

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



**COMPETENCIA MEDIÁTICA Y GENERACIÓN DE
CIUDADANÍA INTERCULTURAL: EL CASO DEL VIDEO
COMUNITARIO EN OCHO REGIONES DE PERÚ**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias Sociales

Con mención en Interculturalidad, Educación y Ciudadanía

LESLY GIULIANA LOZA ARISTA

Presidente: Sergio Fernando Tejada Galindo

Asesora: Carolina Soler

Lector 1: Ismael Antonio Vega Diaz

Lector 2: Adan Rios Delgado

Lima - Perú

Agosto de 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por LOZA ARISTA, Lesly Giuliana, quien solicita la obtención de su grado académico de maestría a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título “Competencia mediática y generación de ciudadanía intercultural: el caso del video comunitario en ocho regiones de Perú”

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados Académicos de la Escuela de Posgrado respectivamente, declaramos que el producto académico de Lesly Giuliana Loza Arista ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 7% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 2 del mes de setiembre de 2025

Atentamente,



Carolina Soler
Asesor

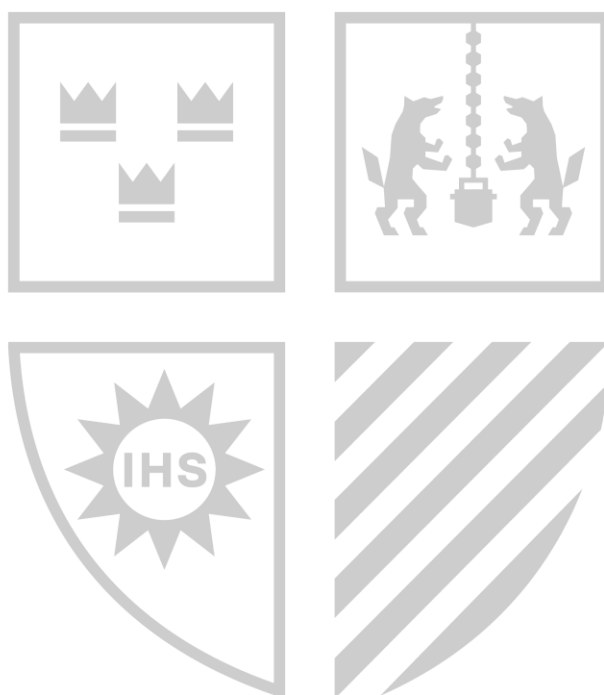


Mario Carlos Granda Rangel
Secretario de la Comisión

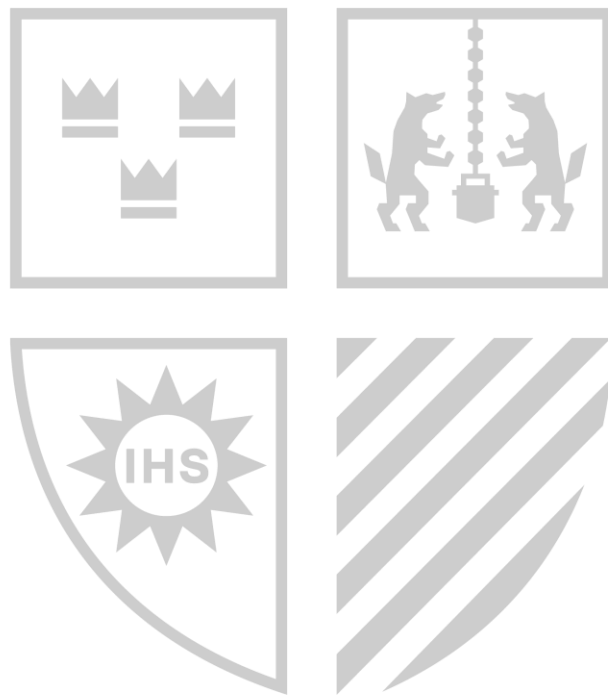
*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

“La interpretación de nuestra realidad, con esquemas ajenos, solo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios.”

— Gabriel García Márquez, *La soledad de América Latina*, Discurso del Nobel de Literatura, 1982.



A quienes se atreven a alzar la voz desde lo más profundo del corazón, desafiando la
represión y el miedo, incluso cuando hacerlo les cueste la vida.



AGRADECIMIENTOS

A Carolina Soler, por su exigencia, mirada a detalle y agudeza en sus comentarios,
siempre desde la empatía.

A Eli Malvaceda por su acompañamiento y guía en lo metodológico.

A los participantes de esta investigación, por su apertura y confianza en el proyecto.

A los jurados expertos, que aportaron su experiencia y mirada crítica al evaluar los
instrumentos de recojo de información.

A mi familia y amigos, por su soporte emocional, académico y económico. De manera
especial a mis padres Irma Arista y Bernardo Loza, a Cristian Loza, a Ángela Palo y a
Andrea Malpartida.

A David Mattos, por estar conmigo al pie del cañón.

RESUMEN

Esta tesis analiza la relación entre la competencia mediática y la construcción de ciudadanía intercultural a partir del caso del video comunitario desarrollado en ocho regiones del Perú. Aunque existe abundante teoría sobre la competencia mediática y su vínculo con la noción de ciudadanía, persiste una falta de estudios empíricos que aborden esta relación desde experiencias concretas y contextualizadas, especialmente fuera del ámbito educativo formal. En respuesta a este vacío, la investigación se enmarca en un contexto caracterizado por prácticas mediáticas poco éticas y una amplia diversidad cultural, lo que exige repensar la competencia mediática desde una perspectiva situada y comunitaria. El estudio adopta un enfoque cualitativo con un diseño de análisis temático reflexivo, aplicando entrevistas semiestructuradas e interpretación composicional de productos audiovisuales. Los hallazgos muestran que el video comunitario genera prácticas comunicacionales que fortalecen el sentido de lo colectivo, fomentan el autorreconocimiento y revelan el rol de la comunidad en la construcción de ciudadanía intercultural. Se concluye que la competencia mediática y la ciudadanía intercultural se potencian mutuamente cuando el proceso comunicativo es comunitario, crítico y contextualizado, consolidando al video comunitario como una vía alternativa para el ejercicio ciudadano en contextos de desigualdad y marginación.

Palabras clave: ciudadanía intercultural, competencia mediática, video comunitario, gestores culturales, interculturalidad, colectividad

ABSTRACT

This thesis analyzes the relationship between media literacy and the construction of intercultural citizenship through the case of community video initiatives developed in eight regions of Peru. Although there is an abundance of theoretical work on media literacy and its connection to the notion of citizenship, there is a persistent lack of empirical studies that address this relationship through concrete and contextualized experiences, especially outside the realm of formal education. In response to this gap, the research is situated within a context marked by unethical media practices and broad cultural diversity, which demands a rethinking of media literacy from a situated and community-based perspective. The study adopts a qualitative approach with a reflexive thematic analysis design, using semi-structured interviews and compositional interpretation of audiovisual products. The findings show that community video fosters communication practices that strengthen a sense of collectivity, promote self-recognition, and reveal the role of the community in building intercultural citizenship. The study concludes that media literacy and intercultural citizenship mutually reinforce each other when the communication process is community-driven, critical, and contextualized, establishing community video as an alternative means of citizen engagement in contexts of inequality and marginalization.

Keywords: intercultural citizenship, media literacy, community video, cultural managers, interculturality, collectivity

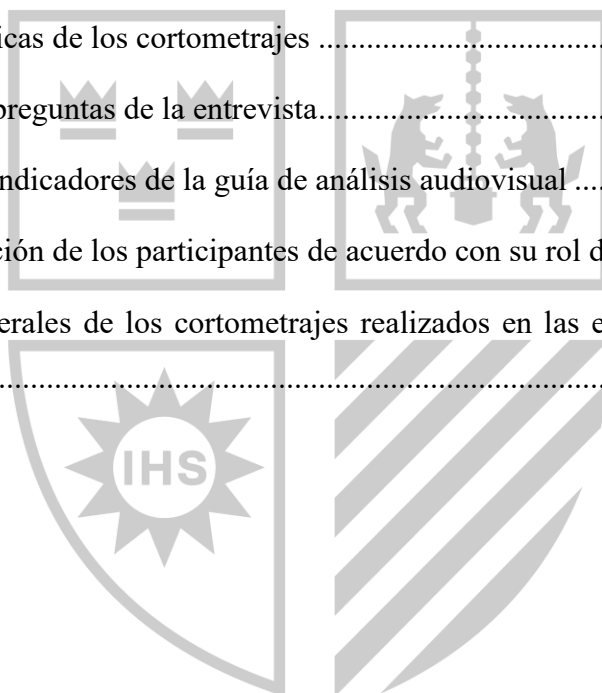
TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	19
1.1 Competencia mediática.....	19
1.1.1 ¿Competentes frente a qué medios?.....	19
1.1.2 El campo de la educación mediática.....	23
1.1.3 Competencia mediática: ¿una misma medición para todas las realidades?... 25	
1.2 El video comunitario.....	27
1.2.1 El marco de las pedagogías críticas	27
1.2.2 Definiendo lo audiovisual comunitario y sus gestores	30
1.3 Ciudadanía intercultural.....	34
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	39
2.1 Enfoque metodológico y diseño de la investigación	39
2.2 Objetivos.....	40
2.3 Categorías y subcategorías.....	40
2.4 Participantes y Cortometrajes	41
2.4.1. Participantes.....	41
2.4.2. Cortometrajes.....	44
2.5 Técnicas e instrumentos de recojo de información.....	46
2.6 Procedimientos.....	49

2.6.1 Aspectos éticos	51
2.6.2 Aspectos de calidad	52
2.7 Análisis de la información	52
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	54
3.1 De las miradas a los relatos: concepciones de los gestores culturales, proceso de realización y contenidos del video comunitario	54
3.2 De la competencia mediática a la expresión colectiva con medios audiovisuales	65
3.2.1 ¿Qué expresar? Definiendo los temas de los audiovisuales	65
3.2.2 Eficacia comunicativa de los cortometrajes.....	69
3.3 Ciudadanías tomadas desde la comunicación.....	74
3.3.1 La recuperación de saberes propios.....	75
3.3.2 Dejar de ser invisibles.....	77
3.3.3 Verse en la pantalla.....	83
3.3.4 Tomar derechos.....	88
3.4 La participación colectiva	92
3.4.1 La participación en comunidad.....	93
3.4.2 Alcances de la creación colectiva	95
Conclusiones.....	101
Recomendaciones	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS	118
ANEXO N° 1: Guía de entrevista semiestructurada.....	119
ANEXO N° 2: Guía de análisis audiovisual.....	120
ANEXO N° 3: Consentimiento Informado para Participantes de Investigación.....	122

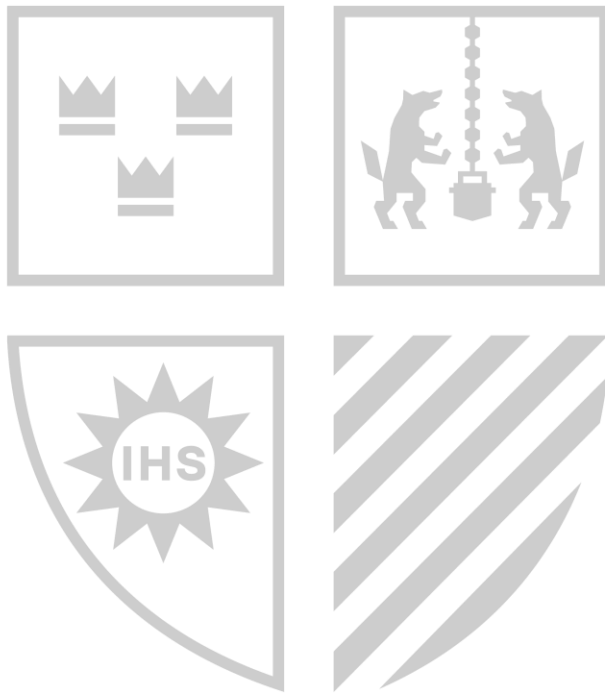
ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Características de los participantes.....	43
Tabla 2: Características de los cortometrajes.....	45
Tabla 3: Tópicos y preguntas de la entrevista.....	46
Tabla 4: Tópicos e indicadores de la guía de análisis audiovisual.....	48
Tabla 5: Denominación de los participantes de acuerdo con su rol desempeñado.....	51
Tabla 6: Datos generales de los cortometrajes realizados en las experiencias de video comunitario.....	63



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo de representaciones, discursos y prácticas.....	22
Figura 2: Ámbitos y dimensiones de la competencia mediática. Tomado de Pérez y Delgado (2012).....	26
Figura 3: Categorías y subcategorías de la investigación.....	41
Figura 4: Relaciones entre códigos a partir de coocurrencias.....	53
Figura 5: Fotograma del corto Uesnidën pete ismebenaïd.....	70
Figura 6: Recorte del afiche promocional del cortometraje Komankaya.....	82
Figura 7: Fotograma del cortometraje Shiik Pachisa Augmatbu.....	82



INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación masivos desempeñan un papel crucial en la vida social contemporánea, estableciendo relaciones de identificación y reciprocidad, visibilizando temas y legitimando prácticas y valores, entre otras funciones. En ese sentido, sin tener el objetivo explícito de educar, los medios terminan constituyéndose como agentes de formación ciudadana, legitimación del poder y modos de ser, de relacionarse y de convivir en democracia (MINCULT, 2017). Esta relevancia de los medios en la sociedad puede ser verificada en distintos niveles, sin embargo, su actuación en el contexto peruano no ha contribuido a sentar las bases de una participación ciudadana sólida ni a promover una sociedad democrática y dialogante. Esto quedó evidenciado, por ejemplo, durante las elecciones presidenciales de 2021, cuando se observó un apoyo explícito a ciertas candidaturas y circulación de discursos polarizantes, que rompieron la posibilidad de un diálogo abierto y democrático (Macassi, 2021; Acevedo, 2021). En suma, estos medios no solo han contribuido a socavar la democracia y la ciudadanía, sino que también perpetúan y profundizan las brechas sociales al reproducir desigualdades relacionadas con características físicas, culturales y socioeconómicas de sujetos y colectivos (Zárate et al., 2019).

Ante este desempeño de los medios de comunicación surge la pregunta: ¿cómo podría responder la ciudadanía? A principios del siglo XX, en Francia, el pedagogo Célestin Freinet impulsó iniciativas como proyecciones de cine-debate en los cineclubs y la publicación de periódicos universitarios que acercaban los medios de comunicación al ámbito educativo (Fedorov, 2014). Esta propuesta, conocida como *educación mediática*, buscaba ayudar a las personas a identificar, comprender y cuestionar el papel de los medios, promoviendo así un consumo informado, consciente y crítico de los mismos. En

este contexto se enmarca el concepto de competencia mediática, que se refiere a las habilidades necesarias para interactuar con los medios, utilizarlos de manera eficaz, y crear y compartir información de forma segura y responsable (Consejo de la Unión Europea, 2020).

En el ámbito teórico la relación entre las nociones de competencia mediática y ciudadanía ha sido ampliamente reconocida, hablándose incluso de una ciudadanía mediática (Dejeghere, 2009; Gozálvés, 2013; Gozálvés & Aguaded, 2012, como se citó en García-Ruiz et al., 2014); sin embargo, persiste una escasez de estudios empíricos que aborden esta vinculación a partir de experiencias concretas o casos contextualizados. En ese sentido, la presente investigación propone explorar los puntos de confluencia entre las dimensiones de cada categoría, con el objetivo de identificar el tipo de relación que existe entre ellas en la práctica. Aunque la competencia mediática ha sido objeto de extensa teorización, principalmente orientada al diseño de estrategias para su implementación, se ha indagado poco sobre cómo esta competencia se manifiesta en contextos reales, especialmente en experiencias fuera del ámbito educativo formal. En este marco, el presente estudio aporta evidencia directa proveniente de un entorno especialmente desafiante, caracterizado por la presencia de medios de comunicación con prácticas poco éticas —lo que demanda una ciudadanía crítica y consciente— y por una amplia diversidad cultural que atraviesa los procesos de formación en medios audiovisuales. Estas condiciones exigen repensar la competencia mediática desde una perspectiva situada, en atención a la diversidad cultural y a las prácticas preexistentes como elementos para su fortalecimiento y aplicación con pertinencia.

La motivación para el desarrollo de esta investigación surge del interés por tender puentes entre el espacio universitario y las comunidades, promoviendo el acceso crítico a los medios de comunicación como herramienta de transformación social. La experiencia personal en procesos formativos ligados al análisis y producción audiovisual permitió identificar el potencial del cine y el video como medios para estimular la reflexión crítica en diversos contextos. Esta línea de trabajo, iniciada en investigaciones previas sobre competencia mediática, se articuló con un compromiso sostenido con la educación popular. En ese marco, se llevaron a cabo iniciativas como talleres de animación stop motion dirigidos a niños y niñas en zonas vulnerables del distrito de La Victoria, con el objetivo de devolver a la sociedad los saberes adquiridos en la universidad pública y contribuir, desde el ámbito educativo y creativo, a la construcción de ciudadanía.

Esta tesis se propone analizar la relación entre la competencia mediática y la construcción de ciudadanía intercultural a partir del caso del video comunitario¹ desarrollado en ocho regiones de Perú. La investigación se estructura en tres ejes clave: la competencia mediática, la ciudadanía intercultural y el video comunitario. El análisis se realiza desde la perspectiva de los gestores culturales, responsables de coordinar y facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje en cine comunitario; la de los realizadores en formación que asistieron a los talleres; y el análisis de los productos audiovisuales resultantes, a partir del estudio de algunos cortometrajes realizados. De este modo, el tema se vincula a la línea de investigación “Políticas públicas y cultura”, al aportar este campo mediante la recuperación y sistematización de experiencias concretas de educación popular, desarrolladas desde una perspectiva de comunicación comunitaria y alternativa, con el objetivo de incidir en la reivindicación y visibilización de la cultura de grupos humanos socialmente marginados e invisibilizados.

A nivel internacional, la educación mediática ha sido incorporada en las currículas escolares (Fedorov, 2014); sin embargo, en Latinoamérica, los avances en este campo siguen siendo lentos y, en varios países de habla hispana, los estudios sobre competencia mediática han revelado que los niveles son deficientes (Ríos-Hernández et al., 2020; Gonzáles-Carrión y Granada-Montoya, 2020; Ávila-Meléndez, 2020; García-Ruiz et al., 2020). Estas investigaciones han adoptado la misma definición de dimensiones e indicadores propuesta por Ferrés y Piscitelli (2012). En este escenario, se hace necesaria una revisión crítica y contextualizada de este marco teórico, teniendo en cuenta las diversas realidades de Latinoamérica (Mateus et al., 2020).

En estas latitudes existen experiencias cercanas a la educación mediática, como el video comunitario, que, a pesar de la precariedad material con la que se desarrollan, cuentan con una notable riqueza metodológica (Gutiérrez, 2008). En este sentido, resulta crucial y necesario sistematizar y reflexionar sobre estas experiencias (Fantin, como se citó en Girandello y Orofino, 2011). En particular, en el ámbito del video comunitario, es fundamental sistematizar el conocimiento sobre los filmes, los realizadores y los espacios de encuentro, prestando especial atención a los procesos que posibilitan el ejercicio del

¹ Ante la pluralidad terminológica existente en el ámbito del cine comunitario (Zorita, 2024), aquí adoptamos el término video comunitario para subrayar el enfoque hacia los procesos de creación audiovisual, a diferencia de otras formas de cine comunitario que se centran en la proyección cinematográfica.

derecho fundamental a la comunicación (Gumucio, 2014; Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, Artículo 19).

El problema de investigación se fundamenta en la competencia mediática, destacando la necesidad de comprenderla y contextualizarla en cada situación particular, así como en el marco de las experiencias previas. En el caso del video comunitario, estas experiencias se vinculan con la educación popular (Freire, como se citó en Streck et al., 2008) y las pedagogías decoloniales (Grosman-Smith, 2021). Desde esta perspectiva, el video comunitario se configura como una práctica vigente, descentralizada y en expansión en diversas regiones del Perú, que busca democratizar la comunicación entendida como un espacio de expresión, encuentro y diálogo. Así, se convierte en una herramienta clave para las comunidades tradicionalmente excluidas del acceso mediático, permitiéndoles no solo participar en la producción de discursos, sino también ejercer procesos de reivindicación social.

