



La emergencia de la cultura participativa crítica. Autorrepresentación audiovisual de jóvenes mexicoamericanos en la frontera Estados Unidos y México

David González Hernández

University of California, San Diego

Resumen

Este trabajo aborda la alfabetización mediática como una forma de participación crítica en medios, a partir de prácticas de producción. En este artículo se argumenta que la concepción de culturas participativas en talleres de alfabetización mediática puede reexaminarse como una forma de compromiso cívico y no meramente como expresión juvenil o habilidades técnicas de producción de contenido. En este sentido, este texto explora los fines particulares de un grupo de jóvenes al hacer un video sobre una comunidad, y las formas en que ellos –como participantes– aprenden sobre los medios, al hacer/producir contenido audiovisual. Se describe el producto final: un video que desafía y reformula las representaciones erróneas sobre las comunidades latinas y sus migrantes. Este trabajo se basa en un estudio de caso, con aproximación etnográfica, de un taller de alfabetización mediática llevado a cabo al sur de San Diego, Estados Unidos.

Abstract

This paper addresses media literacy as a form of critical media participation through production practices. This article argues that the perspective of "participatory culture" can be re-examined as a form of civic engagement and not merely as youthful expression or technical skills. In this sense, this paper explores the particular purposes of making a video about a community by a group of young people, the ways in which





participants learn about media by making media, and the final product: a video that challenges and reformulates the miss-representations on "Latina/os" communities and migrants. This work is based on a case study with ethnographic approach, of a media literacy workshop carried out in South San Diego, United States.





La emergencia de la *cultura participativa* crítica. Auto-Representación audiovisual de jóvenes México-americanos en la frontera Estados Unidos y México

David González Hernández

Introducción

El concepto de *cultura participativa* o *participatory culture* ha adquirido relevancia ante la emergencia de las nuevas tecnologías en nuestros hogares y en los salones escolares. Sin embargo, la idea de participación en medios ha existido mucho antes de desarrollo de las nuevas tecnologías. De acuerdo con Buckingham (2014), lo que ha cambiado es la forma “como pensamos la relación entre las tecnologías, las alfabetizaciones y las experiencias educativas de acuerdo a estas nuevas formas de entendimiento en la era digital” (p. xvi). Para este autor, la relación contemporánea sobre la relación entre los nuevos medios, la educación y las audiencias en la era de la *convergencia cultural*, ha vuelto relevante, otra vez, algunos debates relacionados con las perspectivas teóricas y pedagógicas de la educación para los medios en tiempos recientes.

El asunto de la educación para los medios bien podría haber generado un interés relativamente escaso en el campo de la comunicación a nivel internacional, de no haber sido por el hecho de que Henry Jenkins (2009) propuso un modelo para el desarrollo de habilidades de participación en medios para el siglo XXI.¹ Según Jenkins, una cultura participativa es aquella que tiene “bajos requerimientos de expresión artística y de compromiso cívico, un profundo sentido de compartir la creación individual y algún tipo

¹ Reconocido en el ámbito de los estudios culturales, Jenkins fue director del laboratorio de medios del MIT antes de reubicarse en la USC.





de tutoría informal mediante la cual los mas experimentados transmiten sus conocimientos a los novatos” (p. 3).²

A pesar del largo historial económico-político de los medios de comunicación y su influencia social sobre las audiencias, existe una cantidad considerable de obras académicas sobre *cultura participativa* con cierto tono optimista y una especie de valoración positiva de su empoderamiento y de sus implicaciones sociales.³ De acuerdo con Jenkins (2009), muchos analistas del ámbito académico consideran que la participación en medios es un asunto demasiado importante para permitir un examen poco serio y erudito. Este concepto de participación merece mayor atención de la ciencia política y la teoría democrática, que la que proporciona normalmente el académico norteamericano.⁴

En este trabajo adoptaré una perspectiva diferente. En lugar de considerar la cultura participativa como un tema de celebración para los optimistas o intrascendente para los analistas de los asuntos económico-políticos, he de considerar la relevancia de la participación en medios como un asunto *revelador*, debido a que nos enseña sobre el tipo de interacción que tienen las audiencias con los medios y los

² En ámbitos no propiamente educativos, el concepto se utiliza para designar el involucramiento de usuarios, audiencias, consumidores y fans en la creación y circulación de contenido y cultura. Usualmente este modelo se sitúa por sus características de comunicación *horizontal*, como opuesto al modelo de los medios masivos de comunicación, en el sentido que tienen éstos de transmitir de manera vertical, desde una plataforma a muchos *receptores*. Además, para 2003, en el libro *Democracy and new media*, académicos y estudiosos de los medios habían comenzado a argumentar, con algunas reservas, que las sociedades pueden ser democráticas si las audiencias se habilitan en la producción de contenido o cultura.

³ Hay varias antologías que ofrecen panorámicas que celebran la participación –como *The participatory culture handbook* (2012)–, aunque un tanto despreocupadas, sobre la participación en la era de la convergencia cultural.

⁴ Por ejemplo, el economista político Christian Fuchs (2014), uno de los principales detractores del modelo cultural participativo en medios, establece que Jenkins no ha problematizado lo suficiente el concepto de *participación*, pues ignora su raíz en la ciencia política y teoría democrática –parte sustancial de su genealogía– y que implica interrogantes sobre la propiedad de las instituciones, las ganancias económicas y la distribución de bienes materiales. Para este académico, la idea de participación en medios debe quedar para la clase pudiente anglosajona pues la cultura participativa “es un concepto inofensivo creado principalmente por niños blancos con juguetes, que aman sus juguetes” (Fuchs, 2014, p. 58).





nuevos medios. Intentaré mostrar –como practicante de la educación para los medios– que si deseamos comprender mejor la emergencia de la participaciones en los medios y la relevancia que han adquirido en la actualidad, debemos estudiarlos en el contexto de los procesos de comunicación y de producción de contenido mediático que han dado forma al paisaje audiovisual digital.⁵

