen tres objetivos centrales. En el primero de los objetivos se pretendía estudiar aquellos conceptos principales utilizados para referir los modos de hacer cine que se buscaba

analizar: *cine comunitario*, *vídeo participativo* y *cine colaborativo*. De aquí se obtendría una imagen de cada uno de estos movimientos en la que se reflejase su evolución y situación actual, para, posteriormente, llevar a cabo una comparación. En este punto se planteaba como hipótesis la similitud entre estas denominaciones, cuya diferenciación en ocasiones puede ser compleja por estar refiriendo a las mismas ideas. El segundo objetivo se proponía exponer y ahondar en aquellos elementos del cine colaborativo que, tras los resultados del primer bloque de la tesis, hubiesen demostrado una falta de profundidad en sus análisis en las investigaciones sobre el tema. La hipótesis formulada para este objetivo consistía en que a la hora de estudiar el audiovisual de participación, se atiende en mayor medida a todo lo asociado con el proceso creativo, pasando superficialmente por lo relacionado con la película resultante del proceso y su difusión. El tercer y último objetivo para esta investigación se proponía hacer un repaso de la experiencia propia en cuanto a la mediación de proyectos de cine colaborativo, en el que se incluyesen las perspectivas de los participantes.

Tomando como punto de partida estos objetivos, se ha diseñado una metodología de trabajo que se iniciaba con la exploración del cine comunitario. Aquí se ha revisado su evolución, desde los contextos de Canadá y México. Habitualmente se menciona el final de los años sesenta y los años setenta como el periodo fundamental de eclosión de estos cines. En Canadá, entre todos los casos expuestos, es clave el del proyecto *Challenge for Change* y, en concreto, los trabajos de Colin Low en Fogo Island en 1967. Esto marca un precedente histórico para el desarrollo posterior y el estudio de las prácticas de cine comunitario. Se ha podido comprobar cómo la producción de Fogo Island reúne una serie de características en su hacer que se han demostrado claves en los procesos de cine de participación: el trabajo horizontal, el modo de actuación de la figura del facilitador, los procesos assemblearios de toma de decisiones o las proyecciones conjuntas. Otros proyectos canadienses han sido relevantes en el marco del siglo XXI, como

Wapikoni Mobile u *Ottawa Project*, en los que se han observado aspectos de la realidad de las prácticas del cine comunitario, como es el hecho de que los grupos de trabajo no sean fijos, pues los participantes pueden tener otros intereses o necesidades que se anteponen a hacer cine.

En México se han podido detectar algunos casos en los que se trabaja siguiendo los modelos de cine comunitario en los inicios de los años setenta, como es el ejemplo del colectivo Cine Marginal, que en 1972 produce *Panaderos*, siguiendo procesos de creación audiovisual comunitaria. Ojo de Agua Comunicación destaca también en el cine comunitario mexicano. Este colectivo ha trabajado desde 1996 el audiovisual comunitario, dando lugar a un extenso catálogo de experiencias que llegan hasta la actualidad y que permite conocer la evolución de este cine en el contexto Oaxaca. Vivas y grabando es un caso también significativo desde México, en el que desde 2021 han venido desarrollando proyectos que van en línea directa con el cine comunitario desde una perspectiva feminista. El estudio del cine comunitario mexicano ha permitido hacer reconocibles dos corrientes diferenciadas que trabajan este tipo de cines: por un lado, una enfocada al trabajo militante y político que emplea el cine como herramienta de toma de conciencia y lucha; y, por otro, una corriente caracterizada por tener una mayor relación con el cine indígena, donde se reflejan las luchas de los pueblos indígenas, aunque estas sean también entendidas como políticas.

El desarrollo de la evolución del cine comunitario y la exposición de casos en estos contextos ha permitido señalar sus características y configurar una representación del concepto. Se habla de un cine que parte del desarrollo tecnológico, en el momento en el que la tecnología de grabación de cine se hace más accesible. Se matiza esta afirmación, pues, en los años de desarrollo del cine comunitario, la tecnología audiovisual podía llegar a las comunidades siempre que un mediador trajese las cámaras. No es hasta los años ochenta y noventa cuando las cámaras domésticas comienzan a popularizarse. Aun así, ha sido en el siglo XXI, y en concreto en la última dé-

cada, cuando realmente se ha podido presenciar una popularización de la grabación audiovisual. La figura del facilitador es también una constante en las prácticas de cine comunitario, aunque la base de la metodología sea el hacer de forma colaborativa. Los visionados conjuntos y las asambleas en torno a las películas son también un pilar esencial de estos cines.

Al abordar el concepto de *vídeo participativo* se detectan desde el inicio las continuas similitudes que este presenta con el *cine comunitario*. El vídeo participativo marca un periodo de emergencia similar al del cine comunitario. Muchos autores citan el proyecto canadiense *Challenge for Change* como fundamental para ello y se señalan también otros movimientos como el Tercer Cine Latinoamericano o el trabajo de Jorge Sanjinés en Bolivia y el Grupo Ukamau. Se ha destacado que muchas de estas películas tuvieron amplios recorridos por festivales o han terminado formando parte de tradiciones hegemónicas de cine. Uno de los casos del siglo XXI que se han destacado ha sido el del colectivo InsightShare. Este, al igual que sucede con Ojo de Agua Comunicación, sirve para conocer la evolución del vídeo participativo, pues se funda a finales de los años noventa y ha trabajado en el desarrollo de una metodología propia que llega hasta la actualidad, con un amplio espectro de actuación que llega a múltiples países. Sus objetivos tienen relación con hacer el vídeo accesible y emplear este como herramienta de detección y expresión de problemas, necesidades e historias. En el contexto de España, se han señalado dos casos: Escola popular de cinema y La Vëinal.

En un ejercicio similar al que se ha hecho con la exposición del cine comunitario, se han señalado las características del vídeo participativo que han sido reveladas. En este, se repite continuamente la idea de cambio social y las posibilidades que puede aportar para la solución de problemas y mejoras sociales, aunque, como se ha demostrado, esto no conlleva que el cambio se produzca de forma automática. En la metodología del vídeo participativo es fundamental entender este como una herramienta flexible que

se adapta a cada contexto y situación, pues debe ser el propio grupo quien la adapte a sus necesidades. El trabajo horizontal es también base de estas prácticas, al igual que la toma de decisiones de forma conjunta y la continua reflexión sobre las imágenes, a las que se debe volver continuamente para repensarlas. El vídeo participativo se señala como un medio para la autorrepresentación, entendida esta como la posibilidad de que los participantes creen sus propios relatos, desde la realidad personal y sin influencia externa que distorsione esta representación. Esto último guarda relación con otra de las finalidades del vídeo participativo, como es el poder comunicar necesidades y señalar problemáticas con el objetivo de lograr cambios, ligado al derecho a la comunicación. La posición del facilitador como la persona que media para llevar a cabo los proyectos de este tipo está también presente en el vídeo participativo. Además, se ha detectado que es muy frecuente el uso del término taller para referir a estos proyectos.

Tras exponer ambos conceptos, se ha hecho un contraste que nos ha llevado a concluir que ambos movimientos comparten orígenes, objetivos y metodología. Los dos movimientos audiovisuales también trabajan habitualmente con el mismo sujeto social, sus participantes suelen formar parte de grupos sociales en desigualdad, con una escasa representación mediática. También se ha señalado una diferencia entre ambos, el hecho de que el vídeo participativo incorpora una mayor variedad de formatos audiovisuales en su trabajo, como puede ser la televisión, videoclips, series, etc. Somos conscientes de que al plantear un proyecto de cine comunitario, la cuestión del formato puede derivar en la elección de uno distinto al cine. No obstante, el plantear directamente el medio cinematográfico llevará a los participantes a considerar este como punto de partida principal.

La comparativa entre *cine comunitario* y *vídeo participativo* daba paso al desarrollo del tercer concepto empleado con mayor frecuencia: *cine colaborativo*. Este comparte sus características con los anteriores: ruptura de las jerarquías de trabajo, un facilitador que guía el proceso o una me-

metodología basada en la colaboración. Pero, además del *cine colaborativo*, se han destacado otras prácticas relacionadas, como la metodología de Cine sin Autor, el cine y vídeo indígena o el *Cellphilm*. Todas ellas prácticas destinadas al trabajo del audiovisual de forma colaborativa. En esta misma línea se ha señalado la pedagogía del cine, en la que es frecuente encontrar modos de enseñanza que guardan una relación directa en su método con los cines que se vienen estudiando. Por otro lado, en contraposición a esto, se han apuntado algunas prácticas que en ocasiones son entendidas como colaborativas pero que, en un análisis más profundo, se demuestra que por sus características no podrían ser categorizadas dentro de estas, como el *crowdsourcing*, el *crowdfunding* o la categoría de *documental participativo* acuñada por el teórico Bill Nichols.

Para completar, se ha profundizado en una serie de conceptos que tienen relación con las terminologías que se han abordado en la investigación: *comunidad*, *participar* y *colaborar*. Este análisis conceptual ha permitido orientar la parte final del primer bloque de la tesis. Se ha concluido que, *cine comunitario*, *vídeo participativo* y *cine colaborativo* guardan tantas semejanzas que resultan indiscernibles entre sí, a excepción de pequeñas particularidades relacionadas con los sujetos participantes o formatos de trabajo. A su vez, se han observado diferencias en el empleo de cada término dependiendo del país desde el que se trabaja. Esto sin profundizar en el hecho de que no se podría establecer una distinción entre películas de cada uno de los movimientos simplemente a nivel estético. O incluso, a nivel general, sería difícil señalar una película como colaborativa simplemente a nivel estético si no se cuenta con el contexto de su producción o queda señalada la modalidad de trabajo en el propio filme.

A raíz de este desarrollo, se ha planteado el empleo del término *cine colaborativo* como concepto que permite abarcar todas las prácticas fílmicas de este tipo. Esta proposición se sostiene en la justificación de que la noción de *colaborar* guardaría una mayor relación con las ideas de trabajo

horizontal y asambleario de estos cines. Pero, también, el empleo de *cine colaborativo* hace posible salvar la tensión conceptual que puede conllevar el término de *documental participativo* de Bill Nichols. Asimismo, su uso forma parte de un posicionamiento político que permite evitar términos que puedan resultar condescendientes con los participantes, como *vídeo*, una noción que, en ocasiones, puede ser empleado para distinguir entre películas hechas por profesionales, de aquellas pertenecientes a un cine que surge de proyectos de este tipo, de personas sin experiencia o formación cinematográfica formal.

Con respecto a este primer bloque, se puede concluir que el primer objetivo principal de esta tesis, relacionado con el estudio de los conceptos centrales de los cines colaborativos, ha sido atendido. Se ha podido investigar y exponer cada uno de estos movimientos fílmicos, generando un mapa que ha permitido llevar a cabo la comparativa. El resultado de este contraste ha supuesto a su vez la confirmación de una de nuestras hipótesis, el alto grado de similitud entre las denominaciones de estas prácticas. Además, se ha considerado relevante señalar uno de los términos que puede ser empleado para definir todas estas prácticas y que, a su vez, permite salvar una serie de tensiones conceptuales que han sido expuestas.

7.1.2 BLOQUE II: METODOLOGÍAS CINEMATOGRAFICAS DE CREACIÓN PARTICIPATIVA Y CUESTIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN DE ESTAS PRÁCTICAS

El segundo bloque de la tesis comenzaba con el capítulo dedicado al análisis de dos casos de estudio. Su elección se justificó por estar enmarcados dentro del siglo XXI, ser prácticas entendidas como un proceso de creación audiovisual colaborativo, estar ampliamente documentados y guardar una separación temporal para poder comprobar la perspectiva evolutiva del cine colaborativo estos años. Los casos seleccionados han sido: *The Globalisation Tapes* y *Negrablanca*. Desde Indonesia, la producción de la primera película se dio en un contexto político-social de tensiones, pues

habían pasado pocos años desde la caída del régimen de Shuarto. Joshua Oppenheimer y Cristina Cynn, junto a otros facilitadores y un grupo de trabajadores de una plantación de Sumatra, siguiendo un proceso de producción colaborativa, desarrollan un documental en el que se expone la historia del país y los estragos causados por los procesos de globalización. La metodología para la creación de este se desarrolla de forma paralela al proceso, ya que es al entender el contexto de los trabajadores cuando se toma la decisión de trabajar de forma colaborativa. El proyecto termina convirtiéndose en inspiración para el propio trabajo de Joshua Oppenheimer como director, llegando a dirigir otros documentales sobre el tema que han cosechado numerosos galardones.

Negrablanca, en cambio, partía directamente de la idea de Helena de Llanos de trabajar utilizando métodos del audiovisual colaborativo, pues contaba con experiencia previa como integrante del colectivo Cine sin Autor. Esta película se produce en Blanca, un pueblo de Murcia, junto a algunos habitantes. El film funciona como una ficción en la que se mezcla la memoria histórica reciente con elementos de fantasía ligados a la historia del pueblo. En una comparación entre ambos casos han emergido múltiples vinculaciones y similitudes. En sendos proyectos, en cada una de las fases de la producción, se trabaja de forma colaborativa. Realizan también, en contextos diferentes, una investigación sobre la historia y el pasado. Ambos casos se caracterizan por su flexibilidad y adaptación al grupo, y el empleo de formatos similares, cine documental en el que se trabaja también la ficción y la teatralización de realidades.

El segundo capítulo del bloque de metodologías se ha dedicado al estudio de la cuestión del proceso y la difusión del cine colaborativo. La clave de esta decisión ha radicado en los hallazgos del primer bloque. En el estudio de cada uno de los movimientos de cine, se podía ver cómo se anteponía en muchas ocasiones la producción a la difusión de las obras. Esto ha servido a su vez para confirmar una de las hipótesis planteadas en

un inicio. A lo largo de este capítulo se ha señalado el estado de cuestión del tema, desvelando que son muchas las investigaciones que se centran en el proceso de creación colaborativo como lo más importante y beneficioso para los participantes. Para profundizar, se ha concretado la idea de proceso y señalado sus ventajas e inconvenientes posibles, como el desarrollo individual y comunitario, la autopercepción, la conciencia crítica o la formación en el trabajo audiovisual. Por otro lado, a veces se señala la falta de claridad al hablar de participación o empoderamiento, sin dar claves directas sobre cómo se puede conseguir esto, dando a entender que estas se obtienen de forma automática al trabajar estos procesos.

Sobre las películas de cine colaborativo, estas son habitualmente señaladas como de estética pobre. Esta crítica se origina en su mayoría desde las visiones del cine hegemónico, que evalúa estas obras según los criterios marcados por su cine, unos criterios que no suelen responder a los intereses del cine colaborativo ni a sus objetivos, necesidades o posibilidades. Esto aleja a los estudios fílmicos de la investigación de este tipo de prácticas colaborativas. En este capítulo se han señalado algunas características estéticas que es común encontrar en el cine colaborativo, como es el empleo del formato documental y el cortometraje. La imagen es por lo general captada con cámaras de bajo coste o teléfonos móviles, y se prioriza el reflejar la realidad y condensar la información, a la búsqueda de una “belleza” en la imagen. Se emplean continuamente las entrevistas y es frecuente ver reflejado el propio proceso de producción colaborativo en la obra, donde se expone el dispositivo empleado, incluso algunas de las reuniones y asambleas que se han dado para la construcción del filme. Se puede hablar de una estética libre, que a su vez debe ser preservada, pues existen múltiples factores que pueden comprometer esta, desde los facilitadores imponiendo criterios estéticos, hasta los mismos participantes, quienes pueden tomar determinadas estéticas de cines hegemónicos como modelos para sus trabajos.

Es la fase de difusión del cine colaborativo y sus implicaciones la que con frecuencia se tiende a pasar por alto, desestimando su estudio. La difusión de las obras colaborativas permite ampliar el debate que se propone, llegar a otras personas para dar a conocer las situaciones que se buscan representar, incluso facilitar que otras comunidades puedan sentirse identificadas con los temas, dando claves para su trabajo en otros contextos. Además, no considerar la difusión como una fase relevante de estos procesos, podría romper la cadena de comunicación, donde es fundamental la existencia de un receptor. También deben plantearse los posibles inconvenientes que puede conllevar la distribución de estos cines, pues como se ha comentado, al trabajarse con poblaciones y sectores sociales de mayor vulnerabilidad, estos pueden quedar expuestos, como sucedía en los antecedentes de *Challenge for Change* en Canadá. Es por ello fundamental que el planteamiento de la difusión y de la creación de la propia película baraje estos factores, posibilitando trabajar desde el anonimato u otra forma de transmitir los mensajes, evitando que estos sean malinterpretados o que pongan en riesgo a la comunidad creadora.

Como cierre de la cuestión, se ha investigado sobre los canales de difusión que suele emplear el cine colaborativo. Se ha señalado la importancia de internet y las redes sociales para ello, los festivales y muestras de cine dedicadas a la exhibición de filmes, y el archivo de cine colaborativo. Este último puede funcionar como una importante herramienta para la preservación del cine colaborativo, de la memoria y de la propia historia, algo que cobra mayor importancia al tratarse de grupos infrarrepresentados que construyen sus mensajes desde el yo, desde el nosotros. En este capítulo se ha concluido que, aunque los cines colaborativos guardan múltiples similitudes con el cine tradicional, debe entenderse que este plantea unos objetivos distintos y cuenta con unas herramientas que no corresponden al del cine industrial. Por otro lado, la difusión es una de las fases que ha sido históricamente fundamental para los cines de este tipo, esta fase puede

conllevar una gran variedad de beneficios para los participantes que quedarían desaprovechados si esta se descarta. El cine colaborativo y la propia investigación tiene además la necesidad y deber de encontrar canales y modos para difundir estos cines.

Este segundo bloque cubre otro de los objetivos principales planteados para esta tesis. Aquí se ha profundizado en el asunto del proceso de creación en el cine colaborativo y su difusión, analizando sus elementos de forma separada y poniendo en relieve la situación al respecto. Además, se ha reflexionado sobre la cuestión proponiendo la extensión del horizonte de trabajo e investigación para llegar a otros nuevos ampliados, evitando limitaciones a su libertad creativa y estética.

7.1.3 BLOQUE III: CONCLUSIONES DE LA PUESTA EN PRÁCTICA Y LA PARTICIPACIÓN DEL CINE COLABORATIVO

El tercer bloque, y último capítulo de esta tesis doctoral, se ha centrado en la experiencia personal en proyectos de cine colaborativo. No ha sido hasta el final cuando se han expuesto los trabajos personales, con el objetivo de no influir de forma directa en la primera parte del estudio. Se han presentado aquí tres proyectos como casos de estudio, llevados a cabo en distintos contextos y con cierta distancia temporal entre ellos. Pero uno de los objetivos principales de este capítulo ha sido exponer las visiones de los propios participantes, acudir a estos para no construir la narración de las experiencias únicamente desde la visión propia. Esta idea surge al notar una falta de testimonios directos y en profundidad de los participantes en las investigaciones de cine colaborativo. En la exposición de los trabajos, en ocasiones se reflejan las percepciones de los participantes del proceso de forma escueta, cuando es fundamental contar con ellas para poder seguir desarrollando estos cines y ahondando desde la investigación, conociendo las visiones y necesidades de sus protagonistas.

El primer caso que se ha presentado tiene lugar en Beniaján, una pedanía de Murcia. Aquí se trabajó con un grupo de alumnos, quienes produjeron un cortometraje de ficción en el que se buscó que todo el proceso fuese completamente colaborativo. En su momento, los participantes comentaban como conclusiones que habían desconfiado del proceso en un inicio y no fue hasta que se fueron sucediendo las fases de la producción cuando se fueron interesando en la participación. En general, las valoraciones fueron muy positivas y algunas participantes plantearon ideas que servirían para futuros proyectos similares, donde se destaca el hacer otros géneros no relacionados con la ficción. Años después, en el contexto de esta investigación se contactó con algunos de estos participantes para hacer entrevistas en profundidad. Finalmente, solo Liang Xu pudo realizar una de estas entrevistas, en la cual señaló de nuevo el desinterés inicial por el proyecto, la falta de confianza y la timidez como factores clave en su participación. Esto varió con el transcurso de la producción, ganando confianza y demostrando interés por el proyecto. Liang termina haciendo una valoración positiva del proyecto, en una entrevista que a su vez ha dado algunas claves para la investigación del cine colaborativo, como el problema de la timidez.

El segundo caso que se ha presentado es el de los cortometrajes realizados en Oaxaca junto a niños de colegios de Santa María Tlahuitoltepec, en la Sierra Mixe. Este proyecto surge por casualidad y se hace un ejercicio previo de cuestionamiento de la legitimidad de hacer una práctica colaborativa en un contexto como este, por las connotaciones neocoloniales que esto podría implicar. Tras ello, se buscó trabajar de la forma más respetuosa posible teniendo en cuenta la situación. Para ello, se planificaron diferentes estrategias que implicarían, entre otras cosas, involucrar a miembros de la comunidad para trabajar como facilitadores o incorporar visionados relacionados con la comunidad en las proyecciones audiovisuales. La metodología de trabajo incorporó nuevos elementos en comparación con prácticas anteriores, de las que se extrajeron conclusiones para su mejora. Un ejemplo de estos

cambios fue el encontrar una forma de hacer un proceso de edición más abierto y colaborativo, permitiendo estructurar y hacer cambios hasta llegar a un acuerdo conjunto. Los resultados audiovisuales que se obtuvieron fueron tres cortometrajes en los que se hablaba de tradiciones, historia y el día a día de la comunidad. A la finalización del proyecto, las valoraciones de los niños fueron muy positivas. Asimismo, los facilitadores, los familiares y otros miembros de la comunidad expresaron satisfacción tanto con el proceso como con los resultados obtenidos.