A partir de esta delimitación teórico-práctica del enfoque de la competencia mediática surge la pregunta ¿es posible observar o reconocer la generación de ciudadanía intercultural en las experiencias de video comunitario? La ciudadanía se entiende como un concepto dinámico, en constante expansión a través de la conquista de derechos (Borja, 2001, citado en Vega, 2022), aunque en el contexto latinoamericano ha sido históricamente restringida en sus dimensiones política, civil y social (Cabrero, 2013). En el caso de Perú, un texto clave es el *Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación* (2003), que proporcionó una visión más precisa de la noción de ciudadanía (Dibós et al., 2004) subrayando la importancia del reconocimiento de la dignidad humana y la igualdad ante la ley, la visibilización de la diversidad y las desigualdades existentes (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003), la reflexión sobre la historia propia y el compromiso con la construcción de un país democrático, así como el fomento del bienestar, tanto individual como colectivo (Dibós et al., 2004). En este contexto, se incorpora también la noción de interculturalidad crítica que propone un diálogo transparente entre saberes y culturas diversas (Barriandos, 2011), pero teniendo en cuenta las desigualdades estructurales e históricas que perpetúan la discriminación por fenotipo y cultura (Walsh, 2009), y que se reflejan en las imágenes de la realidad (Santa Cruz, 2016) y en los discursos sociales difundidos por los medios de comunicación (MINCULT, 2017).

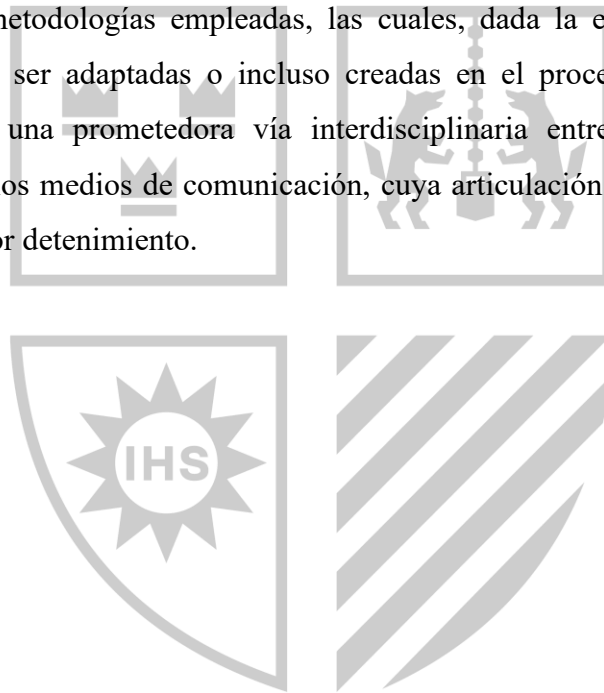
A partir de esta revisión, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo en distintas experiencias de video comunitario de ocho regiones del Perú se expresan y se vinculan entre sí las nociones de ciudadanía intercultural y de competencia mediática? La investigación involucró a doce gestores culturales y dos realizadores en formación, quienes participaron en talleres de video comunitario llevados a cabo en Lima, Pasco, Huánuco, Loreto, Amazonas, Ucayali, Cusco y Puno. Los talleres se realizaron tanto en zonas urbanas como en comunidades indígenas y campesinas y dieron como resultado ocho cortometrajes de ficción, creados mediante técnicas de *video en acción real* y diversas formas de animación.

Desde el punto de vista metodológico, se ha empleado un enfoque cualitativo (Martínez, 2004) que se materializa en un análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2013) que busca identificar patrones y temas significativos centrados en las nociones de competencia mediática y ciudadanía intercultural. Este diseño metodológico se implementó a través de dos vías: primero, mediante entrevistas semiestructuradas con gestores culturales y algunos realizadores en formación; y, segundo, a través del análisis de varios cortometrajes de ficción producidos en los talleres. El contacto inicial con los participantes se estableció a través de redes sociales, recurriendo en un primer momento a la red de contactos de la investigadora, y ampliándose luego por medio de recomendaciones entre los propios participantes. Una de las principales limitaciones del estudio fue la dispersión geográfica de los involucrados, ubicados en diversas regiones del Perú, algunas de difícil acceso. Esta condición hizo necesario que la mayoría de las entrevistas fueran realizadas de manera virtual a través de videollamadas.

El objetivo general de la presente tesis es comprender la relación entre competencia mediática y la generación de ciudadanía intercultural en el marco del video comunitario desarrollado en ocho regiones de Perú. Para ello, el primer capítulo presenta una revisión del marco teórico, partiendo del contexto actual de los medios de comunicación. En esta sección se abordan los antecedentes y conceptos clave vinculados a la competencia mediática, la ciudadanía intercultural y el video comunitario, incorporando además aportes desde los enfoques de las pedagogías críticas, la interculturalidad y la teoría decolonial. En el segundo capítulo se describe la metodología empleada, las categorías de análisis, la caracterización de los informantes entrevistados —tanto gestores culturales como realizadores en formación— y se caracterizan los cortometrajes que fueron analizados, producto de las experiencias de creación audiovisual

comunitaria, entre otros aspectos relevantes. Finalmente, el tercer capítulo está dedicado al análisis y discusión de los resultados: a partir del estudio del video comunitario, se revisan las dinámicas generadas por los procesos creativos comunicacionales, la manera en que los participantes se aproximan a los saberes audiovisuales, las formas de participación de la comunidad, y el significado de lo colectivo en la generación de ciudadanía intercultural.

Una línea de investigación futura podría centrarse en el trabajo directo con los participantes de los talleres de video comunitario y sus comunidades, con el objetivo de analizar los aportes que estas experiencias generan, favorecen o potencian en términos de justicia social, interculturalidad y ciudadanía. Asimismo, resulta relevante profundizar en el estudio de las metodologías empleadas, las cuales, dada la especificidad de cada contexto, requieren ser adaptadas o incluso creadas en el proceso. Finalmente, esta investigación abre una prometedora vía interdisciplinaria entre los estudios sobre interculturalidad y los medios de comunicación, cuya articulación es necesario que sea explorada con mayor detenimiento.



CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se presentan las perspectivas teóricas desde las cuales se ha abordado el problema de investigación: el video comunitario (Gumucio, 2014) inscrito en la educación popular (Freire, 2005) y la pedagogía decolonial (Walsh, 2017), desde el cual se ponen en tensión y reelaboran las nociones de ciudadanía intercultural (Tubino y Flores, 2020); y la competencia mediática (Pérez y Delgado, 2012).

1.1 Competencia mediática

Es oportuno que previamente al abordaje de la discusión sobre la noción de competencia mediática se trate la discusión del rol de los medios de comunicación y las particularidades que tienen en el contexto peruano. Cabe precisar que el cine comunitario, si bien refiere a procesos de realización audiovisual, también abarca los procesos de proyección de cine y cine foros en comunidades los cuales no necesariamente implican la práctica de realización del video. Por tal motivo, es necesario explicitar que la presente tesis se enfocará en comunidades que realizan videos de manera participativa con el apoyo de los gestores culturales.

1.1.1 ¿Competentes frente a qué medios?

En Perú los medios de comunicación de alcance nacional legitiman y naturalizan una discriminación que relaciona el aspecto fenotípico —como el color de piel— con los rasgos étnicos y culturales de las personas, esto va aparejado de otros diacríticos como la lengua, el lugar de origen y diferentes tipos de prácticas estereotipadas. Asimismo, las poblaciones que más sufren la discriminación de manera sistemática en los medios son las comunidades indígenas y afroperuanas (MINCULT, 2017). Este diagnóstico revela

que los medios de comunicación en el Perú reflejan y a la vez normalizan una discriminación preexistente en la vida cotidiana, con lo cual perpetúan las desigualdades y la participación plena de determinados grupos en la sociedad.

En esa línea, es preciso establecer tres formas de manifestación de la discriminación en los medios de comunicación (Alfaro, 2011, como se citó en MINCULT, 2017): invisibilidad total (cuando una comunidad no cuenta con ningún tipo de representación mediática), invisibilidad esporádica estereotipada (cuando se distorsiona la imagen de una población), y visibilidad permanente etnofágica (cuando se representa la diversidad cultural con fines meramente comerciales). Frente a esta manipulación simbólica que opera de manera sutil y estructural se vuelve relevante el desarrollo de la competencia mediática, que no solo permite identificar estos mecanismos de exclusión, sino también fomentar una ciudadanía activa y consciente.

En el escenario mediático actual se observa cómo los grandes medios de comunicación reproducen desigualdades en el acceso al reconocimiento social de sujetos y colectivos diversos; fundamentándose en sus características físicas, culturales, identitarias, condición social o económica, o en combinaciones de todas ellas (Zárate et al., 2019). Frente a este panorama, los estudios coloniales ponen la mirada en las ideologías que legitiman relaciones sociales de dominación; en esta orientación, el concepto de la *colonialidad del ver* (Barriendos, 2011), como veremos, nos brinda un marco que permite comprender los mecanismos que subyacen en los medios de comunicación. El video comunitario se presenta como una importante herramienta para hacer una propuesta transformadora que desafía estas estructuras visuales impuestas.

La colonialidad del ver es parte del *quadrivium* decolonial, el conjunto de los cuatro componentes de la teoría de la colonialidad. Toma como punto de partida el planteamiento de la *colonialidad del poder*, la persistencia de un producto de la dominación colonial, aquellas relaciones “raciales” de superioridad/inferioridad que sostienen las estructuras actuales del poder mundial (Quijano como se citó en Germaná, 2010, p. 215). Asimismo, los debates del grupo decolonial incorporaron la noción de la *colonialidad del saber* y la *colonialidad del ser*. La *colonialidad del saber* examina el rol de la epistemología y producción de conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, mientras que la *colonialidad del ser* aborda la experiencia de la colonización y su impacto en el lenguaje, entendido este último como el lugar donde el

conocimiento está inscrito (Maldonado-Torres, 2007).

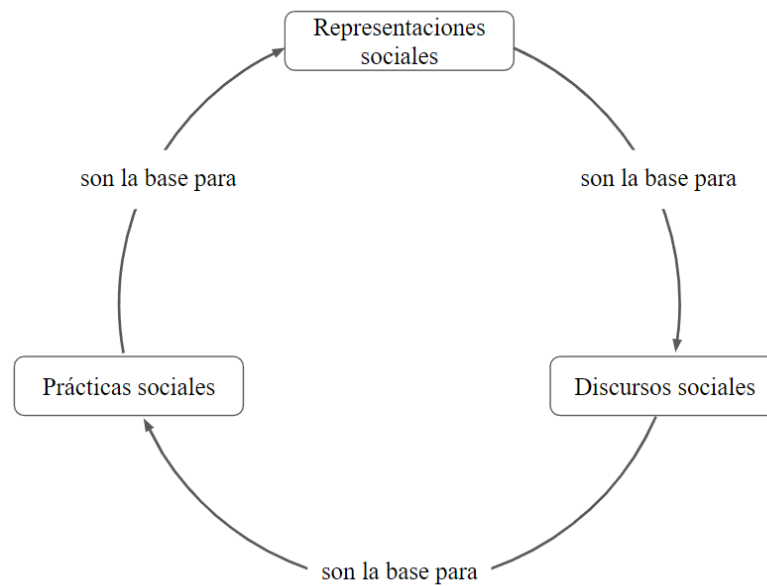
Complementariamente, Barriendos (2011) propone la *colonialidad del ver* como el campo de análisis de las maquinarias visuales que invisibilizan epistemes otras, no solo negando moral, política y ontológicamente la humanidad de determinados grupos, sino también promoviendo su inferiorización. Comprender a la colonialidad del ver como parte de una estructura más amplia permite pensar críticamente sobre cómo se observa y representa al otro, y por qué es urgente construir miradas más justas, inclusivas y descolonizadas, especialmente en contextos educativos y mediáticos.

Analizar los medios de comunicación desde la perspectiva de la colonialidad del ver permite reconocer una “doble desaparición” etnofágica (Barriendos, 2011), donde se hace desaparecer, en primer lugar, al sujeto de la observación —en este caso el medio emisor del mensaje y los hilos con los que teje dicho mensaje— y, en segundo lugar, se produce un borramiento, o desaparición, del sujeto representado en su dimensión real, mostrándolo de manera estereotipada o inferiorizándolo.

Si bien los medios no buscan explícitamente educar, la ciudadanía mira, consume y aprende. A través de este consumo mediático, se interiorizan representaciones sociales que influyen en la forma en la que las personas perciben y se relacionan con el mundo. El cine es un medio de comunicación mediante el cual se difunden representaciones de la realidad de ciertos grupos; así, la producción audiovisual lleva consigo una carga intrínseca en la conformación de lo que se entiende como imágenes de la realidad (Santa Cruz, 2016). Estas representaciones, a su vez, sirven de base para la elaboración de discursos sobre los cuales se llevan a cabo prácticas sociales que, a su vez, generan nuevas representaciones, discursos y prácticas (MINCULT, 2017).

Figura 1

Ciclo de representaciones, discursos y prácticas



En ese sentido, una representación puede modificar una práctica social y en ello radica la importancia de analizar y cuestionar las representaciones sociales (Araya, 2002, como se citó en MINCULT, 2017). Así, los discursos, en tanto constituyentes de lo social, son creadores de identidades y relaciones sociales; de modo que la identidad no se sustenta solamente en hechos sino también en percepciones (Centro de Culturas Indígenas del Perú – CHIRAPAQ, 2015). De esta manera, los discursos simbólicos puestos en circulación por los medios de comunicación no solo reflejan la realidad, sino que también la construyen, ahí se basa la necesidad de analizar y cuestionar estas representaciones, desnaturalizando lo que se da por hecho para abrir espacios a otras formas de ver y ser.

De esta manera, es importante repensar la comunicación como un proceso en el que se intercambian ideas u opiniones, pero, sobre todo, emociones, valores y aspiraciones; es decir, se trata de un intercambio simbólico de sentidos entre los actores que participan en él (MINCULT, 2017). En este contexto de construcción de sentidos y relaciones simbólicas entre los sujetos, la competencia mediática adquiere especial relevancia, pues permite a los ciudadanos no solo interpretar y cuestionar los significados en circulación, sino también asumir su papel en la producción y circulación de sentidos.

1.1.2 El campo de la educación mediática

En la presente investigación, proponemos situar el video comunitario dentro del marco de la competencia mediática, pues para propiciar su desarrollo es esencial tomar como punto de partida las prácticas relacionadas, situadas y preexistentes que podrían generar una comprensión más profunda del entorno social donde se busca intervenir con la competencia mediática. Aunque haya puntos de no convergencia entre video comunitario y competencia mediática, sí hay intersecciones y resonancias que permiten generar un diálogo mucho más aterrizado y pertinente.

El campo de la educación mediática ha utilizado gran cantidad de términos que generaron confusión y redundancia conceptual y terminológica (Loza, 2020), por tal motivo, es preciso clarificar los términos en torno a la educación mediática a fin de ordenar este bagaje conceptual. La educomunicación es un concepto afín que se refiere al campo de estudios inter y transdisciplinarios que aborda las dimensiones teórico-prácticas de la educación y la comunicación, disciplinas que históricamente se han desarrollado de manera separada (Barbas, 2012).

Pese a la abundante cantidad de términos para denominar al mismo concepto,² existen esfuerzos de diversos autores e instituciones que han permitido ordenar y sintetizar la multiplicidad de definiciones y posturas en este campo de estudio. Así, tres conceptos permiten dicha articulación: educación mediática, alfabetización mediática y competencia mediática. La educación mediática constituye el proceso de enseñar y aprender sobre los medios, es decir, formar emisores y receptores críticos con miras a conformar una sociedad prosumidora³ (García-Ruiz et al., 2014). En este contexto, la alfabetización mediática es el resultado de dicho proceso, que implica la capacidad de “leer” los medios, es decir, decodificarlos o interpretarlos, y “escribir” los medios, lo que implica poder expresarse a través de ellos. Con lo cual, la competencia mediática alude a la convergencia de las diferentes habilidades, destrezas y conocimientos que permiten al sujeto leer y escribir los medios de comunicación (Buckingham, 2005; Buitrago, 2016).

²Como expresa Barbas (2012) se pueden encontrar las siguientes denominaciones: educación en materia de comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía de la comunicación, en el contexto iberoamericano, y *media literacy* o *media education*, en el contexto anglosajón.

³ El término prosumidor fue planteado en los años setenta por McLuhan (García-Ruiz et al., 2014).

En consonancia con esta perspectiva, es preciso dejar atrás la visión del sujeto como un ente subordinado a los medios de comunicación o al mercado, para reconocerlo como una entidad sociohistórica con capacidad de acción y de producción discursiva (De la Peza Casares, 2003, como se citó en Rinero, 2021). Esta concepción teórica propone superar la visión del sujeto como receptor pasivo de los contenidos mediáticos para asumir que puede interpretarlos, cuestionarlos y producir sus propios discursos.

En la sociedad de la información es necesario el desarrollo de la competencia mediática para lograr una ciudadanía crítica y responsable ante la recepción y producción de información (García-Ruiz et. al., 2020). El reto es que la competencia mediática trascienda la noción de competencias operativas vinculadas a tecnologías y se reconozca como un derecho para el ejercicio de la ciudadanía (Mateus et.al., 2019; Area, 2012). Sin embargo, en los últimos treinta años ha primado la acción tecnológica por encima de la pedagógica y, en el caso del contexto latinoamericano, la educación mediática ha tenido una presencia oscilante en las políticas de los países y no ha respondido adecuadamente al enfoque de derechos ciudadanos (Mateus et.al., 2020). La competencia mediática que va más allá de lo meramente tecnológico confluye y nutre a la ciudadanía, con lo cual brinda un marco pertinente para el abordaje de la competencia mediática y la ciudadanía intercultural en el video comunitario de la presente investigación.

Por parte de las entidades internacionales, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2011) acuñó el término Alfabetización Mediática e Informativa para referirse

a las competencias esenciales (conocimiento, destrezas y actitud) que permiten a los ciudadanos involucrarse eficazmente con los medios y otros proveedores de información y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos (p. 185).

No obstante, esta definición no permite vislumbrar el rol de “creador de contenidos” que también ejercen en la actualidad los ciudadanos que consumen los medios. En dicha línea, el Consejo de la Unión Europea (2020) define la alfabetización mediática considerando tanto el consumo como la creación de contenidos:

[la alfabetización mediática es] un concepto genérico que engloba todas las capacidades técnicas, cognitivas, sociales, cívicas, éticas y creativas que permiten a una persona acceder a información y medios de comunicación y utilizarlos de manera eficaz, así como crear y compartir de manera segura y responsable contenido mediático a través de diferentes plataformas. (p. 23)

Aunque la definición del Consejo es puntual y abarca la mayor cantidad de competencias vinculadas con la alfabetización mediática, es importante no caer en la transposición automática de los planteamientos sugeridos por los documentos internacionales, debido a que estos emergen de contextos con mayor consolidación institucional y disponen de mecanismos óptimamente establecidos para el control social de los medios (Zanchetta, como se citó en Girardello y Orofino, 2011). Por tal motivo, es pertinente contextualizar la educación mediática en el marco de corrientes propias de Latinoamérica como la pedagogía liberadora, la comunicación popular o los estudios culturales (Mateus et al., 2020).

1.1.3 Competencia mediática: ¿una misma medición para todas las realidades?

Entre los países de habla hispana España cuenta con un importante apoyo por parte de comunidades académicas (y del propio Estado) para la investigación en torno a la competencia mediática, como la Red Alfamed, Red interuniversitaria EuroAmericana de investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía y el Grupo comunicar⁴, que es un colectivo andaluz que lleva casi 30 años investigando y realizando publicaciones sobre el uso crítico, creativo y plural de los medios de comunicación en el aula; así como en torno a la ética y educación en los medios de comunicación.