La alfabetización mediática y la producción práctica de contenidos

Mi perspectiva se ubica en los denominados *media studies* y su enfoque en la enseñanza en las escuelas y en los programas después de la escuela. El punto de partida es, pues, la educación para los medios: “el proceso de la enseñanza-aprendizaje sobre los medios de comunicación; la alfabetización mediática es el resultado -el conocimiento y las habilidades que los alumnos adquieren” (Buckingham, 2003, p. 4). Según Buckingham (2013), la relación entre los medios de comunicación y la educación siempre ha sido el punto focal tanto de las esperanzas, como de los miedos.⁶ En la última década, hemos visto posturas igualmente polarizadas en medios digitales: por un lado la condenación de los por su rol distractor y por promover un pensamiento superficial y, por el otro, el elogio como mediadores de un aprendizaje más auténtico,

⁵ Podemos entender la actual relevancia de las participaciones en medios, sus dificultades y desafíos, si consideramos que este fenómeno, de tan pequeño alcance para el observador de lo macrosocial, hunde sus raíces en una serie de procesos de comunicación y de producción –muchas veces ignorado en los estudios que asumen la agencia de los usuarios o las audiencias en los textos o los contenidos producidos–. Así también, en este texto pretendo mostrar cómo pueden utilizarse las tecnologías mediáticas de manera colaborativa, y de esta manera comprometer a jóvenes con representaciones sobre sus comunidades en los medios de comunicación.

⁶ Buckingham (2013) menciona la visión *optimista* de Thomas Edison referente a cómo las películas “revolucionarían” el aprendizaje y, en última instancia, harían del maestro un ser superfluo: “Se hicieron afirmaciones similares sobre la radio y la televisión en la mitad del siglo XX; sin embargo, también fueron impugnadas por los que vieron estos medios como una amenaza peligrosa para el trabajo de los maestros y las escuelas” (p. 10).



eficaz y centrado en el estudiante.⁷

La alfabetización mediática presenta diferentes nociones de lo que significa ser *alfabetizados* en la sociedad moderna. Sin embargo, la producción práctica en medios, tradicionalmente se ha ignorado o dejado fuera del campo de la alfabetización mediática, e incluso fuera del campo de la comunicación en general.⁸ Kafai y Peppler (2011) concuerdan con Buckingham (2003) al argumentar que, aun cuando los educadores de los medios de comunicación han reconocido la cultura de la convergencia, no ha habido una comprensión adecuada de lo que esto podría significar para la producción de los medios de comunicación en general; más concretamente, de cómo podemos hablar de manera coherente acerca de las numerosas dimensiones que están involucradas en la producción de nuevos artefactos de medios. Para Sefton-Green, (1994, 2006), Buckingham (1995, 2007), Jenkins (2006, 2009), Orozco (2010) y Kafai y Peppler (2011), la producción de medios de comunicación, como la participación, son componentes clave de la nueva educación en medios.⁹

⁷ En el plano conceptual, existe cierto acuerdo. En 1992, la Conferencia Nacional sobre Alfabetización Mediática definió la alfabetización mediática como “la capacidad de acceder, analizar, evaluar y comunicar los mensajes de una variedad de formas” (Aufderheide, 1993, p. xx). El objetivo, por tanto, de la alfabetización mediática es permitir a los miembros del público a reflexionar sistemáticamente sobre los procesos de lectura y escritura, para entender y analizar su propia experiencia como lectores y escritores (Buckingham 2003).

⁸ Buckingham (2003) ha explicado que esto tuvo dos orígenes: a) la creencia generalizada de que el trabajo del estudiante carecía de mérito académico, sobre todo porque fue visto como reproducción o imitación de las ideologías de los medios dominantes; y b) el énfasis *tecnicista* en las habilidades de producción, que pasa por alto los procesos y significados de la toma de decisiones en la producción de medios. Si bien estos aspectos pueden explicar la pequeña cantidad de investigación académica sobre la producción de los medios de comunicación de los jóvenes, también debemos tener en cuenta la falta de portabilidad y fiabilidad de los medios más antiguos. Sin embargo, como Kafai y Peppler (2007) han señalado, [los educadores de hoy, en sus investigaciones, parecen hacer hincapié en los análisis críticos sobre la producción en medios de comunicación: la lectura más que la escritura.]

⁹ Dos tendencias de la alfabetización mediática referente a la producción práctica han enmarcado la mayoría de los estudios. En primer lugar, los estudios sobre la producción de medios impulsada por cuestionamientos en el ámbito de lo político: si la participación en la producción de contenido permite un entorno mediático más democrático o una sociedad más democrática (Buckingham, 2011; Curry, Jansen, Pooley y Taub-Pervizpour, 2011; Jenkins y Thorburn, 2003). Un segundo tema de investigación sobre la participación y la producción de medios es impulsado por cuestiones educativas o de cómo la producción



Si bien el concepto de *cultura participativa* nos ha dado una mejor descripción de lo que la cultura de convergencia puede parecer, el trabajo en la educación para los medios sigue siendo mayormente en sus inicios sobre cómo los procesos por los cuales la participación y la producción en medios están mediados por las interacciones y la comunicación.¹⁰

La emergencia de la *cultura participativa crítica*

El concepto de participación en Jenkins (2006, 2009) no está debidamente desarrollado o es muy general para ubicarlo en una tradición teórica, comúnmente se ubica en el campo de los estudios culturales. Sin embargo, otros autores han realizado avances con este concepto y lo han matizado a pesar de su diversidad de significados en tiempos de *participaciones* y *convergencias*. Para Nico Carpentier (2011) este concepto presenta toda una variedad de perspectivas y materializaciones, en especial cuando se relaciona la participación con el poder, con lo político y lo social. Este autor articula, de manera interdisciplinaria, cinco tradiciones que han problematizado el concepto de participación: la teoría democrática; la planificación espacial; las teorías sobre el desarrollo, arte y museos, y los estudios de comunicación. En lo que respecta al campo de la comunicación y la participación, Carpentier da cuenta de la participación de las audiencias, aspectos que relaciona con la formación de identidades y las formas de

y la participación se relacionan con las nuevas alfabetizaciones (Jenkins, 2009; Ito et al., 2009; Livingstone, 2003).

¹⁰ La literatura académica tiene poco que decir acerca de cómo las relaciones sociales entre grupos negocian una narrativa común durante la producción de un video. Además, si bien el concepto de *cultura participativa* puede ser útil para construir una agenda común entre los investigadores, educadores, productores de tecnología, y los hacedores de políticas, a menudo es poco claro qué formas concretas de pertenencia social se están negociando o qué tipo de privilegios irían junto con membresías” (Sims, 2014).





acción, de tal manera que la participación es diferenciada tanto de la noción de acceso como de interacción.