El tercer y último caso que se ha estudiado es el más reciente, realizado en 2023 con jóvenes que estaban en ese momento participando en un proyecto de Fundación Cepaim. En este se dividió el trabajo en cuatro sesiones en las que utilizó una metodología similar a la de los anteriores casos, basada en la participación en todas las fases, un planteamiento previo de acercamiento a la creación audiovisual y sus posibilidades, un cuestionamiento de los modos de hacer cine y la realización de un cortometraje. En una de las sesiones surgió la duda entre los participantes de si se debía tratar un tema que tuviese relación con la Fundación Cepaim, dejando ver la posible influencia que pueden ejercer las organizaciones financiadoras sobre los resultados. De este proceso surgió un cortometraje sobre el sonido del entorno, los sonidos que pasan desapercibidos pero que nos acompañan en el día a día. La película se proyectó a los trabajadores de la sede de Cepaim, dando lugar a un debate y generando muy buenas sensaciones entre los participantes.

En este caso, se entrevistó en profundidad a dos participantes, Cristian Alejandro Barreto Delgado y Estela Aimienoho. Para Cristian los resultados del proyecto fueron inesperados pero positivos. Resalta que le gustó trabajar el pensamiento crítico y la reflexión sobre el entorno, y destaca que lo que más disfrutó fue la proyección que se hizo y los comentarios que surgieron de esta, donde sintió que su película había sido comprendida. Una película que, matiza, fue fruto del trabajo colaborativo, entre todos. Estela, por otro

lado, también valoraba la experiencia como algo positivo. Estela destacó la primera fase del proceso, enfocada al conocimiento del cine y su realización, unos aprendizajes que explica que le sirvieron para proyectos personales. Por último, Estela señala cómo entendía a nivel individual el mensaje de la película, lo que lleva al planteamiento de las perspectivas individuales dentro de los proyectos colectivos.

Este bloque ha permitido exponer una evolución metodológica del cine colaborativo, cómo este se adapta a las situaciones y a los distintos contextos en los que se practica. Ha permitido a su vez analizar estas experiencias desde perspectivas temporales y personales, ofreciendo una visión cercana de estos cines donde se exponen conclusiones personales y explicaciones de cómo ha sido la evolución de la puesta en práctica. Quizás lo más relevante de este apartado ha sido contar con la exposición de las visiones en profundidad de los participantes. Esto ha permitido conocer otras perspectivas de un mismo proyecto y señalar cuestiones que, sin ellas, podrían haber sido desatendidas en la investigación y el análisis, que a su vez abren posibles nuevas líneas. Con todo lo expuesto en el bloque, se puede afirmar que se ha alcanzado el último de los objetivos de esta tesis. Se han mostrado algunas prácticas personales de cine colaborativo y estas han sido puestas en diálogo con la investigación anterior. Además, se han presentado reflexiones directas de sus participantes.

Al reflexionar sobre la investigación y sus hallazgos significativos, es necesario tener en cuenta las limitaciones que han estado presentes en el estudio. En primer lugar, los principales conceptos estudiados han sido seleccionados por su empleo mayoritario en las investigaciones sobre audiovisual participativo. *Cine comunitario*, *vídeo participativo* y *cine colaborativo* son los términos y movimientos más estudiados, pero se han señalado otros que podrían entenderse como similares: *cine indígena*, *cine sin autor* o algunos métodos de enseñanza del cine. En estos no se ha podido presentar

un desarrollo tan detallado como el de los primeros, pues podría hacer repetitivo el estudio, y su relevancia para comprender el cine colaborativo es menor en comparación a los principales. También, los términos escogidos responden a un criterio de amplitud, pues no se concreta con qué grupo se trabaja, solo se refiere a metodologías de trabajo.

Por otro lado, el estudio se ha planteado inicialmente desde los contextos de Canadá y México. Aunque se trate de una decisión metodológica y se hayan expuesto brevemente casos de otros países, no deja de ser una limitación de la investigación. Se podría haber hablado de cine colaborativo desde contextos históricos de múltiples países, y no solo países occidentales, también se podría haber enfocado o ampliado con la historia del cine colaborativo desde oriente. Aunque haya quedado justificada la elección de estos dos países como punto de partida de construcción de esta investigación, es importante subrayar esta idea.

Otra de las limitaciones de esta investigación tiene que ver con las entrevistas a los participantes. En un principio se marcaba como objetivo poder entrevistar a varios participantes de cada uno de los procesos, buscando generar un abanico de opiniones sobre estos. A la hora de concretar citas para realizar estas entrevistas con participantes del proyecto de Beniaján, ha sido imposible encontrar huecos en algunos casos, pues, aunque había predisposición, los horarios y posibilidades limitaban continuamente el poder llevar a cabo estas entrevistas. En concreto, era interesante y enriquecedor para la perspectiva temporal, obtener nuevos testimonios de algunas de las participantes. En el caso de los niños de Santa María Tlahuitoltepec, no fue posible hacer estas entrevistas, pues se requería que fuesen presenciales y habiendo pasado algunos meses desde la ejecución del proyecto. Estas situaciones han supuesto algunos condicionantes para conseguir los objetivos de forma amplia, y si bien se han alcanzado, la intención era contar con un mayor número de testimonios de participantes.

Por último, esta investigación se enmarca dentro de los estudios de comunicación. Esto limita de alguna forma el cómo entrar en el análisis del cine colaborativo, pues también habría sido enriquecedor poder enfocar el estudio desde una perspectiva más cinematográfica en el análisis. Esto puede quedar emplazado para futuras investigaciones.

7.2 APERTURA A FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A lo largo del recorrido de cada uno de los capítulos que conforman esta tesis, y a raíz de la investigación, han ido brotando nuevas cuestiones y planteamientos que se han señalado en cada momento. Estas aperturas no dejan de ser una de las partes más enriquecedoras del proceso de investigación. En este apartado vamos a reunir y plantear todas aquellas cuestiones que han ido apareciendo en el texto.

Partiendo del hecho de que cada proyecto cuenta con una metodología en la que la agencia a los participantes es mayor o menor, dependiendo de cómo se enfoque este por parte de los facilitadores, ¿podríamos hablar de distintos niveles de participación en proyectos de cine colaborativo? Sería interesante conocer esto, no con el único objetivo de señalar qué proyectos son participativos y cuáles no, actuando en calidad de guardianes de la colaboración, ya que, como se ha podido ver, en ocasiones es inviable que todas las fases de producción sean completamente colaborativas. Contar con información sobre niveles de participación puede permitir encontrar los métodos que más se acerquen a la mejor forma de colaborar, disponiendo de modelos de los que tomar decisiones metodológicas para otros proyectos. Tener datos sobre los niveles de participación puede permitir identificar los métodos que sean más próximos a la colaboración ideal. Esta información puede servir para proporcionar modelos a partir de los cuales tomar decisiones metodológicas para otros proyectos.

Otra de las cuestiones que han surgido en varias ocasiones en este trabajo es lo relacionado con la influencia que puede tener una organiza-

ción financiadora o mediadora en el grupo de trabajo y en sus resultados. Aquí cabe preguntar: ¿cuánto influyen las asociaciones en los resultados o en los participantes? ¿Existe una forma de poder limitar esto? La influencia en los proyectos por agentes externos de poder ha sido señalada desde los inicios del cine colaborativo, cuando Colin Low detecta que los participantes presentaban opiniones distintas dependiendo de si las autoridades estaban presentes o no. En el estudio del cine comunitario también se ha podido comprobar que en ocasiones se generan tensiones en el empleo del mismo término, dado que puede encontrarse a veces referido como aquellas prácticas en las que un director, autor, perteneciente o no a una comunidad, produce una película en la que se reflejan aspectos de esta comunidad. Esto, ceñidos a las características expuestas del cine comunitario, no podría definirse como tal, por lo que se podría profundizar en su estudio para poder hacer una distinción entre, cine comunitario y cine hecho con comunidades, aunque este último tenga gestos de participación en los que se involucre de una forma más directa a la población.

Uno de los temas que se detecta en esta tesis como posible apertura a investigaciones futuras tiene que ver con la difusión del cine colaborativo. Se ha hablado de la importancia que puede tener la difusión de las películas colaborativas, pudiendo generar grandes beneficios. Es por ello que podría ser un punto en el que profundizar y ampliar con el fin de encontrar nuevos canales de difusión, estudiar la difusión en sí pero además encontrar aquellos métodos que mejor pueda adaptarse a los objetivos de cada proyecto. La investigación puede a su vez profundizar en otras cuestiones como la figura del facilitador, cuestionando qué se entiende por facilitador y cuál es su función en estos procesos, indicando las cualidades que definen a un buen facilitador. También sería positivo encontrar una terminología apropiada para definir a este, pues, como se ha señalado, aunque se emplee el término *facilitador* por ser ampliamente aceptado, los conceptos señalados por Monica Mak (2012, p. 196), *insider participatory video maker* [creador de vídeo

participativo interno] y *outsider participatory video maker* [creador de vídeo participativo externo] pueden ser útiles para definir esta figura. Un estudio exhaustivo podría darnos claves sobre si es oportuno emplear términos que equiparen a participantes y facilitadores, o si esto puede difuminar la existente posición de poder que suele haber de unos sobre otros, aunque siga existiendo.

Fruto de las entrevistas que se han hecho a los participantes han emergido otras preguntas y posibles temas para investigaciones futuras. Uno de ellos ha sido la timidez, señalada por Liang. Esta podría ser una línea de trabajo que ahonde en cómo generar un espacio de confianza para los participantes o cómo deberían los facilitadores enfocar sus prácticas para no poner en situaciones comprometidas a aquellos participantes que puedan ser más reservados, por diversos motivos, al menos en un inicio. También surge, desde los comentarios de Estela, la cuestión de las visiones individuales dentro del mensaje colectivo. Una indagación en este aspecto ofrecería claves sobre visiones y perspectivas del proceso, cómo estos influyen a nivel individual y cuánto se deja llevar cada participante por las decisiones grupales. De las valoraciones de los participantes se ha podido extraer una conclusión que es común a todos ellos: en un inicio no se confiaba en que se pudiese hacer una película. Se señala este como otro de los aspectos que se podría estudiar, buscando dar respuesta al porqué de esta falta de confianza inicial. Además, poder salvar esto, posibilitaría que todos los participantes de proyectos de cine colaborativo puedan involucrarse profundamente desde las etapas iniciales.

Por último, una línea de trabajo que se abre como resultado de la investigación de esta tesis doctoral es la de fomentar el estudio del cine colaborativo desde perspectivas cinematográficas. Se ha señalado la laguna existente en cuanto a investigaciones sobre cine colaborativo que partan desde los estudios de cine, donde se analicen sus formas estéticas y que permitan también exponer el cine colaborativo desde su visualidad, estable-

cer vínculos estéticos con otros cines o plantear géneros, entre los muchos aspectos que pueden estudiarse desde estos.

7.3 PALABRAS FINALES

Como reflexión final, la investigación desarrollada en esta tesis doctoral ha permitido alcanzar los objetivos planteados en un inicio, así como confirmar las hipótesis que acompañaban a estos objetivos. Como resumen de las conclusiones generales de este trabajo se puede afirmar que, *cine comunitario*, *vídeo participativo* y *cine colaborativo* son términos similares, descritos con orígenes comunes y características compartidas, lo que lleva a la conclusión de que se estaría hablando de conceptos idénticos. La distinción en su aplicación dependerá de contextos geográficos, históricos o de formato audiovisual al que se refiere. De esta forma se propone el empleo de *cine colaborativo* como concepto amplio que permite señalar todas estas prácticas cinematográficas.

A su vez, se ha podido comprobar cómo en el siglo XXI la tradición de trabajo del audiovisual colaborativo se ha adaptado a las nuevas tecnologías y a los tiempos, pero se mantienen en general las metodologías planteadas en su origen. Encontramos también grandes similitudes entre las metodologías de distintos proyectos, entre aquellos de un mismo colectivo, otros de diferentes colectivos pero que refieren influencias similares, pero también en otros en los que no parece haber más vinculación que la intención común de querer hacer cine de forma colaborativa. Por último, el proceso del cine colaborativo puede ser transformador, pero esto no debe desviar la atención de la importancia y posibilidades que ofrece la difusión del cine, que puede repercutir de forma positiva tanto en participantes como en los propios facilitadores. En cuanto a los participantes, el espacio de expresión que se les garantiza como cimiento de este tipo de cines, debe prolongarse también a su investigación, ya que se pretende construir con base en sus necesidades.

Este último párrafo sirve para poner punto a este proceso de investigación. Más que un cierre, esta investigación se propone funcionar como apertura a otras nuevas. Estas deberán partir de posturas críticas, entendiendo que la colaboración debe plantearse de forma consciente y no presuponer sus beneficios. Entendiendo que hacer cine de forma colaborativa debe ser tratado con el respeto que merece todo aquello que puede hacer un mundo mejor. Esta tesis, que comenzó citando un poema de Bertolt Brecht, se cierra también con un fragmento de su obra de teatro *La Medida*, que pone punto y seguido a esta investigación.

Vuestro relato nos muestra lo necesario
que es cambiar el mundo:
cólera y tenacidad, ciencia e indignación,
intervención rápida, reflexión profunda,
fría paciencia, perseverancia infinita,
comprensión del detalle y compresión del todo:
sólo instruidos por la realidad podremos
cambiar la realidad.

CONCLUSIONS

The end of this doctoral thesis comes with this section. Throughout the chapters that have made up this work, the idea of collaborative cinema has been developed, a term whose use has been justified to refer to those cinemas made following collaborative production. This thesis has focused on exposing collaborative film practices in the context of the 21st century. To achieve this, research has been carried out based on the concepts currently used and research that is the basis for how these cinemas are understood today. This has led to an exposition of the evolution of the concept, in order to clarify its path to the present day, an analysis of case studies framed in the 21st century and an identification of some of the less explored aspects of the topic. Now, a review will be made in which the conclusions that have been drawn from this research will be presented, in relation to the objectives initially set. Openings for future lines of research that may have been detected in the course of this work will also be pointed out.

7.1 FINAL RESULTS AND CONCLUSIONS

7.1.1 BLOCK I: ANALYSIS OF COLLABORATIVE CINEMA CONCEPTS

At the beginning of this research, three central objectives are established. The first objective was to study those main concepts used to refer to the modes of film-making that were sought to be analysed: *community cinema*, *participatory video* and *collaborative cinema*. From here, an image of each of these movements would be obtained, reflecting its evolution and current situation, in order to subsequently carry out a comparison. At this point, the

similarity between these denominations was hypothesized, the differentiation of which can sometimes be complex because they refer to the same ideas. The second objective was to expose and delve into those elements of collaborative cinema that, after the results of the first block of the thesis, had demonstrated a lack of depth in their analysis in researches on the topic. The hypothesis formulated for this objective was that when studying the audiovisual of participation, greater attention is paid to everything associated with the creative process, superficially passing through everything related to the film resulting from the process and its dissemination. The third and final objective for this research was to review one's own experience in mediating collaborative film projects, which would include the perspectives of the participants.

Taking these objectives as a starting point, the methodology has been designed with the start of the exploration of community cinema. Here its evolution has been reviewed, from the contexts of Canada and Mexico. The end of the sixties and seventies are usually mentioned as the fundamental period of emergence of these cinemas. In Canada, among all the cases presented, the *Challenge for Change* project is key and, specifically, the work of Colin Low on Fogo Island in 1967. This marks a historical precedent for the subsequent development and study of community film practices. It has been possible to see how the production of Fogo Island brings together a series of characteristics in its work that have been shown to be key in participatory cinema processes: horizontal work, the mode of action of the figure of the facilitator, the assembly processes of decision-making or collective film screenings. Other Canadian projects have been relevant in the context of the 21st century, such as *Wapikoni Mobile or Ottawa Project*, in which aspects of the reality of community cinema practices have been observed, such as the fact that work groups could not be consistent, since the participants may have other interests or needs that come before making films.

In Mexico, some cases have been detected in which work is done following community cinema models in the early seventies, such as the example of the Cine Marginal collective, which in 1972 produced *Panaderos*, following community audiovisual creation processes. Ojo de Agua Comunicación also stands out in Mexican community cinema. This group has been working on community audiovisuals since 1996, giving rise to an extensive catalogue of experiences that reach the present day and that allow us to know the evolution of this cinema in the Oaxaca context. *Vivas y grabando* is also a significant case from Mexico, in which since 2021 they have been developing projects that are in direct line with community cinema from a feminist perspective. The study of Mexican community cinema has made it possible to recognize two different currents that work with this type of cinema: on the one hand, one focused on militant and political work that uses cinema as a tool of awareness and struggle; and, on the other, a current characterised by having a bigger relation with indigenous cinema, where the struggles of indigenous peoples are reflected, although these are also understood as political too.

The development of the evolution of community cinema and the presentation of cases in these contexts has made it possible to point out its characteristics and configure a representation of the concept. We speak of a cinema that is based on technological development, at a time when film recording technology becomes more accessible. This statement is qualified, since, in the years of development of community cinema, audiovisual technology could reach the communities as long as a mediator brought the cameras. It was not until the eighties and nineties that home cameras began to become popular. Even so, it has been in the 21st century, and specifically in the last decade, when we have really been able to witness a popularisation of audiovisual recording. The figure of the facilitator is also a constant in community film practices, although the basis of the methodology is collabo-

rative making. Collective screenings and assemblies around films are also an essential pillar of these cinemas.

When approaching the concept of participatory video, the continuous similarities that it presents with community cinema are detected from the beginning. Participatory video marks a period of emergency similar to that of community cinema. Many authors cite the Canadian project *Challenge for Change* as fundamental for this and other movements such as Third Cinema in Latin American or the work of Jorge Sanjinés in Bolivia and the Ukamau Group are also pointed out. It has been highlighted that many of these films had extensive festival tours or have ended up being part of hegemonic film traditions. One of the 21st century cases that have stood out has been that of the InsightShare collective. This, as happens with Ojo de Agua Comunicación, permits to understand the evolution of participatory video, since it was founded at the end of the nineties and has worked on the development of its own methodology that continues to the present day, with a wide spectrum of action that reaches multiple countries. Its objectives are related to making video accessible and using it as a tool for detecting and expressing problems, needs and stories. In the context of Spain, two cases have been pointed out: Escola popular de cinema and La Vëinal.

In an exercise similar to that carried out with the community cinema exhibition, the characteristics of participatory video that have been revealed have been pointed out. In this, the idea of social change and the possibilities it can provide for the solution of social problems and improvements are continually repeated, although, as has been shown, this does not mean that change occurs automatically. In the participatory video methodology, it is essential to understand this as a flexible tool which adapts to each context and situation, since it must be the group itself who adapts it to their needs. Horizontal work is also the basis of these practices, as is the decision-making in group and continuous reflection on images, to which one must continually rethink. Participatory video is indicated as a means for self-representation,

understood as the possibility for participants to create their own stories, from personal reality and without external influence that distorts this representation. The latter is related to another of the purposes of participatory video, such as being able to communicate needs and point out problems with the aim of achieving changes, linked to the right to communication. The position of the facilitator as the person who mediates to carry out projects of this type is also present in the participatory video. Furthermore, it has been detected that the use of the term workshop to refer to these projects is very frequent.

After exposing both concepts, a contrast has been made that has led us to conclude that both movements share origins, objectives and methodology. The two audiovisual movements also usually work with the same social subject; their participants are usually part of social groups in inequality, with little media representation. A difference between the two has also been pointed out, the fact that participatory video incorporates a greater variety of audiovisual formats in its work, such as television, video clips, series, etc. We are aware that when proposing a community cinema project, the question of format may lead to the choice of one other than cinema. However, directly raising the cinematographic medium will lead participants to consider this as the main starting point.

The comparison between *community cinema* and *participatory video* gave way to the development of the third most frequently used concept: *collaborative cinema*. This shares its characteristics with the previous ones: breaking down work hierarchies, a facilitator who guides the process or a methodology based on collaboration. However, in addition to collaborative cinema, other related practices have been highlighted, such as the Cine sin Autor methodology, indigenous film and video or Cellphilm. All of them aimed at collaborative audiovisual work. In this same line, cinema pedagogy has been pointed out, in which it is common to find teaching methods that have a direct relationship in their method with the cinemas that are being studied. On the other hand, in contrast to this, some practices have been pointed out

that are sometimes understood as collaborative but that, in a more in-depth analysis, it is shown that due to their characteristics they could not be categorised within these, such as *crowdsourcing*, *crowdfunding* or the category of *participatory documentary* coined by theorist Bill Nichols.

To complete, a series of concepts that are related to the terminologies that have been addressed in the research have been delved into: *community*, *participation and collaboration*. This conceptual analysis has allowed us to guide the final part of the first block of the thesis. It has been concluded that *community cinema*, *participatory video* and *collaborative cinema* have so many similarities that they are indistinguishable from each other, except for small particularities related to the participating subjects or work formats. In turn, differences have been observed in the use of each term depending on the country where they are used. This without delving into the fact that a distinction could not be established between films from each of the movements simply on an aesthetic level. Or even, at a general level, it would be difficult to point out a film as collaborative simply on an aesthetic level if the context of its production is not available or the modality of work in the film itself is not indicated.

As a result of this development, the use of the term *collaborative cinema* has been proposed as a concept that allows us to cover all film practices of this type. This proposition is supported by the justification that the notion of collaborating would be more closely related to the ideas of horizontal and assembly work of these cinemas. But, also, the use of *collaborative cinema* makes it possible to overcome the conceptual tension that Bill Nichols' term *participatory documentary* can entail. Likewise, its use is part of a political positioning that allows us to avoid terms that may be condescending to the participants, such as video, a notion that, sometimes, can be used to distinguish between films made by professionals, from those belonging to a cinema that arises from projects of this type, from people without formal cinematographic experience or training.

Regarding the first block, it can be concluded that the first main objective of this thesis, related to the study of the central concepts of *collaborative cinemas*, has been addressed. It has been possible to investigate and expose each of these film movements, generating a map that has allowed the comparison to be carried out. The result of this contrast has in turn confirmed one of our hypotheses, the high degree of similarity between the names of these practices. Furthermore, it has been considered relevant to point out one of the terms that can be used to define all these practices and that, in turn, allows us to overcome a series of conceptual tensions that have been exposed.