Hay distintos intentos por definir las cualidades de un ciudadano tipo con competencia mediática. El prosumidor, según García-Ruiz et al. (2014), cumple múltiples roles en el ámbito comunicativo. Actúa como productor y revisor de contenidos, además de observar y participar en los procesos de producción. Selecciona y valora mensajes, identificando estereotipos o malas prácticas. También maneja herramientas tecnológicas y fomenta la interacción entre emisores y receptores. Finalmente, organiza recursos y crea mensajes con responsabilidad ética, artística y técnica.

Algunas de las investigaciones más recientes que miden la competencia mediática en la ciudadanía (Ríos-Hernández et al., 2020; González-Carrión y Granada-Montoya 2020; Ávila-Meléndez, 2020; y García-Ruiz et al., 2020) emplean la definición de las 6 dimensiones e indicadores propuesta por Ferrés y Piscitelli (2012): lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y

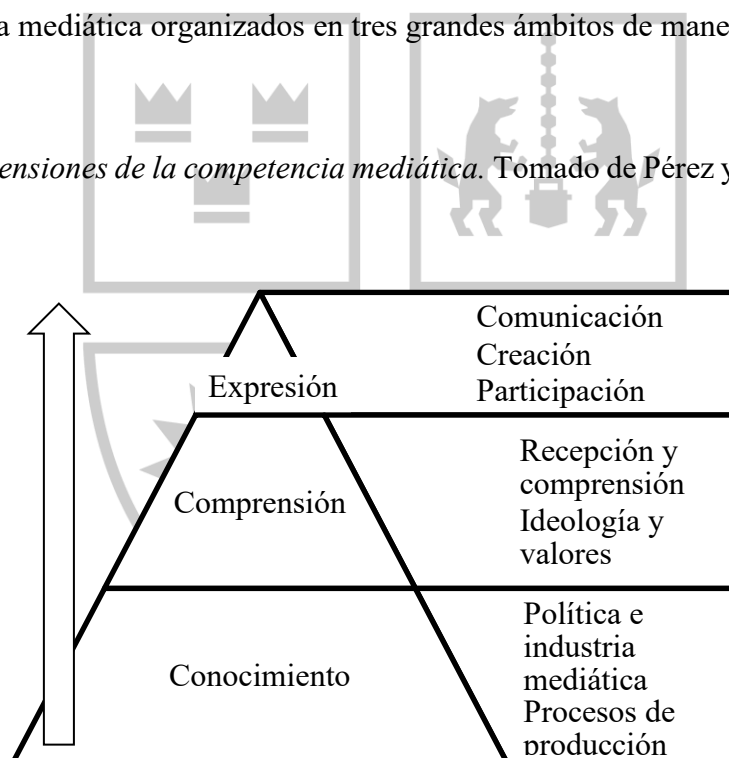
⁴ Grupo Comunicar (Recuperado en 25 de abril de 2025 de <https://www.grupocomunicar.com/historia/>)

dimensión estética. Cabe señalar que dichas investigaciones, aunque aplicadas en diferentes contextos y países, concuerdan en sus resultados: que la ciudadanía en general no cuenta con niveles adecuados de competencia mediática. A partir de esa evidencia los investigadores suelen sustentar la necesidad de impulsar desde la escuela el desarrollo de la competencia mediática.

Por su parte, Pérez y Delgado (2012) asumen una mirada crítica frente a 6 investigaciones significativas en torno a la alfabetización tanto digital como audiovisual analizando lo siguiente: los destinatarios a los que se dirigen, la conceptualización utilizada y subyacente, las dimensiones planteadas y las propuestas didácticas. Dicho análisis les permitió a las autoras proponer las siguientes dimensiones e indicadores de la competencia mediática organizados en tres grandes ámbitos de manera jerárquica:

Figura 2

Ámbitos y dimensiones de la competencia mediática. Tomado de Pérez y Delgado (2012).



La cuestión en este punto es si las cualidades establecidas son viables en sociedades tan diversas y en constante transformación en los ámbitos tecnológico, político y social. ¿Es posible concebir un único perfil ideal de prosumidor, o deben reconocerse varios perfiles que reflejen esas diferencias? La respuesta a esta pregunta subraya la necesidad de contextualizar la competencia mediática partiendo tanto de las relaciones particulares de cada sociedad con los medios, así como de su cultura y perspectivas en torno a la comunicación. Un enfoque de competencia mediática

inclusiva y con pertinencia cultural permitiría una mayor adaptación a realidades locales y un mejor fortalecimiento de ciudadanos diversos para participar de manera crítica y responsable en los entornos mediáticos que los afectan. Así, resulta imprescindible observar desde una mirada crítica el uso de indicadores para medir la competencia mediática en Latinoamérica (Mateus et al., 2020).

1.2 El video comunitario

Se parte de las pedagogías críticas —educación popular y pedagogías decoloniales— para una mejor comprensión del marco histórico y del pensamiento en el que surge el video comunitario, luego, se aborda el concepto de cine comunitario a partir de su compleja diversidad, para finalmente elaborar un marco pertinente para un acercamiento al rol de los gestores culturales en el cine participativo.

1.2.1 El marco de las pedagogías críticas

Para comprender las pedagogías críticas, es pertinente partir de la noción de deshumanización, que Freire concibe como el resultado de un orden social injusto y violento, el cual conduce al oprimido a distorsionar tanto su voluntad como su vocación profunda de realizarse plenamente como ser humano (Walsh, 2017). Reconocer esta deshumanización estructural es esencial para entender desde qué luchas y necesidades se articula el proceso de video participativo.

Así, desde la otra mirada, la humanización se vincula a la toma de conciencia de esta distorsión sobre uno mismo y el reconocimiento de la necesidad de luchar por la humanidad, los cuales son los pasos necesarios para una pedagogía y praxis humanista y liberadora (Freire, 1974, como se citó en Walsh, 2017). Fanon y Freire concuerdan en que el proceso de humanización requiere la toma de conciencia sobre la posibilidad de existencia, pero a su vez requiere actuar contra las estructuras y condiciones sociales que niegan esta posibilidad de existencia (Walsh, 2017). En este sentido, una forma concreta de posibilitar la existencia se encuentra en el ámbito de las representaciones mediáticas: cuando ciertos grupos sociales son invisibilizados o estigmatizados por los medios, se les niega simbólicamente el derecho a existir. Por ello, hacer visibles estas voces en los medios —alternativos, como el video comunitario— constituye un acto de reconocimiento y afirmación de su humanidad.

Pero la liberación y humanización —continúa la autora en esa misma línea— no es solo individual, sino que necesita ser social, lo cual implica una conexión entre lo subjetivo y lo objetivo, entre reconocer a la vez la deshumanización interiorizada en los sujetos, y las estructuras y condiciones que la posibilitan. Lo social del proceso de liberación se vincula estrechamente con la naturaleza colectiva del proceso de video comunitario; asimismo, la deshumanización (tanto personal interiorizada, como estructural) manifestada en la discriminación cultural y abordada por los procesos de creación audiovisual colectiva es un aspecto que dicho marco permite abordar.

En ese sentido, la pedagogía desde la perspectiva de Freire (1974) es una práctica y un proceso sociopolítico productivo que brinda las herramientas necesarias para develar las raíces de la opresión y la deshumanización de las personas, identificar sus estructuras y actuar sobre ellas; por tal motivo está fundamentada en la realidad de las personas —en sus subjetividades, historias y luchas— (como se citó en Walsh, 2017). Así, la educación popular se define como la educación hecha con el pueblo, con los oprimidos o con las clases populares para la transformación de la sociedad, la cual exige que se tome como punto de partida el contexto concreto/vivido para llegar al contexto teórico (Freire, como se citó en Streck et al., 2008). Liberación y humanización son dos conceptos claves del marco de la educación popular, los cuales permiten comprender el paradigma que sustenta las ideas y prácticas del video comunitario.

En el proceso de la educación popular la conciencia crítica cumple un rol fundamental al no conformarse a nivel de las apariencias, sino buscar recolectar diferente información para poder hacer un análisis profundo de la realidad, con el fin de poder transformarla (Lapadula y Lapadula, 2017, p. 17). Ese ir más allá de las apariencias tiene consonancia con la lógica tanto del video comunitario como de la competencia mediática, ya que en estos casos los realizadores en formación “miran a través del telón” para lograr tener una inmersión creativa profunda en la realización audiovisual y en los temas que deciden expresar.

Se plantean siete condiciones para una educación popular (Freire, como se citó en Streck et al., 2008): la *curiosidad epistemológica*, la cual refiere a una curiosidad que toma distancia de su objeto y permite que el acto de conocer se efectivice en una perspectiva crítica; la *problematización* implica una actitud de cuestionamiento constante del sujeto de conocimiento frente al objeto y la no aceptación pasiva del saber que existe

sobre el objeto. Estas dos condiciones permiten mirar hacia los primeros momentos del proceso de video comunitario que dan pie a la creación del guion o la historia.

La tercera condición es la *rigurosidad* que propone el uso de todos los instrumentos disponibles para capacitar a los sujetos con el fin de que logren cambiar algún aspecto de la realidad compleja, en un ambiente que promueva la creatividad y la libertad. La condición de la *creatividad* refiere a la capacidad de crear algo nuevo. No hay creatividad sin ruptura. En tanto, el *diálogo* permite una mirada hacia el mundo y hacia la existencia en sociedad como proceso, como realidad inacabada y en constante transformación. Estas tres condiciones permiten enfocar el proceso creativo del video comunitario y las dinámicas humanas que surgen y se tejen en dicho proceso.

Finalmente, las dos últimas condiciones permiten una mirada transversal al video comunitario. Por una parte, el *protagonismo de los sujetos* se refiere a asumir al sujeto como agente de cambio, con capacidad de ser autor, lo cual es pertinente para mirar hacia el rol que desempeñan los realizadores en formación y que es promovido por los gestores culturales. Por otra parte, la *vivencia de la praxis* surge de la síntesis de teoría-palabra-acción que se da en dos momentos: en un primer momento se lleva a cabo la comprensión de la realidad y la vida para que en un segundo momento el sujeto “diga su palabra sobre el mundo” y transforme la realidad. Esta última condición propuesta permite el abordaje de los cortometrajes resultantes de las experiencias de video comunitario, en tanto “palabras audiovisuales” sobre el mundo de los realizadores en formación, lo que a su vez implica pasar por un proceso de comprensión de la realidad.

Lo pedagógico en la línea decolonial se puede comprender como el conjunto de metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que generan una subversión de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas por la colonización; así, se puede entender lo pedagógico de lo decolonial como el componente esencial que facilita los procesos de de(s)colonización (Alexander, 2005, como se citó en Walsh, 2017). Desde la práctica del cine comunitario se pueden identificar dos estadios de la praxis de la pedagogía decolonial que llevarían a la emancipación de los sujetos subalternos: por una parte, poner en crisis saberes e identidades hegemónicas, a partir de la identificación por parte de los sujetos de la propia situación histórica y del aprendizaje de los artificios del lenguaje audiovisual (enfrenta colonialidad del ser); y, por otra parte, desde el descentramiento de las prácticas pedagógicas hegemónicas mediante la apropiación tecnológica del lenguaje audiovisual

y de relaciones sociales dentro de la lógica comunitaria intercultural y solidaria (enfrenta colonialidad del saber) (Grosman-Smith, 2021).

En este marco, se hace evidente que los procesos de descolonización del saber y del ser encuentran un correlato necesario en la descolonización del ver, la cual implica considerar prescindible —mientras que da visibilidad a toda imagen-archivo de la modernidad/colonialidad— toda imagen imperial y todo relato colonial (Barriendos, 2011). A partir de estas conceptualizaciones buscamos pensar y valorar al video comunitario como una herramienta clave para contrarrestar la invisibilización ejercida por las maquinarias visuales racializantes al permitir que los propios grupos históricamente marginados se autorrepresenten. A su vez, la competencia mediática converge en este proceso al proporcionar las habilidades necesarias para visibilizar aquellos preceptos hegemónicos que subyacen en los discursos visuales dominantes.

1.2.2 Definiendo lo audiovisual comunitario y sus gestores

Los proyectos audiovisuales de carácter participativo o colaborativo varían ampliamente en cuanto a su escala, naturaleza y metodologías empleadas, pues requieren adaptarse a territorios, necesidades específicas y procesos propios de las comunidades; esta cualidad variable, orgánica y comunitaria hace que no sea posible generalizar ni darle un significado único y homogéneo al cine comunitario (Dorado, 2024; Zorita, 2024; Gumucio, 2014).

La especificidad de cada experiencia de video comunitario en una comunidad —tanto en su proceso creativo como en su instancia de exhibición final— vuelve muy pertinente la utilización del término “revolución molecular” (Guattari, 1987, como se citó en Rinero, 2021) que refiere a procesos de transformación social en clave de resistencia. Se trata de iniciativas que operan a escala local donde se subvierten roles que permiten multiplicar lugares de enunciación, permitiendo así la construcción de otros discursos que visibilicen lo que ha sido históricamente invisibilizado.

El uso de los términos “prácticas colaborativas o participativas” es bastante común para estos proyectos audiovisuales; aunque en ámbitos sociales, culturales o empresariales se suele asociar a cualidades positivas, puede llegar a ser empleado de manera superficial o reducido a una tendencia pasajera (Rodrigo & Collados, 2015, como se citó en Zorita, 2024). Pese a esta ambigüedad en su uso, lo cierto es que, aunque existe

una diversidad de términos para denominar estas prácticas⁵, todos comparten una misma raíz: la realización de un proyecto audiovisual basado en la pauta de una relación horizontal y dialogada entre los sujetos participantes (Zorita, 2024).

En este mismo horizonte de prácticas que promueven la participación activa y el protagonismo de las comunidades (Alvarez et al., 2014, como se citó en Gonzales, 2017), cobra relevancia la noción de soberanía visual, que considera que el audiovisual no solo actúa como un medio de expresión sino también como un material de archivo que con el paso del tiempo circula por distintos contextos y adquiere nuevos significados; este cine busca superar los estereotipos y las inexactitudes históricas para favorecer el significado de las representaciones visuales elaboradas por los propios realizadores y las comunidades con una mirada propia (Soler, 2019).

Tres aspectos determinan el carácter comunitario de un audiovisual: los contenidos, la democracia interna y, sobre todo, la plataforma política-comunicacional (Gumucio, 2014). Asimismo, una condición fundamental para alcanzar la horizontalidad en los procesos de creación audiovisual comunitaria es el principio de reconocimiento y respeto entre las personas que participan, lo cual implica necesariamente el cuidado y la atención a las relaciones de poder que puedan surgir, la promoción de espacios de intercambio multidireccionales (Zorita, 2024) y garantizar un entorno de confianza y libre de prejuicios, que favorezca la expresión (Pacchioni, 2020). Entre las tres condiciones que configuran el carácter comunitario, la democracia interna ocupa una posición medular pues posibilita tanto la construcción colectiva de contenidos como el sostenimiento de una plataforma política-comunicacional.

Para comprender cómo se desarrollaron y sostuvieron los talleres y dinámicas sociales internas, es necesario detenerse en dos categorías fundamentales: las condiciones y los modos de producción (Rinero, 2021). Con condiciones de producción se abarca no sólo las circunstancias contextuales socioeconómicas, geográficas, históricas del terreno en el que tiene lugar la práctica audiovisual, sino también las condiciones económicas, materiales, técnicas y de saberes con que se cuenta. Con modos de producción se alude a las distintas formas de organizar, jerarquizar y aprovechar las condiciones disponibles

⁵ “Cine colaborativo, cine participativo, vídeo participativo, documental social participativo, vídeo comunitario, remix colaborativo, cine social interactivo, videoactivismo, cine do-it-together, cine crowdsourced” (Zorita, 2024, p. 99).

para producir el audiovisual; esto incluye la manera en que se estructura el proceso, se reparten las tareas y roles y las dinámicas que se ponen en juego.

El cine comunitario se configura como una ruptura al orden hegemónico, orientada al reconocimiento de sujetos y comunidades en un mundo desigualmente construido. En este sentido, constituye una acción y un proceso esencialmente político (Bermeo, 2019) y artístico, que trasciende lo comunicacional (Cáceres, 2016) y se vincula con la representación y la movilización política de colectivos marginados (Mohaded, 2017; Gumucio, 2014). La lucha política en el cine comunitario abreva tanto de la singularidad de cada sujeto como de su experiencia en colectividad, por tal motivo la lucha política es una lucha identitaria (Zuñiga et al., 2020, como se citó en Dorado, 2024).

Pero lo político es inseparable de lo personal, los miembros de una comunidad son personas que al igual que son sujetos sociales, son también sujetos políticos; en este sentido, el término *politicidad* (Merklen, como se citó en Rinero, 2021) resulta más adecuado para describir esta condición inherente. La politicidad es la condición política de individuos y grupos que refleja tanto la identidad y cultura política como el conjunto de prácticas que se expresan en el espacio público, implica la defensa activa de intereses y concepciones por el bien común.

Las experiencias de producciones audiovisuales comunitarias activan modos de participación con distintas dimensiones de politicidad que podrían agruparse en tres grandes dimensiones: la estética, la representativa y la organizativa (Rinero, 2021). La dimensión estética permite comprender las nuevas formas de expresarse de las producciones audiovisuales comunitarias a partir de lo cotidiano, del consenso, de la articulación entre lo disponible y lo deseable, del desafío de cánones y verosimilitudes. La dimensión representativa remite a los otros modos de narrar el mundo y de producir sentido, que rompen con las formas hegemónicas de representación mediante la manifestación de la propia voz (Guerrero, 2016), la expresión de distintas posiciones, demandas y conflictos, y la autorrepresentación de los sujetos. Finalmente, la dimensión organizativa permite identificar las posibilidades colectivas del cine comunitario, tanto en relación con la toma de decisiones y a la organización, como al asumir el proyecto, hacerse responsable y confiar en los demás.

De esta manera, el cine comunitario puede definirse como una práctica interdisciplinaria que articula conceptos, herramientas y aprendizajes diversos, mediante

el intercambio de experiencias y saberes (Dorado, 2024). Esta práctica se concreta en la realización audiovisual mediante una organización participativa y democrática, en la que intervienen personas no especializadas en el ámbito cinematográfico (Rinero, 2021; Gumucio, 2014), con el objetivo de integrar activamente las perspectivas de todos los participantes en cada una de las fases del proceso de creación audiovisual (Zorita, 2024).

En este contexto, el concepto de video comunitario ofrece un marco particularmente pertinente para esta investigación, ya que permite un acercamiento más preciso a los casos que se abordarán. Según Espinoza (2012) el video participativo es el producto de un proceso de diálogo conjunto de los ciudadanos; que conlleva al diseño, programación, producción, edición, emisión y difusión de una pieza comunicativa. La motivación para realizar el video comunitario surge de la propia comunidad, de sus propios intereses y deseos. Usualmente se emplea para visibilizar determinadas problemáticas, para encontrar lo necesario con el fin de alcanzar las propias metas y mejorar la propia vida.

A partir de lo expuesto, si bien el concepto de video participativo resulta útil para comprender la dimensión colaborativa de la creación audiovisual dentro de las comunidades, esta investigación optará por emplear el término video comunitario. Esta elección responde a poner el foco tanto en la realización audiovisual como en los procesos colectivos que la sustentan y en la necesidad de abordar no solo los aspectos participativos del proceso, sino también su dimensión social, organizativa y transformadora.

El video comunitario permite que los participantes construyan historias conectándose con su cotidianidad y desde sus propios códigos. Este abordaje permite no solo romper discursos mediatizados, sino trascender la imagen y proceso técnico para reflexionar sobre sus propias relaciones como parte de una comunidad (Chuquiano, 2021). En esa línea, el rol de un gestor cultural parte del vínculo entre cultura y vida cotidiana, y tiene como desafío visibilizar la manera en que distintas formas de poder se han sedimentado en los hábitos que regulan las interacciones diarias, de este modo, el gestor puede contribuir a activar nuevos modelos de identidad y transformar las relaciones humanas que sostienen ese ámbito de lo cotidiano (Vich, 2021).