En el ámbito de la comunicación, el foco está puesto en un discurso sobre derechos, en el sentido de que los seres humanos tienen el derecho de ser parte de la toma de decisiones y de controlar las estructuras que los afectan.¹¹ En términos generales, entonces, la participación se relaciona con formar parte de “relaciones de poder en condiciones de igualdad en procesos de toma de decisiones” (Carpentier, 2011, p. 69). En este sentido, la participación en medios o *media participation* se define como la toma de decisiones conjunta, en el contexto de la tecnología de medios, del contenido, de personas e instituciones. El énfasis está puesto en producir contenido en conjunto, en el contexto de los medios. Esta idea de participación es más que sólo una aproximación a los medios, es la posibilidad de una participación democrática, comunicativa y de representación.

Esta forma conjunta de producción en el contexto de la tecnología, Jenkins (2009) la contempla a partir de una cultura o un espacio para el desarrollo y la creación de contenido en medios. Un espacio interrelacionado que involucra la participación cívica y la orientación, hacia una estructura de apoyo para las contribuciones y la conectividad: la cultura participativa.

Los programas de alfabetización mediática dentro de programas después de la escuela se han convertido en un espacio social para explorar de manera óptima estas voces, así como la asequibilidad de la tecnología digital y la participación en un formato significativo, que pone de relieve a la ciudadanía y el compromiso cívico. Se han convertido en espacio para generar cultura participativa crítica o por lo menos “tiene hoy más que nunca grandes posibilidades” (Orozco, 2010, p.15) de fortalecer una participación real, autónoma y crítica frente a los medios.

¹¹ En este sentido, el concepto de Jenkins (2006, 2009) es un tanto *monocultural* (Sims, 2014) y no toma en cuenta cómo algunas participaciones o “voces” tienen el mismo poder o son frecuentemente marginalizados, debido a su poca visibilidad en la cultura contemporánea norteamericana.



El conocimiento sobre la dimensión crítica se ha profundizado, aunque con otros matices, en la alfabetización mediática crítica o *critical media literacy*.” Por ejemplo, en el ámbito educativo, la noción de alfabetización generalmente implica la actividad reflexiva de las audiencias. Estar alfabetizado implica, en un sentido muy general, la posibilidad de realizar análisis, evaluaciones y reflexiones críticas. Involucra la adquisición de un *metalenguaje*, es decir, un tipo de recurso para describir las formas y estructuras de tipos particulares de comunicación, y un amplio entendimiento de los contextos sociales, económicos e institucionales de comunicación, y de cómo estas dimensiones afectan la experiencia de los sujetos y sus prácticas (Buckingham, 2014). De acuerdo con la perspectiva de las *múltiples alfabetizaciones*, este tipo de perspectivas no pueden reducirse a la simple adquisición de habilidades o el manejo de prácticas particulares, sino que también deben dar cuenta de una forma de *encuadre crítico*, que posibilita “al aprendiz tomar una distancia teórica de lo que han aprendido, de considerar su ubicación social y cultural, así como ampliar su crítica.

Aun cuando se reconocen las limitantes que contiene este énfasis crítico en los estudios recientes sobre la alfabetización mediática, y de ciertos peligros involuntarios de algunas iniciativas de educación para los medios, los estudios muestran claramente que la forma más productiva de generar análisis crítico en los estudiantes es a partir de sus preocupaciones, gustos e identidades (Buckingham, 2007), en lugar de involucrarlos en los análisis ideológicos un tanto abstractos y que han prevalecido en la enseñanza de los medios.

En este sentido, la concepción de la participación crítica en medios ofrece entender a profundidad los procesos de producción, es decir, comprender más profundamente cómo los jóvenes participantes deben colaborar y negociar sus relaciones con los temas sociales mediados por las representaciones de los medios.¹²

¹² Además, el estudio del proceso de producción permite una mirada cercana a las diferencias sociales que surgieron a través de prácticas de producción. Estas diferencias sociales, mostraron a algunos

Apartado metodológico

La metodología del taller de alfabetización mediática se inscribe en un programa general de investigación para el estudio de la educación y el desarrollo humano en contextos de comunidad. Este programa se ha llevado a cabo desde hace cuatro décadas en el Laboratorio de Cognición Humana Comparada (LCHC, por sus siglas en inglés) de la Universidad de California, San Diego.

En términos generales, este tipo de aproximación implica cuatro fases de involucramiento del investigador con personas que forman parte de una comunidad. Con la mira en desarrollar una *teoría crítica positiva*, de acuerdo con Brown y Cole (2001) el programa del laboratorio se ubica en relación con la teoría crítica, los estudios de comunicación y la pedagogía crítica.¹³ En este sentido, la metodología que ellos proponen tiene el nombre de *metodología utópica* e involucra cuatro fases.

En la primera fase se identifican los temas que son problemáticos para la comunidad y en los cuales el investigador cree que tiene conocimiento relevante. En la segunda fase el investigador participa en actividades con la comunidad, para crear una serie de circunstancias alternativas con las que se pueden plantear hipótesis sobre cómo cambiar las prácticas sociales para superar problemas. La tercera fase se caracteriza por la evaluación de dos aspectos de la segunda fase: si las nuevas condiciones fueron creadas a partir de las hipótesis, y si así fue, entonces hay que evaluar si los cambios anticipados en el problema emergieron. Si el investigador o

jóvenes más preparados para participar en todo el proceso (discusiones, escritura, búsqueda, edición, grabación, etc.), debido a su origen, edad o género.