7.1.2 BLOCK II: CINEMATOGRAPHIC METHODOLOGIES OF PARTICIPATORY CREATION AND ISSUES ARISING FROM THE INVESTIGATION OF THESE PRACTICES

The second block of the thesis began with the chapter dedicated to the analysis of two cases of study. The choice was justified by being framed within the 21st century, being practices understood as collaborative audiovisual creation processes, being widely documented and maintaining a temporal separation to be able to verify the evolutionary perspective of *collaborative cinema* in these years. The selected cases have been: The *Globalisation* Tapes and Negrablanca. From Indonesia, the production of the first film took place in a political-social context of tensions, since a few years had passed since the fall of the Shuarto regime. Joshua Oppenheimer and Cristina Cynn, together with other facilitators and a group of workers from a plantation in Sumatra, following a collaborative production process, develop a documentary that exposes the history of the country and the havoc caused by the processes of *globalisation*. The methodology for creating this is developed in parallel to the process, since it is by understanding the context of the workers when the decision to work collaboratively is made. The project ends up becoming an inspiration for Joshua Oppenheimer's own work as a director,

going so far as to direct other documentaries on the subject that have won numerous awards.

Negrablanca, on the other hand, started directly from Helena de Llanos' idea of working using collaborative audiovisual methods, since she had previous experience as a member of the Cine sin Autor collective. This film is produced in Blanca, a town in Murcia, along with some inhabitants. The film works as a fiction in which recent historical memory is mixed with fantasy elements linked to the history of the town. In a comparison between both cases, multiple links and similarities have emerged. In both projects, in each of the production phases, work is done collaboratively. They also carry out, in different contexts, research on history and the past. Both cases are characterised by their flexibility and adaptation to the group, and the use of similar formats, documentary film in which fiction and the theatricalization of realities are also worked.

The second chapter of methodologies block has been dedicated to the study of the issue of the process and dissemination of *collaborative cinema*. The key to this decision has been in the findings of the first block. In the study of each of the cinema movements, it is evident how production often takes precedence over the dissemination of works. This has in turn served to confirm one of the hypotheses raised initially. Throughout this chapter, the state of the art of the topic has been pointed out, revealing that there are many investigations that focus on the collaborative creation process as the most important and beneficial for the participants. To go deeper, the idea of the process has been specified and its possible advantages and disadvantages have been pointed out, such as individual and community development, self-perception, critical consciousness or training in audiovisual work. On the other hand, sometimes the lack of clarity is pointed out when talking about participation or empowerment, without giving direct clues about how this can be achieved, implying that these are obtained automatically when working on these processes.

Regarding *collaborative cinema* films, these are usually noted as having poor aesthetics. This criticism mostly originates from the visions of hegemonic cinema, which evaluates these works according to the criteria set by their own cinema, criteria that do not usually respond to the interests of *collaborative cinema* or its objectives, needs or possibilities. This distances film studies from researching this type of collaborative practices. In this chapter, some aesthetic characteristics that are common to find in *collaborative cinema* have been pointed out, such as the use of the documentary format and the short film. The image is usually captured with low-cost cameras or mobile phones, and priority is given to reflecting reality and condensing the information, in the search for “beauty” in the image. Interviews are continually used and it is common to see the collaborative production process itself reflected in the work, where the device used is exposed, including some of the meetings and assemblies that have taken place for the construction of the film. We can speak of a free aesthetic, which in turn must be preserved, since there are multiple factors that can compromise this, from the facilitators imposing aesthetic criteria, to the participants themselves, who can take certain aesthetics from hegemonic cinemas as models for their work.

The dissemination phase of *collaborative cinema* and its implications frequently tends to be overlooked, dismissing its study. The dissemination of collaborative works allows us to expand the proposed debate, reach other people to make known the situations that we seek to represent, and even facilitate other communities to feel identified with the topics, giving keys for their work in other contexts. Furthermore, not considering diffusion as a relevant phase of these processes could break the communication chain, where the existence of a receiver is essential. The possible drawbacks that the distribution of these cinemas may entail must also be considered, since as has been mentioned, when working with more vulnerable populations and social sectors, they may be exposed, as was the case in the history of *Challenge for Change* in Canada. It is therefore essential that the approach to dissemina-

tion and creation of the film itself considers these factors, making it possible to work from anonymity or another way of transmitting messages, preventing them from being misinterpreted or putting the creative community at risk.

To close, research has been carried out on the dissemination channels that *collaborative cinema* usually uses. The importance of the Internet and social networks for this, the festivals and film exhibitions dedicated to the exhibition of films, and the collaborative film archive have been highlighted. The latter can function as an important tool for the preservation of *collaborative cinema*, memory and history itself, something that becomes more important when dealing with underrepresented groups that construct their messages from the I, from the we. In this chapter it has been concluded that, although *collaborative cinemas* have multiple similarities with traditional cinema, it must be understood that it has different objectives and has tools that do not correspond to those of industrial cinema. On the other hand, dissemination is one of the phases that has historically been fundamental for cinemas of this type; this phase can entail a wide variety of benefits for participants that would be wasted if it is discarded. *Collaborative cinema* and research itself also have the need and duty to find channels and ways to disseminate these cinemas.

This second block covers another of the main objectives set for this thesis. Here we have delved into the issue of the creation process in *collaborative cinema* and its dissemination, analysing its elements separately and highlighting the situation in this regard. Furthermore, the issue has been reflected on, proposing the extension of the horizon of work and research to reach new, expanded ones, avoiding limitations on their creative and aesthetic freedom.

7.1.3 BLOCK III: CONCLUSIONS FROM THE IMPLEMENTATION AND PARTICIPATION OF COLLABORATIVE CINEMA

The third block, and final chapter of this doctoral thesis, has focused on personal experience in collaborative film projects. It was not until the end that the personal works were presented, with the aim of not directly influencing the first part of the study. Three projects have been presented here as case studies, carried out in different contexts and with a certain temporal distance between them. But one of the main objectives of this chapter has been to expose the visions of the participants themselves, to turn to them so as not to construct the narrative of the experiences solely from their own vision. This idea arises from noticing a lack of direct and in-depth testimonies from participants in collaborative film research. In the exhibition of the works, sometimes the perceptions of the participants in the process are reflected in a concise way, when it is essential to have them in order to continue developing these cinemas and delving deeper through research, knowing the visions and needs of their protagonists.

The first case that has been presented takes place in Beniaján, a district of Murcia. Here we worked with a group of students, who produced a short fiction film in which the entire process was sought to be completely collaborative. At the time, the participants commented as conclusions that they had distrusted the process at the beginning and it was not until the phases of production were happening that they became interested in participation. In general, the evaluations were very positive and some participants raised ideas that would be useful for future similar projects, where the creation of other genres not related to fiction stood out. Years later, in the context of this research, some of these participants were contacted to conduct in-depth interviews. Finally, only Liang Xu was able to do one of these interviews, in which she again pointed out her initial disinterest in the project, lack of confidence, and shyness as key factors in her participation. This varied over the course of production, gaining confidence and showing interest in the project. Liang

ends up making a positive assessment of the project, in an interview that in turn has provided some keys for research into *collaborative cinema*, such as the problem of shyness.

The second case that has been presented is the short films made in Oaxaca with children from schools in Santa María Tlahuitoltepec, in the Sierra Mixe. This project arose by chance and a prior exercise was carried out to question the legitimacy of carrying out a collaborative practice in a context like this, due to the neocolonial connotations that this could imply. After that, we sought to work in the most respectful way possible taking into account the situation. To this end, different strategies were planned that would involve, among other things, involving community members to work as facilitators or incorporating community-related screenings. The methodology incorporated new elements compared to previous practices, from which conclusions were drawn for improvement. An example of these changes was finding a way to make a more open and collaborative editing process, allowing for structuring and making changes until reaching a joint agreement. The audiovisual results obtained were three short films that talked about traditions, history and the daily life of the community. At the end of the project, the children's evaluations were very positive. Likewise, facilitators, family members, and other community members expressed satisfaction with both the process and the results obtained.

The third and last case that has been studied is the most recent, carried out in 2023 with young people who were participating in a Cepaim Foundation project at that time. The work was divided into four sessions in which a methodology similar to that of the previous cases was used, based on participation in all phases, a prior approach to audiovisual creation and its possibilities, a questioning of the modes of filmmaking and the making of a short film. In one of the sessions, doubt arose among the participants as to whether a topic related to the Cepaim Foundation should be the film theme, revealing the possible influence that funding organisations can exert on the

results. From this process a short film emerged about the sound of the environment, the sounds that go unnoticed but that accompany us on a daily day. The film was shown to the workers at the Cepaim headquarters, giving rise to a debate and generating very good feelings among the participants.

In this case, two participants were interviewed, Cristian Alejandro Barreto Delgado and Estela Aimienoho. For Cristian, the results of the project were unexpected but positive. He highlights that he liked to work on critical thinking and reflection on the environment, and highlights that what he enjoyed most was the screening that took place and the comments that arose from it, where he felt that his film had been understood. A film that he clarifies was the result of collaborative work. Estela, on the other hand, also valued the experience as something positive. Estela highlighted the first phase of the process, focused on the learning of cinema and its making, learning that she explains was useful for personal projects. Lastly, Estela points out how she understood the film's message on an individual level, which leads to the approach of individual perspectives within collective projects.

This block has allowed us to expose a methodological evolution of *collaborative cinema*, how it adapts to the situations and the different contexts in which it is practised. It has also allowed us to analyse these experiences from temporal and personal perspectives, offering a close view of these cinemas where personal conclusions and explanations of how the evolution of the implementation has been. Perhaps the most relevant thing about this section has been the presentation of the in-depth visions of the participants. This has allowed us to learn about other perspectives of the same project and point out issues that, without them, could have been neglected in the research and analysis, which open up possible new lines. It can be stated that the last of the objectives of this thesis has been achieved. Some personal collaborative film practices have been shown and these have been put in dialogue with previous research. In addition, direct reflections from its participants have been presented.

When reflecting on the research and its significant findings, it is necessary to take into account the limitations that have been present in the study. Firstly, the main concepts studied have been selected for their majority use in research on participatory audiovisuals. *Community cinema*, *participatory video* and *collaborative cinema* are the most studied terms and movements, but others have been pointed out that could be understood as similar: indigenous cinema, cinema without an author or some film teaching methods. In these it has not been possible to present a development as detailed as that of the first ones, since it could make the study repetitive, and its relevance for understanding *collaborative cinema* is less compared to the main ones. Also, the terms chosen respond to a criterion of breadth, since it is not specified which group is being worked with, it only refers to work methodologies.

On the other hand, the study has initially been proposed from the contexts of Canada and Mexico. Although this is a methodological decision and cases from other countries have been briefly presented, it is still a limitation of the research. *Collaborative cinema* could have been talked about from the historical contexts of multiple countries, and not only Western countries, it could also have been focused on or expanded with the history of *collaborative cinema* from the East. Although the choice of these two countries as the starting point for the construction of this research has been justified, it is important to underline this idea.

Another limitation of this research has to do with the interviews with the participants. Initially, the objective was to be able to interview several participants of each project, seeking to generate a range of opinions about them. When making appointments to carry out these interviews with participants of the Beniaján project, it has been impossible to find spaces in some cases, because, although there was a predisposition, the schedules and possibilities continually limited the ability to carry out these interviews. Specifically, it was interesting and enriching for the temporal perspective to obtain new testimo-

nies from some of the women participants. In the case of the children of Santa María Tlahuitoltepec, it was not possible to do these interviews, since they were required to be in person and some months had passed since the project was executed. These situations have posed some conditions to achieve the objectives in a broad way, and although they have been achieved, the intention was to have a greater number of testimonies from participants.

Finally, this research is framed within communication studies. This somewhat limits how to enter into the analysis of *collaborative cinema*, since it would also have been enriching to be able to focus the study from a more cinematographic perspective in the analysis. This can be left for future research.

7.2 OPENING TO FUTURE LINES OF RESEARCH

Throughout each of the chapters that conform this thesis, and as a result of the research, new questions and approaches have emerged that have been pointed out at each moment. These openings continue to be one of the most enriching parts of the research process. In this section we are going to gather and raise all those questions that have appeared in the text.

Starting from the fact that each project has a methodology in which the agency of the participants is greater or less, depending on how this is approached by the facilitators, could we talk about different levels of participation in collaborative film projects? It would be interesting to know this, not with the sole objective of pointing out which projects are participatory and which are not, acting as guardians of collaboration, since, as has been seen, it is sometimes unfeasible for all production phases to be completely collaborative. Having information on levels of participation can allow us to find the methods that are closest to the best way to collaborate, providing models from which to make methodological decisions for other projects. Having data on levels of participation can make it possible to identify methods that are

closest to ideal collaboration. This information can be used to provide models from which to make methodological decisions for other projects.

Another issue that has arisen on several occasions in this work is related to the influence that a financing or mediating organisation can have on the work group and its results. Here it is worth asking: how much do the associations influence the results or the participants? Is there a way to limit this? The influence on projects by external agents of power has been pointed out since the beginnings of *collaborative cinema*, when Colin Low detected that the participants presented different opinions depending on whether the authorities were present or not. In the study of community cinema it has also been found that sometimes tensions are generated in the use of the same term, given that it can sometimes be found referred to as those practices in which a director, author, belonging or not to a community, produces a film that reflects aspects of this community. This, limited to the exposed characteristics of community cinema, could not be defined as such, so its study could be further studied to be able to make a distinction between community cinema and cinema made with communities, although the latter has gestures of participation that involves the population in a more direct way.

One of the themes that is detected in this thesis as a possible opening for future research has to do with the dissemination of *collaborative cinema*. There has been talk of the importance that the dissemination of collaborative films can have, which can generate great benefits. That is why it could be a point at which to deepen and expand in order to find new dissemination channels, study the dissemination itself but also find those methods that can best adapt to the objectives of each project. The research can in turn delve into other issues such as the figure of the facilitator, questioning what is meant by a facilitator and what their function is in these processes, indicating the qualities that define a good facilitator. It would also be positive to find an appropriate terminology to define this, since, as has been pointed out, although the term facilitator is used because it is widely accepted, the

concepts indicated by Monica Mak (2012, p. 196), insider participatory video maker internal participatory video maker] and outsider participatory video maker can be useful to define this figure. An exhaustive study could give us clues about whether it is appropriate to use terms that equate participants and facilitators, or if this can blur the existing position of power that usually exists between some over others, although it continues to exist.

As a result of the interviews carried out with the participants, other questions and possible topics for future research have emerged. One of them has been shyness, pointed out by Liang. This could be a line of work that delves into how to generate a space of trust for participants or how facilitators should focus their practices so as not to put those participants who may be more reserved, for various reasons, in compromising situations, at least in some cases. start. The question of individual visions within the collective message also arises from Estela's comments. An investigation into this aspect would offer clues about visions and perspectives of the process, how these influence the individual level and how much each participant allows themselves to be guided by group decisions. From the evaluations of the participants, a conclusion has been drawn that is common to all of them: at the beginning there was no confidence that a film could be made. This is pointed out as another aspect that could be studied, seeking to answer the reason for this initial lack of trust. Furthermore, being able to save this would make it possible for all participants in collaborative film projects to be deeply involved from the initial stages.

Finally, a line of work that opens up as a result of the research of this doctoral thesis is to promote the study of *collaborative cinema* from cinematographic perspectives. The existing gap has been pointed out in terms of research on *collaborative cinema* that starts from film studies, where its aesthetic forms are analysed and that also allow *collaborative cinema* to be exposed from its visuality, establish aesthetic links with other cinemas or

propose genres, among others. the many aspects that can be studied from these.

7.3 FINAL WORDS

As a final reflection, the research developed in this doctoral thesis has made it possible to achieve the objectives set at the beginning, as well as confirm the hypotheses that accompanied these objectives. As a summary of the general conclusions of this work, it can be stated that *community cinema*, *participatory video* and *collaborative cinema* are similar terms, described with common origins and shared characteristics, which leads to the conclusion that we would be talking about identical concepts. The distinction in its application will depend on geographical, historical contexts or the audiovisual format to which it refers. In this way, the use of *collaborative cinema* is proposed as a broad concept that allows us to point out all these cinematographic practices.

At the same time, it has been possible to see how in the 21st century the tradition of collaborative audiovisual work has adapted to new technologies and the times, but in general the methodologies proposed in its origin are maintained. We also find great similarities between the methodologies of different projects, between those from the same group, others from different groups but that refer to similar influences, but also in others in which there does not seem to be any connection other than the common intention of wanting to make films in a collaborative way. Finally, the process of *collaborative cinema* can be transformative, but this should not divert attention from the importance and possibilities offered by the dissemination of cinema, which can have a positive impact on both participants and the facilitators themselves. As for the participants, the space for expression that is guaranteed to them as the foundation of this type of cinema must also extend to their research, since it is intended to be built based on their needs.

This last paragraph serves to stop this research process. More than a closure, this investigation aims to function as an opening to new ones. These should start from critical positions, understanding that collaboration must be considered consciously and not presuppose its benefits. Understanding that collaborative filmmaking must be treated with the respect that everything that can make a better world deserves. This thesis, which began by quoting a poem by Bertolt Brecht, also closes with a fragment of his play *The Decision*, which puts a stop to this research that will continue.

Your report shows how much
Is needed if our world is to be altered:
Rage and stubbornness, knowledge and rebellion
Quick reactions, profound meditation
Icy patience, endless repetition
Awareness of little things and awareness of big ones:
Only studying reality's going to
Help us alter reality.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- About undercurrents*. (n.d.). Undercurrents Video Productions. Recuperado el 13 de marzo de 2023, de <http://www.undercurrents.org/about.html>
- Adorno, T. W. (2015). *Teoría estética: Obra completa 7*. Ediciones AKAL.
- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Editorial Anagrama.
- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo? ; Seguido de El amigo ; y de La Iglesia y el Reino* (M. Ruwituso, Trad.; Primera edición). Editorial Anagrama.
- Aguilera, C., y Polanco, G. (2011). *Luchas de representación: Prácticas, procesos y sentidos audiovisuales colectivos en el suroccidente colombiano* (1st ed.). Programa Editorial Universidad del Valle. <https://doi.org/10.2307/j.ctvlpwns2k>
- Aidelman, N., y Colell, L. (2012). Cine en curso. La transmisión del cine como creación y la creación como experiencia. *TOMA UNO, 1*, Artículo 1. <https://doi.org/10.55442/tomauno.n1.2012.8583>
- Aimaretti, M. (2018). Democratización social y video participativo: El (olvidado) aporte de Qhana a la historia del audiovisual boliviano de los ochenta. *Revista Ciencia y Cultura, 22*(41), 81-104. <http://hdl.handle.net/11336/104509>
- Aizpuru Ayerbe, M. (2019). Vídeo Participativo: Discursos de integración. En C. Flores Pérez, A. I. Arévalo Salinas, y A. Barranquero Carretero (Eds.), *Comunicación, cultura de paz e igualdad: Tejiendo ciudadanía comunicativa* (pp. 14-21). Universidad Autónoma de Zacatecas. <https://doi.org/10.48779/08zt-s448>

- Alonso García, L. (2013). El saber hacer del proceso fílmico: Del cineasta al filmólogo. *Archivos de la Filmoteca*, 71. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/el-saber-hacer-del-proceso-fílmico-cineasta-al/docview/1365648590/se-2?accountid=17225>
- Álvarez W., P. (2014). Ecuador. En A. G. Dagron (Ed.), *El Cine Comunitario en América Latina y El Caribe*. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, C3 FES.
- Alvira, R. (1987). Sobre el concepto de «espíritu de la época»,. *Persona y Derecho*, 17, 75-86. <https://doi.org/10.15581/011.32595>
- Aranago Benítez, M. P. (2016). *El cine predominante o modo de representación institucional: Canon y mimesis*. <https://repositorio.unitec.edu.co/handle/20.500.12962/1894>
- Aranzubia, A., Fernández Labayen, M., y Iturriza, A. (2017). The Collaborative Practices of Colectivo Cine Sin Autor (Authorless Cinema Collective). En S. Malik, R. Comunian, y C. Chapain (Eds.), *Community Filmmaking: Diversity, Practices and Places*. Routledge.
- Ashton, D. (2017). Digital Stories, Participatory Practices and Life/Britain en a Day: Framing Creativity and Debating Diversity. En S. Malik, C. Chapain, y R. Comunian (Eds.), *Community Filmmaking: Diversity, Practices and Places* (pp. 26-44). Routledge.
- Aumont, J., Bergala, A., Marie, M., y Vernet, M. (1985). *Estética del cine: Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Paidós Ibérica.
- Ávila Pietrasanta, I. (2014). México. En A. G. Dagron (Ed.), *El Cine Comunitario en América Latina y El Caribe*. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, C3 FES.
- Baecque, A. de. (2003). Prólogo. En J. L. Fecé y G. Lucantonio (Eds.), *La política de los autores: Manifiestos de una generación de cinéfilos*. Paidós.

- Balaguer Pérez, J., y Alberich-Pascual, J. (2019). Rompiendo el sistema de autoría. Prácticas cinematográficas colaborativas y narrativas transmediales en la era digital. *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos*, 7(2), 259-274. <https://doi.org/10.37536/preh.2019.7.2.721>
- Barranquero, A., y Baeza, C. S. (2021). *La comunicación desde abajo: Historia, sentidos y prácticas de la comunicación alternativa en España*. Editorial GEDISA.
- Barranquero, A. (2019). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de comunicación, ciudadanía y cambio social? En A. I. Arévalo Salinas (Ed.), *Comunicación y cambio social* (pp. 17-22). Tirant Humanidades.
- Barranquero Carretero, A. (2011). El espejismo de la comunicación para el cambio social. Radiografía de un concepto insostenible. Hacia una comunicación de cambio ecosocial. En J. M. Pereira G. y A. Cadavid (Eds.), *Comunicación, desarrollo y cambio social: Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios* (1. ed, pp. 81-99). Pontificia Universidad Javeriana : UNIMINUTO.
- Baselga, S. V. (2015). Prácticas colaborativas en el documental contemporáneo: Propuesta de análisis y revisión del modo participativo en la Teoría del Documental. *L'Atalante. Revista de estudios cinematográficos*, 0(20), Artículo 20. <https://www.revistaatalante.com/index.php/atalante/article/view/318/271>
- Baumann, S. E., Lhaki, P., y Burke, J. G. (2020). Collaborative Filmmaking: A Participatory, Visual Research Method. *Qualitative Health Research*, 30(14), 2248-2264. <https://doi.org/10.1177/1049732320941826>
- Belmonte Grey, C. A. (2019). El espectador pensante. El cine de Jorge Sanjines y el grupo Ukamau. *Secuencia*. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i0.1683>
- Benjamin, W. (2018). *Iluminaciones*. Penguin Random House Grupo Editorial España.

- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella* (1. ed). Laertes.
- Bertrand, K. (2013). The Wapikoni Mobile and the Birth of a New Indigenous Cinema en Québec. *American Review of Canadian Studies*, 43(2), 283-289. <https://doi.org/10.1080/02722011.2013.795023>
- Bertrand, K. (2013). The Wapikoni Mobile and the Birth of a New Indigenous Cinema en Québec. *American Review of Canadian Studies*, 43(2), 283-289. <https://doi.org/10.1080/02722011.2013.795023>
- Bery, R. (2003). Participatory Video that Empowers. En S. A. White (Ed.), *Participatory Video: Images that Transform and Empower* (pp. 122-121). SAGE.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores: Teatro del oprimido*. Alba Editorial. <https://alejandria.um.es/cgi-bin/abnetcl/O7005/ID35ac10e4/NT1>
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio: Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Gustavo Gili.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto: Elementos para una sociología de la cultura* (1a. ed). Siglo XXI.
- Boyle, D. (1992). De portapak to camcorder: a brief history of guerrilla television. *Journal of Film and Video*, 44(1/2), 67-79. <https://www.jstor.org/stable/20687964>
- Brakhage, S. (2014). *Por un arte de la visión escritos esenciales de Stan Brakhage*. EDUNTREF.
- Brecht, B. (1998). *Collected plays. 3: Lindbergh's flight. The Baden-Baden lesson on consent. He said yes, he said no. The decision. The mother. The exception and the rule. The Horatians and the Curiatians. St. Joan of the stockyards* (Reedición). Methuen Drama.
- Brecht, B. (2012). *Poemas y canciones*. Alianza Editorial.

- Breton, A., Trotsky, L., y Rivera, D. (1938). *Manifiesto por un Arte Revolucionario Independiente*.
- Briceño-León, R. (1998). El contexto político de la participación comunitaria en América Latina. *Cadernos de Saúde Pública*, 14, S141-S147. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1998000600013>
- Bringe, A. C., y Dagron, A. G. (Eds.). (2014). *Pensar desde la experiencia. Comunicación participativa en el cambio social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Bris, M. M., y Sallán, J. G. (2006). Participación de padres y madres en los consejos escolares del centro. *Participación educativa*, 1, 35-43. <http://hdl.handle.net/11162/94445>
- Brooks, D. (2021, de junio de 10). El Halconazo: Cómo fue la masacre que dejó decenas de estudiantes muertos en México en 1971 y llegó a ser investigada como genocidio. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-57367203>
- Burch, N. (2006). *El tragaluz del infinito: Contribución a la genealogía del lenguaje cinematográfico*.
- Carpentier, N. (2012). The concept of participation. If they have access and interact, do they really participate? *Fronteiras - Estudos Midiáticos*, 14(2), Artículo 2. <https://doi.org/10.4013/fem.2012.142.10>
- Chalfen, R., Sherman, L., y Rich, M. (2010). VIA's visual voices: The awareness of a dedicated audience for voices in patient video narratives. *Visual Studies*, 25(3), 201-209. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.523271>
- Chaparro Escudero, M. (2015). *Claves para repensar los medios y el mundo que habitamos: La distopía del desarrollo*. Ediciones Desde Abajo.
- Chaparro Escudero, M. (2020). Para entender hoy la comunicación y el periodismo. En M. Chaparro Escudero, L. Espinar Medina, Á. El Moham-

madiane Tarbift, y L. Perala García (Eds.), *Guía de transición ecosocial y principios éticos para nuestros medios*.

Clark, D. B. (1973). The Concept of Community: A Re-Examination. *The Sociological Review*, 21(3), 397-416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1973.tb00230.x>

Córdoba, A. (2011). Estéticas enraizadas: Aproximaciones al video indígena en América Latina. *Comunicación y Medios*, 24, Artículo 24. <https://doi.org/10.5354/rcm.v0i24.19895>

Corneil, M. K. (2012). Citizenship and Participatory Video. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. De Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video* (pp. 19-34). AltaMira Press.

Crocker, S. (2003). The Fogo Process: Participatory Communication en a Globalised World. En S. A. White (Ed.), *Participatory Video: Images that Transform and Empower* (pp. 122-141). SAGE.

Cruz García, L. (2021). La difusión del cine colaborativo: Métodos y beneficios multidireccionales de la difusión de los cines de participación. *adComunica*, 317-337. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2021.22.16>

Dagron, A. G. (Ed.). (2014a). *El Cine Comunitario en América Latina y El Caribe*. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, C3 FES.

Dagron, A. G. (2014b). Procesos colectivos de organización y producción en el cine comunitario Latinoamericano. *MEDIACIONES*, 10(12), Article 12. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.10.12.2014.8-19>

Dansereu, F. (2010). Saint-Jérôme: The Experience of a Filmmaker as Social Animator. En T. Waugh, M. B. Baker, y E. Winton (Eds.), *Challenge for Change: Activist Documentary at the National Film Board of Canada* (pp. 34-37). McGill-Queen's University Press.

- De cámaras a camaradas. (2021). *De Cámaras a Camaradas: Memoria 2019-2021*. <https://www.calameo.com/read/006771925922980689c26>
- De Lange, N., y Mitchell, C. (2012). Building Sustainability into Work with Participatory Video. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. de Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video*. AltaMira Press.
- Deleuze, G. (1987). *La Imagen-tiempo. Estudios Sobre Cine 2*. Paidós Comunicación.
- Delfino, G., y Zubieta, E. (2010). Participación política: Concepto y modalidades. *Anuario de Investigaciones*, 17, 211-220. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/191468>
- de Llanos, H. (2016). *¿Hacemos una peli? Negrablanca y los entornos de un cine hecho en comunidad* [University of Pennsylvania]. <https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI10134930>
- de Llanos, H. (Director). (2013). *NegraBlanca*.
- Donato, R. (2004). Aspects of collaboration en pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24. <https://doi.org/10.1017/S026719050400011X>
- Dougherty, A., y Sawhney, N. (2012). Emergin Digital Technologies and Practices. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. De Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video* (pp. 439-453). AltaMira Press.
- Dovey, J., Sobers, S., y Agusita, E. (2017). Community Media as Social Innovation: Transformation, Agency and Value. En S. Malik, C. Chapain, y R. Comunian (Eds.), *Community Filmmaking: Diversity, Practices and Places* (pp. 114-130).
- Duby, G. (2011). *Arte y sociedad en la Edad Media*. Taurus.
- Dudley, M. J. (2003). The Transformative Power of Video: Ideas, Images, Processes and Outcomes. En S. A. White (Ed.), *Participatory Video: Images that Transform and Empower* (pp. 122-141). SAGE.

- Escola Popular de Cinema de Barcelona. (2010a, 2 de noviembre). *Sueños del Mediterráneo*. <https://escolapopulardecine.wordpress.com/sueños-del-mediterraneo/>
- Escola Popular de Cinema de Barcelona. (2010b, 7 de diciembre). *Qué es?* <https://escolapopulardecine.wordpress.com/que-es/>
- Escola Popular de Cinema de Barcelona. (2013, 31 de diciembre). *Barrio de Verduras*. <https://escolapopulardecine.wordpress.com/barrio-de-verduras/>
- Fernández, F. (2016). *Comunicación y política: Una mirada hacia el Grupo Medvedkin*. 3. https://repositorio.consejodecomunicacion.gob.ec/handle/CONSEJO_REP/1115
- Fernández Gómez, R. (2008). La estética invisible del arte popular. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*. <https://doi.org/10.24310/Contrastes-contrastes.v0i0.1270>
- Ferrer, G. (2016, de febrero de 12). *México 68: Modelo para armar. Entrevista a Guadalupe Ferrer* (S. Draper y V. Rubio-Puey, Interviewers) [Entrevista]. <https://vimeo.com/155195915>
- Fundación Cepaim. (n.d.). *Conócenos*. Fundación Cepaim. Recuperado el 2 de agosto de 2023, de <https://www.cepaim.org/la-fundacion/conocenos/>
- García Jiménez, L., Torrado Morales, S., & Sánchez Soriano, J. J. (Eds.). (2021). Recuperando el conocimiento descalificado. *En Pensar la comunicación desde las periferias* (pp. 21–35). Comunicación Social.
- García Torres, L., y Roca Ortiz, L. (2021). Últimas pioneras del Súper 8: Cine hecho por mujeres ikoots. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 91, 121-146. <https://doi.org/10.28928/ri/912021/atc5/garciaortiz/rocaortizl>

- Getino, O., y Solanas, F. (1969). *Hacia un tercer cine: Apuntes y experiencias para el desarrollo de un cine de liberación en el tercer mundo*.
- Getino Lima, A. (2018). Expectativas y experiencias de un cine marginal (1971-1976). *Secuencia*, 101, 232-255. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i101.1459>
- Gonzales Oviedo, J. C. (2022). Visualidades y memoria: Hacia un archivo audiovisual de las luchas socioambientales. *Conexión*, 17, 149-169. <https://doi.org/10.18800/conexion.202201.006>
- ¿Hacemos una peli? (2013). Ayuntamiento de Blanca. <http://informatica.aytoblanca.es/cultura/2547/hacemos-una-peli>
- Hacemos una peli (Directora). (2012, 26 de noviembre). ¿Hacemos una peli? Primera reunión. <https://www.youtube.com/watch?v=66oAgRIHonI>
- Helena de Llanos / Tabakalera. (n.d.). Recuperado el 6 de febrero de 2023, de <https://www.tabakalera.eus/es/helena-de-llanos/>
- Henley, P. (2001). Cine etnográfico: Tecnología, práctica y teoría antropológica. *Desacatos*, 8, 17-36. <https://doi.org/10.29340/8.1189>
- Heritage, R. (2008). Video Activist Citizenship & The Undercurrents Mediaproject: A British Case Study en Alternative Media. En M. Pajnik y J. Downing (Eds.), *Alternative media and the politics of resistance: Perspectives and challenges* (1. ed, pp. 139-161). Peace Inst.
- High, C., Singh, N., Petheram, L., y Nemes, G. (2012). Defining participatory video de practice. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. de Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video*. AltaMira Press.History. (n.d.).
- Honneth, A. (1999). Comunidad. Esbozo de una historia conceptual. *Isegoría*, 20, Artículo 20. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1999.i20.89>
- hooks, bell. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

InsightShare. (n.d.). InsightShare. Recuperado el 20 de junio de 2022, de <https://insightshare.org/methods/>

Ivan Alejandro, M. M. (2017). De los talleres audiovisuales a la creación de una Comisión Audiovisual en la Red Villa Hudson. En A. Molfetta (Ed.), *Cine comunitario argentino. Mapeos, experiencias y ensayos*. Teseo. <https://www.teseopress.com/cinecomunitarioargentino/chapter/de-los-talleres-audiovisuales-a-la-creacion-de-una-comision-audiovisual-en-la-red-villa-hudson-reflexiones-sobre-el-derecho-a-la-comunicacion-2/>

Jablonska, A. (2017). El activismo político de los creadores audiovisuales comunitarios en México y la construcción del discurso sobre la equidad de género. *TOMA UNO*, 5, 133-146. <https://doi.org/10.55442/tomauno.n5.2016.17210>

Jacob, M. K. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad -cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta-. *Revista de Psicología*, 10(2), Artículo 2. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2001.18572>

Jara Tapia, C. (2011). Sobre el falso concepto de participación en educación. *CISMA*, 1, Artículo 1.

Jareño, J. M. D. L. (2007). La historia al trasluz: Walter Benjamin y el concepto de imagen dialéctica. *Escritura e Imagen*, 3, 163-176.

Jorge, T. M. (2018). Ciudadanos invisibles: Movilidad e identidad urbana en el cine indígena latinoamericano. *Archivos de la Filmoteca*, 0(75), Artículo 75. <https://www.archivosdelafilmoteca.com/index.php/archivos/article/view/619>

Karen Grünig, A. (2017). INVICINES, el cine de los invisibles. Subjetividades políticas en pantalla para pensar el audiovisual comunitario en Córdoba. En A. Molfetta (Ed.), *INVICINES, el cine de los invisibles*. Teseo. <https://www.teseopress.com/cinecomunitarioargentino/chapter/invi->

cines-el-cine-de-los-invisibles-subjetividades-politicas-en-pantalla-para-pensar-el-audiovisual-comunitario-en-cordoba-2/

Karsten, S. (2017). Rewalking the Path: Community Video, Deep Cultural Mapping and Sustainable Canadian Cities. En S. Malik, R. Comunian, y C. Chapain (Eds.), *Community Filmmaking*. Routledge.

Kindon, S., Hume-Cook, G., y Woods, K. (2012). Troubling the Politics of Reception en Participatory Video Discourse. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. De Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video* (pp. 313-317). AltaMira Press.

Kindon, S. (2003). Participatory video en geographic research: A feminist practice of looking? *Area*, 35(2), 142-153. <https://doi.org/10.1111/1475-4762.00236>

Kouchakji, K. (2018). *Activism en action: Screening The Act of Killing and The Look of Silence en the West*. 15(1). <https://www.participations.org/15-01-25-kouchakji.pdf>

Lacerda, R. (2018). The collaborative indigenous cinema of Video nas Aldeias and the Intangible Cultural Heritage. . . *Art.*, 12. https://memoriamedia.net/pdfarticles/ENG_MEMORIAMEDIAREVIEW_Video_nas_Aldeias.pdf

La Veïnal. (n.d.-a). *Carta de principis*. Recuperado el 22 de junio de 2022, de <https://www.laveinal.cat/femlaveinal/carta-de-principis-la-veinal/>

La Veïnal. (n.d.-b). *Home*. La Veïnal. Recuperado el 13 de marzo de 2023, de <https://www.laveinal.cat/>

La Veïnal. (n.d.-b). *Taller de vídeo participatiu amb joves del Centre Bassam de Sant Andreu - La Veïnal*. Recuperado el 22 de junio de 2022, de <https://www.laveinal.cat/taller-de-video-participatiu-amb-joves-del-centre-bassam-de-sant-andreu/>

La Veïnal. (n.d.-c). *Som, volem, proposem*. Recuperado el 21 de junio de 2022, de <https://www.laveinal.cat/femlaveinal/proposem/>

- La Veïnal. (n.d.-d). *Taller de vídeo participatiu amb joves del Centre Bassam de Sant Andreu - La Veïnal*. Recuperado el 22 de junio de 2022, de <https://www.laveinal.cat/taller-de-video-participatiu-amb-joves-del-centre-bassam-de-sant-andreu/>
- Leahy, E. (2012). Participatory Production Processes en Community Film-making During Urban Regeneration en Dublin. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. De Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video* (pp. 155-168). AltaMira Press.
- Lemaire, I., y Lunch, C. (2012). Using Participatory Video en Monitoring and Evaluation. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. De Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video* (pp. 313-317). AltaMira Press.
- León, C. (2016). Video indígena, autoridad etnográfica y alter-antropología. *Maguaré*, 30(2), 17-45. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguaré/article/view/66911/62150>
- Low, B., Brushwood Rose, C., Salvio, P., y Palacios, L. (2012). (Re)framing the Scholarship on Participatory Video: de Celebration to Critical Engagement. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. De Lange (Eds.), *The Handbook of Participatory Video* (pp. 49-64). AltaMira Press.
- Lunch, N., y Lunch, C. (2006). *Insights into participatory video: A handbook for the field* (1. ed). Insight.
- Lusztig, I. (2013). The Fever Dream of Documentary. *Film Quarterly*, 67(2), 50-56. <https://doi.org/10.1525/fq.2014.67.2.50>
- MacEntee, K., Burkholder, C., y Schwab-Cartas, J. (2016). *What's a Cellphilm?: Integrating Mobile Phone Technology Into Participatory Visual Research and Activism*. Sense Publishers.
- MacKenzie, S. (2004). *Screening Québec: Québécois Moving Images, National Identity, and the Public Sphere*. Manchester University Press.

- Mak, M. (2012). Visual Postproduction en Participatory Video-Making Processes. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. De Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video* (pp. 194-207). AltaMira Press.
- Malik, S., Chapain, C., y Comunian, R. (Eds.). (2017). *Community Film-making: Diversity, Practices and Places*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315642727>
- Marceau, S. G. (2013). Le Wapikoni mobile: Conquête d'un nouveau territoire de citoyenneté pour de jeunes autochtones Stéphane Guimont Marceau. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 12(3), Artículo 3. <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/980/834>
- Marker, C. (2003). Marker Direct: An interview with Chris Marker. *Film Comment*, May-Jun. <https://www.filmcomment.com/article/marker-direct-an-interview-with-chris-marker/>
- Marroquin, T. M. S. (2007). *Análisis de discurso denotativo y connotativo de producciones de video indígena de Ojo de Agua Comunicación*. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/santana_m_tm/referencias.html
- Martínez Guillem, S. (2021). Malas lenguas: Situar, sacar y reinventar la «lengua» en los estudios de comunicación. En L. García Jiménez, S. Torrado Morales, y J. J. Sánchez Soriano (Eds.), *Pensar la comunicación desde las periferias* (pp. 35-56). Comunicación Social.
- Martínez Luna, S., y Carrión Candel, E. (2019). Vídeo participativo y alfabetización visual: Desafíos y oportunidades para el cambio social y educativo. *Obra Digital*, 17, 77-91. <https://doi.org/10.25029/od.2019.242.17>
- Medvedkin, A. (1973). *El Cine Como Propaganda Política—294 Días Sobre Ruedas*. Siglo Veintiuno.
- Mengual, P. O. (2013). Antecedentes del vídeo participativo como alternativa a la televisión comercial: Nuevas propuestas on-line. *DOC On-line: Re-*

vista Digital de Cinema Documentário, 14, 113-138. https://www.doc.ubi.pt/14/dossier_pedro_ortuno.pdf

Mestman, M. E. (2001). La exhibición del cine militante: Teoría y práctica en el Grupo Cine Liberación (Argentina). *Actas Del VII Congreso Internacional de La Asociación Española de Historiadores Del Cine (AEHC)*. VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Historiadores del Cine (AEHC), Madrid.

Miller, E., y Smith, M. (2012). Dissemination and Ownership of Knowledge. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. De Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video* (pp. 331-348). AltaMira Press.

Milne, E.-J., Mitchell, C., y De Lange, N. (Eds.). (2012). *Handbook of Participatory Video*. AltaMira Press.

Milne, E.-J. (2012). Saying 'No' to Participatory Video. Unraveling the Complexities of (Non)participation. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. De Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video* (pp. 257-268). AltaMira Press.

Mistry, J., Bignante, E., y Berardi, A. (2016). Why are we doing it? Exploring participant motivations within a participatory video project. *Area*, 48(4), 412-418. <https://doi.org/10.1111/area.12105>

Mohaded, A. (2017). Prólogo. En A. Molfetta (Ed.), *Cine comunitario argentino: Mapeos, experiencias y ensayos* (pp. 13-16). Teseo.

Molfetta, A. (2017). Cine comunitario y revolución molecular. En A. Molfetta (Ed.), *Cine comunitario argentino: Mapeos, experiencias y ensayos* (pp. 361-404). Teseo.

Molfetta, A. (2017c). Precariado, Ley de Medios y Tercer Cine: El cine comunitario del Gran Buenos Aires y los abuelos de Berazategui. *Culturas*, 11, 49-71. <https://doi.org/10.14409/culturas.v0i11.6999>

Molfetta, A. (Ed.). (2017). *Cine comunitario argentino: Mapeos, experiencias y ensayos*. Teseo.

- Molfetta, A. (Ed.). (2017b). De la vanguardia a la resistencia. La teoría del Tercer Cine revisada por el cine comunitario. *En Cine comunitario argentino: Mapeos, experiencias y ensayos* (pp. 77-103). Teseo.
- Montero, D., y Moreno, J. M. (2020). Explorando el campo de conocimiento del video participativo. Un recorrido por las principales aportaciones teórico-prácticas. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo* (RICD), 3(11), Artículo 11. <https://doi.org/10.15304/ricd.3.11.6345>
- Montero Sánchez, D., y Moreno Domínguez, J. M. (2014). *El cambio social a través de las imágenes: Guía para entender y utilizar el vídeo participativo*. Catarata. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=564438>
- Montero Sánchez, D. (2021). Rethinking participatory video en the times of YouTube. *Media, Culture & Society*, 43(1), 101-116. <https://doi.org/10.1177/0163443720948017>
- Montoya, A. K. (2016). Ante la brecha digital: El cine comunitario como herramienta de educación. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 72, 121-133. <https://www.redalyc.org/journal/340/34051292008/html/>
- Moore, R. C. (1987). *Canada's Challenge for Change: Documentary Film and Video as an Exercise of Power Through the Production of Cultural Reality*. University of Oregon.
- Morris, W. (2013). *Cómo vivimos y cómo podríamos vivir. Seguido de El arte bajo la plutocracia ; y de Trabajo útil o esfuerzo inútil* (Cuarta edición, noviembre de 2013). Pepitas de calabaza ed.
- Mulcahy, K. V. (2021). *The Roots of Culture, The Power of Art: The First Sixty Years of the Canada Council for the Arts*, by Monica Gattinger. (pp. 92-94). Routledge. <https://doi.org/10.1080/10632921.2020.1782299>
- Muñiz, S. (2011). Western Balkans Green Agenda: Local storytelling through participatory video making. *International Institute for Environment and*

Development, How wide are the ripples? de local participation to international organisational learning(PLA 63), 89-94.