En este punto, resulta pertinente precisar el concepto de gestor cultural, dado que su rol es crucial en el desarrollo del video comunitario. El gestor cultural puede definirse como un educador y activista que asume la responsabilidad de acompañar y participar

activamente en el proceso de conciencia y transformación de las personas, facilitando su "despertar" y su reaprendizaje para ser plenamente hombres y mujeres (Fanon, como se citó en Walsh, 2017). En coherencia con este objetivo transformador, un gestor cultural puede asumir distintas identidades (Vich, 2021) en los procesos formativos y creativos del video comunitario. Estas identidades se manifiestan de diversas maneras, como la del etnógrafo, que requiere un conocimiento profundo de lo local para proporcionar claves interpretativas para comprender cómo operan los poderes existentes y la hegemonía desde lo local hasta lo global. Asimismo, la identidad del curador implica la capacidad de articular la producción cultural en torno a temas concretos desde una perspectiva alternativa a como lo hace el Estado o el mercado. La identidad del militante, por su parte, se refiere a la gestión de procesos sostenidos y comprometidos, orientados a generar nuevos significados y prácticas alternativas en los lugares de trabajo. Finalmente, la identidad del administrador se orienta a la gestión de recursos y la resolución de lo burocrático, promoviendo procesos participativos y la construcción colectiva de sentidos.

En el contexto del video comunitario, el gestor cultural encarna estas identidades como parte de una práctica situada que promueve la expresión comunitaria y la transformación colectiva, la reflexión crítica y el desarrollo de nuevas formas de interacción humana y el fortalecimiento de posicionamientos políticos.

1.3 Ciudadanía intercultural

Si el propósito de la competencia mediática es aportar en la construcción de una ciudadanía informada y crítica, resulta de importancia analizar el video comunitario desde la perspectiva de la ciudadanía. Sin embargo, no se trata de una ciudadanía en términos generales, sino de una ciudadanía intercultural, pues el contexto actual requiere este enfoque con el fin de comprender y abarcar la diversidad de cosmovisiones, culturas, visiones y realidades. Asimismo, el video comunitario, desde su origen histórico y programático está estrechamente vinculado con la reivindicación y la acción, respondiendo a distintas hegemonías existentes en la sociedad. En ese sentido, también es pertinente poner en discusión a la ciudadanía intercultural y sus dimensiones relacionadas a los derechos, la diversidad y la desigualdad, a partir de las prácticas de reconocimiento y expresión que desarrolla el video comunitario.

La ciudadanía es un concepto en constante evolución y cambio, es un proceso de conquista permanente de derechos formales y de exigencia de políticas públicas. En contraste con la realidad, estos derechos en la actualidad son más complejos y se adecúan a poblaciones más diversas (Borja, 2001, como se citó en Vega, 2022). En ese sentido, procesos como el video comunitario que, desde una perspectiva participativa y comunitaria crean narrativas propias tienen el potencial de trastocar o deslindarse de los discursos hegemónicos, ampliando así los marcos de ciudadanía y reconociendo subjetividades históricamente silenciadas.

Por su parte, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD promueve el concepto “democracia de ciudadanía” que refiere a tres tipos de ciudadanía: en primer lugar, la *ciudadanía política* que se expresa en la democracia, entendida como el reconocimiento del individuo con derecho a elegir y ser elegido; en segundo lugar, la *ciudadanía civil* que alude al entramado institucional que asegura el reconocimiento del individuo como sujeto de derechos básicos; y, en tercer lugar, la *ciudadanía social* entendida como el Estado social de derecho o Estado de bienestar, e incluye los derechos sociales, económicos y culturales (Pachano, 2011, como se citó en Cabrero, 2013). En ese sentido, ¿qué tipo de ciudadanía se ha dado en los estados latinoamericanos? Se puede argumentar que ha sido una ciudadanía restringida, limitada o “de baja intensidad” aplicable a cualquiera de estas formas de la ciudadanía (Cabrero, 2013).

Asimismo, distintos autores que abordan el concepto de ciudadanía parten de la matriz liberal; es decir, occidental moderna (Cabrero, 2013). En esa línea la ciudadanía liberal es ajena al indio, pues se encuentra ligada a la concepción del Estado-nación moderno cuya función fue la de eliminar los privilegios del Antiguo Régimen. Por tal motivo, es importante que el abordaje de la ciudadanía tenga la apertura a cuestionar sus preceptos y ampliarse a otras miradas de grupos que históricamente no han logrado gozar de sus beneficios, como los pueblos indígenas.

En el contexto peruano, la noción de ciudadanía implica un compromiso constante con la justicia y con el pleno ejercicio de nuestros derechos y responsabilidades, su ejercicio tiene el desafío de hacer frente a una sociedad marcada por el autoritarismo, la desigualdad, la discriminación, la violencia, la corrupción y la manipulación de la información, entre otros problemas (Dibós et al. 2004). Para reforzar este argumento, las autoras se remiten al Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003):

La ciudadanía implica el reconocimiento de la dignidad humana y la igualdad ante la ley. No puede haber ciudadanía sin el reconocimiento y respeto de las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas y de género. La ciudadanía está alejada de todo tipo de exclusiones y discriminaciones. Se alimenta y vive de la justicia y, por ello, es el objeto del Estado y de todo proyecto que apunte a la reconciliación. (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003, p. 94-95)

En esa línea, toda formación en ciudadanía debe cumplir el papel de formar integralmente ciudadanos y ciudadanas con la capacidad de realizar las siguientes tareas primordiales: reflexionar sobre la historia y realidad social peruanas y sus grandes desafíos; comprometerse, desde su propio proyecto de vida, con la construcción de un país con sólidos principios democráticos; y actuar para construir el bienestar propio y colectivo (Dibós et al., 2004)

La participación se encuentra estrechamente vinculada con la ciudadanía, dado que es el espacio por excelencia donde se facilita la flexibilidad, transformación y redefinición del concepto y la naturaleza de la ciudadanía. Experiencias de producción audiovisual participativa han fortalecido espacios de participación, en los que los realizadores en formación pueden expresar sus problemáticas para transformar aspectos de sus realidades. Esto ha sido un instrumento para la emergencia de nuevas ciudadanía y un espacio para su expresión, el diálogo y la construcción de memoria en torno a un tema común (Almenares, 2022).

En este marco, la interculturalidad se vincula con el ámbito de las interacciones cotidianas y, especialmente, con las maneras en que se procesan las relaciones con aquello “otro” que se considera diferente, esto tiene que ver con la producción y reproducción de estereotipos y con determinadas prácticas sociales que generan desigualdades y exclusiones (paradigma hegemónico) (Vich, 2005). En este sentido, la interculturalidad implica la construcción de un horizonte de convivencia entre culturas o pueblos (no entre individuos aislados, sino entre sus instituciones) generando un enriquecimiento mutuo, pero conservando sus propias identidades (Cabrero, 2013).

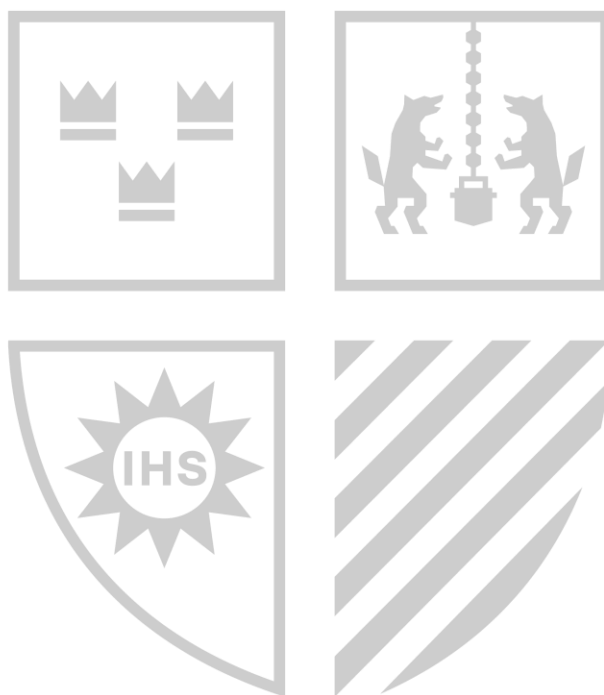
No obstante, la interculturalidad no se limita a tolerar la diferencia ni concebir las identidades como entes inamovibles, sino que impulsa procesos de intercambio para el encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas, tomando en cuenta no solo las complejas relaciones e intercambio entre culturas, sino también las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder (Walsh, 2005). En este sentido, el video comunitario —en tanto plataforma comunicacional que se nutre de lo alternativo y promueve lo no

visibilizado y lo no hegemónico— se presenta como un espacio privilegiado para materializar y desarrollar esta noción de interculturalidad, al posibilitar el encuentro de voces y saberes desde una lógica horizontal y participativa.

En este punto, es preciso explicitar la distinción entre interculturalidad relacional, interculturalidad funcional e interculturalidad crítica (Walsh, 2009). La primera hace alusión a la forma más básica de contacto entre culturas que puede darse en condiciones de igualdad o desigualdad. Esta acepción invisibiliza los contextos de poder y dominación de la colonialidad. La segunda acepción, la interculturalidad funcional se basa en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida, siendo de esta manera “funcional” al sistema existente y sin abordar las causas de las asimetrías sociales (Tubino, como se citó en Walsh, 2009). Finalmente, la interculturalidad crítica, que toma como punto de partida el problema estructural-colonial-racial, se demanda desde la subalternidad y desde el problema del poder (Walsh, 2009). No obstante, aunque en teoría se apuesta por una interculturalidad crítica sobre las asimetrías socioculturales existentes, en la práctica, el discurso se podría invertir y dejar intocadas formas veladas o abiertas de dominación y de exclusión en los órdenes socioculturales, económicos y políticos en los que se inserta (Tubino y Flores, 2020).

La interculturalidad crítica no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino que también se cruza con las del saber, el ser y la vida misma, parte del problema estructural-colonial-racial y se dirige a la transformación de las estructuras, instituciones y las relaciones sociales. Por esta razón, su proyecto es necesariamente decolonial: destrabar la idea de “raza”, como instrumento de clasificación y control social (Walsh, 2009). No basta con que el discurso de una ciudadanía intercultural reconozca y cuestione las desigualdades estructurales; sino que debería existir un correlato con la realidad concreta que logre trastocar la exclusión y la desigualdad. En ese sentido, la colonialidad del ver propone, en lugar de una interculturalidad como un lugar de diálogo universal abstracto entre iguales, una interculturalidad que contribuya a una mejor comprensión de los problemas epistemológicos y ontológicos derivados de un diálogo visual transparente entre saberes y culturas diferentes (Barriendos, 2011). No es suficiente el diálogo abstracto, es necesario transparentar las diferencias y dialogar desde los aspectos más primordiales del conocimiento y del ser.

A partir de lo mencionado es posible trazar un paralelo entre la interculturalidad crítica y el video comunitario, ya que ambas propuestas comparten un horizonte transformador frente a las estructuras hegemónicas que sostienen las desigualdades existentes. Coinciden en su apuesta por reivindicar a grupos históricamente excluidos, a partir de una apropiación creativa y protagónica de los medios audiovisuales que les han sido tradicionalmente negados y marcados por una lógica de representación que reproduce la colonialidad del ver.



CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el recorrido metodológico a través del cual se obtuvieron los datos. En tal sentido, se abordará lo correspondiente al enfoque y diseño de investigación, los objetivos, las categorías y subcategorías desde las cuales se abordó el problema, los participantes de la investigación y los cortometrajes analizados, las técnicas e instrumentos empleados para el recojo de la información, los procedimientos realizados y el análisis de la información; los cuales se explicarán a continuación.

2.1 Enfoque metodológico y diseño de la investigación

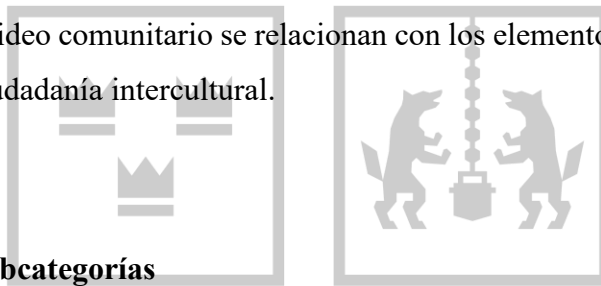
Para indagar sobre la vinculación entre competencia mediática y la generación de ciudadanía intercultural en el marco del video participativo es pertinente el enfoque metodológico cualitativo, pues permite identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da una razón completa de su comportamiento y manifestaciones; ya sea a partir del estudio de un todo integrado o de una cualidad específica (Martínez, 2004).

En esa línea, el problema se aborda desde el diseño de análisis temático reflexivo el cual se entiende como un método para identificar temas y patrones de significado a través de un conjunto de datos en relación con una pregunta de investigación (Braun y Clarke, 2013). A partir de la creación de categorías relacionadas con las nociones de competencia mediática y la ciudadanía intercultural, se buscó identificar las confluencias y vinculaciones desde el diseño analítico establecido.

2.2 Objetivos

El objetivo general de la presente tesis es comprender la vinculación entre competencia mediática y la generación de ciudadanía intercultural en el marco del video comunitario en ocho regiones de Perú. En esa línea, los siguientes objetivos específicos permitirán su consecución:

- 1) conocer el desarrollo de la competencia mediática a través del video comunitario;
- 2) conocer la generación de ciudadanía intercultural a través del video comunitario; y
- 3) analizar de qué manera los elementos de la competencia mediática a través del video comunitario se relacionan con los elementos de la generación de la ciudadanía intercultural.



2.3 Categorías y subcategorías

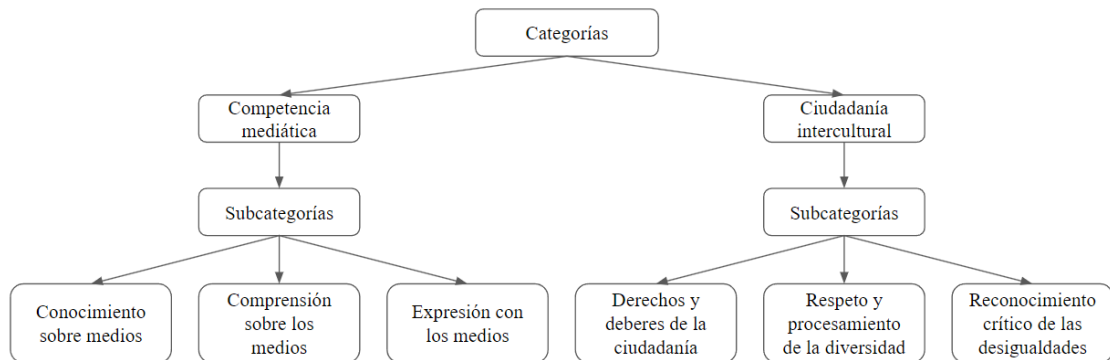
Las categorías que se emplearán en la presente investigación son las siguientes:

Competencia mediática hace referencia a las capacidades que permiten a una persona acceder a información a través de los medios de comunicación y utilizarlos de manera eficaz, así como crear y compartir de manera segura y responsable contenido de los medios a través de diferentes plataformas (Consejo de la Unión Europea, 2020). Se definen las siguientes subcategorías: conocimiento sobre medios, comprensión sobre los medios, y expresión con los medios (Pérez y Delgado, 2012).

En tanto, ciudadanía intercultural consiste en un compromiso constante con la justicia y con el pleno ejercicio de derechos y deberes (Dibós, 2004), en las esferas política, civil y social (Cabrerero, 2013) de un mundo cuyos órdenes socioculturales, económicos y políticos son tan diversos como desiguales (Tubino y Flores, 2020). De esta manera se establecen las siguientes subcategorías: derechos y deberes de la ciudadanía (Dibós, 2004), respeto y procesamiento de la diversidad (énfasis en la no discriminación) (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003), y reconocimiento crítico de las desigualdades (Tubino y Flores, 2020). (Ver Figura 3)

Figura 3

Categorías y subcategorías de la investigación



2.4 Participantes y Cortometrajes

2.4.1. Participantes

Participaron 14 personas entre gestores culturales (12) y realizadores en formación (2) que han desarrollado o participado de talleres de video participativo en Perú, entre los años 2019-2024. Para esta investigación, resulta fundamental considerar el aporte de ambos grupos de participantes. Por un lado, los gestores culturales ofrecieron una visión integral del proceso —antes, durante y después de los talleres— desde su rol como facilitadores, guías y motivadores. Por otro lado, los realizadores en formación contribuyeron con una perspectiva vivencial, al participar activamente como sujetos que se expresan y crean a partir de su propio proceso de reconocimiento individual y colectivo. Se utilizó un muestreo por conveniencia (Robinson, 2014) debido a la dificultad de acceder a los participantes, dada la naturaleza poco frecuente y dinámica geográficamente de los talleres de video participativo. Dicha estrategia fue pertinente debido a las características generales que debían tener los participantes: ser personas que hubieran brindado o sido parte de un taller de video participativo.

a. Criterios de inclusión y exclusión de los participantes

A modo de criterios de inclusión para la selección de los gestores culturales se incluyó a aquellos mayores de 18 años que participaron como facilitadores o coordinadores en talleres de video participativo entre 2019 y 2024. Se consideró tanto a coordinadores como a facilitadores pues ambos cuentan con una mirada integral del

proceso; sin embargo, la diferencia entre sus roles radica en que los coordinadores usualmente llevan más años facilitando talleres y actualmente cumplen más funciones de coordinación, en cambio los facilitadores no suelen tener ese tiempo de experiencia acumulada y sus roles se enfocan en brindar los talleres directamente.

Asimismo, los gestores debían haber culminado por lo menos un taller, dirigido a público de cualquier edad, en los últimos 6 años (se dio ese lapso pues permitió abarcar experiencias realizadas antes de la emergencia sanitaria). En cuanto a los criterios de exclusión, no se contó con aquellos gestores que no aceptaron firmar o aceptar el consentimiento informado, tampoco con aquellos que habían producido cortometrajes sin una narrativa coherente con los géneros documentales o ficcionales.

En cuanto a los realizadores en formación de los talleres, se consideró como criterio de inclusión el que hayan sido parte de los mismos, durante todo el taller (o la mayor parte). Se excluyó a quienes no contaran con conexión a internet (para efectos de la entrevista), asimismo, a participantes menores de edad (debido a las dificultades de acceso a sus padres, madres o tutores).

b. Características de los participantes

Considerando lo anterior, se logró tomar contacto con gestores que realizaron talleres en los departamentos de Lima, Pasco, Huánuco, Loreto, Amazonas, Ucayali, Cusco y Puno, de ciudades y comunidades indígenas y campesinas. Del total de gestores, cuatro asumieron el rol de coordinadores, y ocho el rol de facilitadores; asimismo, en cuanto a la naturaleza de sus organizaciones, diez fueron asociaciones culturales, y dos organizaciones no gubernamentales (ONG). Además, se entrevistó a dos realizadores en proceso de formación, quienes, además de participar como asistentes en los talleres, asumieron el rol de directores en sus respectivos procesos de creación audiovisual. Ellos provenían de las regiones de Amazonas y Ucayali, respectivamente. Respecto a la distribución territorial de los talleres, dos fueron desarrollados en Lima, dos en Cusco, dos en Loreto y uno en cada una de las siguientes provincias: Puno, Pasco, Huánuco, Amazonas y Ucayali. A continuación, se presentan los datos generales de los entrevistados.