¹³ Para este tipo de intervenciones, cabe decir, que Katherine Brown y Michael Cole rechazan el pesimismo asociado especialmente por el teórico crítico Teodoro Adorno, en el sentido de que todo esfuerzo hacia un cambio radical está “condenado al fracaso.” Brown y Cole argumentan que el fracaso es inevitable y cuando ello sucede todavía podemos aprender algo significativo.

grupo de investigadores y los miembros de la comunidad fracasan en constituir las prácticas necesarias para el cambio, la investigación se recicla en la búsqueda de revisiones a la teoría y la práctica. Si las nuevas formas de acción se crearon, pero no tuvieron el efecto deseado, la investigación vuelve a revisarse con el fin de determinar los fallos de las hipótesis. Pero si nuevas actividades emergieron con éxito y tuvieron el efecto deseado, la investigación transita a una cuarta fase: la disseminación de estas innovaciones hacia la comunidad y la búsqueda de su sustentabilidad. En esto consiste la utopía metodológica, la difusión de las prácticas de solución de problemas a toda la comunidad de manera sustentable (Packer y Tappan, 2001). Dicha meta rara vez se logra, pero aun cuando no se logra las formas en que se realiza esta difusión ofrece una crítica a la teoría en todos sus niveles, posibilitando una reevaluación y el inicio de nuevos ciclos.

Michael Cole ha ilustrado estas ideas con una serie de descripciones de sus proyectos, diseñados para crear nuevas formas de actividad educativa con niños, en programas *después de la escuela*, bajo la denominación de la “quinta dimensión” (Cole, 1996, 2006). El presente estudio e intervención se llevó a cabo mediante talleres de alfabetización y producción de medios en la comunidad de San Ysidro, California, y tuvo su punto de partida en estos principios.

Esta iniciativa general se conjuntó con otra aproximación para el trabajo de alfabetización mediática: los talleres a futuro (Jensen, 1995). En otra investigación utilicé esta metodología que intenta “explorar los intereses de la audiencia y buscar un potencial emancipatorio de los participantes, con el fin de que actúen en los procesos sociales y políticos que los afectan” (González Hernández, 2007), desde una perspectiva crítica. Esta aproximación se constituye como un foro de reflexividad social donde todos los integrantes son similares y tienen posibilidades iguales de participar activamente, debido al poder que se les otorga. Los talleres se configuran como un proceso de interacción grupal que experimenta tres fases o etapas: crítica, utópica y de

acción. La primera fase es una ronda que abre la sesión a toda clase de críticas sobre un tema. La segunda, se denomina *utópica*, porque en ella se proponen soluciones a las principales críticas emanadas de la primera fase, imaginando aspectos ideales. En la tercera fase las personas evalúan las posibles formas de acción. La apuesta es a futuro, sin embargo en esta caso, el taller de alfabetización mediática tuvo como meta la posibilidad de tener un soporte para la acción/producción.

En el caso del taller de alfabetización mediática y producción de medios, los participantes identificaron un tema entre varios que enunciaron bajo la noción de un problema comunitario (etapa crítica), diseñaron algunas alternativas y propuestas de acción relacionadas con prácticas para la producción (etapa utópica) y produjeron un video sobre su comunidad y la migración (el proceso de producción). En términos concretos, estas etapas se pueden articular con las fases de producción de medios: preproducción, producción y postproducción. Todas ellas, pero en especial la última, contienen elementos de participación crítica de parte los miembros.

Mi rol fue como instructor del taller de alfabetización mediática y producción de medios. Éste se llevó a cabo en Casa Familiar, un centro comunitario de servicios sociales –los administradores tuvieron la expectativa implícita de que el video pudiera contener un mensaje importante para la comunidad-, y se realizó durante junio y julio de 2014. El taller tuvo una duración de 30 horas, y se contó con la participación de cinco jóvenes -Andrea, Amalia, Gina, Yesica, Leonardo- entre 15 y 18 años, y autodenominados como “latinas/os”. Este taller se desarrolló en el marco de un campamento de verano, pero tuvo el espíritu de un programa después de la escuela, en el sentido de que se realizaron actividades en el campamento y después hubo participación voluntaria en este proyecto.

El taller inició con la discusión sobre los medios, las formas de representar la realidad y una instrucción general en la habilitación técnica en el uso de los medios. Desde esta instrucción los participantes discutieron varios temas relacionados con los

medios y la comunidad de San Ysidro. Por ejemplo, una de las primeras ideas tuvo que ver con un video sobre cómo los jóvenes utilizan los medios en el hogar. A final, la toma de decisiones se orientó hacia asuntos de inmigración y un interés por replantear o contrarrestar las ideas erróneas de los medios sobre la comunidad latina en Estados Unidos. El video “San Ysidro: The community and its migrants”, o “San Ysidro: La comunidad y sus migrantes,” puede verse en esta dirección electrónica <https://www.youtube.com/watch?v=BAECsR5d5pE>

Alfabetización mediática y producción de medios: la tensión entre lo que se ve en los medios noticiosos y lo que se enseña en las escuelas. El desafío de la producción

a) Preproducción: la concepción sobre "un verdadero problema" en la comunidad

Para los jóvenes mexicoamericanos en la frontera, la cobertura noticiosa de los medios de tono negativo no es una novedad. Sin embargo, hacer algo al respecto sí lo es. Los participantes del taller decidieron hacer un video sobre cómo San Ysidro, como comunidad, se ocupa de los inmigrantes que vienen de México y América Latina. Uno de los aspectos que influyeron en esta toma de decisión sobre el tema fue que Amalia, una estudiante de preparatoria, había escrito un artículo sobre la inmigración para una clase de español.

En una plática grupal sobre el tema del video, Andrea comentó que el tema propuesto por Amalia se sentía como un *problema real* para la comunidad, frente a otros temas que se habían mencionado y que se orientaban a cuestiones generales, como por ejemplo, el uso que los jóvenes de San Ysidro hacen de los medios. Amalia, Leonardo y Gina acordaron en este tema. A medida que los participantes comenzaron a interesarse en generar ideas y clasificarlas por importancia para la comunidad, Andrea



agregó, un tanto contundente, que los jóvenes de la comunidad, y en general de San Diego, necesitaban estar informados acerca de esta problemática, debido a la nula educación que hay en las escuelas de secundaria y preparatoria sobre la migración de México y América Latina. Ella misma señaló que era importante pensar en soluciones sobre “cómo juntos podemos ayudarnos unos a otros”.

La discusión grupal se caracterizó por cierto número de historias de éxodo de sus padres. Gina y Amalia compartieron la historia de su papá, quien llegó a pie desde Jalisco y que estuvo a punto de morir durante el trayecto: "Él no sabía la lengua [idioma inglés], hasta que conoció a mi mamá, ella le ayudó a acomodarse, porque no pudo encontrar un trabajo al inicio”.