Munrúa Losada, G. (2017). Redes comunitarias-redes digitales: De los festivales de cine en el Conurbano a los festivales online. En A. Molfetta (Ed.), *Cine comunitario argentino: Mapeos, experiencias y ensayos* (pp. 361-404). Teseo.

Mutibwa, D. H. (2017). Surfing Multiple Tides: Opportunities and Challenges for Contemporary British and German Community Filmmakers. En C. Chappain, S. Malik, y R. Comunian (Eds.), *Community Filmmaking*. Routledge.

Nava Morales, E. (2023). Resignificaciones de las tecnologías digitales en la Sierra Norte de Oaxaca: el Colectivo Multimedios Jënmë'ëny. *Redes. Revista De Estudios Sociales De La Ciencia Y La Tecnología*, 27(53). <https://doi.org/10.48160/18517072re53.135>

NFB. (n.d.). *The Aboriginal Voice: The National Film Board and Aboriginal Filmmaking through the Years*. National Film Board of Canada. Recuperado el 1 de febrero de 2022, de <https://www.nfb.ca/playlists/gil-cardinal/aboriginal-voice-national-film-board-/>

Nichols, B. (1997). *La representación de la realidad: Cuestiones y conceptos sobre el documental*. Paidós Ibérica.

Oakley, P. (1991). The concept of participation in development. *Landscape and Urban Planning*, 20(1), 115-122. [https://doi.org/10.1016/0169-2046\(91\)90100-Z](https://doi.org/10.1016/0169-2046(91)90100-Z)

Oppenheimer, J., y Cynn, C. (Directores). (2003). *The Globalisation Tapes* [Documental]. Second Run.

Oppenheimer, J., y Uwemedimo, M. (2012). Show of Force: A Cinema-séance of Power and Violence en Sumatra's Plantation Belt. En J. Ten Brink y J. Oppenheimer (Eds.), *Killer images: Documentary film, memory and the performance of violence* (pp. 287-310). Wallflower Press ; Arts y Humanities Research Council.

- Oppenheimer, J. (2013, 1 de diciembre). *The Fever Dream of Documentary* (I. Lusztig, Interviewer) [Entrevista]. <https://online.ucpress.edu/fq/article/67/2/50/104078/The-Fever-Dream-of-DocumentaryA-Conversation-with>
- Oppenheimer, J. (2016). *Interview with Joshua Oppenheimer* (T. O'Brien, Interviewer) [Joshua Oppenheimer: Early Works [DVD]].
- Oppenheimer, J. L. (2004). *Show of Force: Film, ghosts and genres of historical performance en the Indonesian genocide* [Phd, University of the Arts London]. <https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/6253/>
- Palafox, T. (2020, 10 de diciembre). *Entrevista a Teófila Palafox Heranz* [Entrevista]. <https://www.youtube.com/watch?v=6t4vxjiKtu4>
- Palafox, T. (2022, 1 de diciembre). *Cine documental indígena en México: La experiencia de la primera realizadora ikoods. Entrevista a Teófila Palafox* (A. Cuevas Martínez, Interviewer) [Entrevista]. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/revistadixit/article/view/3040>
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. <http://www.https://eric.ed.gov/?id=ED448443>
- Peña, A. (2014). Introducción. En A. G. Dagron (Ed.), *El Cine Comunitario en América Latina y El Caribe* (pp. 13-16). Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, C3 FES.
- Pérez, M. M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>
- Piñeiro, M. B. (2019). *Returning Life to Life: The Factory of Cine sin Autor* [Goldsmiths, University of London]. <https://doi.org/10.25602/GOLD.00027330>
- Plush, T. (2013). Fostering social change through participatory video: A conceptual framework. *Development Bulletin* (Canberra), 75, 55-58.

- Presentación nueva sección: Crónicas. (2012, 25 de noviembre). [Blog]. *¿Hacemos Una Peli?* <https://hacemosunapeli.wordpress.com/2012/11/25/presentacion-nueva-seccion-cronicas/>
- Qué es *Intermediae* / *Intermediae*. (n.d.). Recuperado el 15 de diciembre de 2022, de <https://www.intermediae.es/que-es-intermediae>
- Quiroga, C. (2014). Chile. En A. G. Dagron (Ed.), *El Cine Comunitario en América Latina y El Caribe*. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, C3 FES.
- Rancière, J. (2012). *El Malestar En La Estética. Clave Intelectual*.
- Roberts, T., y Lunch, C. (2015). Participatory video. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*. <https://doi.org/10.1002/9781118767771.wbiedcs148>
- Rocha, G. (1965). Uma estética da fome. *Revista Civilização Brasileira*, 3, 165-170.
- Rodríguez, I. (2017). Cine militante y feminismo en México (1975-1982): El Taller de Cine Octubre y el Colectivo Cine Mujer. En D. Dorotinsky Alperstein, D. Levin Rojo, Á. Vázquez Mantecón, y A. Zirió Pérez (Eds.), *Variaciones sobre cine etnográfico: Entre la documentación antropológica y la experimentación estética* (pp. 203-220). Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Rodríguez Luna, M. E. (2012). El taller: Una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En S. Soler Castillo (Ed.), *Lenguaje y educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (1. ed). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Roig, A., Sánchez-Navarro, J., y Leivobitz, T. (2017). Multitudes creativas. El crowdsourcing como modelo para la producción audiovisual colectiva en el ámbito cinematográfico. *Profesional de la información*, 26(2), Artículo 2. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.mar.10>

- Roig, A. T. (2017). Cine colaborativo, entre los discursos, la experimentación y el control: Metodologías participativas en ficción y no-ficción. *Obra digital: revista de comunicación*, 12, Artículo 12. <https://raco.cat/index.php/ObraDigital/article/view/328392>
- Román, M. J. (2010). Mirar la mirada: Para disfrutar el audiovisual alternativo y comunitario. *Folios, revista de la Facultad de Comunicaciones*, 21, Artículo 21. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/folios/article/view/6438/5908>
- Rouch (Director). (1961). *La pyramide humaine* [Documental].
- Roy, A., Kennelly, J., Rowley, H., y Larkins, C. (2021). A critical discussion of the use of film en participatory research projects with homeless young people: An analysis based on case examples de England and Canada. *Qualitative Research*, 21(6), 957-974. <https://doi.org/10.1177/1468794120965374>
- Rueda, L. R. (2015). Relatos ficcionales: Entre el retrato y el simulacro. *ouvirOU-ver*, 11(2), Artículo 2. <https://doi.org/10.14393/OUV17-v11n2a2015-6>
- Sanjinés, J. (1979). *Teoría y práctica de un cine junto al pueblo* (1a ed). Siglo Veintiuno Editores.
- Scott, A. (2017). Representing Scottish Communities on Screen. En S. Malik, C. Chapain, y R. Comunian (Eds.), *Community Filmmaking*. Routledge.
- Sedeño Valdellós, A. M. (2016). Pensar el cine desde la acción colectiva y participativa: Prácticas educativas de Cine sin autor (CsA). En *Prácticas culturales juveniles y movimientos sociales en el mediterráneo: ¿Un cambio de época?* (pp. 93-105). Ad Hoc España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8147226>
- Shaw, J., y Robertson, C. (1997). *Participatory Video: A Practical Approach to Using Video Creatively In Group Development Work*. Routledge.

- Shaw, J., Bharadwaj, S., Chandrasekharan, A., y Dheeraj. (2023). Pathways to scaling social inclusion innovation through Participatory Action Research. En *FORTHCOMING/NO-PUBLICADO*.
- Shaw, J. (2012). Interrogating the Gap between Ideals and Reality. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. de Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video*. AltaMira Press.
- Shaw, J. (2016). Emergent ethics en participatory video: Negotiating the inherent tensions as group processes evolve. *Area*, 48(4), 419-426. <https://doi.org/10.1111/area.12167>
- Shiner, L. E. (2014). *La invención del arte: Una historia cultural* (Primera edición en esta presentación, tercera reimpresión). Paidós.
- Siragusa, C. (2017). Taller-de-Cine y Cine-Taller: Jugar con las palabras para construir cine(s). En A. Molfetta (Ed.), *Cine comunitario argentino: Mapeos, experiencias y ensayos* (pp. 217-243). Teseo.
- Spivak, G. C. (2010). *Crítica de la razón poscolonial: Hacia una crítica del presente evanescente*. Ediciones AKAL.
- Stark, T. (2013). El Grupo Medvedkine y la División Cinemática del Trabajo. En R. Greene y I. Pinto (Eds.), *La Zona Marker* (pp. 27-48). EDICIONES FIDOCs.
- Subtramas. (n.d.). *Abecedario Anagramático*. Subtramas. Recuperado el 18 de febrero de 2023, de <http://subtramas.museoreinasofia.es/es>
- Teitelbaum, P. (2012). Online Participatory Communication. Re-seeing Participatory Video Practices and Research. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. De Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video* (pp. 412-425). AltaMira Press.
- Ten Brink, J. (2012). Re-enactment, the History of Violence and Documentary Film. En J. Ten Brink y J. Oppenheimer (Eds.), *Killer images: Documentary film, memory and the performance of violence* (pp. 176-189). Wallflower Press ; Arts y Humanities Research Council.

- Thomas, V., y Britton, K. (2012). The Art of Participatory Video: Relational Aesthetics en Artistic Collaborations. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. De Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video* (pp. 208-222). AltaMira Press.
- Thompson, W. J., Mitchell, C., y Starr, L. (2019). *Cellphilming: A tool for addressing gender equality*. <https://internationalcellphilmfestival.com/wp-content/uploads/2020/04/cellphilm.guidebookfinal.pdf>
- Tilche, A. (2022). Broken gods: Collaborative filmmaking en troubled times. *American Anthropologist*, 124(3), 490-503. <https://doi.org/10.1111/aman.13735>
- Torrado Morales, S. (2007). La página web del archivo histórico del instituto Luce: Un instrumento de difusión cinematográfica. *Anales de Documentación*, 10, 413-428. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1281>
- Tuduri, G. (2013). Cine XXI. La política de la colectividad. Manifiesto de cine sin autor 2.0. *Arte y Políticas de Identidad*, 8, 227-284. <https://revistas.um.es/reapi/article/view/191751>
- Vázquez Mantecón, Á. (2012). *El cine Súper 8 EN México (1970-1989)*. Filmoteca UNAM. https://issuu.com/filmotecaunam/docs/cine_s-8_prueba2
- Vázquez Recio, R. (2022). ¿Dar voz? No, escúcheme. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), Artículo 1. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13638>
- Vilar, G., y Muñoz, D. D. (2021). El audiovisual alternativo: Videoactivismo, televisiones alternativas y cine comunitario y participativo en España. En A. Barranquero y C. Sáez Baeza (Eds.), *La comunicación desde abajo: Historia, sentidos y prácticas de la comunicación alternativa en España* (pp. 99-132). Gedisa.

- Villanueva Baselga, S. (2015). *Cine y cambio social: Análisis y caracterización del vídeo participativo como objeto documental* [Universidad de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/66168>
- Villaplana, V. (2016). Tendencias discursivas: Cine colaborativo, comunicación social y prácticas de participación en internet. *adComunica*, 109-126. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2016.12.8>
- Vision Machine Film Project. (n.d.). *LUX*. Recuperado el 28 de enero de 2023, de <https://lux.org.uk/artist/vision-machine-film-project/>
- Vivas y grabando. (2021a). *Arrancamos hoy con nuestra #MuestraAudiovisual. Vivas y grabando es una muestra de cine feminista que reúne nueve cortometrajes elaborados por mujeres, personas trans y no binarias, en el marco de procesos colaborativos y comunitarios. Forma parte de una propuesta.* <https://www.instagram.com/vivas.y.grabando/>
- Vivas y grabando. (2021b). Vivas y grabando. <https://vivasygrabando.wixsite.com/laboratoria/vivas-y-grabando>
- Waite, L., y P. Conn, C. (2012). Participatory Video: A Feminist Way of Seeing? en E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. De Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video* (pp. 85-99). AltaMira Press.
- Walsh, S. (2012). Challenging Knowledge Production. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. De Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video* (pp. 242-256). AltaMira Press.
- Wapikoni Mobile. *Historique*. Recuperado el 4 de septiembre 2022, de <https://evenementswapikoni.ca/historique>
- Watkins, P. (2017). *La crisis de los medios* (E. A. Rull, Trans.). Pepitas Editorial.
- Weiss, P. (1999). *La estética de la resistencia*. Hiru.
- Westerveld, G. (2015). *De Negra a Blanca. Tomo I*. Lulu.

- Wheeler, J. (2012). Using Participatory Video to Engage en Policy Processes. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. De Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video*. AltaMira Press.
- White, S. A. (Ed.). (2003). *Participatory Video: Images that Transform and Empower*. SAGE.
- Yang, Kyung. H. (2012). Reflexivity, Participation, and Video. En E.-J. Milne, C. Mitchell, y N. De Lange (Eds.), *Handbook of Participatory Video*. AltaMira Press.
- Zirión Pérez, A. (2015). Miradas cómplices: Cine etnográfico, estrategias colaborativas y antropología visual aplicada. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 36(78), 45-70. <https://doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/782015/atc2/zirionpereza>
- Zylberman, L. (2016). Una aproximación a la construcción del mal en el díptico documental de Joshua Oppenheimer sobre Indonesia. *Cuadernos de Marte*, 10, 149-172. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/cuadernosdemarte/article/view/1823/1549>

FILMOGRAFÍA

À bientôt, j'espère [Espero verte pronto] (1968)
Adentro (2016)
Angoch tonomb [Una boda antigua] (1985)
À St-Henri le cinq septembre [En St-Henri el 5 de septiembre] (1962)
Barravento (1962)
Chronique d'un été [Crónica de un verano] (1961)
Classe de lutte [Clase de lucha] (1969)
Close Up [Primer plano] (1990)
Defensa ante el acoso (2015)
Deus e o Diabo na Terra do Sol [Dios y el diablo en la tierra del sol] (1964)
Dos soluciones para un problema (1975)
Drought Effects and Food Insecurity in El Molo [Efectos de la sequía e inseguridad alimentaria en El Molo] (2019)
El arte del sonido (2023)
Entrevistando hacia arriba (2021)
 Ici et ailleurs [Aquí y allá] (1976)
Jaguar (1967)
Ja Xaamkëjxpët Ja Kyaaky Ja Tyojkx [La comida tradicional de Tlahuitoltepec] (2021)
Kontoy- Tajëëw Nyëmatyä'äky [La historia del rey Kontoy] (2021)
La Batalla de Chile (1975/1977/1979)
La hora de los hornos (1968)
La Pyramide Humaine [La pirámide humana] (1960)
Leaw amangoch tinden nop ikoots [La vida de una familia ikoots] (1985)

Les Maîtres Fous [Los amos locos] (1955)
Luces de ciudad (1931)
Magdalena Teitipac: Pueblo libre de minería (2015)
Mátame si puedes (2012-2017)
Mochila olvidada (2015)
Moi Un Noir [Yo, un negro] (1958)
Mujer, así es la vida (1980)
Mysterious Object at Noon [Objeto misterioso a mediodía] (2002)
Negrablanca (2013)
Operation boule de neige [Operación bola de nieve] (1969)
Panaderos (1972)
Perfumed Nightmare [Pesadilla perfumada] (1977)
Petit à Petit [Poco a poco] (1971)
Reflexions sobre el malbaratament dels aliments [Reflexiones sobre el desperdicio de los alimentos] (2022)
Regard [Mirada] (2016)
Rhodia 4 x 8 (1969)
Saint-Jérôme (1968)
Salam Cinema (1995)
Salida de los obreros de la fábrica (1895)
Saludos desde un pueblo que dice no a la minería (2016)
Sinfonía de Tetuán (2010)
Sinfonía de Tetuán (2012)
Suena el timbre (2015)
Teat Monteok [El cuento del Dios Rayo] (1985)
Tejiendo mar y viento (1987)
The Act of Killing [El acto de matar] (2012)
The Apple [La Manzana] (1998)
The Ballad of Crowfoot [La balada de Crowfoot] (1968)
The Children of Fogo Island [Los niños de Fogo Island] (1967)

The Globalisation Tapes [Las cintas de la globalización] (2003)
The Look of Silence [La mirada del silencio] (2014)
The Monk and The Fish [El monje y el pez] (1994)
These Are My People [Esta es mi gente] (1969)
The Things I Cannot Change [Las cosas que no puedo cambiar] (1967)
Ukamau [Así es] (1966)
Viaje de ida y vuelta (2020)
Yawar mallku [La sangre del cóndor] (1969)

ANEXO I

ENTREVISTAS A PARTICIPANTES DEL CORTOMETRAJE COLABORATIVO EN EL IES BENIAJÁN

Fecha: Mayo de 2015

Lugar: Instituto de Enseñanza Secundaria de Beniaján, Murcia

Adelina L.¹: A ver, al principio no me gustaba nada porque pensaba que no se me iba a ocurrir nada y yo no quería salir delante de una cámara, porque pensaba que mis ideas eran tontas. Pero al final pues me animé un poco y como hicimos los primeros cortos, iba saliendo y ya me iba soltando un poco y se me iba quitando la vergüenza. Y después ya hicimos un corto entre todos donde ya salí del todo y sí salí. Me ha gustado mucho la experiencia, me he reído mucho, me lo he pasado muy bien con mis compañeros, y no sé, ha sido una experiencia muy buena. ==² Sí, he aprendido bastante, porque yo todo eso de los planos no lo sabía, no tenía ni idea de cómo era el cine. Además yo no sabía que, o sea, cuando nos empezaron a enseñar los cortos, pues de primeras la películas que se hacían antes yo no tenía ni idea de, o sea, cómo vas a entender una historia que es en blanco y negro y no se oía no lo entendía. Conforme me fueron explicando, fui entendiendo más las cosas y todo eso. == No es perfecto pero nos ha salido bastante bien y yo

1 Leyenda de transcripción; [] Aclaración del contexto, ... Descenso del tono, suspen-
se. xx Palabra o frase ininteligible, / Pausa corta, // Pausa larga, == Interrupción.

2 Estas interrupciones corresponden a cortes en la edición de la entrevista.

pienso que, dentro de lo que cabe, lo hemos hecho todos muy bien, aunque ha habido algunas cosas que hayan habido fallos, porque yo no me puedo considerar que lo haya hecho perfecto, porque yo también he podido tener mis fallos. Pero creo que ha salido bastante bien dentro de lo que cabe, porque ya que somos principiantes y nunca hemos hecho una cosa de estas, pues nos ha salido bastante bien, con ayuda de los que sabían hacer estas cosas.

Trini G.: Cuando viniste la primera vez, pues me pareció una tontería y yo dije que no iba a querer, que el corto no iba a salir bien y no, que no íbamos a hacer nada, porque como empezaste a repartir lo que es la hoja esas y lo de los planos, pues digo “pues no vamos a hacer nada”. Pero cuando empezamos a hacer lo del corto pues me empezó a gustar más, entonces pues ya dije, “pues mira, pues sí, pues me gusta”. Y ya luego cuando ya hicimos el corto, pues ya me gustó más porque el corto, la verdad que salió muy bien, y entonces vi que participamos todos muy bien. == Al principio esperaba que iba a salir peor, y que no iba a estar bien, y luego ya vi que salió muy bien. == Pues un corto, hombre, con un poco de ayuda porque tampoco sé mucho, pero sí que me saldría bien. == Antes me gustaba el cine pero ahora me gusta más que, ahora me gustaría también hacer un corto para ver cómo sale, si sale igual como salió el otro, a ver.

Liang Xu: Lo que más me ha gustado ha sido lo de sonido porque había que coger un palo [risas] y subirlo arriba.

Carmen B.: Al principio, era muy aburrido porque no sabíamos lo que íbamos a hacer. Entonces, luego, cuando ya empezamos a hacer lo de los guiones y todo eso, pues era todo más divertido, estaba más chulo. Volvería a hacer otro corto con mis compañeros y más gente pero, un corto que no sea ni de

miedo ni de acción, un corto normal, como documental, de esos así, yo qué sé, ya está.

Nivlania C.: ¿Esperaba el resultado? Al principio pensaba que no lo íbamos a hacer y luego ya... salió.

María Fernanda González: Nosotros somos los profesores, tutores de este grupo, y cuando Lázaro nos propuso la experiencia nos pareció algo muy interesante puesto que la imagen forma parte de nuestra vida, y cada vez más. Por eso, justo en estas edades, es interesante que ellos aprendan a controlar y a conocer y saber cómo las imágenes se pueden manipular y todas esas cosas que resultan interesantes como aprendizaje. Y luego como grupo, el hacer grupo, el tomar decisiones juntos, era para nosotros también algo que estamos trabajando durante todo el curso y era una manera de ponerle un broche, ¿no? A nuestra actividad que hemos llevado.

Cristóbal Berrocall: La cohesión del grupo, cómo han ido participando, cómo en un principio hubo un principio desastroso con un rechazo tremendo a una actividad conjunta, pues cómo poco a poco, han ido cohesionando las diferentes piezas, que son ellos mismos. Y al final, pues el resultado, pues como ellos han dicho, que les ha gustado mucho y a nosotros pues también nos ha gustado mucho la experiencia

MFG2: También como lenguaje. Lo normal es que ellos intenten expresar sus sentimientos y sus emociones y usen el lenguaje verbal que a veces falla, pero tienen otros lenguajes que se consideran artísticos, pero bueno, que yo creo que son vitales para poder expresar todo tipo de emociones, sentimientos y uno es el lenguaje audiovisual. Igual que puede ser el musical, el plástico, no solamente el escrito. Y por ahí pienso que se podría hacer un trabajo más exhaustivo, incluso incluirlo en el curriculum, para que ellos

pudieran expresar de una manera más completa y poder usar todo tipo de instrumentos que se les ofrece.