Tabla 1*Características de los participantes*

Actores	Tipo	Rol	Naturaleza de la agrupación	Lugar del taller
E.F.	Gestor	Coordinador	Asociación cultural	Comas, Lima
H.T.	Gestor	Coordinador	Asociación cultural	Sandia, Puno
A.A.	Gestor	Coordinador	Asociación cultural	Cuzco, Cuzco
F.V.	Gestor	Coordinador	Asociación cultural	Varios
R.C.	Gestor	Facilitadora	ONG	Santo Domingo, Pasco
R.T.	Gestor	Facilitador	Asociación cultural	Buenas lomas antiguas, Huánuco
R.M.	Gestor	Facilitador	Asociación cultural	Villa El Salvador, Lima
L.Ch.	Gestor	Facilitador	Asociación cultural	Iquitu y Belén, Loreto
P.D.	Gestor	Facilitador	Asociación cultural	Imaza, Amazonas
E.C.	Realizador en formación	Asistente al taller	Asociación cultural	Imaza, Amazonas
J.L.	Gestor	Facilitador	Asociación cultural	Pucallpa, Ucayali
D.M.	Realizador en formación	Asistente al taller	Asociación cultural	Pucallpa, Ucayali
L.M.	Gestor	Facilitador	ONG	Cuchillococha, Santa Rita de Mochila, San Martín de Arahua, Bufeococha - Loreto
J.Z.	Gestor	Facilitador	Asociación cultural	Cuzco, Cuzco

2.4.2. Cortometrajes

Se consideraron ocho cortometrajes concluidos y estrenados que fueron elaborados en los talleres de video participativo. Se consideró los cortometrajes, dado que las perspectivas de los gestores respecto a la experiencia vivida en los talleres de video participativo se complementan justamente con el producto de dichas experiencias. El muestreo fue por conveniencia (Robinson, 2014) debido a que se corresponde con el muestreo aplicado a los gestores culturales, a quienes se les solicitó algún cortometraje concluido y estrenado. Se ha de tener en cuenta que no todos los gestores proporcionaron su cortometraje a esta investigación, aunque se tiene constancia de que efectivamente los realizaron.

a. Criterios de inclusión y exclusión de los cortometrajes

En este punto se consideró a aquellos cortometrajes elaborados por los gestores en su última experiencia culminada. La selección fue independiente de la técnica audiovisual empleada. Asimismo, el cortometraje debía tener una narrativa y desarrollo de una trama con el fin de poder hacer la interpretación posterior. Se excluyó cortometrajes experimentales o de video arte, pues muestran un nivel de abstracción bastante amplio lo cual abriría demasiado las posibilidades del análisis.

b. Características de los cortometrajes

En cuanto a los cortometrajes, tres se realizaron en Huánuco; y en Lima, Amazonas, Ucayali, Cusco y Puno se realizó uno en cada uno. De otro lado, en cuanto a la lengua utilizada, tres cortometrajes son en castellano; dos en matsés; uno, en awajún; uno en shipibo; y uno no contó con locuciones. En cuanto a la cultura expresada, tres cortometrajes expresaron la cultura matsés; dos cortometrajes la cultura urbana; y las culturas awajún, shipiba y quechua, se expresaron cada una en un cortometraje. Finalmente, la técnica más empleada fue el *cut out*⁶, utilizada en 4 cortometrajes; dos cortometrajes se realizaron con *video en acción real*; uno con animación *tradigital*⁷; y uno con *stop motion*⁸.

⁶ Es la animación cuadro por cuadro a partir de recortes de papel (Adobe, s.f.).

⁷ El término ‘arte tradigital’ fue acuñado en 1990 por Judith Moncrieff para describir el proceso artístico de combinar técnicas tradicionales y computacionales para crear imágenes físicas o digitales (Pérez, 2024). El término en el campo de la animación hace referencia a la técnica tradicional de dibujar cuadro por cuadro las variaciones de cada movimiento, pero llevada a cabo en un entorno digital.

⁸ Animación a partir de la secuenciación de fotografías de modelos o muñecos en una serie de minúsculos movimientos (Patmore, 2004).

Tabla 2*Características de los cortometrajes*

Cortometraje	Año de realización	Lugar donde fue realizado	Lengua /Subtítulos	Cultura expresada	Agrupación	Técnica	Duración
María Marimacha	2024	Villa El Salvador, Lima	Castellano / sin subtítulos	Urbana	Cine VES	Live action	06:05 min
Shiik Pachisa Augmatbu (Historia del Shiik)	2022	Bagua, Amazonas	Awajún / subtítulo al castellano	Awajún	Bishu cine	Live action	7:02 min
Komankaya	2023	Pucallpa, Ucayali	Shipibo / subtítulo al castellano	Shipiba	INO	Tradicional	6:31 min
Planeta	2023	Cuzco, Cuzco	Sin lengua ni subtítulos	Urbana	Sipas Wayna Pukllasunchis	Cut out	2:32 min
Sach'a Warmi	2019	Sandia, Puno	Cantos en quechua, narración en castellano / sin subtítulos	Quechua	Sapa Inti	Cut out	4:18 min
Los muertos	2024	Buenas lomas antiguas, Huánuco	Castellano / sin subtítulos	Matsés	Grupo de jóvenes matsés	Cut out	1:23 min
Uesnidën pete ismebenaid (El descubrimiento de los alimentos)	2024	Buenas lomas antiguas, Huánuco	Matsés / subtítulo al castellano	Matsés	Grupo de jóvenes matsés	Cut out	2:28 min
Sondado	2024	Buenas	Matsés /	Matsés	Grupo de	Stop	2:26

cuesaid (Enfrentamiento entre los Matsés y el ejército del Perú)		lomas antiguas, Huánuco	subtitulado al castellano		jóvenes matsés	motion	min
---	--	-------------------------	---------------------------	--	----------------	--------	-----

2.5 Técnicas e instrumentos de recojo de información

Por un lado, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada (Kvake, 2011), ya que permitió recopilar los relatos desde el punto de vista de los gestores culturales, revelar su mundo vivido y los significados de sus experiencias. Como instrumento se utilizó la guía de entrevista (Anexo N° 1), la cual fue elaborada considerando las categorías teóricas de la competencia mediática (Pérez y Delgado, 2012) y la ciudadanía intercultural (Dibós, 2004; CVR, 2003; Tubino y Flores, 2020). Dicha guía fue validada por cuatro investigadores expertos en ambos campos, que valoraron la coherencia, pertinencia y claridad de las preguntas. Por otro lado, se realizó una entrevista piloto para evaluar la fluidez y calidad de las preguntas, cabe señalar que al ser escasos los gestores culturales a los cuales se pudo acceder, la validación por piloto se realizó con el primer participante entrevistado.

Tabla 3

Tópicos y preguntas de la entrevista

Tópico	Subtópico	Pregunta
Aspectos generales del video participativo	-	¿Cómo organizaban los tiempos del taller de video participativo?
		¿Cómo fue la relación entre participantes? ¿Entre participantes y facilitadores?
		¿Por qué crees que son importantes este tipo de experiencias?
		¿Qué aspectos positivos notaste en el taller?
		¿Qué aspectos negativos percibiste en el taller?

		¿Qué aprendizaje te llevas para ti luego del taller?
Competencia mediática	Conocimiento sobre los medios	¿Cómo fue el proceso de producción del video?
		¿Qué te tocó hacer a ti en el proceso y qué hicieron los demás?
		¿Cómo se tomaban las decisiones en el proceso de producción del video participativo?
	Comprensión sobre los medios	¿Hubo relatos o acciones que se grabaron y que no se incluyeron en el video final? ¿Podrías brindarme un ejemplo? ¿Por qué crees que se excluyó?
	Expresión con los medios	Luego de realizar el video ¿cómo se difundió?, ¿esa era la intención original?
Ciudadanía intercultural	Derechos y deberes de la ciudadanía	¿En el taller se abordaron temas de derechos humanos?, ¿de qué manera?
		¿Se abordó los deberes ciudadanos?, ¿cómo?
	Respeto y procesamiento de la diversidad (énfasis en la no discriminación)	¿Se abordó la diversidad cultural o de lenguas?, ¿de qué forma?
		¿El taller contribuyó a combatir la discriminación y el racismo?, ¿de qué manera?
	Reconocimiento crítico de las desigualdades	¿Sobre qué temas se buscó reflexionar en el proceso de video participativo?
		¿Se abordó las razones de las desigualdades?, ¿de qué manera?

En el análisis de los cortometrajes se utilizó la técnica de interpretación composicional (Rose, 2019), dado que permite una aproximación estructurada a los aspectos formales, técnicos y narrativos de los materiales visuales. Esta técnica resultó adecuada para identificar elementos como la composición de la imagen, el encuadre, el uso del color, la secuencia narrativa y otros recursos expresivos presentes en las obras audiovisuales. Sin embargo, al tratarse de productos realizados en el marco de procesos de video comunitario, se hizo necesario complementar este enfoque con una lectura situada que atendiera a las particularidades propias de esta práctica. En este sentido, se

consideraron elementos como la distribución horizontal de roles, los vínculos entre los participantes, los tiempos de producción adaptados a los ritmos comunitarios y los objetivos sociales y pedagógicos que guían la creación audiovisual. Estas condiciones difieren sustancialmente de las lógicas jerárquicas y productivas de la industria cinematográfica convencional, lo que exige una mirada metodológica flexible, atenta al contexto y a los procesos colectivos involucrados (Soler, 2024).

En concreto se utilizó como instrumento una guía de análisis audiovisual para los cortometrajes (Anexo N° 2). Dicho instrumento fue elaborado considerando las categorías teóricas de la competencia mediática (Pérez y Delgado, 2012) y la ciudadanía intercultural (Dibós, 2004; CVR, 2003; Tubino y Flores, 2020), identificando aquellas subcategorías e indicadores más pertinentes (susceptibles de ser observadas en los videos) tales como: expresión con los medios, derechos y deberes de la ciudadanía, procesamiento de la diversidad, reconocimiento crítico de las desigualdades. Dicha guía fue validada por tres jueces expertos; asimismo, a medida que se realizó análisis de los cortometrajes, se fue afinando la guía.

Tabla 4

Tópicos e indicadores de la guía de análisis audiovisual

Tópicos y subtópicos	Indicador	Definición
Tópico 1: Aspectos generales del video participativo	Título	Nombre del audiovisual
	Agrupación	Agrupación que realizó el cortometraje
	Lugar	Lugar en el que se realizó el cortometraje
	Lengua	Lengua en la que está el video
	Edades de los participantes	Edades de las personas que participaron en la realización del video
	Duración	Duración del video
	Sinopsis	Resumen de la historia

Tópico 2: Competencia mediática	Subtópico 2.3: Expresión con los medios	Aspectos que favorecen la comunicación	Características de la narrativa audiovisual y aspectos técnicos que brindan eficacia comunicativa
		Aspectos que no favorecen la comunicación	Características de la narrativa audiovisual y aspectos técnicos que no favorecen la eficacia comunicativa
Tópico 3: Ciudadanía intercultural	Subtópico 3.1: Derechos y deberes de la ciudadanía	Derechos y deberes que aborda	Qué derechos o deberes aborda el video y cómo lo hace
	Subtópico 3.2: Procesamiento de la diversidad	Expresión de características culturales	Qué características culturales decide abordar el video y de qué manera
	Subtópico 3.3: Reconocimiento crítico de las desigualdades	Abordaje de aspectos críticos de la realidad	De qué manera el cortometraje evidencia situaciones problemáticas o conflictivas del entorno social.
		Enfoque de la problemática expuesta	Cómo es el enfoque con el que el video se aproxima a la problemática expuesta.

2.6 Procedimientos

Inicialmente se consideró cinco gestores culturales con los cuales la investigadora tenía un contacto previo debido a la pertenencia al mismo ámbito profesional audiovisual; sin embargo, se adicionó siete gestores más y a dos realizadores en formación de los talleres. Para la selección de los participantes se empleó la estrategia bola de nieve (o muestreo en cadena) la cual consistió en ubicar a un participante y luego, pedir recomendaciones de conocidos que podrían calificar para la investigación (Robinson, 2014).

Previamente se contactó a los participantes a través de sus respectivas cuentas en redes sociales tomando en cuenta los criterios de inclusión establecidos. Las entrevistas se desarrollaron entre mayo y septiembre de 2024. Tres de las entrevistas se realizaron de manera presencial en la ciudad de Lima, mientras que once se realizaron de manera virtual a través de una reunión virtual mediante la aplicación Google Meet. En todos los casos los entrevistados brindaron su consentimiento informado verbal antes de iniciar las entrevistas (ello debido a las dificultades que supuso la firma física o virtual del consentimiento). Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 30 a 60 minutos y al finalizarlas se indicó a cada participante que posteriormente se le entregaría la transcripción de la entrevista, la grabación y los resultados de la investigación. En la totalidad de casos, las personas se encontraban solas durante la entrevista. Las entrevistas se hicieron en castellano y no se dio algún estipendio por la realización de las mismas.

Es importante señalar que, durante el proceso de recolección de información, se llevaron a cabo dos entrevistas a gestores culturales que no fueron consideradas en el análisis final de esta investigación. En el primer caso, si bien el proceso descrito incluía el uso del audiovisual como producto final de la experiencia y abordaba temas significativos como el autorreconocimiento y la discriminación, el material resultante se trató de un video ensayo, sin una estructura narrativa secuencial, lo cual se alejaba de los criterios metodológicos definidos para esta investigación. En el segundo caso, la entrevista se vio afectada por dos factores que comprometieron su calidad y comprensión. En primer lugar, las dificultades técnicas derivadas de una deficiente conexión a internet, a pesar del esfuerzo del gestor por trasladarse desde su comunidad a una zona con mejor cobertura. En segundo lugar, se identificó una interferencia lingüística significativa, ya que el entrevistado tenía como lengua materna el matsés, lo que dificultó la comunicación en español durante la entrevista.

A partir de las entrevistas a los gestores culturales se pudo conocer detalles sobre los cortometrajes producidos en sus talleres de video participativo. Luego de las entrevistas se continuó la coordinación para el acceso a dichos cortometrajes. Así, los gestores facilitaron 8 cortometrajes por las siguientes vías: dos cortometrajes por Google Drive, uno se encontraba publicado en YouTube, dos se encontraban publicados en Vimeo y tres fueron recibidos por correo electrónico. El proceso de acceder a los cortometrajes se llevó a cabo entre mayo y septiembre de 2024.

2.6.1 Aspectos éticos

Con el fin de asegurar una conducción ética de la presente tesis se procuró asegurar los siguientes aspectos. En primer lugar, que todos los participantes de las entrevistas brindaran su consentimiento informado. Se les compartió el objetivo general de la tesis y el detalle del consentimiento informado (Anexo N° 3), el cual fue aceptado por ellos al acceder a participar.

Asimismo, se les informó que los datos recabados se emplearían de manera confidencial, anónima y estrictamente para fines de la presente investigación. De esta manera, para asegurar el anonimato de los participantes, sus nombres han sido reemplazados de manera numerada y en función a los roles que cada uno desempeñó en el proceso de video participativo (Tabla 5).

Tabla 5

Denominación de los participantes de acuerdo con su rol desempeñado

Actores	Rol	Denominación
E.F.	Coordinador	Coordinador 01
H.T.	Coordinador	Coordinador 02
A.A.	Coordinador	Coordinador 03
F.V.	Coordinador	Coordinador 04
R.C.	Facilitadora	Facilitadora 01
R.T.	Facilitador	Facilitador 02
R.M.	Facilitador	Facilitador 03
L.Ch.	Facilitador	Facilitador 04
P.D.	Facilitador	Facilitador 05
J.L.	Facilitador	Facilitador 06
L.M.	Facilitador	Facilitador 07
J.Z.	Facilitador	Facilitador 08
E.C.	Participante	Participante 01
D.M.	Participante	Participante 02

Las entrevistas se realizaron de manera presencial y virtual en los horarios que los participantes indicaron. Se aseguró que durante las coordinaciones y las entrevistas a los participantes no estuvieran expuestos o se generara algún riesgo o peligro hacia sí mismos. Finalmente, se les brindó el tiempo que ellos requirieron para que pudieran expresarse a su propio ritmo en las entrevistas.

2.6.2 Aspectos de calidad

El análisis de la información recabada y la elaboración teórica se alineó a las directivas de la universidad sobre este tipo de investigaciones. La validez interna se ha logrado mediante un diseño de investigación riguroso que ha buscado responder y abordar adecuadamente al problema de investigación, de manera que el proceso de recolección de datos genere información rica y detallada. En cuanto a la confirmabilidad se ha mantenido una postura reflexiva constante durante toda la investigación, documentando reflexiones personales y tomando conciencia de aquellos prejuicios y posibles deformaciones a través de un diario de campo, con el fin de evitar cualquier sesgo en el análisis de la información. Asimismo, se contó con jueces expertos en las disciplinas abordadas —competencia mediática y ciudadanía intercultural— que validaron cada uno de los instrumentos elaborados: cuatro jueces validaron la guía de entrevista semiestructurada y tres jueces validaron la guía de análisis audiovisual.

2.7 Análisis de la información

Para la presente investigación se realizó un análisis temático desde una lógica inductiva, tomando como base los planteamientos de Braun y Clarke (como se citó en Mieles et al, 2012). De esta manera, se abordaron los siguientes pasos: luego de recabada la información se realizó la familiarización con los datos mediante la transcripción de las entrevistas en el procesador de textos Word y el visionado de los cortometrajes; posteriormente, se empleó el programa Atlas.ti para generar los códigos iniciales que identificaron extractos de información y se codificó la mayor cantidad posible de patrones de información; a partir de dichos códigos se efectuó la búsqueda de temas comunes con el apoyo visual de un mapa mental (Ver Figura 4); posteriormente, fueron revisados los temas para darles una mayor precisión; luego, se identificaron los temas definitivos, se definieron y jerarquizaron; finalmente, para la presentación de los resultados, se redactó

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta tesis se propone comprender la vinculación entre competencia mediática y la generación de ciudadanía intercultural en el marco del video comunitario en ocho regiones de Perú. Con el fin de abordar este objetivo general se ha organizado la estructura del presente capítulo en cuatro subcapítulos, el primero corresponde a información básica que contextualiza y sitúa los resultados, mientras que los tres subcapítulos siguientes corresponden respectivamente a cada objetivo específico: en el segundo se valora la categoría de la competencia mediática en el video comunitario, en el tercero se indaga en la noción de la ciudadanía intercultural, y en el cuarto se busca establecer las relaciones entre ambas categorías en relación con los procesos de video comunitario estudiados.

3.1 De las miradas a los relatos: concepciones de los gestores culturales, proceso de realización y contenidos del video comunitario

Con el objetivo de comprender la competencia mediática y la ciudadanía intercultural en el contexto del video comunitario, se considera fundamental revisar las concepciones que orientan la práctica de los gestores culturales, las dinámicas en torno a los roles asumidos durante los procesos de realización audiovisual, así como los cortometrajes resultantes de estas experiencias. Este análisis permite entender no solo los productos finales, sino también las motivaciones, relaciones y significados que emergen en el proceso creativo colectivo.

Para ello, resulta clave aproximarse a las concepciones de los gestores desde el marco de la educación popular, enfoque en el que se inscribe el video comunitario. Esta perspectiva, entendida como una educación construida junto a las clases populares y orientada a la transformación social a partir del contexto vivido, busca generar una

comprensión teórica más amplia desde la experiencia concreta (Freire, como se citó en Streck et al., 2008). Desde esta lógica, los casos analizados se desarrollaron con comunidades no representadas en los medios de comunicación, brindándoles un espacio para expresar sus voces desde y en sus propios contextos. El objetivo fue trastocar las representaciones hegemónicas de los medios y la sociedad en general, poniendo en circulación sus autorrepresentaciones y demandas, llegando a la subversión de los conceptos y prácticas impuestas por la colonización, visibilizando una pedagogía en la línea decolonial (Alexander, 2005, como se citó en Walsh, 2017).

En este punto, es necesario considerar el grado de pertenencia de los gestores culturales a las comunidades en las que desarrollaron los talleres de video comunitario. En cuatro de los casos analizados, los gestores son miembros activos de dichas comunidades, con quienes tienen vínculos afectivos y una historia compartida en los territorios donde se llevó a cabo el proceso. Esta cercanía incide directamente en la construcción de confianza y el sentido de colaboración que emergen durante el desarrollo de los talleres. Asimismo, hay otros cuatro gestores que, si bien no pertenecen a las comunidades con las que trabajaron, desarrollaron un fuerte vínculo con ellas, se comprometieron y asumieron como suyas sus reivindicaciones e historias. De este modo, ya sea por pertenencia directa o por un vínculo de identificación y compromiso, los gestores culturales favorecen que el proceso de video comunitario se encamine hacia lo comunitario desde sus etapas iniciales. Esta forma de implicación pone en evidencia la identidad del etnógrafo del gestor cultural (Vich, 2021), la cual requiere un conocimiento profundo de lo local para comprender el funcionamiento de las estructuras de poder y la hegemonía que se manifiestan tanto en el ámbito cercano como en el contexto global.