Los jóvenes participantes del taller decidieron iniciar el proyecto a partir de entrevistas a sus familiares y personas a su alrededor –fuera de cámara–, sobre sus experiencias personales con la migración y la lucha para vivir en Estados Unidos. Las entrevistas, según ellos, podrían ayudar a revelar algunos subtemas comunes sobre el tema de la inmigración y de cómo los medios de comunicación cubren las noticias. En las primeras sesiones también consideraron entrevistar en video a representantes de la organización Casa Familiar. Ellos consideraron que esta forma gradual de aproximarse al tema podría servir para definir el mensaje de su video, con base en un ensayo que Alex escribió previamente.

b) Producción: el encuadre del video sobre comunidad y migración

La grabación en vídeo de algunas entrevistas a conocidos y amigos en etapa preliminar, sirvieron para que el grupo pudiera ser más hábil con el uso de la cámara, el equipo de sonido y de iluminación. Una vez que tres voluntarios que laboraban en Casa Familiar accedieron a ser entrevistados frente a cámara, los participantes buscaron de manera muy activa a representantes de esta organización. Dos representantes, coordinadoras





del centro juvenil estuvieron de acuerdo en ser entrevistados. Estas actividades atrajeron a Casa Familiar a algunos jóvenes que estaban inscritos en su programa de campamento de verano.

En general, los participantes del proyecto de video parecían muy dispuestos a ampliar su material audiovisual, y la mayoría fue muy sensible a los acontecimientos que se presentaron durante esta etapa, como el caso de un grupo de migrantes detenidos en las instalaciones de Murrieta, California. Toda la producción (grabación) se detuvo y el proyecto modificó su enfoque cuando una participante, Yesica, comentó sobre los hechos de Murrieta, en especial una foto que había encontrado en Internet sobre el cantante Lupillo Rivera (una foto donde levanta un cartel a manera de protesta mientras una mujer le grita en la cara). Entonces los jóvenes participantes tomaron la decisión de buscar más sobre este evento relacionado con niños confinados, la inmigración y su cobertura noticiosa en Estados Unidos. Este nuevo enfoque generó una discusión sobre cómo integrar estos acontecimientos al tema del video.

Con acceso a equipo computacional en el centro comunitario, videos en YouTube.com, fotos disponibles en Google Images y algunas noticias en Internet (Yahoo noticias, especialmente), se convirtieron en una especie de *detonador* para la discusión: los participantes del taller encontraron un encuadre *humanitario* para hablar de los migrantes y los niños que venían de diferentes comunidades de México y América Central.

Andrea y Amalia elaboraron una lista de interrogantes a partir del nuevo encuadre del video. También querían preguntar a las entrevistadas acerca de sus experiencias sobre los servicios que presta Casa Familiar a la comunidad de San Ysidro y sus opiniones sobre cómo los medios representan a la comunidad en general. Durante las entrevistas, los jóvenes solían apegarse a la guía de preguntas. Una vez que la entrevista finalizaba, los jóvenes continuaban la discusión fuera de cámara para conocer mejor el tema. Hacían más preguntas para conocer más detalles de las

historias que los entrevistados habían comentado.¹⁴

A medida que el material audiovisual aumentaba, las tres horas del taller llegaron a estar dominadas por el debate y una especie de *pasar el tiempo* (Ito, et. al., 2010). Conversaciones significativas empezaron a emerger de los clips de YouTube, fotos, canciones y musicales, reportajes y entrevistas. En algunas ocasiones, en mi rol de facilitador, había que interrumpir discusiones con el fin de mantener a los productores con los tiempos y plazos de producción.

Una participante, Gina, comentó que era importante que el video o el producto final apelara a otros públicos que quizá no estaban contemplados al inicio del proyecto, y que no estarían inclinados a ver su video en Youtube.com. Entonces empezaron a imaginar su video visto por audiencias que no tenían que ver con San Ysidro o con Casa Familiar.

Esto constituyó explícitamente un nosotros en Casa Familiar. La coordinadora juvenil, Maritza, que era el única adulta presente, además de mí, había comenzado a referirse a ellos como “los cineastas”, como si el taller fuera una entidad separada del resto del campamento de verano. Ella era la responsable de mantenernos conscientes de la directiva institucional para cumplir con las responsabilidades del campamento de verano. También ayudó a asegurar que los jóvenes que participaron en el taller se les diera prioridad en el acceso a las tecnologías y el espacio dentro del centro. Como resultado de estas estipulaciones, los participantes sintieron que se les confirió un

¹⁴ Por ejemplo, en su entrevista a cámara, Estela –coordinadora de los programas juveniles– habló sobre cómo los medios de comunicación nunca se centran en una representación *real* de la situación de los migrantes. Después de la entrevista, fuera de cámara, el grupo hizo más preguntas a Estela. Otros niños que no participaron en el rodaje, pero habían estado escuchando a través del cuarto llegaron a unirse a la conversación. Algunos de ellos realizaron preguntas de seguimiento. La entrevista había afectado claramente a aquellos participantes que estaban en el centro comunitario y proporcionó un impulso para un tipo de *acercamiento* entre ellos, que al parecer, no había sucedido desde el comienzo del campamento de verano, no digamos el taller. En el momento de la entrevista, el taller de producción de video era parte de varias actividades organizadas en el marco de un espacio recreativo. La discusión posterior a la entrevista trajo el tema de una mayor atención a las necesidades específicas de la producción de video.



estatus especial entre los jóvenes voluntarios. Por lo tanto, un cierto interés productivo para producir fue tácitamente recompensado por Maritza, por mi aprobación, y por otros adolescentes en el espacio.¹⁵

c) *Postproducción: ¿cómo hablar de San Ysidro, su comunidad migrante y los medios de comunicación?*

Como educadores para los medios, David Buckingham (2007) y Steven Goodman (2003) han señalado que es precisamente durante el proceso de revisión y edición de los videos que los jóvenes productores se vuelven más críticos sobre los contenidos que han producido. En sus respectivos trabajos con estudiantes o participantes de talleres que realizan videos en entornos escolares informales, han argumentado que es a través de la discusión de lo que han registrado, y su consecuente edición de imágenes y sonido, que los participantes son capaces de lograr cierta distancia de su comunidad, cambiando su posición social: de ser un participante en la comunidad, a convertirse en un observador-participante del contenido. En otras palabras, la juventud gana distancia crítica mediante la objetivación audiovisual que hace de los miembros de su comunidad, hacia una *luz crítica* y comparativa de las historias en la pantalla con sus propias experiencias. Estos aspectos hacen que los participante tengan que conciliar los relatos con sus propias experiencias.