CB2: El hecho de utilizar otra serie de soportes diferentes a los que está acostumbrado el alumnado para evolucionar ese conocimiento de la realidad que a fin de cuentas es de lo que se trata, de hacer personas que no necesariamente tengan que tener excelentes calificaciones en todas las áreas, sino que aprendan a comunicar y a entender el mundo a través de lo que se ve que a fin de cuentas es la expresión audiovisual. Pues a mí me parece una temática, un apartado muy interesante que debería desarrollarse incluso desde antes. Si en el pasado se utilizaba pergamino, después se utilizó la imprenta, pues por qué no subírnos a las nuevas tecnologías pero de verdad, o sea sé, la imagen, el sonido, la combinación de ambas, las nuevas tecnologías aplicadas a la imagen y el sonido, pues es una herramienta que no tiene ningún tipo de límite a la hora de desarrollar el conocimiento del alumnado.

ANEXO II

ENTREVISTA A LIANG XU

Fecha: 31 de mayo de 2023

Lugar: *Cafetería Rock and Boogie*, Beniaján, Murcia

LCG1¹: Lo primero, muchas gracias por aceptar esta entrevista y haber venido. Lo que haremos ahora va a ser un repaso del taller de cine colaborativo en el que participaste en 2015. Fue como desde enero a marzo, en el que hicimos una práctica de cine colaborativo. Te voy a hacer algunas preguntas sobre ese taller, sobre la metodología que empleamos, sobre cómo viste aquello, y luego, también hablaremos un poco sobre estos cines de una forma más más general y, por supuesto, si tú quisieses en cualquier momento aportar algo o cuestionar algo o lo que sea, esto es completamente abierto, ¿vale? // Así, como pregunta inicial y genérica: ¿qué recuerdo tienes en general del taller de cine colaborativo en el que participaste en 2015?

LX1: Qué me puedo acordar, en plan... Me acuerdo de todo, de cómo fue, de cómo estuvimos en clase hablando, de cada uno con su papel, y ya las escenas que hemos hecho también en el baño con la *ouija* y todo eso.

LCG2: Si tuvieses que contarle a alguien qué es lo que hiciste, ¿cómo se lo contarías? ¿De qué te acuerdas?

1 Leyenda de transcripción; [] Aclaración del contexto, ... Descenso del tono, suspense. xx Palabra o frase ininteligible, / Pausa corta, // Pausa larga, == Interrupción.

LX2: Pues, yo me acuerdo que un día llegó el profesor y nos contaron que un chico tiene que terminar de hacer un trabajo para la universidad, y teníamos que hacer un corto. Al principio... la verdad es que me dio un poco de vergüenza, pero cuando ya estábamos todos ahí, dentro del papel... Que tampoco salgo mucho en la en el corto, o sea solo salgo corriendo, pero que ya es como que te pones en el papel te lo tomas en serio, y estuvo muy muy guay la verdad.

LCG3: Y luego eso conlleva un proceso entero, ¿de eso más o menos te acuerdas?

LX3: Pues yo es que como no hice tampoco un papel así muy importante, tampoco es que me acuerde mucho, pero...

LCG4: Pero te refieres a un papel como actor, porque luego en la parte técnica sí que estuviste.

LX4: Ah, lo de sonido sí lo de sonido claro, recuerdo eso, en el baño, es en esa escena que estuve yo con el palo ese del micrófono y mientras jugaban a la *ouija*, yo estaba ahí detrás, he sujetando el palo y estaba muy chulo eso. Está muy chulo.

LCG5: Más o menos después del resumen de lo que te acuerdas, ¿cómo valorarías tú en general hoy la experiencia de lo que hicisteis?

LX5: ¿Cómo lo valoraría? Pero ¿cómo valoro?

LCG6: Cómo lo valorarías si te pareció interesante o si no.

LX6: Sí, sí, me pareció bastante, muy interesante, la verdad, ¿sabes? Es más, si te lo he dicho, que al principio me daba un poco de “Ah que esto tal”, pero ya cuando ya entras en el papel pues te lo tomas muy en serio y luego, pues en ese momento, pues más. Súper interesante y mola un montón, si incluso ahora me gustaría hacer algo igual, pero más avanzado incluso y todo eso... está muy chulo.

LCG7: Vale, ahora vamos a hablar sobre el aspecto metodológico. De todas las fases del taller en el que al principio vimos cortometrajes, vimos algunos fragmentos de película, vimos cómo eran los guiones, cuando comenzamos a ver el material con el que grabaremos, la cámara réflex, empezamos a pensar en nuestra película, el proceso de grabación, luego cuando vimos al final la película, ¿cuál es de toda esa fases dirías que es la que más te gustó?

LX7: Bueno, la que más me gustó pues... las escenas que hemos grabado y todo eso en cada escena, cada escena, el proceso este de grabar y tener que hacer todas las tomas falsas y todas esas cosas me han gustado bastante, la verdad. Grabación sí, en plan sí, de cada escena.

LCG8: Y te gustó, porque no sé si te acuerdas, pero trabajamos de forma colaborativa, que era como trabajamos todos en grupo y todo, ¿te gustó esta forma de trabajo? ¿Te gusta trabajar en grupo?

LX8: Sí, me gusta bastante el trabajo en grupo porque... ya simplemente con el hecho de que me gustó grabar con eso del micrófono, pues eso me gusta bastante.

LCG9: En el proceso, ¿cuál fue tu papel y qué crees que aportase?

LX9: Mi papel fue que supuestamente entremos a un instituto que estaba... cómo se llama la palabra esta, que estaba... que estaba encantado y había algo y entré con amigos. Me acuerdo perfectamente, y tuvimos que salir corriendo y avisarle a las chicas, a las protagonistas, por así decirlo, que no entrasen y tal, y poco más.

LCG10: ¿Y en la parte técnica?, ¿cuál era? ¿Qué hiciste tú en la parte de grabar o sonido o lo que sea? ¿Tú hiciste el sonido no?

LX10: Sí, hice, no hice todas, pero recuerdo que hice bastantes escenas, y nada, y luego lo hemos intentado muchísimas veces, porque en ese momento todos éramos unos niños y al final pues... Pero bueno, dentro de lo cabe salió bien más o menos.

LCG11: ¿Dirías que era como un proceso más lento por no ser expertos?

LX11: Claro, ha sido un poco a ver, no me acuerdo exactamente en cuanto lo hemos hecho, pero recuerdo que ha sido una semana más o menos o dos.

LCG12: Bueno, fueron varias semanas un día a la semana.

LX12: Lo que ya te digo, muchas tomas falsas, muchas pruebas, muchas risas.

LCG13: ¿Te acuerdas de cuando preparamos la idea y todo eso un poco? ¿Cómo fue ese proceso?

LX13: Yo recuerdo... buah, eso no me acuerdo me suena así un poquito, pero yo recuerdo que dijimos entre todos de hacer la *ouija*, dijimos entre todos de hacer la *ouija* o algo así, pero no me acuerdo de mucho más, lo de encerrar

en los baños si, que dejaron salir a la protagonista y ya se quedaron los tres encerrados en el baño.

LCG14: Esta fue tu forma de participar, que hiciste de actor, también hiciste lo del sonido, también aportaste en la idea, pero ¿te habría gustado participar de otra forma más o algo?

LX14: Sí, me hubiera gustado participar más en eso, pero en ese momento era un tímido y al final no hice muchas cosas la verdad, pero me gustaría ahora, si tuviese otra oportunidad así me gustaría hacer algo, a lo mejor no de protagonista pero me gustaría aportar un poco más en el corto en vez de solo salir corriendo.

LCG15: ¿Crees que el ser tímido como dices te limitó o algo de eso? ¿Crees que habría alguna forma de fomentar que los chavales que son más tímidos, en estos proyectos, participen más? ¿Qué habrías necesitado tú en ese momento para que tú participaste más?

LX15: Uf...

LCG16: Sé que es una pregunta muy difícil.

LX16: Es que yo creo que eso, en ese momento, aparte de que eras un niño tampoco te lo tomabas muy en serio de “uf lo voy a hacer súper bien, tal”, pero es como que antes de grabar, antes de empezar a meterte en el papel de verdad y tomártelo en serio, no te lo tomas muy en serio porque en ese momento no es que era un chico muy concentrado, muy céntrico, como que no me lo tomaba muy en serio. Pero que cada uno, si una persona es tímida no sé, depende de la compañía que tiene. Yo por ejemplo, me juntaba con el grupito de clase que era más tal pero que luego... Si me hubiera juntado por

ejemplo con, si nos hubiéramos juntado primero con cada grupo, en plan, estaba la Carmen, que era más lanzada, estaba Jeffri... estaba no sé quién... Y ellos por ejemplo son más lanzados, yo por ejemplo en ese momento, es como que, es como que si te juntas con tímidos te quedas como tímido y te creas que no eso te afecta un montón desde muy pequeño y se te queda. Y si yo soy tímido, por ejemplo, lo que me has preguntado, y qué tienes que hacer tú para que yo quite... En verdad no se puede hacer nada, pero que si hicieras algo, por ejemplo me has intentado conseguir hablar al principio del corto y tampoco hable mucho pero al menos se me quitó un poco la vergüenza y salí un poco hablando de algo que no me acuerdo y nada más.

LCG17: Sí, que aunque sean pequeñas acciones, ¿no? Y juntarse con gente que fomente el lanzarse, ¿es así?

LX17: Sí, juntarse con gente, exacto, exacto, exacto... es que todo, desde pequeño todo empieza... todo depende de lo que haces desde pequeño, depende con quien te juntas y eso para un futuro te afecta un montón y todo depende del camino que tomas desde...

LCG18: Y de alguna forma se podría haber reflejado en este trabajo incluso...

LX18: Claro, el ser tímido. Si eres tímido y te juntas con gente que tenga mucha cara, por así decirlo, es como que también le echas más ganas a las cosas, le echas más... diciéndolo así a malas, le echas más huevos, pues eso. En verdad, más que tímido es como una sensación que te da vergüenza pasar, estar ahí delante de la cámara, que te da vergüenza hacer el feo o lo que sea o si la cagas en algo, ese miedo. En verdad, más que vergüenza, es ese miedo, en verdad la vergüenza es el miedo a hacer el ridículo, no es vergüenza, porque vergüenza en verdad no tenemos ninguno, simplemente te da miedo de hacer el tonto delante de la gente, ¿sabes?

LCG19: ¿Crees que en el grupo había gente con la que te preocupaba más hacer el ridículo?

LX19: A ver, es que en ese momento eres un niño, y todos los niños se creen como el macho alfa, delante de las chicas intentas... A mí me pasaba mucho eso, yo eso lo digo y la verdad es que me parece muy... Yo es que ¿sabes? [Risas] ¡Es que hay chicas, es que hay chicas! Y entonces es como que te da vergüenza en ese momento hacer el ridículo delante de las chicas, y hoy en día sigue pasando, y en ese momento de adolescencia más todavía.

==

LCG20: Vale, ahora vamos a pasar a las preguntas sobre los resultados del proyecto. ¿Crees que aprendiste cosas con este taller?

LX20: Seguramente he aprendido algo. pero ahora mismo exactamente... no sé cómo decírtelo.

LCG21: Puede que no, puede que creas que no...

LX21: A ver, yo seguramente después de hacer eso, es como que ya tienes un poco más de experiencia de eso. Imagínate que termino de grabar ese vídeo, ese corto, y un mes después me mandas a hacer otro corto. Es como que ya poco a poco coges la experiencia, ya sabes qué tienes que hacer, de que cada uno tendrá su papel, todo eso obviamente. Aprender algo mejor no, pero ya es como que ya te ha ayudado a tener experiencia para las otras cosas, por ejemplo, en cualquier trabajo así de delante de una cámara, sabes que todo eso... También para uno también hubiera servido a aprender a quitarse un poco la timidez, por ejemplo. Que cosas así tienes que empezar con cosas así o lo que sea para poder... para un futuro es como que ya tiene experiencia, ahora mismo., por ejemplo, si no hubiera grabado el corto, ahora mismo me viene a otra persona así: "vamos a grabar un corto",

ahora es como que no voy a tener ni idea de a nada, pero como que ya he grabado el vídeo, como que ahora tengo más experiencia, ya sé cada uno qué tendrá que hacer, habrá muchas más tomas falsas, cada uno tendrá su papel, como que me lo tomaría más con más experiencia, pondría más pecho [risas].

LCG22: Vale, y ¿crees que son útiles estos aprendizajes?, porque como que al final sí que has señalado algunos, al principio has dicho “no sé qué aprendizajes serían”, que podría ser perfecto que no lo recordases o no supieses si habías aprendido algo, pero ahora habiendo señalado esto, ¿crees que son útiles estos aprendizajes?

LX22: Claro que son muy útiles, sobre todo en el tema este de ser tímido o no, claro que eso, eso es muy útil.

LCG23: ¿Es un tema muy importante para ti?

LX23: Sí que lo es, porque en el mundo este de salir en las cámaras o lo que sea es muy importante quitarse la vergüenza de ser tímido, es un poco más tener un poco más de cara, querer un poco aportar más, porque si tú quieres trabajar en un futuro para estas cosas, ya sea de actor, ya sea modelo, lo que sea, tienes que quitarte la vergüenza y... claro, y eso pues... haciendo eso desde pequeño, es como que ya es como que te da un poco un toquecito de... te quita un toquecito de timidez, y creas que no, eso sirve para mejorar y crecer en ese tema.

LCG24: Además, me habías dicho que profesionalmente ahora te dedicas en parte al mundo de ser modelo o modelaje. También se refleja esa idea, ¿no? En la timidez ante la cámara o algo así.

LX24: Sí, claro, lo que te he contado antes que a veces xx cámara. Antes de empezar estás un poco así, nervioso, te sudan las manos, pero es como que ya te echan las primeras fotos está en frente de la cámara y ya y te pones en el papel, y te olvidas de que tienes vergüenza, estoy aquí delante de cuatro chicas, se te olvida porque ya te pones como que ya estás ahí ya... que salga, que salga como tenga que salir. Pero sí que a lo mejor el nervio a lo mejor no te lo quitas, pero el nervio siempre está cuando empiezas a hacer algo. Por ejemplo, antes de grabar, estaba yo ahí un poco, [risas] ¿no? Notaba un poco de nervio, pero bueno ya como que ahora ya.

LCG25: ¿Antes de grabar esta propia entrevista...?

LX25: Sí xx porque claro, pensaba que tenía que hablar, contestar exactamente lo que me preguntas y yo es que yo soy muy poco de contestar, pues al final...

LCG26: Bueno pero ahora estás dando unas respuestas súper extensas, ¿no? Y meditadas. ¿Crees que estas cosas que aprendimos en el taller y en general este tipo de cosas las podría haber aprendido solo?

LX26: En esa edad no creo, en esa edad no creo, porque esa edad ¿qué vas a hacer? Ahora mismo a lo mejor, a lo mejor sí, si me hubiera interesado el tema de este de ser actor o lo que sea, a lo mejor me hubiera metido a estudiar esto, ¿sabes? Pero en ese momento estudiar solo, en plan, aprender solo por mi cuenta a hacer todo eso, ya me tiene que interesar muy, muy desde muy pronto para poder hacerlo, pero necesitábamos a alguien como tú, que nos diese la idea, porque gracias a eso creas que no, gracias a eso, gracias a ti, por ejemplo la idea, o sea la oportunidad que nos ha dado que nos has dado, es como que nos has dado a conocer un poco más... a dar conocimiento, por así decirlo, del mundo este de ser actor...

LCG27: Vale, y luego, ¿crees que, por ejemplo, hoy hay más recursos para que la gente aprenda este tipo de cosas que los que había en el momento del...?

LX27: Claro, sí, sí, claro, hay más recursos para esto. No sé, ya simplemente el material que usamos, de todo el material este de grabación, por ejemplo, del mismo corto, por ejemplo, si lo grabamos habría salido con más calidad, mejores sonidos e incluso en el ordenador puedes quitar muchas cosas. Creo que en ese momento también los sabes, también lo sabes hacer, pero que es como que ahora se tienen mejores programas de edición, por así decirlo, ¿no? Y todas esas cosas.

LCG28: Todos estos aprendizajes y estas cosas que hemos dicho, ¿te han servido después para algo? Sí, no, no recuerdas...

LX28: ¿Me ha servido para algo? Bueno, pues a ver, hasta que no he llegado... hasta que no he llegado al mundo de las cámaras, a ver es que tampoco tal... pero sí que... ya te lo he dicho, es como que me ha dado más conocimiento, o sea, ya sé que esto va así, esto va de otra manera y ya está la verdad. ¿Pero servido para algo...? Echar fotos [risas], salir en las fotos y todas esas cosas. Y lo de cada vez que tienen que salir delante de una cámara, pues ya tienes que saber, tienes que quitarte la vergüenza, como que ya te centras de que no tengo que tener vergüenza y pues gracias a eso, pues ya poco a poco te lo incrustas desde pequeño, te lo metes de pequeño en la cabeza después del vídeo y pues... eso.

LCG29: Vale, ahora vamos a pasar una parte de preguntas sobre lo que es la difusión y la exhibición de la película. No sé si te acuerdas, pero justo cuando terminamos el taller, uno de los días fui al instituto solo a mostrar la película, ¿te acuerdas?

LX29: Sí, sí, me acuerdo.

LCG30: ¿Qué recuerdas de ese día o de cuando viste la película? ¿Te gustó verla terminada?

LX30: Pues la verdad es que lo de la película... mira, no sabíamos ninguno que iba a terminar así la verdad y pensaba que, no teníamos ninguno ni idea de cómo iba a salir el corto y, cuando lo vimos, la verdad que no me pareció muy... nos gustó bastante a todos, incluso en ese momento nos gustó muchísimo a todos, y sobre todo el tema... Y recuerdo que estábamos hablando, recuerdo que estuvimos hablando, del sonido que le metiste cuando estaba en el pasillo con la luz apagada y todas estas cosas, en plan este justo, estuvo muy bien. Y claro, es un corto de miedo y la verdad es que gracias a la al sonido, que es ruido, que le metiste como que le dio más... más tensión. Y claro, nos explicaste lo del sonido, que las películas de miedo, si le quitas el sonido es como que...

LCG31: Y del momento de ver la película con tu compañero y todo eso, ¿recuerdas algo o algún comentario que hizo la gente? ¿Te gustó que los demás viesan la película o los profesores o algo así?

LX31: Pues de eso no me acuerdo muy bien, pero sí que me acuerdo que estuvimos ahí riéndonos de: "mira esto", "mira, a la Adeli", "mira tal". Sí, sí, porque salimos a hablar porque salimos yo y la Trini hablando del principio y la Milena, y estuvimos así de *jajas* y nada más la verdad.

LCG32: ¿La película se la mostraste a alguien o se la enseñaste a amigos, familia o algo así?

LX32: No lo recuerdo, pero creo que a mi madre sí que se lo enseñé. Creo que a mi madre se lo enseñé, hace poco, cuando me pasaste el vídeo, se lo enseñé a mi madre [risas].

LCG33: ¿Qué le pareció? ¿Que dijo?

LX33: Pues mi madre me dijo lo del sonido, en plan mi madre me dijo “ostia”. Me dijo lo que te he dicho, lo de sonido, que lo has puesto justo en el momento muy tenso y ya poco más. Ya de cómo salgo hablando [risas] pero eso, ya.

LCG34: Pero la vio hace poco, ¿no?

LX34: Si, la vio hace poco, la vio hace poco. Por eso es que no recuerdo ese momento si teníamos nosotros el vídeo en el *pendrive*, no recuerdo si no pasaste a cada uno el vídeo, no lo recuerdo muy bien, la verdad.

LCG35: Quiero recordar que dejé una copia en el Instituto, pero ya no sé si la llegasteis a coger. ¿Y te gustó que tu madre, aunque fuese después de los años, vieseis ese trabajo?

LX35: Claro, claro, me siento un poco así de: mira tu hijo ha salido [risas] ha salido en una película.

LCG36: Pero te da gusto, ¿no? Que...

LX36: Claro, claro, da gusto, da gusto que alguien vea eso ahora, aunque te quedas en plan qué es esto, pero es como que da gusto. Pero es que imagínate de si fuese un poco más avanzado, que la película estuviese grabada ahora, pues obviamente, imagínate que es una película en vez de corto, pero una película de verdad y sales tú, pues obviamente te interesa que tu familia y tus amigos lo vean y te sientes como más orgulloso.

LCG37: ¿Esta película no era de verdad?

LX37: ¿Eh? [Confuso]

LCG38: Has dicho “una película de verdad” ¿Esta película no lo era?

LX38: No, pero en la película de verdad me refiero a las que duran dos o tres horas. Este es un corto, película, corto, tal.

LCG39: Pero ¿definirías una película como de verdad porque es más larga? ¿No? ¿O algo así?

LX39: Es que “de verdad” lo he dicho así para que me puedan entender de que una película larga sabes, no es que sea que el que el corto que hemos hecho no sea una película de verdad, que sea un vídeo tal, pero no es corto, es una película corto que hay muchísimo ahora, yo he visto muchísimo, muchísimas película que duran a lo mejor, solo 20 minutos, 10 minutos, 15 minutos y... es una película no es nada... Es más, toda la escena, todas las tomas falsas, eso hace, como que eso hace ver que es una película que no es un vídeo grabado en el momento. Y he dicho “de verdad” por eso porque me refiero para que me pueda entender de que de verdad me refiero a los de vídeos, los del cine en plan sabes películas de que dura dos o tres horas, pero no me refiero de que el corto no sea una película.

LCG40: Ese tema me interesa mucho, por eso quería que lo profundizases. Vale, durante estos años desde que hiciste el corto, ¿te has acordado del taller en algún momento o lo has comentado con alguien? A lo mejor no te viene a la cabeza, o sí.

LX40: A ver, los últimos años, por ejemplo, después de COVID, hay que ser sinceros que no me acuerdo del taller, pero que antes del COVID, cuando yo estaba más en el pueblo... Es más, cada vez que te veía, me acordaba de o sea me acordaba de corto e incluso algunas veces en plan muy pocas veces sabes, recuerdo que algunas veces he estado hablando con la Trini y con la Adeli riéndonos de cómo éramos antes y con el Adri, claro. Sobre todo, mira, de los que más hablamos sobre todo es de la Adeli, porque es la que se viste de... de la niña, yo que sé, encantada, o lo que sea, poseída, que se murió en el baño. Recuerdo que la dejaron en el baño encerrada y se murió y luego... Es un tema que sale cuando estás tomando café con amigos y dices: "¿te acuerdas de esto...?" [Risas].