Estas concepciones pueden ser diversas y discrepantes, pero revelan las posiciones ético-políticas de los gestores, las cuales justifican sus decisiones y acciones. En ellas subyace una reflexión y crítica en torno a los medios de comunicación masivos y la sociedad. El video comunitario sería, frente a ello, una postura y respuesta llevadas a la acción. En ese sentido se puede observar un punto de convergencia con la conciencia crítica que caracteriza el proceso de la educación popular, el cual busca recolectar información diversa para realizar un análisis profundo de la realidad (Lapadula y Lapadula, 2017, p. 17).

Otra dimensión discursiva recurrente en los gestores culturales es la reflexión en torno a los aspectos positivos que potenciarían los videos participativos en los realizadores en formación y su entorno más amplio. Los gestores sostienen y enumeran distintos aspectos positivos generados por los procesos de video comunitario a varios niveles: hacia los individuos que integran el taller; el entorno más cercano de los participantes (familia y comunidad); y hacia la sociedad peruana en general.

Así, plantean que el video comunitario incide en el desarrollo de capacidades relacionadas a la comunicación y contribuye con la mejora de los vínculos humanos. Estos aspectos positivos de la práctica del video son corroborados por los gestores en la práctica. Pero no solo los realizadores en formación incorporan conocimientos, sino también los propios gestores, quienes mencionaron que aprendieron a adaptar sus metodologías, a conectarse con su “niño interior” y a conocer y empatizar con la cultura de las propias comunidades. De esta manera se llevó a cabo un aprendizaje de doble vía (Cáceres, 2016), en el que se encuentran, por un lado, los responsables de la gestión e implementación de las actividades y, por otro, aquellas personas que recibieron y participaron de estas acciones.

Adicionalmente, yendo a un plano más general e integrador, los gestores culturales reconocieron la importancia del video comunitario para que los realizadores en formación y sus comunidades se den a conocer, logren expresarse desde su propio punto de vista y experiencias —desde su propia cultura— con el fin de construir espacios de diálogo en la sociedad. En concordancia con Gumucio (2014), existe en los gestores una conciencia muy clara de la importancia cultural, social y política que implican las actividades de formación, de producción o de difusión; esta percepción surge a partir de la necesidad de comunicar sin intermediarios, de modos y formas muy propias que buscan representar políticamente a colectividades marginadas, poco representadas o ignoradas.

Esta conciencia y perspectivas se trasladan directamente al proceso de realización audiovisual, en el cual se observa que cada uno de los casos investigados no ha tenido las tradicionales etapas de realización audiovisual, organizadas en el tiempo de manera progresiva. La mayoría de los realizadores en formación y gestores han integrado en dinámicas específicas distintas etapas del proceso de producción, lo cual permite revelar la naturaleza *sui géneris* de estas experiencias. En la práctica no es posible generalizar ni llegar a conclusiones estrechas, ya que cada experiencia vive una situación diferente:

diversidad de expresiones, distinta conformación de comunidades, distintas plataformas o medios de exhibición (Gumucio, 2014).

El término realización audiovisual en la presente investigación abarca el proceso de guionización de las historias; la preproducción antes de la grabación (diseño de vestuarios, ensayos, plan de rodaje, etc.) o antes de la animación (dibujo de personajes, escenarios, objetos que interactúan con los personajes, desarrollo de animatics); y el proceso de rodaje y animación, según sea el caso. La edición, a diferencia de las actividades que la preceden, ha sido un momento en el que no ha habido una participación importante de los realizadores en formación. Finalmente, se incluye el estreno que usualmente se lleva a cabo en la comunidad antes de la difusión en otros espacios de la sociedad.

El realizador en formación que ejerce un rol activo entra en contacto con los saberes audiovisuales a través de la realización audiovisual, estos conocimientos son transversales y determinantes en el proceso. Los conocimientos sobre contenido y forma varían en cada caso dependiendo de la técnica previamente elegida para el taller: *video en acción real*, animación *tradigital*, *stop motion* y *cut-out*. Sin embargo, los saberes de la etapa de la edición, en la mayoría de los grupos, no han sido abordados ni puestos en práctica, debido a falta de condiciones como tiempo y de equipos técnicos para desarrollarlos.

Es importante señalar que en cada taller el aprendizaje de las herramientas tecnológicas se desarrolló en distintos momentos. En seis de los talleres, este proceso se concentró principalmente en la fase inicial; sin embargo, no fue un proceso rígido, ya que durante la realización del cortometraje se continuaron incorporando nuevos conocimientos técnicos. En otros talleres, en cambio, la apropiación de los aspectos técnicos no tuvo un momento exclusivo, sino que surgió de manera integrada y motivada por la propia práctica audiovisual.

En ese sentido, para entrar a detallar cada etapa, en la mayoría de las experiencias el punto de partida fue la creación de guiones, una actividad con un marcado componente de creación colectiva. El conocimiento técnico empleado en la escritura de guiones fue básico —o no especializado—, este proceso incluyó desde la elaboración de dibujos y la realización de entrevistas a los mayores, hasta la realización de guiones técnicos, siempre en un marco de trabajo común, negociación y consenso.

La estructura narrativa adoptada fue, en general, la tradicional —inicio, nudo y desenlace—; no obstante, algunos grupos optaron por romper con ese esquema, proponiendo formatos narrativos que se ajustaran a los discursos y realidades que deseaban visibilizar. Un ejemplo se aprecia en el cortometraje *María Marimacha*, donde se rompe la cuarta pared y se transforman los géneros, pasando de ser una ficción basada en una leyenda de terror para dar paso a una sección de carácter documental. Otro caso es *Shiik Pachisa*, en el que el final revela que la historia estaba siendo narrada por un anciano a dos niños, y la conversación que sostienen introduce un espacio de contextualización y reflexión en torno al mito contado.

En algunos casos se escribieron guiones literarios y técnicos, mientras que en otros las ideas de la historia se expresaron de manera predominantemente visual, a través de dibujos y storyboards acompañadas de un relato oral. Del mismo modo, la mayoría de los gestores culturales procuró motivar a los grupos a desarrollar relatos con mensajes trascendentes, capaces de transmitir las voces e imaginarios de la comunidad, y que fueran más allá de un propósito meramente lúdico o de entretenimiento.

Durante la etapa de preproducción, la mayoría de los grupos se desarrolló principalmente en tareas logísticas y organizativas. En este proceso se llevaron a cabo actividades como la búsqueda de utilería, el ensayo de escenas, el diseño de personajes y escenarios mediante dibujos, así como la elaboración de vestuarios, entre otras tareas. También fue fundamental la organización para distribuir funciones y definir los lugares de grabación. No obstante, los requerimientos variaron según la técnica empleada en la realización de cada cortometraje. Por ejemplo, el grupo que desarrolló animación *tradigital* requirió un nivel técnico digital básico en el uso de softwares de animación e ilustración para llevar a cabo acciones específicas como la creación digital de escenarios, personajes y storyboards.

En la etapa de producción se integró todo lo preparado en fases anteriores: se utilizaron las piezas creadas, se asumieron los roles consensuados grupalmente (y muchas veces flexibles y rotativos) y se llevaron a cabo las acciones programadas. Los talleres pueden clasificarse en dos grandes grupos: aquellos que realizaron *video en acción real* y aquellos que trabajaron con animación (*tradigital*, *stop motion* y *cut-out*). Esta diferencia marcó el nivel de desplazamiento físico requerido para el rodaje: mientras que en el caso del *video en acción real* fue necesario trasladarse a distintos escenarios, en las

producciones animadas la mayor parte de las actividades se desarrollaron dentro de las instalaciones de los talleres. En cuanto a lo técnico, esta fase se centró principalmente en el registro sonoro y audiovisual/visual, pero también incluyó la organización de las actividades y la mejora continua de diversos aspectos del proceso, con el fin de hacerlo más eficiente y ágil dentro de las condiciones disponibles para su realización.

En todos los grupos, el producto audiovisual se terminó de ajustar formal y narrativamente en la etapa de edición, de acuerdo con el guion elaborado grupalmente. Al igual que en la producción, el nivel de edición y posproducción fue diverso y estuvo condicionado por la técnica de realización utilizada. En esta fase se incorporó la música, los efectos sonoros y se editaron las imágenes; a su vez, fue el momento en que se corrigieron errores surgidos durante el rodaje o la animación. Cabe precisar que la edición es una actividad compleja y que el aprendizaje de las herramientas digitales necesarias requirió, en muchos casos, más tiempo del que el taller podía ofrecer. Por ello, en la mayoría de los grupos la edición estuvo a cargo principalmente de los gestores culturales, mientras que los realizadores en formación participaron como acompañantes del proceso, tomando decisiones y, en el caso de cortometrajes en lenguas originarias, colaborando en la traducción para el subtítulo. En otros casos, sin embargo, los realizadores en formación no tuvieron presencia en esta fase; aun así, la edición realizada por los gestores culturales se mantuvo fiel al guion colectivo y, en la mayoría de los casos, el cortometraje final pasó por un proceso de validación comunitaria.

Tener presente el objetivo común de realizar el cortometraje motiva a los realizadores en formación a aprender y emplear los saberes audiovisuales, al tomar una posición activa en sus procesos van conociendo y aplicando los saberes audiovisuales de manera casi simultánea. El proceso de realización audiovisual es el terreno donde las ideas empiezan a materializarse y donde los participantes pueden llegar a observarlas plasmadas en imágenes, de manera que, a veces, algunos grupos pueden observar concretamente los productos de su aprendizaje durante el proceso, en otros casos es posible hacerlo en el estreno, al final del taller.

Los roles que desempeña cada realizador en formación contribuyen al proceso de producción audiovisual. La articulación de los roles y una ejecución adecuada lleva a cumplir los objetivos del proceso de realización. El participante, mediante una exploración previa; es decir, mediante su paso por cada uno de los cargos y desde el uso

de las diferentes tecnologías a su disposición, elige el rol que desea desempeñar en la realización. Es quien prioritariamente, antes que el gestor, define la función o funciones que desempeñará en la realización, de acuerdo con sus intereses y capacidades.

Se podría decir que se trata de una especie de “enrolamiento pertinente”, en el cual se permite y fomenta que el realizador en formación vaya ubicándose en el rol más afín a sí mismo o misma. Es un proceso promovido y acompañado por los gestores culturales, en el que, a su vez, se motiva que los participantes se comprometan con las acciones y creaciones de acuerdo con su rol elegido.

Así, cada realizador en formación aporta según sus capacidades y según el rol que decidió ocupar en la realización, utilizando la tecnología y los saberes que va aprendiendo para realizar el audiovisual. Asumen su responsabilidad en los roles en los que se comprometen; al ser los creadores de los insumos se apropian de la historia y se comprometen e involucran en su realización. En algunos casos, los gestores llegan a colocarse como un miembro más del equipo de producción, actividad que no necesariamente está ligada a su función como facilitador del taller.

La conexión con las motivaciones, sueños, preocupaciones y miedos de los realizadores en formación consolida el trabajo en grupo, donde todos colaboran, negocian y se apoyan para sacar adelante la idea en común, de la cual todos son responsables (Guerrero, 2016). El fomentar que el proyecto sea propio, desde las propias inquietudes de los participantes, sin imposiciones, sin asumirlos como destinatarios, sino como actores autónomos capaces de asumir el papel de sujetos de la innovación permite que el impulso innovador sea sostenible (Almenares, 2022) y que los trabajos contaran con un componente importante de originalidad (Pacchioni, 2020).

En todos los casos los realizadores en formación han cumplido un rol fundamental en la toma de decisiones durante todo el proceso de la realización de los videos. Han asumido un rol activo en la generación de ideas, en el rodaje audiovisual y han asumido la ejecución de acciones precisas de producción; no obstante, en la mayoría de los casos, su participación en la edición no ha llegado a ser tan significativa y determinante.

Habiendo recorrido el proceso del video comunitario, es pertinente hacer una revisión general desde el enfoque de la educación popular (Freire, como se citó en Streck et al., 2008). Así en el marco de las condiciones para una educación popular, se puede reconocer, por un lado, la presencia de una *curiosidad epistemológica*, evidenciada en el

distanciamiento frente a diversas situaciones de la realidad —como conflictos entre pueblos indígenas y militares, o la contaminación ambiental— que permitió luego adoptar una perspectiva crítica.

Por lo general nosotros les decimos que nos traigan alguna historia, que vayan pensando algo vinculado a la temática o que por ahí pregunten a sus abuelos, a sus papás. [...] Entonces, me parece que algunos trajeron algunas ideas, pero fue surgiendo ahí, como preguntando ¿qué les gustaría contar?, ¿qué se les ocurría? Y entonces vamos ayudando a armar eso, vamos tomando una temática, y ahí vamos poniendo a los personajes, y es participativo. Los niños ahí, ya a partir de que empieza a haber una forma, empiezan a aportar más. (Coordinador 02, comunicación personal, 29 de septiembre de 2024)

A partir de preguntas iniciales se fomenta la búsqueda y el surgimiento de un tema desde los intereses personales o las historias familiares de los involucrados. Este proceso de cuestionamiento y la posterior construcción de una historia colectiva permiten generar una mirada distinta frente al tema y hechos narrados. La labor de guionizar no solo requiere una mirada creativa, sino también la capacidad de ‘darle la vuelta’ a lo narrado, abordarlo desde diferentes ángulos y reescribirlo para presentarlo de manera efectiva en el formato audiovisual.

Por otro lado, se evidenció un proceso de *problematización*, otra condición de la educación popular, entendida como el cuestionamiento constante del objeto de conocimiento y el rechazo a una aceptación pasiva del saber establecido en torno a estos fragmentos conflictivos de la realidad, lo que permitió posteriormente asumir una postura crítica frente a ellos.

He entrevistado a dos ancianos uno habló más o menos así, cómo debió hacer o cómo debe hacer el gobierno o tanto, nosotros mismos. Él mencionaba “¡ah nosotros éramos muy violentos!, matábamos a otras personas. ¿Por qué hemos hecho eso?”. O sea, siempre ellos reflexionan y también hablan de los gobiernos, los militares, “¿por qué nos hicieron eso?, ¿por qué los militares venían a destruir nuestro Maloka, entraba en nuestro territorio?, ¿quién mandó eso? Eso no debe hacer el Estado. Tenemos que respetar nuestro territorio sabiendo que ahí vivimos y siempre ellos o los jefes mandaban a los militares”. (Facilitador 02, comunicación personal, 20 de junio de 2024)

En este caso, se observa que las entrevistas realizadas por el gestor cultural para elaborar el guion del cortometraje desencadenan un proceso de reflexión y cuestionamiento, tanto sobre las estructuras de autoridad estatal, como sobre las decisiones y acciones tomadas internamente por la comunidad en la defensa de su territorio. Este proceso de guionización para todos los involucrados, implica una reflexión

profunda y una problematización en torno a realidades con las que están directa o indirectamente involucrados.

El abordaje de los saberes audiovisuales, tanto en sus dimensiones teóricas como prácticas, se relaciona con la *rigurosidad*, otra de las condiciones para la educación popular. Dicha rigurosidad se evidenció en la formación de los realizadores, quienes fueron capacitados con todos los recursos tecnológicos, teóricos, logísticos y organizativos disponibles, de acuerdo con la técnica audiovisual empleada en cada caso. Para ello, se promovió un ambiente seguro y libre para la expresión y participación creativa desde las culturas, visiones y posicionamientos propios de cada comunidad. A su vez, el carácter transformador de estas experiencias frente a una realidad compleja se expresa en la propuesta base del video comunitario: poner en circulación narrativas propias, distintas y cuestionadoras de las representaciones hegemónicas difundidas por los medios masivos.

En esa línea, también se evidenció la presencia de la *creatividad* entendida como la capacidad de generar propuestas nuevas en el ámbito audiovisual desde el desarrollo de narrativas propias. Aunque la mayoría de los cortometrajes surgieron a partir de temas dados previamente, se valora especialmente la capacidad de ruptura mostrada al plantear posicionamientos propios, muchas veces en tensión con los discursos hegemónicos circulantes —como, por ejemplo, la postura del pueblo awajún frente al Baguazo. Por otro lado, el *diálogo* se constituyó como un elemento central y constante, al facilitar el consenso al interior del grupo y permitir la construcción de una propuesta común con potencial transformador.

La *vivencia de la praxis* se manifiesta en dos momentos clave. En un primer momento, se da a través de la comprensión de la realidad y la vida, lo cual se refleja en las narrativas creadas en los videos, construidas a partir de sus historias en común, mitos, posturas y emociones, que emergen en la fase de guionización. El segundo momento de la vivencia de la praxis es cuando el sujeto dice su palabra sobre el mundo mediante el audiovisual creado colectivamente, que luego es difundido principalmente en sus comunidades y en otros espacios de intercambio.

A partir de la revisión previa de las perspectivas generales de los gestores y los procesos de video comunitario es relevante revisar los productos de los talleres de video comunitario —es decir los cortometrajes— que permiten apreciar, de manera tangible, la

huella de la experiencia participativa de elaboración de un audiovisual. Los cortometrajes son producto de un proceso de creación comunitaria que tuvo como pieza fundamental, motivadora y articuladora las perspectivas de los gestores culturales.

Para una aproximación a los cortometrajes producidos en estos talleres de video se dará a conocer la información general de cada uno de ellos. Se han seleccionado 8 cortometrajes brindados por los gestores culturales, tres han sido elaborados en un mismo taller y cinco, en un taller distinto cada uno.

Tabla 6

Datos generales de los cortometrajes realizados en las experiencias de video comunitario

Datos generales	Sinopsis
<p>Nombre del cortometraje: María marimacha Duración: 06:05 min Año de realización: 2024 Agrupación: Cine VES Lugar de realización: Villa El Salvador, Lima Lengua del video: castellano</p>	<p>Adaptación de la historia de María marimacha. María reemplaza con sustancias no comestibles los alimentos que su mamá le encargó. Esto acarrea una maldición del más allá sobre ella. El video “rompe la cuarta pared” al hacer un quiebre al mostrar a los vecinos (adultos y niños) contando la historia de terror y finaliza con testimonios de los vecinos sobre la fundación del distrito y cómo era la vida en sus inicios.</p>
<p>Nombre del cortometraje: Shiik Pachisa Augmatbu (Historia del Shiik) Duración: 7:02 min Año de realización: 2022 Agrupación: Bishu cine Lugar de realización: Bagua, Amazonas Lengua del video: awajún</p>	<p>Adaptación del mito del Shiik. La lucha entre el ejército del cangrejo contra el ejército de las aves; y cómo el Shiik logra vencer al cangrejo con astucia y perspicacia pese a su pequeño tamaño y a la poca fe que le tenían los demás animales. Al final se compara el mito con la lucha de los awajún en el Baguazo⁹.</p>
<p>Nombre del cortometraje: Komankaya Duración: 6:31 min Año de realización: 2023 Agrupación: INO Taller Cultural Lugar de realización: Pucallpa, Ucayali Lengua del video: shipibo</p>	<p>Adaptación del mito de Komankaya. Bake, un niño tavisio y curioso de una comunidad shipiba en el Alto Ucayali, descubre la planta mágica Noya Rao que convertía los peces en aves. Llevado por su curiosidad ocasiona que su comunidad y habitantes se alejen volando</p>

⁹El Baguazo fue un conflicto social acontecido el año 2009, que dejó decenas de víctimas mortales de personas awajún y policías. En el marco de la promoción estatal de una política de inversiones como parte de la ejecución del Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos que afectaba directamente el territorio legalmente protegido de comunidades indígenas. (Radio Programas del Perú [RPP], 2025)

	a otro lugar, lo que da origen a geografías y especies animales que existen al día de hoy.
<p>Nombre del cortometraje: Planeta Duración: 2:32 min Año de realización: 2023 Agrupación: Sipas Wayna Pukllasunchis Lugar de realización: Cuzco, Cuzco Lengua del video: castellano</p>	Un robot recolector de basura en una realidad distópica, donde abunda la basura, llora al observar la realidad que lo rodea.
<p>Nombre del cortometraje: Sach'a Warmi (Mujer del árbol) Duración: 4:18 min Año de realización: 2019 Agrupación: Sapa Inti Lugar de realización: Sandia, Puno Lengua del video: quechua / castellano</p>	En Sandia el papá de una familia muere en un accidente de tránsito y la mamá debe afrontar y sacar adelante a su familia retomando la actividad de su difunto marido: el cultivo de frutos en el campo.
<p>Nombre del cortometraje: Los muertos Duración: 1:23 min Año de realización: 2024 Agrupación: grupo de jóvenes matsés Lugar de realización: Buenas lomas antiguas, Huánuco Lengua del video: castellano</p>	La historia que cuentan los matsés sobre la muerte. Cuando un matsés muere, su alma emprende un viaje; por eso se les debe entregar sus pertenencias en ese momento. Cuando el alma llega a su destino, en el otro mundo, es recibido por sus familiares que murieron antes.
<p>Nombre del cortometraje: Uesnidën pete ismebenaïd (El descubrimiento de los alimentos) Duración: 2:28 min Año de realización: 2024 Agrupación: grupo de jóvenes matsés Lugar de realización: Buenas lomas antiguas, Huánuco Lengua del video: matsés</p>	La historia de cómo los matsés descubrieron los alimentos. Una viuda y sus tres hijos conocen a un paujil convertido en hombre que les lleva a su huerto a conocer los verdaderos alimentos.
<p>Nombre del cortometraje: Sondado cuesaid (Enfrentamiento entre los Matsés y el ejército del Perú) Duración: 2:26 min Año de realización: 2024 Agrupación: grupo de jóvenes matsés Lugar de realización: Buenas lomas antiguas, Huánuco Lengua del video: matsés</p>	El encuentro violento entre dos hermanos matsés que buscaban defender su territorio y los militares peruanos que estaban ocupando su territorio.