Mientras que las entrevistas en video dinamizaron relaciones en el centro comunitario, el material audiovisual generado por los propios participantes fue puesto a evaluación, no sólo en cuanto a su contenido, sino también por su valor técnico. Las decisiones sobre qué entrevistas incluir fueron evaluadas con base en el sonido o la

¹⁵ Las perspectivas de hacer un proyecto de video durante un programa de campamento de verano impusieron limitaciones de tiempo que lo hacían problemático para asumir estrategias de enseñanza, mismas que exigen especial atención a temas imprevistos que podrían haber sido de extremo valor para trabajar. Como es de imaginar, esto es un tanto más cierto en el caso de trabajar con los adolescentes en un contexto de campamento de verano, ya que muchos de ellos llegaron al centro juvenil expresamente para ser voluntarios en las actividades del campamento (hacer piñatas, jugar fútbol, etcétera).





calidad de la imagen, así como elementos de composición de la imagen. En algunos videos, Andrea había señalado que algunas de las primeras entrevistas grabadas presentaban varios problemas técnicos y eran, por lo tanto, “inutilizables”. Sin embargo, estas entrevistas fueron en realidad muy útiles para proporcionar un pretexto para la participación significativa de los jóvenes en torno a sus experiencias con la migración y los medios de comunicación.

El grupo de jóvenes hizo el esfuerzo por encontrar una coherencia narrativa de las entrevistas que habían reunido; sin embargo, se hizo evidente que debían de sopesar las experiencias de las personas en sus entrevistas, con base en el valor de un mensaje que fuera legible para las audiencias.

A pesar de la diversidad de material audiovisual y la gama de videoclips sobre medios de comunicación y la inmigración –así como algunas discusiones– en la edición del producto final el grupo decidió alejarse, de la idea de incluir historias más complejas o de una serie de representaciones sobre el tema de los medios de comunicación y la migración. La diferencia entre el material que tenían y sus opciones de edición fue afectada directamente por las limitaciones de trabajar bajo un formato de documental, cuya duración sería de cinco minutos. Este formato o estructura, que no suele tener espacio para pausas, contra-narrativas ni relatos persuasivos, por lo que arrojó algunas limitaciones particulares en las formas de expresión y representación. Por ejemplo, el grupo tuvo problemas para decidir qué videoclips incluir durante la edición.

Yesica, que vive cerca de la frontera entre Estados Unidos y México, había dado un paseo con la cámara todo un día completo y había regresado con grabaciones de la zona fronteriza de San Ysidro, “incluso grabé la frontera real” –dijo–. Su hermano la llevó al puente para reunir material sobre las líneas de automóviles esperando para cruzar hacia los Estados Unidos. Cuando las encargadas de edición, Andrea y Amalia, estaban revisando los más de veinte videoclips que habían registrado con su cámara durante el transcurso del proyecto, el material de Yesica fue muy importante. Sin



embargo, también tuvieron que dejar de lado parte de sus grabaciones. Esto se debió a la baja calidad de grabación por movimientos bruscos de cámara, por ejemplo, que redujeron su valor ante el material proporcionado otros miembros del grupo.

Lo importante de especificar esta situación destaca por otro material que fue rechazado por los miembros del grupo. Hubo una grabación sobre los trabajadores indocumentados. En la grabación se ven personas de pie en una de las esquinas del barrio, al parecer en espera de algún empleo temporal. Esta grabación fue rechazada por los jóvenes productores, ya que se sintieron incómodos de mostrar a los indocumentados desde una perspectiva de plano general y a cierta distancia: “tal como lo hacen los medios noticiosos” –mencionó la misma Yesica, quien sintió pena de entrevistarlos.¹⁶

Los jóvenes productores estaban especialmente satisfechos cuando sus entrevistados se refirieron a las experiencias de la comunidad de San Ysidro, sobre todo, porque el tema de la frontera se explicitó un poco más. El material audiovisual, así como el material sobre la cobertura de los medios de comunicación que informaban las historias de los migrantes, resultaron difíciles de integrar durante la edición del video. Fue complejo articular las experiencias narradas, de manera que resonaran con la estructura del mensaje sobre la comunidad de San Ysidro. Algunos videoclips incrementaron la complejidad de los temas en cuestión, ya que divergían del encuadre del video sobre “crisis humanitaria”, y fueron difíciles de incorporar en la narrativa general, ya que necesitaban contexto y explicación; por lo tanto, no fueron incluidos.

¹⁶ Hubo otro material que no fue incluido y quedó en las conversaciones de edición. Fue la entrevista a un joven activista, voluntario del campamento de verano de Casa Familiar, quien solicitó no ser incluido en el video, pues no deseaba que sus protestas frente a la estación de la patrulla fronteriza (*border patrol*) afectaran su situación en el centro comunitario. Los miembros del grupo también consideraron las particularidades de la historia, no deseaban desviarse de la narrativa que estaban construyendo, y en última instancia no querían un *video de protesta*, sino uno de conciliación.

Las principales editoras, Amalia y Andrea, estaban decididas a utilizar videoclips que contaran la historia de dicha crisis humanitaria. Este tema había sido mencionado en las entrevistas, y también se esbozaba en las protestas locales y en las noticias de los medios de comunicación. Los jóvenes participantes de la producción del video tenían un tipo de escala para determinar en qué medida los espectadores podrían interpretar los incidentes de Murrieta, California, como dignos de atención. Sin embargo, la opinión de una profesora de preparatoria, entrevistada por los jóvenes, en cuanto al tema de la migración fue determinante como punto de referencia para la idea general del video.

La entrevista con la profesora se incluyó en casi en toda su extensión en el corte final del video. Se dirigió a los aspectos positivos y negativos de la reforma migratoria, pero la razón principal dada por los jóvenes fue que, como grupo, consideraron que el discurso de la maestra reflejaba credibilidad y abordaba directamente el tema de la migración dentro de su narrativa, al afirmar que el problema debía resolverse con *leyes humanitarias*. Asimismo, agregó la consideración del tema de la *dignidad de los trabajadores*.