LCG41: Ahora vamos a hablar sobre el tema del trabajo de este tipo, ¿vale? Y es una pregunta que creo que sí que vas a responder: ¿te gustaría volver a hacer un taller como este de nuevo?

LX41: Sí, sí, y me lo tomaría muchísimo más en serio ahora mismo.

LCG42: ¿Por qué? ¿Por qué te interesaría? ¿Por qué te lo tomaría más en serio? Cuéntame.

LX42: Pues simplemente porque después de la experiencia que tuve desde pequeño y ahora que estamos hablando del tema, es como que me gusta muchísimo y además, me interesa mucho el tema, ahora me interesa mucho el tema de salir en la cámara, de intentar superarme a mí mismo, quitarme... de verme después en una cámara bien y no tener tanta vergüenza. Sí, y eso, que me gustaría mucho que me gusta me gustaría, simplemente no solo por querer salir en la película, me gustaría poder por la sensación esa que me da de saber, de tener que trabajar para ello. Me gustaría hacerlo como lo hicimos antes, como nosotros salimos en la película y somos nosotros los

que grabamos nuestra propia película, que eso es algo súper, súper guay, no es como... no es lo mismo que soy un actor y ellos me graban, y yo lo único que hago es interpretar un papel y ya está, que ahora mismo solamente es lo que... La mayoría de películas se hace así. Creo que, no creo que haya una película de verdad que que te dice: "venga, tú vas a ser el actor, pero también hay que ayudar a grabar por el micrófono, hacer tomas falsas...". Creo que eso no habrá, muy difícil que haya.

LCG43: Entonces crees que es algo valioso, ¿no? Porque una de las de las bases de estos cines que estudio, de cine colaborativo, sería eso, como que los participantes del proceso sean también los que toman las decisiones sobre toda la película, ¿crees que eso es interesante?

LX43: Si, súper interesante, porque aprendes dos cosas, ya no solo aprendes a ser un actor, pero para que me entiendas eso lo digo así en general, ¿no? Ya no solo aprendes a hacer una actor entrar a un papel, pero también estaba aprendiendo un poco de grabación de todo lo que un producto, lo que sea, de cine haga.

LCG44: Y sí... esta es la gran pregunta: si volvieses a ver a un taller de este estilo, si volvieras a hacerlo, ¿de qué te gustaría hacer una película?

LX44: ¿De qué me gustaría hacer la película...? Yo soy muy..., soy mucho de películas de acción y de aventura y de todas esas cosas. A mí me gustaría hacer alguna así de... no de miedo, pero me gustaría hacer alguna de acción. //

LCG45: Hay un momento en las entrevistas que aparecen al final de corto en el que Carmen dice, al final en estas entrevistas personales, dice: "si yo volviese ahora a hacerlo...", eso en el momento en el que la grabamos en el 2015, dice, "si yo volviese a hacer una película de este tipo, no haría una película

de estas, haría como algo más sobre nosotros, como más un documental o algo así”.

LX45: Sí /, un documental en ese momento también estaría guay, pero que, no, pero en ese momento a lo mejor no creemos que estaría guay, pero ahora mismo que somos mayores, me gustaría como hacer un documental de cuando éramos niños, de saber de cómo, de cómo éramos antes, porque ahora mismo todo el mundo hemos cambiado, yo mismo hemos cambiado, yo mismo he cambiado y... es como que antes estaba todo... para alguno era muy oscuro, que para alguno era muy... muy el camino muy claro. Y en verdad era interesante si lo hubiéramos hecho, creo que ahora ya... ya no se puede hacer un viaje en el tiempo [risas].

LCG46: Pero ¿crees que es interesante ver esto incluso con el material que tenemos ya? ¿Cómo ha sido esa evolución de vosotros no?

LX46: Sí, claro, claro que es interesante.

LCG47: ¿Crees que podrías hacer tú solo o con tus compañeros una película solos? Sin ayuda ya de alguien como yo que viniese o algo de eso.

LX47: Pues con los conocimientos esos que nos hemos quedado, pues a lo mejor sí que podríamos hacer una película, solos, pero a lo mejor no. No nos saldría tan profesional como debería salir profesional ahora mismo, sea porque ahora mismo sabes, ya sabes que hay muchas aplicaciones, incluso en mi propio TikTok te puedo hacer un vídeo [risas], pues ahora mismo grabar un vídeo... es fácil, pero ya que salga con una calidad, perfecto, con todo, con todas las tomas y con todos los..., sonido y bien hecho tal... Eso ya a lo mejor ya tendríamos que estudiar muchísimo más, nos tomaría muchísimo más tiempo.

LCG48: ¿Cómo de importante crees que es la calidad en una película?

LX48: Pues mucho la verdad, la calidad es muy importante.

LCG49: Pero ¿tendría menos valor si la película que hicieseis vosotros no tuviese esa estética tan cinematográfica, sino que fuese algo más... casero?

LX49: A ver, podría perder el valor, pero podría no perderlo, porque ahora depende, si tú ahora mismo hago un vídeo y hago una película, intentó hacer una película y me lo curro y bien currado, aunque no esté en 4K a lo mejor, sí que se puede hacer viral, que todo se puede intentar, que habrá mucha gente que lo estará intentando, pero que yo entiendo que ahora mismo todo el mundo busca lo mejor, y así va el mundo y no creo que afecte a mis ideas, pero podría funcionar igualmente, si lo que quiero es grabar un vídeo.

LCG50: Vale, ya para terminar vamos a hablar sobre un par de cuestiones, sobre lo que es el cine colaborativo y esta forma de trabajo. ¿Qué te parece este modo de hacer cine de forma horizontal y colaborativa? ¿Crees que de alguna manera puede ser útil? ¿Para quién puede ser útil? ¿Cómo lo ves...?

LX50: ¿Horizontal?

LCG51: Sí, como trabajo entre todos, que todos trabajamos lo mismo.

LX51: Si claro, eso es muy útil, porque ya no lo... lo que te he dicho, no nos enseña solo a ser actores, nos enseña a trabajar en equipo, en grupo. Nos enseñas a estar todos en uno, de que todo el mundo se lo tome en serio para que salga bien la cosa, y es como que eso desde muy pequeño y muy importante. Y yo creo que gracias a eso ahora me gusta trabajar en equipo, creo a la vez como que es muy importante y sobre todo para los niños y

para los niños que tienen problemas, también muy importante. Piénsalo, que eso parece nada, pero creas que no transfiere mucho, tiene mucho que ver con muchas cosas que ni te lo puedes imaginar, cualquier tontería te puede hacer que te quedes así para siempre, ¿entiendes?

LCG52: Porque claro hemos dicho que por ejemplo en tu caso eras un niño tímido, ¿no? Pero ¿crees que hay otras situaciones de niños que sí pueden venir bien estos proyectos?

LX52: Exacto, exacto, a mí me vino muy bien, a mí me vino muy bien y a otros niños. Imagínate que cualquier persona con problemas o lo que sea, o niños con problemas, ya sean físicamente o mentalmente, que tengan autismo o esas cosas, creas que no estas cosas ayudan muchísimo a que cojan confianza en mi opinión. Ayudaría muchísimo a un niño con autismo por ejemplo, que sí que le podría... autismo o cualquier cosa, un niño que no quiere, que quiere estar solo siempre que está siempre con ansiedad o depresión, quieras que no, todo eso, el tener el ánimo de que un compañero un profesor le diga: "venga vamos a hacer esto juntos, todo juntos", las risas que te echas creas que no eso ayuda muchísimo.

LCG53: Porque has dicho como que puede ser un beneficio de este tipo de trabajo la autoconfianza, el coger confianza con uno mismo.

LX53: Sí, la autoconfianza y... y ayudar, ayudar a problemas psicológicos por ejemplo, tu sabes que hay muchos niños que tienen muchos problemas y creas que no un trabajo así en un instituto que tenga **bullying**..., por ejemplo yo creo que podría funcionar en que todo el mundo tiene que... si somos una clase sabes y vamos a crecer juntos es como que todo el mundo, hay que estar juntos no hay que reírse ni tú de él, ni yo de ti, o si te puedas reír, pero de broma, pero que no te lo tomes en serio, es como que yo ahora me río de

ti, tú te ríes de mí pero somos amigos. Yo creo que ese trabajo ahora mismo, incluso podría funcionar muy bien perfectamente para la escuela.

LCG54: ¿Y crees que esta forma de trabajo además de tener beneficios puede tener cosas que no sean buenas o con las que haya que tener cuidado?

LX54: Si, si claro, mira igual que puedes ayudar a un niño con problemas también le puedes hacer la típica de que estamos grabando una escena y me río de ti pero tú te sientes súper mal y te arruino la vida, que puede haber factor sorpresa, eso es como una inversión puedes salir ganado y puedes salir perdiendo, pero claro hay que hacer un riesgo siempre.

LCG55: Que hay que tenerlo en cuenta también el que eso puede pasar a lo mejor.

LX55: Claro, eso puede pasar pero ya depende de la persona que intenta animar, qué tipo de gente hay en esa clase lo que sea. Yo por ejemplo imagínate... el [nombre de un compañero de clase] yo recuerdo que el chico tenía un problema y tal y yo me imagino que podría salir bien la cosa o podría salir mal la cosa, podría que el problema que tenía se empeore, pero ya si se empeora todo depende de sus amigos, yo o cualquier compañero de clase que lo anime o lo que sea. Y en el peor caso, si no sale beneficioso, puede que siga así y todo el mundo le deje de lado y ya lo empeoramos más. Pero haciendo este trabajo, haciendo este proyecto, lo suyo es, la intención es que todo el mundo se una y tal, que todo el mundo es uno, el grupo, trabajar bien, pasárselo bien y ayudar que todo esto salga beneficioso, como tú dices. O hay una cosa también que imagínate que haces un proyecto ahora como que ahora mismo los niños sabes que son muy avanzados, que si móviles, que si ordenador siempre, ahora mismo perfectamente si haces uno en un instituto nuevo a lo mejor puedes darles ideas a un niño de ser actor de ma-

yor, le puedes incitar le puedes tal, que diga: “yo de mayor quiero ser actor, me ha gustado muchísimo esto, voy a estudiar esto”, o directamente lo que estás estudiando tú, el tema este del cine y todas esas cosas, el grabar y todo eso, quieras que no eso.

LCG56: Puede enseñarle a lo mejor otros trabajos o cosas que le motiven para en un futuro dedicarse a esto...

LX56: Claro, claro, y todo eso yo creo que hay más beneficios que otra cosa.

LCG57: ¿Y cuál era el contexto de tu clase? Es que estás diciendo es que este, el otro, ¿cuál era el contexto de vuestra clase? ¿Qué grupo era?

LX57: El grupo... en verdad yo recuerdo que en ese momento... estábamos como muy unidos, como que ya nos conocíamos mutuamente, éramos casi todos vecinos menos la Adeli. La Trini y la otra chica, Milena y esas que te he dicho, vivimos muy juntos, el Adri vive aquí al lado, lo conozco desde pequeño, y la Carmen también era mi vecina, era como que éramos ya.

LCG58: Me has contado como que era una clase de refuerzo, ¿cómo os trataba el instituto a vosotros que erais los de refuerzo y todo eso?

LX58: Pues obviamente en ese momento creían que éramos los más liantes, los más tontos pero que... a ver, eso es normal, yo eso a lo mejor a mí no me afectaba del todo, ni a nadie de la clase creo.

LCG59: Pero ¿crees que desde fuera de vuestra clase la gente os miraba distinto o algo así?

LX59: Yo creo que sí, diría la gente: "este va a refuerzo", a o lo que sea, igual que nosotros nos metíamos con los bilingües, la típica de siempre. Pero no creo que sea un problema, por lo menos de mi parte, de que se me queda ahí para siempre. Tampoco han habido *bullying* ni ha habido una pelea, que se hayan reído de ti por estar de refuerzo. Es que luego a luego nosotros éramos los trastos. Yo recuerdo que éramos los más tontos del instituto.

==

LCG60: Esta forma de trabajo colaborativo se hace también en la radio, se hace también como televisión, ¿crees que podría emplearse en otro tipo de aspectos?

LX60: Claro en todo, para mí en todo, cualquier trabajo, cualquier proyecto de cualquier empresa, ya no sea de grabar, ya sea para todo, por eso el trabajo en equipo es muy importante, si no sabes trabajar en equipo, no vas a ningún lado. Ya no te estoy hablando solo de hacer una película, por ejemplo el tener que tener tu empresa poder trabajar en equipo, aunque tú eres el jefe te gustaría trabajar en equipo con tus compañeros, con tus empleados, todo eso es muy importante, a no ser que tu estés trabajando solo, entonces sí. Pero cualquier trabajo ahora mismo, montar una mesa, vendría bien en equipo, hacer un edificio vendría bien en equipo, en compañía. Todo eso es muy importante.

LCG61: ¿Te gustaría comentar algo con relación a este taller o cualquier otro tema que haya podido salir? ¿Quieres que profundicemos en alguno de los temas que hayamos hablado?

LX61: Si, yo en verdad he estado más o menos metido en la conversación, el tema este de niños con problemas, gente con problemas psicológicos. Yo me considero una persona bastante fuerte, en ese sentido psicológicamente, pero también puede ser que yo tenga depresión y no tengo ni idea. Es que

también es muy importante en el círculo que estas el ambiente que tienes, es que yo me considero una persona muy fuerte en el tema de la cabeza en el tema problemas psicológicos ese tema... creo que ya la respuesta que te he dado, que digo mucho de que podrían ser de ayuda muchas... Ya no en que salga bien simplemente el trabajo este en equipo, en que después de grabar todos, de hacer todo el trabajo, ves el resultado, la sensación esta que da de me enorgullece estar ahí, de haber hecho esto, creo que da mucha confianza, da mucha...

LCG62: ¿Dirías que es muy importante el proceso y la pieza final o que uno es más importante que el otro?

LX62: El proceso es más importante, el proceso es más importante, es más importante porque si lo haces bien sale bien. Cuanto más serio te lo tomas, vas a tener mejores resultados, obviamente si lo quieres tener solo para... si haces esto solo para tener un propósito de tener beneficio después, ya sabes que vender la película a una compañía o lo que sea, obviamente lo más importante es el final, cuanto mejor termine mejor la película. Pero claro, eso a la persona que te va a comprar la película, a la compañía que te va a comprar la película, no va a saber en como nos lo hemos pasado en grabar eso, que lo más importante en ese corto es eso, la manera en la que hemos trabajado, la sensación esta que nos daba de hemos hecho esto nosotros, de decir eso, eso es importante, creo que era lo más importante de todo esto.

LCG63: Y para terminar, ¿te gustaría que te hubiese hecho alguna otra pregunta?

LX63: Otra pregunta... Pues... no se me ocurre, a lo mejor luego, pero ahora no se me ocurre [risas].

LCG64: Vale, y ahora, ¿quieres tú hacer alguna pregunta?

LX64: Alguna pregunta... ¿y te gustaría hacer algo a lo que te he respondido? ¿Te gustaría hacer algún proyecto así en plan en vez de que se enfoque al tema este de ayudar a un colegio por ejemplo de discapacidad? Así, ya sabes, a ti y a todo el mundo en general que hace este trabajo, ¿os gustaría hacer?, a tus compañeros les pregunto igual, ¿os gustaría hacer un proyecto así que tengas que ir a un instituto o un colegio que tenga mucho *bullying*, que tenga mucho el tema este de niños con problemas de autismo y eso?

LCG65: En este tipo de talleres y cines se trabaja mucho en grupos, en colectivos de este tipo que socialmente están en una desventaja. Se hacen mucho este tipo de prácticas, por lo que tú has dicho. Yo no te he contado los beneficios, pero tú mismo has señalado beneficios que podrían tener. Entonces encontramos muchos talleres que trabajan con perfiles y situaciones de este tipo. Es muy interesante lo que planteas, porque estos cines de alguna forma sirven para eso...

LX65: Sí, porque el *bullying* y todo eso es muy... a mí no me han hecho nunca *bullying* pero eso es algo que a mí... para ser cómo eres ahora es muy importante cómo eras de pequeño, se te queda, cualquier tontería se te queda para siempre, se te queda para siempre y creces así. Hay muchos caminos para tomar, cualquier tontería y eso es muy importante, te cambia muchísimo y ya te hace ser así, es como una semilla de un limonero, puede crecer así, puede crecer así depende de dónde... es un mal ejemplo pero para que me puedas entender. Si tú haces por ejemplo, digamos, que tenga beneficio, por ejemplo, yo soy un niño con problemas y eso me ha dado mucha confianza, es como que a partir de ahora ya tengo confianza en mismo ya no voy a sentir que soy un desgraciado de la vida, que estoy apartado de la sociedad, sabes lo que te quiero decir, pensar que formo parte de esto

y como que ahora automáticamente tu cabeza hace que pienses de otra manera, te da más ganas de conocer gente nueva. Incluso me vas a ayudar a que yo estudie esto, a que me centre más en esto, en que yo pueda ayudar de la misma manera a otros niños, todo eso me interesa. Yo siempre he sido así, me gustaría que hubiera más proyectos de esos, que haya lo que es una empresa que solo trabajen en proyectos para ayudar a niños, estaría muy bien la verdad. Vosotros no sé cuántos sois, si vosotros lo hacéis porque queréis por vuestra cuenta pero no sé si hay una organización o una compañía o algún sitio para ayudar a niños, a mayores, a discapacitados, con autismo, con problemas, o con síndromes de lo que sea, todo eso, porque hay muchos problemas, niños con síndromes de todo y eso da mucha pena la verdad y poder se puede tío, que obviamente el hecho de hacerlo gratis pues a lo mejor hay algunos que tal, por eso digo que necesito que haya organizaciones, que estaría bien que hubiese organizaciones igual que las ONG, que haya organizaciones que hagan esto, que ayuden así a la gente.

LCG66: Ahora, como cierre de la entrevista, como punto final, ¿te gustaría añadir algo o te gustaría decirle algo a los que van a leer esta entrevista luego en el trabajo final?

LX66: ¿Quién lo va a leer?

LCG67: Pues gente que se dedica más o menos a esto, gente que está en la universidad y que más o menos estudian estos cines.

LX67: Pues lo que voy a decir es... a ver, exactamente ahora mismo no me sale qué decir, pero que yo con todo lo que te he respondido te he dejado bastante claro que, aparte de enfocarte profesionalmente en la carrera o en lo que estás estudiando, ahora en el tema este, también hay que centrarse un poco en los beneficios que hemos hablado, cómo ayudas a una persona

con problemas. Y también hay que fijarse en que no va a salir siempre un beneficio, que también le puedes arruinar la vida... es tomártelo en serio y ya está... tómalo en serio [risas] tómalo en serio [risas], no lo hagas solo por tu beneficio, beneficia también a los demás [risas].

ANEXO III

ENTREVISTA A CRISTIAN ALEJANDRO BARRETO DELGADO

Fecha: 1 de junio de 2023

Lugar: Sede de la Fundación Cepaim, Murcia

LCG¹: Hola, Cristian. ¿Te acuerdas más o menos del taller? Mira, lo que voy a hacer es hacerte algunas preguntas relacionadas con el taller que hicimos aquí en Cepaim que era sobre cine y lo hicimos de forma colaborativa, y lo primero que te quería preguntar, como una pregunta más general, sería: ¿qué recuerdo general tienes del taller que hicimos? ¿Cuál sería así, como en general, tu recuerdo?

CABD¹: Lo que más me gustó fue, o sea, el recuerdo como más relevante, primero, que... a partir de la idea de crear contenido audiovisual, hicimos algo que fue... fue muy inesperado para mí. Fue algo que tuvo una muy buena impresión de las personas que nos, si se puede decir, que nos criticaron nuestra producción. Fue eso, que fue muy, muy inesperado. Nos salió muy bien hecho, pero fue algo *random*, entonces me gustó mucho que nos organizamos, nos colaboramos entre todos y hicimos algo que tuvo el principio un pensamiento crítico de muchas personas que a ellos les gustó también, eso fue.

¹ Leyenda de transcripción; [] Aclaración del contexto, ... Descenso del tono, suspense. xx Palabra o frase ininteligible, / Pausa corta, // Pausa larga, == Interrupción.

LCG2: Vale, ese sería como tu resumen del taller, claro. Yo te iba a preguntar ahora qué valorarías en general de la experiencia, pero iría un poco por ahí la...

CABD2: Ok, ok, pues en cuanto a qué valoraría la experiencia, lo primero sería la introducción, la inducción a la idea de pensar en cómo grabar, como visualizar algo, las ideas que pueden salir de algo que pareciera que no tiene una relevancia en este en este aspecto y pues la cuestión de ver la perspectiva de las otras personas, de ver que yo, visualizo, yo considero, como un plano, como algo interesante, cierta situación o cierta imagen, pero mi compañero tiene otro tipo de apreciación. Eso es eso... es muy chévere muy muy chévere de ver, de entre todos los que estábamos.

LCG3: Como que valoraría esa multitud de visiones, ¿no? Y el ver que tu visión no es única que hay más. Vale, ¿y los resultados de la película final? ¿Cómo valoraría ese resultado?

CABD3: Pues en sí, la verdad me hubiera gustado, me hubiera gustado así, hacer algo mucho más elaborado, algo que nos pusiera a exigirnos de pronto hasta tiempo, porque eso es cuestión un poco de tiempo que nos faltaba creo que a todos. Sin embargo, me gustó mucho a la hora de exponer mi idea lo que yo desde... Justo después de que todos vieran algo que tal vez yo no había visto porque hubiera un par de cosas que yo no vi de lo que habíamos hecho, aunque fue muy poco, me gustó mucho exponer mi pensamiento justo después de que otros dijeran cosas de lo que hicimos, que yo no había visto. Ellos se dieron cuenta también de que había un propósito de enseñar algo y ellos nos mostraron que podíamos enseñar algo más, considerar algo más de lo que habíamos hecho.

LCG4: ¿A quién te refieres con ellos?