Así, estos cortometrajes, producto de experiencias de producción audiovisual comunitaria, se constituyen, como vehículos directos de comunicación sin intermediarios para las comunidades, como experiencias que enriquecen las prácticas y formas de relacionamiento de quienes participan en ellos, y como herramientas de expresión para la construcción de nuevos espacios de diálogo.

3.2 De la competencia mediática a la expresión colectiva con medios audiovisuales

El primer objetivo específico de esta tesis propone conocer el desarrollo de la competencia mediática a través del video comunitario. Para alcanzar dicho objetivo es necesario identificar qué dimensiones de la competencia mediática (conocimiento sobre los medios, comprensión sobre los medios y expresión con los medios planteadas por Pérez y Delgado, 2012), se hacen presentes tanto en el proceso del video comunitario como en los cortometrajes resultantes.

3.2.1 ¿Qué expresar? Definiendo los temas de los audiovisuales

En su mayoría, los talleres de video comunitario surgieron dentro de colectivos audiovisuales, aunque en dos casos fueron impulsados por organizaciones no gubernamentales (ONG) y, en un solo caso, por la motivación propia de un realizador indígena. La financiación, por lo general, ha sido brindada por el propio Estado peruano a través de fondos concursables convocados por la Dirección del Audiovisual, la Fonografía y los Nuevos Medios (DAFO), mientras que en menor medida se contó con el financiamiento de organizaciones con objetivos afines. Así, las iniciativas que dieron lugar a estos talleres estuvieron estrechamente relacionadas con las condiciones de producción (Rinero, 2021), las cuales, a su vez, determinaron la disponibilidad de materiales y herramientas técnicas, con las que se contó en los talleres.

Respondiendo a la pregunta ¿desde qué actores surgen los temas de los audiovisuales realizados?, se pueden ubicar a los talleres en tres grupos: en primer lugar, los talleres con líneas temáticas iniciales prefijadas, es decir, cuyos temas son planteados por los gestores y las entidades que apoyan el taller, mientras que los realizadores en formación no plantean sus propios temas; en segundo lugar, los talleres en los que se parte de temas preestablecidos pero se les permite a los realizadores en formación incluir nuevas líneas temáticas; y, en tercer lugar, los talleres de temas libres en los que, de igual

modo, las temáticas son orientadas y guiadas por los gestores culturales en búsqueda de una vinculación relevante para sus propios objetivos, aunque se permite desde el inicio que los participantes propongan temas y manifiesten sus intereses para realizar los audiovisuales.

De esta manera, algunos talleres se inscriben en aquellas líneas temáticas planteadas previamente por los gestores culturales y las entidades que financian sus propuestas. Estos temas previos marcan la pauta y delimitan el escenario creativo en el que los asistentes al taller pueden moverse y desarrollar sus propias ideas e historias. Algunos lineamientos temáticos que se plantearon en el momento inicial del taller fueron la recuperación de la memoria (a través de historias basadas en saberes ancestrales), la cosmovisión indígena, la mujer originaria, los problemas del barrio y la Amazonía (conservación y protección del territorio selvático y problemáticas asociadas).

Dentro del grupo de talleres audiovisuales con temáticas preestablecidas se encuentra el cortometraje *María marimacha*, en el cual se planteó abordar la recuperación de la memoria:

En el trabajo del documental nosotros quisimos trabajar un poco de memoria con el tema de los primeros vecinos que llegaron a esa zona de Villa El Salvador. No sabíamos cómo plantearlos. Entonces alguien propuso contar historias de terror. Grabamos un documental con las historias de terror. Bueno, entonces, ¿cómo con las historias de terror podemos contar “memoria”? Les preguntamos a las personas mayores cómo se acostaban cuando recién llegaron a esa zona. Entonces, [surgieron] historias de fantasmas del barrio. Y los papás cuando ven a los niños con las cámaras, con los micros, se enternecen y sueltan todas sus historias. Los sentamos una tarde y se pusieron a contar ahí. Y era importante porque ella [la narradora] contaba historias de miedo que habían sucedido, pero en su barrio. “¿Y cómo era tu barrio hace 40 años, hace 50 años?” Entonces ya ahí vinculas ambos temas, ¿no? Entonces la compañera se puso a contar su historia de María marimacha, la contó toda y creamos esa historia y la ponemos con las historias de los vecinos. (Facilitador 03, comunicación personal, 26 de junio de 2024)

Se observa cómo el gestor propone un punto de partida, un tema general, y a partir de la pregunta “¿cómo con las historias de terror podemos contar “memoria”?”, los vecinos van aportando ideas e historias propias de la comunidad y van construyendo una narrativa colectiva. La conformación del equipo de producción por niños miembros de la comunidad brindó la confianza a los adultos entrevistados para que pudieran contar sus historias con soltura. Este proceso no solo permitió recopilar relatos significativos sobre

la memoria de la comunidad, sino también generó un espacio para el fortalecimiento de los lazos de la comunidad mediante la escucha activa y la participación intergeneracional.

En el segundo grupo, de los lineamientos temáticos flexibles, se encuentran un par de casos; en ellos se admitió incorporar nuevos temas que surgieron de las propuestas de los realizadores en formación. Así lo expresa un gestor cultural:

Como te digo, hay una propuesta desde arriba por el tema del festival. Más o menos los temas que hemos tocado, sí tocamos todos los temas posibles que podrían haber en todas las líneas, acá hay mucho de qué hablar y de diferentes espacios. Entonces, eso era un poco lo que se plantea en un principio; pero, como ya puedes ver, también surgen otros temas que sí tienen un realce e importancia. Pues se hace, porque también es un poco, es un poco como se trabaja con la comunidad. Si sale un tema, pues sale un tema. Si está bien, se trabaja. El género, violencia sexual, son temas importantes que tocar, son temas importantes acá. Entonces, también, por ejemplo, los de Iquitos, trajeron más cuestiones de la cultura, como una cosmovisión más indígena. (Facilitador 04, comunicación personal, 3 de junio de 2024)

Los gestores culturales y entidades de apoyo, aunque plantean lineamientos temáticos iniciales, consideran y ponderan la relevancia que los temas nuevos, propuestos por los realizadores en formación, tienen para la comunidad y, de acuerdo con ello, les dan apertura y cabida para que puedan ser desarrollados y convertidos en historias. Esa flexibilidad refuerza el hecho de que el video comunitario tenga una conexión auténtica con la realidad y contexto en el que se desarrolla, evitando imponer enfoques ajenos o desfasados que podrían no tener resonancia con las vivencias y necesidades de la comunidad.

Finalmente, en el tercer grupo de talleres se brindó a los asistentes la libertad de proponer el tema inicial, lo cual abrió las posibilidades creativas a distintos paradigmas, miradas y maneras de organizar el mundo:

El tema ambiental no está tan compartimentalizado de la misma manera que nosotros lo hacemos, más bien es transversal a todos los otros temas prioritarios. El tema de territorios y el tema de salud puede de repente ser lo ambiental para ellos, el desarrollo sostenible para ellos. Entonces de esa manera es que nosotros trabajamos. Primero entendiendo cuáles son los discursos, los intereses y a partir de eso ayudando a que desarrollen esos temas. (Coordinador 04, comunicación personal, 19 de junio de 2024)

La apertura a nuevos temas permite abrir una ventana audiovisual a las miradas y vivencias de los sujetos que no suelen ser representados desde sus propias voces en los medios de comunicación masivos. Esta ventana es creada con el aporte de los miembros

de la colectividad, a partir del diálogo, la búsqueda de consensos y las negociaciones, lo cual constituye un aporte, que acerca a la realidad, que favorece lo complejo y a la diversidad, una práctica que se estaría oponiendo a la “exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados por las prácticas —de deshumanización y subordinación de conocimientos— que privilegian a unos sobre otros” (Walsh, 2009, p. 12).

En ese sentido, la actitud abierta y flexible de los facilitadores para plasmar nuevos paradigmas en el video comunitario, favorece la expresión de la comunidad; expresión que se lleva a cabo desde la subalternidad. Asimismo, la apropiación de las tecnologías para la comunicación social que hacen, tanto gestores culturales y realizadores en formación, está abordando en cierto sentido el problema del poder. Al dar visibilidad a quienes han sido históricamente excluidos por razones culturales o fenotípicas se comienza a enfrentar el problema estructural-colonial-racial. Así, el video comunitario desde su propuesta de origen estaría precisamente contribuyendo al desarrollo de una interculturalidad crítica, entendida como un espacio de encuentro entre seres y saberes diversos (Walsh, 2005).

Esta apertura de los gestores, lejos de ser un obstáculo, ha permitido orientar esa idea inicial con la intención de volverla una propuesta que ellos mismos buscaban que pudiera ser de importancia y trascendencia para la sociedad: “Esta vez hemos hecho [el tema] libre. Siempre con el tema de que debe dejar un mensaje, no es que tampoco hagan un *Mañana te cuento*¹⁰ en pequeño. O, no sé, algo sin sentido” (Coordinador 03, comunicación personal, 27 de agosto de 2025). A partir de la revisión anterior, se puede reconocer una identidad del gestor cultural vinculada al rol del curador (Vich, 2021), entendida como la capacidad de articular la producción cultural en torno a temas específicos, desde una mirada alternativa a la impuesta por el mercado o el Estado.

En este sentido, la idea de que el audiovisual debe abordar problemáticas de importancia colectiva ha sido una constante en los talleres analizados. No obstante, cabe cuestionarse si este medio de expresión también podría -o debería- abordar temas considerados intrascendentes o triviales. Asimismo, resulta pertinente cuestionarse si lo

¹⁰ Película peruana del año 2005 que trata sobre cuatro jóvenes ricos que en la noche de Halloween cometen travesuras y deciden ayudar a Manuel a perder su virginidad y contratar a tres jovencitas prostitutas. (IMDB, 2025)

trascendente posee el mismo sentido para todos los grupos sociales y culturas, y si es posible compartir entre grupos sociales distintos estas diferentes formas de trascender.

3.2.2 Eficacia comunicativa de los cortometrajes

Para lograr determinar de qué manera la competencia mediática se expresa en el video comunitario es preciso analizar los cortometrajes que son producto de dicha experiencia creativa.

Las técnicas de cada uno de los 8 cortometrajes analizados han sido diversas, entre ellas se observa: *video en acción real*, animación *tradigital*, *stop motion* y *cut-out*. En cuanto a la efectividad comunicativa la mayoría de los cortometrajes han tenido características básicas de la narrativa audiovisual y técnicas que han permitido que fueran entendibles, pese a que han tenido también ruido comunicacional sobre todo en la parte técnica.

Todos los cortometrajes poseen una efectividad comunicativa básica, es decir, su mensaje general y narrativa pueden ser comprendidos sin mucha dificultad en una primera visualización. Sin embargo, algunos evidencian errores que afectan en distinto grado la comunicación. En ese sentido, son errores que pueden deberse, por un lado, a las limitaciones del manejo técnico y del lenguaje audiovisual que son parte del proceso de aprendizaje del grupo; y, por otro lado, a las decisiones tomadas que no contribuyeron a generar una eficacia comunicativa. En el lado opuesto, se pueden observar cortometrajes con un nivel técnico y narrativo que evidencia un mayor control y aprovechamiento de la imagen y el sonido, lo cual potencia la comunicación.

A partir de estas anotaciones es posible establecer un *continuum* que entrelaza la efectividad comunicativa y las características formales y narrativas de los cortometrajes. Así, este *continuum* estaría delimitado por dos polos: en un extremo, se encuentran los cortometrajes que cuentan con interferencias, que se podrían denominar “ruidos”, que obstruyeron significativamente la efectividad comunicativa; y en el otro extremo, cortometrajes que cuentan con un nivel técnico y narrativo que evidencia un mayor control y aprovechamiento de la imagen y el sonido que favorece a la efectividad comunicativa.

Con relación al espacio donde se da la obstrucción del sentido de la comunicación, solamente un corto ocupa esa posición: es el caso de *Uesnidën pete ismebenaid*. Algunas

posturas de los personajes confunden un poco la comprensión de las acciones dentro de la escena; asimismo, una parte importante de los diálogos (la respuesta del paujil que da pie al clímax y desenlace de la historia) no está traducida en los subtítulos, lo cual impide, para un castellano hablante, la comprensión completa del cortometraje al no haber otros elementos que permitan suplir esa falta de información traducida.

Figura 5

Fotograma del corto Uesnidën pete ismebenaid



Nota. En el fotograma se puede observar una postura de los personajes que ha variado sin alguna razón y no favorece al entendimiento de la situación que se está representando. Asimismo, en los subtítulos se puede apreciar el texto 'Mibëshë matsesuashun' que no ha sido traducido al castellano.

En un punto medio del continuum propuesto, se encuentra el corto *María marimacha*, que ejemplifica el espectro de los cortometrajes que logran comprenderse de manera general pero que a la vez cuentan con cierto grado de ruido. El cortometraje en un momento tiene un corte inesperado y abrupto que conecta la primera parte, la historia de *María marimacha*, con la segunda parte, que aborda los testimonios y sentires de los vecinos sobre sus recuerdos en los tiempos de la fundación del distrito de Villa El Salvador (sus luchas conjuntas, sus vínculos sociales en el proceso).

Inicialmente, no queda del todo clara la conexión entre la historia de *María marimacha* y la memoria de los vecinos de Villa El Salvador; no obstante, luego de varias

visualizaciones, fue posible la comprensión de que la historia de *María marimacha* aparentemente busca coactar a los niños a "no ser como María marimacha" para que no les pase lo que le pasó a ella; sin embargo, luego de la historia, en la parte de la conversación entre los vecinos mayores y menores, se observa más bien un ambiente de distensión y de juego. Se evidencia que el recorrido, en ese punto, niega la aparente coacción de la moraleja de la historia para dar paso a la comunicación y la empatía intergeneracional. En cuanto a lo técnico, en la segunda parte del corto, hay algunos momentos en que el audio es difícil de entender por el ruido ambiental, y por el volumen y la dicción de los interlocutores.

Continuando con el otro extremo del *continuum*, donde hay un mayor dominio y control de las variables visuales y sonoras se encuentra el corto *Shiik Pachisa Augmatbu*. Las interpretaciones de los niños contribuyen con la construcción de la historia, son interpretaciones espontáneas, que parecen juegos, pero van representando en la naturaleza el mito del Shiik. Los planos utilizados y su secuencia también contribuyen a contar la historia. Asimismo, los planos hacen un aporte estético importante por la buena calidad de grabación, el uso de la luz, el contraste y los encuadres. Pese a que el corto no tiene música ni efectos sonoros es posible entenderlo con bastante claridad a partir de la voz en off que va narrando la historia y los sonidos ambientales y de los actores. Los subtítulos, a su vez, permiten entender la locución que es en awajún.

Buena parte de los resultados observados en el *continuum* de eficacia comunicativa propuesto son determinados por el nivel de dominio técnico y narrativo de los gestores culturales y los realizadores en formación. Es una situación recurrente que en estos procesos de video comunitario la capacitación de los realizadores en formación es precaria, lo cual ha generado dos posturas encontradas (Gumucio, 2014): la primera sostiene la necesidad prioritaria de que estos participantes cuenten con programas de capacitación antes de conformar productoras de cine; la segunda postura apunta que no se trata de calcar ni reproducir los mismos patrones de producción y difusión imperantes, sino de hacer propuestas diferentes a partir del conocimiento de nociones básicas del lenguaje cinematográfico y del manejo de las herramientas. En medio de este debate, la realidad muestra una marcada heterogeneidad en los niveles de formación de los gestores, quienes no siempre cuentan con una especialización en el ámbito cinematográfico (Rinero, 2021; Gumucio, 2014), lo cual incide en la calidad de los cortometrajes resultantes. No obstante, cada experiencia ha seguido su propio modelo de producción y

difusión, con formas alternativas y, en muchos casos, únicas en su estructura y organización.

A diferencia de lo que plantea Álvaro Ruiz en el caso colombiano —según el cual pocos proyectos de producción comunitaria buscan incorporar dinámicas o estéticas relacionadas con el entretenimiento (Gumucio, 2014)—, en las experiencias de video comunitario analizadas se evidencia una preocupación no solo por el contenido, sino también por la forma. Esta forma, aunque orientada a comunicar una postura política y a visibilizar problemáticas profundas, también permite explorar y transmitir emociones como la alegría, el juego y la empatía, integrando así dimensiones afectivas y expresivas que enriquecen el relato audiovisual.

En el marco de la “doble desaparición” etnofágica que genera la colonialidad del ver (Barriendos, 2011), el video comunitario en estas ocho regiones posibilita la aparición del sujeto representado, quien previamente había sido invisibilizado de manera estereotipada o inferiorizada. Sin embargo, en cuanto a la desaparición del emisor—es decir, los medios de comunicación masivos que son sujetos de la observación—y los procesos en los cuales estos elaboran su mensaje, el video comunitario no hace un abordaje explícito del emisor. No obstante, sí pone de manifiesto y expone algunos aspectos de las lógicas y prácticas básicas utilizadas en la realización de los mensajes audiovisuales.

La competencia mediática desarrollada a través del video comunitario se centra principalmente en la creación audiovisual desde una perspectiva comunitaria, como alternativa al enfoque vertical que predomina en los modelos de producción audiovisual convencionales. Según lo revisado, las experiencias de video comunitario se han orientado hacia el fortalecimiento de una competencia específicamente audiovisual. Es decir, las dimensiones del conocimiento, la comprensión y la expresión se han enfocado prioritariamente en los saberes relacionados con el lenguaje audiovisual, en la realización de cortometrajes y en su difusión mediante proyecciones comunitarias. Esta orientación ha dejado en segundo plano una comprensión más amplia de los medios de comunicación, como la radio, la prensa escrita o los entornos digitales.

Entre las cualidades definidas para un ciudadano con competencia mediática (García-Ruiz et al., 2014), se destacó en los casos analizados un mayor énfasis en el manejo de herramientas tecnológicas y en la interacción como emisores, así como en la

producción y creación de mensajes con responsabilidad ética, artística y técnica. Sin embargo, se observó una falta de práctica constante y explícita en cuanto a la revisión de contenidos, así como en la valoración de los mensajes y la identificación de malas prácticas en los medios de comunicación masivos.

En el proceso del video comunitario, el punto de partida para el desarrollo del conocimiento y la comprensión de los medios es la necesidad de definir qué se quiere expresar a través del audiovisual. A diferencia de lo planteado por Pérez y Delgado (2012), quienes, siguiendo la taxonomía de Bloom, proponen un proceso ascendente —comenzando por el conocimiento de los medios, seguido por su comprensión y culminando en la expresión—, en el video comunitario se observa una inversión de este orden. Es la dimensión expresiva la que inicia el proceso: la idea primigenia sobre lo que se desea comunicar impulsa y orienta las acciones posteriores, que a su vez van construyendo el conocimiento y la comprensión del medio audiovisual.