Durante la edición, también se rechazaron los videoclips y las imágenes relacionados con la cobertura de noticias sobre la frontera entre Estados Unidos y México, enfocados al tema de la *migración* y al fenómeno de *patrulla fronteriza* desde un punto de vista negativo. Los participantes incluyeron las opiniones de sus entrevistados donde se articulaba el fenómeno, el impacto y los efectos de la cobertura de los medios de comunicación; pero no quisieron incluir imágenes de las detenciones o arrestos de los migrantes como “*b-rolls*”. La noción de pérdida de la dignidad y la humanidad de los deportados se discutió al ver estas imágenes en Youtube. En cambio, los participantes deseaban presentar el conflicto de la frontera mediante el recurso del arte (pintura y música), y evitar un tono amarillista o trágico. Para ello, incluyeron imágenes artísticas que ellos habían grabado de una exposición local denominada

“WHYsidro mix-media workshop”. Esta exposición fue parte del programa de campamento de verano de Casa Familiar.

En cuanto a la música, Leonardo solicitó ser el responsable y pasó varios días navegando en Internet y revisando videoclips en Youtube, sobre todo del género de corridos, y de canciones del grupo Calle Trece. A partir de su selección, el grupo acordó incluir las canciones “América”, de los Tigres del Norte, y “El aguante,” de Calle Trece. Este tipo de melodías dan cuenta del esfuerzo de los migrantes por salir adelante en condiciones adversas, y del sentido de pertenencia que los habitantes de América tenemos respecto a nuestro continente, no sólo los estadounidenses.

El grupo de jóvenes se entusiasmó con estas opciones musicales que sugerían un tipo de *poder latino*. Asimismo, la elección de Leonardo, de estas dos canciones, hizo eco en el arco narrativo del video, ya que ambas dan cuenta del sufrimiento y el sentido de pertenencia de los migrantes, y de la exigencia de ser tratados con dignidad. Estas opciones musicales también fueron seleccionadas bajo la presunción de que generarían buenas expectativas en las audiencias potenciales del video.

Otro ejemplo de lo que los jóvenes consideraron que motivaría la expectativa de la audiencia fue la idea de los participantes, sobre todo de Yesica y Andrea, sobre la inclusión de una imagen referente al cantante mexicanoamericano Lupillo Rivera. En esta imagen, Rivera sostiene un cartel con leyendas pro migrantes, frente a manifestantes con posturas contrarias a la migración. De acuerdo con informes de prensa, uno de los manifestantes anti migrantes escupió en la cara a Rivera. Los manifestantes anti migrantes no deseaban que los migrantes fueran confinados en Murrieta, California. Rivera habría gritado que los inmigrantes que vienen a Estados Unidos tienen la intención de ganarse la vida de manera decente: “son niñeras, cocineros y trabajadores del hotel”.

Los jóvenes discutieron la importancia de incluir dicha imagen en su video, ya que se trata de una fotografía que muestra claramente los obstáculos que los

migrantes enfrentan, así como la discriminación diaria. En el videoclip en el que se incluye la imagen del cantante, se puede ver y escuchar lo que se dice acerca de la cobertura de los medios de comunicación:

Maritza (entrevistada): Sobre todo cuando se trata de San Ysidro, va a ser un problema de migración, sobre la patrulla fronteriza. Siempre estamos relacionados con la frontera. Si vamos a estar en las noticias es porque algo pasó en la frontera ... Sólo los hechos y no las historias. Video “The community and its migrants” (2014)

Los jóvenes, al definir la audiencia potencial de su video, abordaron el tema de cómo mostrar las maneras en que los medios de comunicación representan a *los latinos*. En otra entrevista, la coordinadora de asuntos juveniles de Casa Familiar había comentado sobre cómo los medios explícitamente discriminan y representan de manera errónea a los migrantes; incluso, el fragmento de la entrevista donde menciona esto conformó una buena parte del video en su edición final; “¡esta es la idea!” – exclamó Yesica–, “tiene que ver con la lucha por nuestros derechos” –reconoció Amalia–, “tenemos que luchar para detener las deportaciones... las reformas de inmigración tienen carácter urgente” –dijo Andrea–. Yesica y Amalia decidieron formar un equipo para reunir clips sobre la comunidad de San Ysidro. Esta decisión grupal tuvo como objetivo reproducir un sentido de pertenencia en el video. Finalmente los jóvenes decidieron concluir la producción con un mensaje en el que se reflejaran sus expectativas: llamar la atención hacia los derechos civiles de los migrantes y una mejor representación en los medios de comunicación.

Discusión

Este trabajo no busca explicar la alfabetización mediática y los modelos participativos desde una perspectiva que enfatice las habilidades adquiridas o las formas de expresión de un video como una manera de hablar de agencia. Aquí hago hincapié en que la forma de representar San Ysidro y el proceso de producción de un video que da cuenta de la situación de la migración en la frontera México-Estados Unidos, no debería entenderse únicamente como expresión juvenil, sino también como un proceso guiado por algunas de las directivas que motivan proyectos con un grado considerable de compromiso cívico, y con el desarrollo de disposiciones *críticas* de parte de los jóvenes.

En este texto se ha ilustrado el trabajo crítico y creativo que emana de emprender un taller de alfabetización mediática y producción de medios (es decir, de un proceso de producción, análisis de los medios y de los recursos digitales), y de discutir un video realizado por un grupo de jóvenes. Este estudio de caso muestra el potencial que ofrece la participación de jóvenes en la producción de medios, al proveerles de oportunidades para ser críticos y tener un posicionamiento frente a las representaciones de los medios masivos.

David Buckingham (2007) ha escrito sobre la dificultad de identificar evidencia de pensamiento crítico en el trabajo de estudiantes o participantes de talleres de alfabetización mediática, y sobre la necesidad de ser cautos al afirmar el alcance de la emancipación o el empoderamiento de las audiencias mediante la educación para los medios. El estudio descrito aquí tuvo como objetivo desarrollar una disposición crítica en los participantes sobre el proceso de representación. El supuesto detrás del taller fue que los participantes podrían generar una cultura participativa crítica, o al menos desarrollar una predisposición (Dezuanni y Woods, 2014), al pensar cuestiones sobre la representación mientras se *distanciaban* de las representaciones que ellos mismos creaban durante el proceso de producción, en especial, durante el proceso de edición.