CABD4: Me refiero que por ejemplo de si voy al objeto como tal si voy a la producción... Decía uno de nuestros invitados, no recuerdo, que había una imagen en la que me gustó mucho el término en el que lo puso, en que se había violentado a él mismo por ver tanta ausencia de algo que era obvio que tenía que estar ahí, y eso es algo que nosotros pensamos. Sí, es aquí falta en estas imágenes que estamos plasmando aquí que estamos haciéndolo a propósito, aquí falta algo, y era el sonido. Era precisamente el sonido lo que estaba faltando y que era... reprochable para sí mismo estar viendo algo que le hacía falta el sonido que se sabe qué es lo que se está, qué puede escuchar. Eso me gustó mucho, que fue... fue como muy, yo quiero que alguien sienta esto que yo estoy sintiendo y fue justo lo que se sintió.

LCG5: Y lo conseguiste.

CABD5: Lo conseguimos, lo conseguimos entre todos.

LCG6: Y ahora, como hemos hecho ya la valoración en general, vamos a hablar un poco de metodología, del cómo se hicieron las cosas. == De todas las fases del taller: el inicio en el que vimos un poco de la idea del cine, su historia, comenzamos a ver el material con el que grabaremos, a pensar la idea ¿cuál es la que más te gustó?, porque bueno, también vimos la película, se la pusimos a la gente: cuál es la fase que más te gustó, por qué y cuál menos.

CABD6: Pues voy a comenzar con la fase que menos me gustó. No me gustó que aunque habían muchas ideas, aunque habían muchas ideas, teníamos, por la inexperiencia, teníamos muy poco que considerar. No estábamos considerando todo lo que podíamos considerar, que nos servía para un tema, para una producción. Eso, que entre todos nos encontrábamos de pronto las ideas de que algo sí veíamos un potencial para ser documentado,

para ser visualizado, y... por ese lado fue un poco difícil el hacer el plan. Y la parte que más me gustó fue == Pues después de haber hecho todo, en sí, contemplar ideas de todos al mismo tiempo fue algo, fue al chévere al fin y al cabo fue algo chévere, pero después de todo, de estar un poco inseguro porque también había un poco de inseguridad en mí porque sentía que podíamos aportar algo más pero no se trata... bueno, para mí no se trataba de que podría quedar muchísimo mejor siempre, sino de que si estamos intentado hacer un, contextualizar un tema, una imagen o algo en especial, podíamos sacar lo más relevante y hacer de eso algo que se pueda... que se pueda apreciar, desde muchos, como lo vimos, desde muchos puntos de vista. Entonces la parte que más me gustó fue cuando escuché a todas esas personas decir que habían encontrado, que habían encontrado algo en... que habían encontrado algo diferente en todos ellos. Con lo que habían visto, habían encontrado algo diferente en ellos. Y me gustó mucho eso, que hubo una muy buena impresión, fue algo muy bonito.

LCG7: Te refieres en la parte de la exhibición, ¿no?

CABD7: La parte de la exhibición, claro que sí.

LCG8: ¿Y te gustó trabajar en grupo?

CABD8: Me gustó mucho trabajar en grupo, claro que sí.

LCG9: Y, ¿cuál fue tu papel? ¿Qué es lo que tú aportaste al proyecto?

CABD9: Pues... reitero, la inducción fue muy muy importante, fue algo muy chévere. Al fin y al cabo nosotros tenemos una cámara o el móvil, estos aparatos, pero no pensamos que podemos crear algo, algo más de lo que hacemos habitualmente, que es de pronto tomarnos una foto no sé, escribir un

texto o algo así. Y pues, yo pensaba que aportaría imágenes que a mí me parecían, solo eso, pensé que aportaría mi pensamiento, pensé que apostaría... opinión. Bueno, en fin, pero al fin me di cuenta que entre todos habíamos aportado lo que podía entrar... lo que podría en contexto alterno, que nos hacía entender qué era lo que teníamos que hacer. Por ejemplo, yo aporté, si se puede decir, el... como... la idea, de que esto era una inducción para nosotros, que queríamos hacer algo mejor, que queríamos hacer algo mucho más elaborado y que sí, pues... fue para todos... aportar, la opinión. Que no teníamos, incluso fue mucho de tí, de tu ayuda, de que no nos estresemos, que no pensemos mucho en cómo iba a quedar, sino que estaba bien que tomáramos para apreciar lo que teníamos.

LCG10: Todos aportasteis al final, pero, por ejemplo, tú has dicho cómo fue el proceso pero ¿a ti te habría gustado participar de otra forma? ¿Cambiarías algo de la forma de trabajo?

CABD10: No, no, de la forma de trabajo en cuanto lo que hicimos, para mí estuvo todo bien, fue... fue muy chévere ordenarnos, dividirnos, hacer un grupo para cierto contexto y otro grupo para otras cosas, por ejemplo el de audio y el de visualización me gustó mucho. Pensar también en lo que podíamos nosotros decir al respecto. Me hubiera gustado que si hubiéramos pensado trabajar en algo más, grabarnos a nosotros mismos, grabarnos a nosotros mismos, compartir experiencias. Plasmar todos los que estábamos algo que apreciemos de la vida o de una experiencia, algo que sea significativo y plasmarlo, hacerlo un vídeo lleno de experiencias de la vida de distintas personas, de lo personal o algo así.

LCG11: Eso que dices es muy interesante, porque es como "si tuviese que hacer otra vez...". Y ¿crees que aprendiste cosas en este taller? ¿Crees que son útiles las cosas que aprendiste si es que crees que aprendiste algo?

CABD11: Sí sí, claro, me gustó mucho la idea de como pensar, exigirle al ambiente, o bueno, exigirnos a nuestro pensamiento crítico, a nuestra perspectiva, encontrar cosas en el ambiente, cosas que muchas veces estamos como desconectados, como que no nos damos cuenta de que todos los días estamos viendo algo que es considerable, algo que podemos analizar, algo que nos da... después de analizarlo, de verlo bien, nos da un significado, un resultado. Es chévere eso. Aprendí... pues no sé, si para mi es algo muy nuevo, a usar un poco la cámara, que para mí no era algo muy usual, yo simplemente si era *selfie*, *selfie* y si no foto frontal y listo, pero no había considerado los planos, no había considerado la profundidad de las cosas, de cómo se iba a ver mejor, y así, eso es chévere.

LCG12: ¿Y crees que estas cosas las podrías haber aprendido solo? ¿O te han servido estos aprendizajes para después?

CABD12: Pues, aprender solo, es decir, voy así por la vida indagando cómo usar una cámara, tal vez no. Pero seguramente, interesándome en algo como ya lo dije, algo tan interesante como la producción audiovisual, en conjunto con la idea de documentar mis palabras, de mirarme mis expresiones, sí, tal vez me hubiera llevado a encontrar el conocimiento y aprender sobre la producción y esto.

LCG13: Y, ¿te acuerdas cuando hicimos la exhibición y eso?, ¿te gustó ver la película terminada?, ¿te gustó que la gente viese la película? Y también, ¿qué le pareció a la gente?

CABD13: Pues al principio sí que tuve algo de inseguridad, al principio estaba mirándome un poco... tenía un poco de pena porque era la primera vez que yo presentaba algo, pues en conjunto de mis compañeros, pero era la primera vez que yo presentaba algo que aunque no había creado yo solo, era

algo que había hecho, que tenía algo mío ahí. Entonces esto me provocó un poco de inseguridad, de pena, pero cuando vi que todos habían conectado con lo que se había hecho, eso fue... fue algo reconfortante porque al fin y al cabo cuando se dijo de hacer la presentación, la idea no era que ellos vieran y escucharan literalmente solo por usar nuestros sentidos del audio y la vista se tratara, ellos observaron, analizaron, escucharon y comprendieron y... y eso me gustó mucho, eso fue muy chévere, me tranquilizó para hablar, porque me hubiera dado mucha pena que dijeren: "bueno y esto de qué se trata".

LCG14: El hecho de que la entendiesen, ¿no?

CABD14: Claro, me trajo mucha calma. Entonces eso me ayudó también para hablar las cosas que teníamos cada quien para decir al respecto. Yo sé que mis compañeros también se tranquilizaron un poco, porque pues sí había un poco de nervios, sin embargo sí, fue muy chévere.

LCG15: ¿Te gustaría hacer de nuevo un taller de este tipo? Y si lo volviesses a hacer, ¿qué película te gustaría hacer?, ¿qué tipo de película te gustaría hacer?

CABD15: Me gustaría volver a hacer un taller del tipo y lo voy a volver a decir, enfocar como... me gusta la idea de ver a alguien contando algo y con qué... con qué expresiones lo cuenta, qué sentimientos les puede despertar contarlos, recordarlos, si es que no ha sido algo muy personal que haya vivido. Yo por ejemplo contaría cosas, que no me han pasado, pero que me despiertan una emoción para contar, porque son cosas emocionantes, porque son cosas que no viven las personas todos los días... eso, me gustaría hacer producción de, si estamos nosotros mismos, de cada uno contando algo *random* que simplemente le traiga una emoción a la mente o algo que

simplemente sea muy neutro, algo que haya conocido en el día, no sé. Me gustaría grabarnos a cada uno y luego que se analice nuestras... no sé si sea un método o algo que se deba... se deba... analizar, que se deba ver, pero que se vea cómo nos sentimos haciendo lo que estamos haciendo frente a la cámara de contar y eso.

LCG16: ¿Y crees que esa idea por ejemplo la podríais hacer vosotros solos? ¿Esa película?

CABD16: Sí, yo creo que sí, claro. Podríamos organizar y hacerlo nosotros solos, claro que sí. Pero, sí nos gustaría, yo creo que lo digo por todos, sí nos gustaría tener como primero un visto bueno o unas correcciones, no sé, a partir de la idea de querer hacerlo, encontrar cómo hacerlo de la mejor manera con las bases que ya tenemos y con ayuda de alguien que nos enseñó, como tú, o alguien que sepa.

LCG17: Y este modo de trabajar, que te acuerdas que era horizontal, colaborativo, ¿crees que puede ser útil?, ¿qué te parece este modo de trabajo crees que esta forma de trabajo se puede emplear en otras cosas?

CABD17: Sí sí, claro. El punto de esto fue muy colaborativo, el punto de todo esto fue muy colaborativo... Y este tipo de actividades, y cualquier tipo de actividad que... que se haga en grupo, lo primero es que se ve como compartir, por lo menos en lo que se está haciendo y sí, no sé, incluso si no hay una compatibilidad al cien por ciento de todo lo que se está considerando, hacer que lo que está en contra o no se considera lo mejor para plasmar en la idea, en el proyecto, también se introduzca de manera, si se puede decir, reflexiva, en el trabajo. Y en cualquier ambiente creo que entraría lo que estoy diciendo, que... aunque haya una mayoría a favor de una idea, siempre considerar el punto de una idea distinta, eso.

LCG18: Y para terminar, para ir cerrando, ¿te gustaría comentar algo más del taller? ¿Te gustaría que hubiese otra pregunta?

CABD18: Pues, con respecto al taller y a la... con respecto al taller de producción audiovisual me gustaría que es como, no sé, ¿tú antes habías trabajado con nosotros?, bueno, ¿con Cepaim? Bueno, como hubo la iniciativa de hacer un taller así, que haya también una continuidad en la elaboración de estos talleres, me gusta mucho el acompañamiento de alguien como tú para este tipo de cosas, es chévere. Y sí, lo que sí me gustaría en cuanto al taller de producción audiovisual es que haya una continuidad, que se siga haciendo.

LCG19: Y ahora, para terminar, ¿tú quieres hacer alguna pregunta?

CABD19: Eh... pues no sé si sea algo que tú quieras plasmar, pero no importa. ¿Por qué no ocupamos más... tiempo?

LCG20: Vale, te voy a responder directamente dentro de la propia entrevista, y básicamente este taller respondía a un proyecto propio de Cepaim que tenía las horas cerradas. Entonces lo que nosotros hicimos fue una división de horas, de entre las sesiones, entonces teníamos una limitación. Como dices, una de las cosas que tú reclamas, es el haber tenido una mayor continuidad para dar espacio a seguir creando, porque se te ocurrían un montón de ideas. La cosa es que eso, al ser una cosa más de organización, ese tipo de cosas son más cerradas, que es el problema que tiene este tipo de cosas. ¿Algo más que quieras decir para terminar?

CABD20: No, para mí ha estado todo muy bien y yo te agradezco por habernos acompañado acá y fue una experiencia muy chévere.

ANEXO IV

ENTREVISTA A ESTELA AIMIENOHO

Fecha: 1 de junio de 2023

Lugar: Sede de la Fundación Cepaim, Murcia

LCG1¹: Buenas tardes, lo primero vamos a hacer una pequeña revisión del taller, que como has dicho que te acuerdas perfectamente. Estas son las primera pregunta así generales, y aunque reciente, ¿qué recuerdo general del taller tienes, este taller que hicimos de forma colaborativa?

EA1: El recuerdo general del taller fue la experiencia de haber hecho una peli, un cortometraje. Recuerdo cada una de las sesiones y me gustó bastante, prácticamente recuerdo lo... lo principal es la forma de hacer el vídeo, es lo único que recuerdo pero perfectamente.

LCG2: ¿Cómo valorarías la experiencia? ¿Cómo valorarías todo lo que hicimos?

EA2: Yo lo valoraría en como... como... un nueve con setenta y cinco, está bien, o sea, para mí fue una de las mejores experiencias y estuvo muy bien. Como ya dije en anteriores veces, yo creí que no sería posible, pero triunfó y a la gente le gustó, a mí también y a los demás también, y lo volvería a hacer si tuviera la oportunidad.

1 Leyenda de transcripción; [] Aclaración del contexto, ... Descenso del tono, suspense. xx Palabra o frase ininteligible, / Pausa corta, // Pausa larga, == Interrupción.

LCG3: Esto lo he dicho antes de la entrevista, pero tú puedes decir cosas que si algo no te gustó, que esto no es como si hay algo que dijese: “Mira, esto no me gustó”, completamente libre, ¿vale? Que esto no tiene un bien ni un mal. ¿Cómo valorarías el resultado de la película que hicimos?

EA3: El resultado yo le pondría... de nota un siete está bien, la verdad que sí. En verdad, al principio pensé que está guay, no sé qué, no sé cuánta, de grabar, pero luego cuando vi las tomas de hostia, algo falta, no era el concepto del todo que se había sacado al principio, y dije: “tal vez salga raro”, pero luego al verlo dije, hostia no queda tan mal y buscamos otro concepto y quedó genial, la verdad, entonces yo le pondría un siete.

LCG4: Vale, ahora te voy a hacer preguntas sobre la metodología. No sé si te acuerdas que vimos primero cómo era la idea de esta del cine, la historia, que empezamos a ver el material que íbamos a grabar, que grabamos la película y luego que hicimos una presentación al final ¿te acuerdas? ¿Cuál es la que más te gustó? ¿Por qué? ¿Qué fase fue la que a ti te gustó más?

EA4: Ok, la parte que me gustó de la película... del proceso... A mí me gustó... La que más me gustó fue el primer día, el primer día me gustó mucho porque aprendí de cine, pude saber cómo se usaba bien la cámara del móvil y me gustó mucho la información que descubrí y saqué, me gustó mucho. Entonces ya fue más fácil las demás sesiones, entonces la número uno me gustó más.

==

LCG5: ¿Te gustó...? ¿Te gustó trabajar en grupo?

EA5: Sí, me gustó trabajar en grupo porque yo creo que sola no lo hubiera hecho. No, no lo hubiera hecho, pero en grupo se siente bien y está bien, me gustaba.

LCG6: ¿Y cuál fue...? ¿Cuál fue tu papel y qué crees que aportaste al proyecto?

EA6: Mi papel... yo creo que fue la participación, participé mucho, además, no fue difícil para mí porque me gustó y lo que aporté a mi grupo fue más bien compañerismo y... compañerismo [risas] compañerismo.

LCG7: ¿Te habría gustado participar de otra forma o más?

EA7: Sinceramente no esperé algo grande, ni mucho menos, pero prácticamente lo que yo esperaba era justamente lo que hice. Compañerismo apoyar descubrí cosas, participar en todo lo que pueda y dar lo mejor de mí para conseguirlo.

LCG8: Y, ¿cambiarías algo de la forma en la que se trabajó? ¿Qué cambiaríais y por qué?

EA8: Si cambiara algo... Ah bueno guau, eso no me lo he planteado, la verdad que no creo que no, no por ahora no. Me gustó, entonces por ahora no, entonces por ahora no tengo algo que cambiar o algo así.

LCG9: ¿Cree que aprendiste cosas en ese taller? ¿Cree que son útiles esos aprendizajes?

EA9: Sí, yo creo que son útiles, porque no solo aprendes a hacer un vídeo en mejores condiciones con el aparato que tienes sin tener que comprar una cámara de la hostia. También aprendes a cómo mirar, a cómo enfocar mejor las cosas y tal. Y encima de todo, hace, tal vez, consigas motivar a

adolescente a seguir esa carrera sobre grabar cortometraje y tal, o sea, muy bien... casi me convence y todo [risas] o sea yo estaba como hostia.

LCG10: ¿Crees que te acosa, la podrías haber aprendido sola? ¿Estos aprendizajes te han servido después para algo?

EA10: Este vídeo no..., o sea esta sesión, el taller este no lo hubiera aprendido sola, tampoco, no, porque no tenía la sensación de necesitar esta información y a mí no me importaba nada, pero fue bueno saberlo y estuvo bastante guay. Luego en clase, o sea, hace poco después tuve que hacer un vídeo en el instituto y me sirvió de puta madre y saque buena nota y de todo, joder ¡Claro que me sirvió! [Risas] Sí que me gustó [risas].

==

LCG11: ¿Te gustaría volver a hacer un taller como este de nuevo?

EA11: Sí me gustaría tener otro taller este nuevo, pero para poder hacer otra cosa que no pudimos hacer antes, entonces la verdad es que sí.

LCG12: ¿Y de qué te gustaría hacer la película si lo volviese a hacer?

EA12: Mhm... Sí lo volviera a hacer sería del medio ambiente, la verdad que estaría bien, estaría bien de hacerlo de medio ambiente y creo que sería un tema que sea fácil de grabar y también estaría bien.

LCG13: ¿Crees que podrías hacer tú sola, con tus compañeras, una película, sin ayuda de otras personas ahora mismo?

EA13: Sí podría hacer una película sin la ayuda de otras personas, porque también hace poco empecé, también empecé otra vez a editar el vídeo. Entonces...

LCG14: ¿Sí?

EA14: ¡Sí! Hace poco edité un vídeo con xx y me fue difícil, fue difícil, pero el resultado fue muy bueno, entonces dije...

LCG15: Vale y ¿qué te parece este modo de trabajo horizontal y colaborativo? ¿Crees que puede ser útil esta forma de trabajo?, ¿que es útil?

EA15: Yo creo que está bien y es y es muy útil, sobre todo para los jóvenes, y estaría bien que los centros educativos tuvieran una charla como esta, estaría bien.

LCG16: ¿Crees que esta forma de trabajo colaborativa y entre todos se puede utilizar también para otros trabajos?

/

EA16: ¿Otros trabajos? Mmm... en otros ámbitos. ¿Como en un empleo? No sé, yo creo que sí, pero todavía... todavía no sé cómo aplicarlo, pero sé que ayudaría y estaría en otro xx seguro, seguro.

LCG17: Y ya para terminar preguntas abiertas. ¿Te gustaría comentar algo más en relación del taller con la comunidad o cualquier tema que quieras?

EA17: Sí, comentaría que...que más jóvenes tendrían que investigar más sobre del asunto, o sea, si quieren, deberían hacer más este taller para los demás, porque ayudaría más a la creatividad y yo creo que les gustaría mucho porque últimamente pues hay muchos jóvenes con la tecnología, entonces este taller les vendría muy bien y encima ayuda en nivel creativo y encima... te saca buena nota [risas] y entonces yo creo que sí, que deberían intentarlo. Y creo que sería bueno que el Ayuntamiento o algo así hicieran este tipo de

charlas en algunos centros para que algunos de ellos que les gusta, porque en mi instituto que hay mucho arte, pues le hubiera venido bien esta actividad.

LCG18: Sí, te entiendo, para acercar esto a los más jóvenes. ¿Te gustaría que te hubiese hecho alguna pregunta más en concreto?

EA18: Alguna pregunta más... Si, que... qué sentimientos tuviste a la hora de elaborar o algo así.

LCG19: ¿Qué sentimiento tuviste a la hora de elaborar esta película?

EA19: [Risas] Em, el sentimiento que tuve, fue alegría, diversión y melancolía [risas].

LCG20: ¿Sí?

EA20: Sí, porque yo también hace mucho tiempo me quedaba en el parque porque no tenía nada de tecnología, entonces me quedaba, me quedaba y escuchaba los pájaros, me encanta escuchar los pájaros, el viento y todo y hace nada tengo mucho tráfico y encima de todo hay muchas construcciones, todo y molesta mucho y hace mucho ruido y me molesta. Entonces me gustaría volver a recrear esa sensación de paz, tranquilidad y de estar un momento a solas. Sobre todo en momentos como este, que vienen los finales, los exámenes, entonces creo que estaría bien lo que siento ahora.

LCG: 21: Eso es una reflexión muy interesante, ¿eh? Y para terminar, ¿quieres tú hacer alguna pregunta?

EA21: Sí, la pregunta sería... Sí... Cómo te sientes tú al hacer una película con tus propios méritos, ¿te sientes satisfecho o normal? Sí, esa es la pregunta, cómo se siente.

LCG22: ¿Al hacer yo un taller como esto o una película yo?

EA22: Sí, una película tú.

LCG23: Yo es que nunca he hecho muchas... películas, no he hecho mucha tal, pero cuando las he hecho sí que se vuelca en esa película una parte muy tuya, Y muy emocional, que al final se siente como como algo muy propio a lo que le das mucho valor, y es como algo que quieres, entonces quieres que los demás también lo aprecien, ¿no? Entonces yo lo siento bastante así, claro. ¿Quieres decir algo más antes de cerrar?

EA23: ¡Adiós! [Risas].