La producción del video o documental corto “San Ysidro: The community and it’s migrants” dio la oportunidad a los jóvenes participantes a experimentar este distanciamiento (Freire y Macedo, 1987) durante la edición del video: cuando rechazaron grabaciones que representaban a los indocumentados como lo hacían los medios de comunicación, y cuando decidieron encuadrar su narrativa desde un ángulo relacionado con la crisis humanitaria, y no como mera presentación de datos o hechos.

Los jóvenes decidieron focalizar su video en personas importantes para ellos y la comunidad. Esto, al final, ayudó a crear un sentido de pertenencia a la comunidad y la zona fronteriza, y del papel que una institución, como Casa Familiar, desempeña en la comunidad. Asimismo, los jóvenes decidieron no incluir imágenes de detenciones o deportaciones, por considerarlos como aspectos que representan una pérdida de dignidad humana. Estas decisiones sugieren que el grupo comprendió que el proceso de representación es un proceso activo e influyente, que involucra, a su vez, análisis y toma de decisiones.

Lo que intento ilustrar en este trabajo es que el proceso de diálogo y discusión sobre cómo representar en el video o cómo producirlo, provee de oportunidades valiosas para hacer visibles los procesos de interacción y de sentido para los participantes. Esto, a su vez, representa una pedagogía crítica con mayor potencial en tiempos contemporáneos. Conuerdo con otros colegas en que no todo trabajo de producción es *crítico*, pero sí representa una oportunidad para explorar conceptos clave de la educación para los medios, en una época de convergencia mediática.



Bibliografía

- Alvermann, D., & Hagood, M. (2000). Critical media literacy: Research, theory, and practice in “new times.” *Journal of Educational Research*, 93, 193-205.
- Aufderheide, P. (Ed.). (1993). *Media Literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Aspen, CO: Aspen Institute.
- Brown, K., & Cole, M. (2001). A utopian methodology as a tool for cultural and critical psychologies: Toward a positive critical theory. In M. Packer & M. Tappan (Eds.), *Cultural and critical perspectives on human development: Implications for research, theory, and practice*. New York: SUNY Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity.
- Buckingham, (2007) *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge, Polity Press.
- Buckingham, D. (2014) Preface. In De Abreu, B. & Mihailidis, P. (Eds.) *Media Literacy Education in Action: Theoretical and Pedagogical Perspectives*. Routledge, New York, pp. 69-76.
- Buckingham, D., Grahame, J., & Sefton-Green, J. (1995). *Making media: Practical production in media education*. London: English and Media Centre
- Buckingham, D. y Martínez Rodríguez, J. B. (2013) Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, vol. XX, núm. 40, marzo-octubre, 2013, Huelva, España
- Carpentier, Nlco (2011) *Media and Participation: A Site of Ideological-Democratic Struggle*, Intellect: Chicago, IL
- Carpentier, N. y De Cleen B. (2008) *Participation and Media Production. Critical Reflections on Content Creation*. Cambridge Scholars Publishing
- Castañeda, Mari (2007) “The importance of Spanish-Language and Latino Media” In Angharad Valdivia (editor) *Latina/o Communication Studies Today*. New York:





Peter Lang.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.

Cole, M. & The Distributed Literacy Consortium. (Ed.). (2006). *The Fifth Dimension. An after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage

Curry, Jansen, Pooley, Taub-Pervizpour, (2011) *Media and Social Justice*. Palgrave. New York.

Delwiche, A. y Jacobs, J. (2012) *The Participatory Culture Handbook*. Routledge. Ne York.

Dezuanni, M. L. & Woods, A. (2014) *Media Literacy through Arts Education in Australia*. In De Abreu, B. & Mihailidis, P. (Eds.) *Media Literacy Education in Action: Theoretical and Pedagogical Perspectives*. Routledge, New York, pp. 69-76.

Freire, P. y Macedo, D. (1987) *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey

Fuchs, C. (2014) *Social Media: A Critical Introduction Social Media*. London: Sage.

González, D. (2007) *Sueño americano en México. Televisión estadounidense y audiencias juveniles en Tijuana*. Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali

Goodman, S. (2003) *Teaching Youth Media: Literacy, Video Production & Social Change*. Teachers College Press. New York.

Ito, M. et al, (2009) *Living and Learning with New Media*. Cambridge: MIT Press

Ito, M, et al. (2010). *Hanging Out, Messing Around, Geeking Out: Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press.

Jenkins, H. y Thorburn, D. (2003) *Democracy and New Media*. Cambridge: The MIT Press.

Jenkins, H., et. al. (2009) *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. Cambridge: The MIT Press.

Jenkins, H. (2006) *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.

Jensen, K. (1995) *The Social Semiotics of Mass Communication*. London: Sage.





Kafai, Y. & Peppler, K. (2011). Youth, Technology, and DIY: Developing Participatory Competencies in Creative Media Production. In V. L. Gadsden, S. Wortham, and R. Lukose (Eds.), *Youth Cultures, Language and Literacy. Review of Research in Education*, 35(1), pp. 89-119.

Livingstone, S. (2003) The changing nature of audiences: from the mass audience to the interactive media user In: Valdivia, A., (ed.) *Companion to Media Studies. Blackwell companions in cultural studies* (6). Blackwell Publishing, Oxford, Inglaterra.

Orozco, G. (2010) Hacia una cultura de participación televisiva de las audiencias. Ideas para su fortalecimiento. *Comunicação, mídia e consume*. Sao Paulo. Vol .7 N. 1 9. Julio

Packer M., y Tappan M. (Eds.), *Cultural and critical perspectives on human development: Implications for research, theory, and practice*. New York: SUNY Press

Sefton-Green, J. (2006), 'Young people and Media Production' Fall. Special Issue of McGill Journal of Education 41.

Sims, Christo (2014) From Differentiated Use to Differentiating Practices: Negotiating Legitimate Participation and the Production of Privileged Identities. *Information, Communication & Society* 17 (6): 670-6

Shutkin, D. S (1990). "Video Production Education: Towards a Critical Media Pedagogy." *Journal of Visual Literacy*. 10:2. pp 42-59

Vásquez, Olga (2003) *La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