De este modo, los saberes y procesos de pensamiento que conforman la competencia mediática —y que permiten una interacción eficaz, responsable y segura de la ciudadanía con los medios de comunicación (Consejo de la Unión Europea, 2020)—, en el caso del video comunitario, se orientan principalmente hacia la expresión audiovisual. En la mayoría de los casos, los procesos de creación y los productos resultantes del video comunitario no pusieron un énfasis explícito en la crítica a los medios de comunicación, ni en fomentar una toma de conciencia orientada a desarrollar elecciones más informadas respecto al consumo mediático. Desde la perspectiva de “leer” y “escribir” los medios (Buckingham, 2005; Buitrago, 2016), puede afirmarse que la competencia mediática vinculada al video comunitario tiende a priorizar el acto de escribir los medios, es decir, la producción activa de contenidos.

Aunque distintas investigaciones concuerdan en que la ciudadanía no cuenta con niveles adecuados de competencia mediática (Ríos-Hernández et al., 2020; González-Carrión y Granada-Montoya 2020; Ávila-Meléndez, 2020; y García-Ruiz et al., 2020), en el contexto del video comunitario estudiado se observa el desarrollo de una forma de competencia mediática distinta a lo que plantea la teoría convencional. Es una competencia mediática profundamente arraigada en las prácticas de educación popular. Para abordar la competencia mediática de manera adecuada, es crucial considerar y atender aquellas prácticas preexistentes en cada región. Esto reafirma la necesidad de

contextualizar la competencia mediática en las diversas realidades de América Latina (Mateus et al., 2020), evitando la transposición automática y descontextualizada de los planteamientos sugeridos por documentos internacionales provenientes de contextos con mayor consolidación institucional y mecanismos eficientes para el control social de los medios (Zanchetta como se citó en Girardello y Orofino, 2011).

Pero no se trata solamente de capacitar al individuo en la competencia mediática. Si se busca un proceso de humanización y liberación individual se requerirá una humanización y liberación llevada a cabo de manera social (Fanon como se citó en Walsh, 2017)- cabe precisar que lo individual es inseparable de lo social, por tal motivo, la referencia a lo 'social' en la cita debe entenderse como una alusión a lo 'comunitario'. Asimismo, el reto de la competencia mediática es que sea reconocida como un derecho para el ejercicio de la ciudadanía, trascendiendo la noción limitada a las competencias digitales (Mateus et al., 2019) a la vez que permita lograr una ciudadanía mediática (Dejaeghere, 2009; Gozávez, 2013; Gozávez & Aguaded, 2012, como se citó en García-Ruiz et al., 2014). Dichos planteamientos resuenan con el proceso de creación colectiva del video comunitario a partir de generar una historia en común y el rol activo que cada miembro cumple durante el proceso de realización para plasmar dicha idea.

De esta manera se concluye que el video comunitario en el contexto de ocho regiones del Perú desarrolla una competencia mediática orientada principalmente a la competencia audiovisual, donde la relación entre las dimensiones toma como punto de partida la expresión audiovisual para desarrollar y orientar a las otras dos, el conocimiento y la comprensión audiovisual. Dicha expresión audiovisual, pese a las falencias de un manejo técnico no tan especializado, cuenta con un cuidado y una identidad visual propia que permite comunicar efectivamente sus historias. Asimismo, a diferencia de lo planteado en realidades distantes a la abordada, la competencia mediática en el video comunitario se relaciona con procesos de creación colectiva vinculados a la búsqueda de una humanización y liberación social.

3.3 Ciudadanías tomadas desde la comunicación

El segundo objetivo específico de esta tesis se propone conocer la generación de ciudadanía intercultural a través del video comunitario. En ese sentido, se trató de

identificar qué dimensiones de la ciudadanía intercultural se expresaron tanto en el proceso como en el producto audiovisual de las experiencias de video comunitario.

3.3.1 La recuperación de saberes propios

En diez de los 12 casos analizados se tuvo como premisa recuperar y expresar los saberes de su comunidad: cosmovisiones, historias (como mitos y leyendas), vivencias y recuerdos con el fin de poder abordar la cultura propia. La recuperación de saberes requiere ahondar en la memoria de la comunidad. Pero es una memoria que no solo se encuentra en libros o documentos, se encuentra viva en los vecinos mayores, en la oralidad de la comunidad.

La recuperación de saberes propios requiere que los realizadores en formación observen, pregunten y dialoguen con su comunidad. Ellos asumieron, de algún modo, el rol de investigadores, llevaron a cabo acciones concretas como entrevistas a los y las sabias de la comunidad, investigaciones bibliográficas, indagaciones en su propia memoria y prácticas, recuperar y tomar consciencia de sus saberes, etc.

Pero no solo los realizadores en formación asumen ese rol activo, los demás miembros de la comunidad también contribuyen brindando la información, sus conocimientos, sus historias; recordando; participando de las entrevistas, etc.

Los moradores de la comunidad que participaron en ese taller se sintieron felices al terminar el taller, porque se dieron cuenta de las cosas, lo que antiguamente ellos practicaban, los hijos no lo hacen. Entonces, en el momento del taller, ellos recordaron todo el conocimiento y lo enseñaron a los jóvenes. Los jóvenes, entonces, cuando les enseñaron, ellos empezaron a hacer, como que a pensar. Entonces, ¿qué quiere decir eso? Más que todo me gustó porque los jóvenes pusieron de su parte y se interesaron en esto. (Facilitador 07, comunicación personal, 1 de agosto de 2024)

Es evidente que la comunidad de algún modo reconoce cierto potencial en el video comunitario para recuperar sus saberes y expresarlos en la sociedad. Esta conciencia sería la base para que la comunidad asuma un rol activo y de aliada con el taller. En esa línea, ha sido muy notoria la participación de personas mayores de la comunidad que aportan con información e historias al guion. Así, se observa un intercambio generacional importante, en el sentido de los saberes que se transmiten de una generación mayor a una menor para evitar que sean olvidadas.

Estas dinámicas motivadas por la recuperación de la memoria trascienden la imagen para aproximarse al otro, favorece que los realizadores en formación reflexionen

sobre sus propias relaciones como parte de una comunidad mediante la construcción de historias sobre insumos reales, cotidianos y cercanos (Chuquiano, 2021). Esta aproximación intergeneracional a partir de la recuperación de saberes se puede observar en la siguiente experiencia: en la parte inicial del video *Sach'a Warmi*, una niña vestida con el traje típico de su comunidad baila el waraqero, danza propia de la comunidad de Sandia. Al respecto, el gestor cultural que acompañó el proceso de dicho video comunitario comenta.

Cuando yo era niño, como te digo, la danza del waraqero no estaba muy presente, de hecho, se estaba perdiendo y menos en esa zona, en esa zona no hay. Y ahora puedes ver a los niños cantando, incluso poniéndose su traje y yo: “¡Guau!, esta es la niñez que de repente yo hubiera querido”. (Coordinador 02, comunicación personal, 29 de septiembre de 2024)

Enfrentar el olvido del patrimonio cultural es una razón poderosa que asumen de manera activa los realizadores en formación y sus comunidades, recopilando, asimilando y expresando los saberes propios, a partir del registro audiovisual y su reproducción en la sociedad. Esta recuperación de la memoria propia es un instrumento que permite la emergencia de nuevas ciudadanías, al generar espacios de diálogo para voces y narrativas diversas (Almenares, 2022) en un escenario social de desigualdad y discriminación.

En esta línea, resulta pertinente incorporar la noción de *soberanía visual* (Soler, 2019) que plantea que este tipo de recopilaciones históricas no solo funcionan como medios de expresión, sino también como archivos visuales. Con el tiempo, al circular por nuevos y distintos contextos, estos materiales adquieren nuevos significados, enriqueciendo así la construcción simbólica de las representaciones visuales para los propios realizadores y sus comunidades, en torno a sus propias miradas y formas de narrarse.

Una cierta efectivización del papel de los ciudadanos (Dibós et al., 2004) se puede observar en la reflexión que, los realizadores en formación junto con sus comunidades desarrollan en torno a su historia y saberes propios. Este proceso se traduce en un compromiso activo con la realidad y sus problemáticas, materializado en acciones concretas hacia una comunicación colectiva. Aunque la mirada es aún local y no logra abarcar la totalidad de la realidad social peruana y sus desafíos, estos esfuerzos representan una contribución valiosa a la construcción del bienestar individual y colectivo.

Se puede afirmar que el respeto y procesamiento de la diversidad en los talleres de video comunitario se lleva a cabo desde el reconocimiento de sí mismos, desde buscar recuperar sus saberes frente al olvido, lo cual les lleva a ahondar en la memoria viva y escrita de su comunidad. Para este fin, los realizadores en formación asumieron el rol de investigadores que los llevó a realizar entrevistas, mientras que la comunidad ayudó activamente compartiendo sus saberes y reconociendo el valor y aporte del video comunitario en ese proceso. Son patentes y relevantes los vínculos intergeneracionales que se activan y gestan en este tipo de procesos de recuperación de saberes, pues suelen ser los mayores la fuente de dichos saberes y los más jóvenes quienes los reciben y activamente los recuperan.

3.3.2 Dejar de ser invisibles

En el video comunitario los realizadores en formación concretan y plasman audiovisualmente sus historias, sus preocupaciones, su visión de las cosas a través de su rol activo en el proceso. Ellos van aportando ideas, acciones y creaciones en cada momento de la realización para expresar esa historia que elaboraron de manera conjunta. De este modo, el participante vive el abordaje de su cultura a través del audiovisual: desde proponer creativamente las ideas iniciales, revisando sus saberes, recordando e imaginando; hasta la creación audiovisual en la que ellos desempeñan acciones concretas para contar su historia (grabar video, tomar fotos, registrar el sonido, disfrazarse, actuar, conseguir utilería, dibujar, animar, etc.).

En ese sentido, este proceso creativo desde ellos mismos, el decidir “qué contar” y “cómo contarlo” pone en crisis saberes e identidades hegemónicas, al develar el poder del lenguaje audiovisual en tanto herramienta de reproducción del poder imperante, pero a la vez al emplear la herramienta audiovisual como instrumento para su propia liberación epistémica. Ambos estadios corresponden a la praxis de la pedagogía decolonial que llevan a la emancipación de los sujetos subalternos (Grosman-Smith, 2021). Se trata de quitarle o disminuir el poder a unos medios que, en la sociedad peruana, se transforma y degenera en discriminación mediante la invisibilización total o estereotipada de ciertos grupos, o bien a través de una visibilidad etnofágica (Alfaro, 2011, como se citó en MINCULT, 2017). Así el video comunitario se constituye en un medio para expresarse, autorrepresentarse y facilitar procesos para la discusión sobre estereotipos y estigmas; a

la vez, trasciende lo comunicacional al expresar un componente político y artístico (Cáceres, 2016).

En cuanto al abordaje de acontecimientos vinculados a la realidad local que hacen los cortometrajes, cada uno de ellos trató aspectos críticos de esa realidad desde enfoques diferentes. A continuación, se precisa de qué manera se abordaron las problemáticas en cada corto y desde qué enfoque se realizó dicho abordaje.

- *María Marimacha*: En la segunda parte del video, siguiendo un formato de ronda de testimonios, los mayores narran las condiciones adversas que vivieron en los inicios de la fundación de Villa El Salvador; sin embargo, reconocen que en esos tiempos había más unión y solidaridad entre los vecinos, aspectos que en la actualidad se han ido perdiendo. El enfoque empleado busca recuperar la memoria de los vecinos mayores y transmitirla a los vecinos menores, "la tercera generación". La manera en que se da esta relación intergeneracional es desde el juego, desde abrir espacios para la comunicación, desde conectar con la vulnerabilidad y la escucha empática.
- *Shiik Pachisa Augmatbu [Historia del Shiik]*: Cuando termina el mito del Shiik, el abuelo y los niños que lo escuchaban se ponen de pie. Mientras van caminando, el abuelo menciona el tema del Baguazo, y juntos reconocen brevemente las similitudes entre la historia del Shiik y aquel hecho acontecido el año 2009. La aproximación que hacen es desde el reconocimiento ancestral de sus orígenes. Desde una actualización situada y contextualizada de este mito fundacional. Es un enfoque que revive y actualiza la cosmovisión awajún en torno a cómo se definen ellos a sí mismos. Con lo cual permite un diálogo entre pasado y presente.
- *Komankaya*: Se aborda el conflicto del individuo con la sociedad, en el sentido de cómo decisiones individuales pueden llegar a afectar a toda una comunidad, llegando a ocasionar un triste desenlace para todos los habitantes. El enfoque se hace desde lo mitológico, desde la cosmovisión shipiba y sus saberes ancestrales. En la historia hay una función moralizadora que podría buscar la regulación de la conducta de los sujetos.
- *Planeta*: Se muestra la contaminación ambiental a partir de una historia de ficción en una realidad futura distópica. La aproximación a la problemática es desde un enfoque emocional. Se apela a una comunicación desde las emociones para sensibilizar sobre a dónde podría llegar la sociedad si mantiene su manera de

gestionar los residuos. A través de recursos como la música, planos detalle de las lágrimas del robot, la historia busca emocionar.

- *Sach'a Warmi [Mujer del árbol]*: La historia aborda la problemática de los accidentes de tránsito, este es el hecho que gatilla el segundo gran tema que ocupa la mayor parte del cortometraje: la orfandad y los esfuerzos de los deudos para suplir dicha ausencia. De algún modo el enfoque expresa la adaptación de una familia frente a una desgracia y el éxito que consiguen a partir de su propio esfuerzo. El enfoque no cuestiona las estructuras ni las causas primeras del problema aludido.
- *Los muertos*: A partir del mito, se aborda la visión y la relación de la comunidad matsés sobre el tránsito de la vida a la muerte. El abordaje de la muerte es desde la mitología y la cosmovisión matsés.
- *Uesnidën pete ismebenaid [El descubrimiento de los alimentos]*: El aspecto crítico que se aborda es la sobrevivencia en la selva a partir del conocimiento de los alimentos y la manera de prepararlos. El abordaje del corto es desde la mitología y la cosmovisión matsés, se valora la sabiduría que proporciona la naturaleza en su relación con el ser humano.
- *Sondado cuesaid [Enfrentamiento entre los Matsés y el ejército del Perú]*: La situación problemática que se aborda es la ocupación forzosa del territorio matsés por parte de las fuerzas militares. A medida que se va narrando la historia se muestran los hechos de ocupación, de defensa y de enfrentamiento de ambos grupos; a partir de ellos, es posible observar la desigualdad de fuerzas y recursos entre militares y los dos hermanos matsés. El cortometraje tiene una aproximación al conflicto desde la cosmovisión matsés, desde su visión y estrategias de defensa de su territorio.

En el caso de dos cortometrajes realizados por comunidades indígenas, se observa un enfoque de representación y movilización claramente político (Bermeo, 2019; Mohaded, 2017; Gumucio, 2014) en el abordaje de las problemáticas que abordan. No se trata únicamente de expresiones orientadas a la reivindicación y la expresión cultural, sino de producciones que incorporan una conciencia política y social en torno a situaciones concretas que afectan a las comunidades.

No obstante, sería más preciso hablar en todos los casos analizados en términos de *politicidad* (Merklen, como se citó en Rinero, 2021) ya que este concepto resalta el

carácter inherente de lo político en los sujetos. La politicidad abarca tanto la identidad y la cultura política, como las prácticas que se manifiestan en el espacio público y la defensa del bien común. Esta noción permite comprender que los realizadores en formación, junto a sus comunidades, parten justamente de la expresión pública de lo común —de aquello que les preocupa e interesa colectivamente— mediante un proceso creativo y colaborativo en el que reelaboran y reflexionan sus posiciones e identidades.

La politicidad se manifiesta en tres dimensiones fundamentales: la estética, la representativa y la organizativa (Rinero, 2021). En la dimensión estética, esta se expresa en los talleres de video comunitario a través del cuidado y la preocupación sobre cómo la imagen puede contribuir con la efectividad comunicacional. Esto implica un trabajo cuidadoso tanto con los materiales y herramientas disponibles, como con las limitaciones técnicas, materiales y de conocimiento que surgen durante el proceso. Se observa dedicación en la creación de los dibujos para las animaciones, así como en la elaboración de las tomas para los videos de acción real.

La dimensión representativa está intrínsecamente ligada a la propuesta de raíz del video comunitario: contar el mundo de una manera distinta, desde otras perspectivas y lugares de enunciación mediante el audiovisual. En efecto, en muchos de los casos analizados, se quiebran los modos de representación hegemónicos, dando paso a la expresión de cosmovisiones, posicionamientos y, especialmente, a la autorrepresentación. Finalmente, la dimensión organizativa constituye un pilar fundamental que estuvo presente a lo largo de cada proceso para asegurar su desarrollo: desde las acciones organizativas y logísticas que precedieron los talleres, pasando por el proceso creativo, hasta la exhibición de los cortometrajes resultantes.

Las distintas dimensiones de la politicidad presentes en el video comunitario contribuyen significativamente al cumplimiento de los objetivos comunicativos de cada grupo. A través de este recurso, es frecuente el abordaje- ya sea de manera explícita o implícita- de problemáticas sociales ancladas en la realidad, interpretadas desde la propia cultura, mitos y elementos culturales identitarios. En algunos casos se buscó la reivindicación de demandas sociales y políticas patentes sin resolver, como en el caso del corto *Sondado cuesday* y la ocupación de territorio matsés por parte de las fuerzas militares. En este corto, a medida que se va narrando la historia, se van representando con marionetas de madera los hechos de ocupación, de defensa y de enfrentamiento de ambos

grupos. Muestra un violento desencuentro entre pueblos indígenas y fuerzas armadas, dos grupos de la sociedad que son distintos en cultura, historia, origen. No obstante, también se aborda la expresión de otras problemáticas de manera implícita. Por ejemplo, el autorrepresentar su cultura les permite una mayor visibilidad, lo cual de algún modo está abordando la problemática de la discriminación cultural existente en la sociedad peruana actual. En algunos casos el abordaje de esta problemática es una cuestión consciente y en otros, inconsciente.

Plasmar y expresar sus problemáticas a través del audiovisual crea y fortalece espacios de participación que les permite conocer y reflexionar individual y colectivamente sobre dichos problemas (Cáceres, 2016), gestionarlos y transformar sus realidades (Almenares, 2022). A su vez, manifestar su propia voz, contar la otra cara de la historia y salir del encasillamiento les permite acercarse a sus motivaciones, sueños, preocupaciones y miedos (Guerrero, 2016).

El cine en tanto medio de comunicación difunde representaciones de la realidad (Santa Cruz, 2016), en ese sentido, los videos expresan características de la propia cultura de sus creadores. Se hace una representación visual y sonora de los aspectos externos e internos de su cultura. Lo externo se manifiesta en la vestimenta, las danzas, el canto, la alimentación, la vivienda, la lengua, las actividades productivas; lo interno, mediante la cosmovisión, los saberes, las costumbres y tradiciones. En ese aspecto, algunos videos se ciñeron a mitos o los adaptaron, otros crearon contenido nuevo enfocándose desde su cultura.

En sus historias se autorrepresentaron a través de actuaciones o ilustraciones; que se alinearon, de forma más o menos estricta, a los aspectos propios de su cultura. Sin embargo, en dos casos se permitieron hacer algunas modificaciones formales de dicha representación. Por ejemplo, en el caso de *Komankaya*, se hace un acercamiento visual, e incluso sonoro, de los motivos shipibos hacia un estilo que parecería estar orientado a la ciencia ficción. Tal como se puede observar en el siguiente recorte del afiche promocional del cortometraje: el nombre del corto y los motivos del *kené* cuentan con contornos luminiscentes.

Figura 6

Recorte del afiche promocional del cortometraje Komankaya



En el caso de *Shiik Pachisa Augmatbu* se observa que los actores no utilizan la vestimenta tradicional awajún, sino que visten sus prendas cotidianas; sin embargo, se conserva el tocado awajún como un distintivo para diferenciar al personaje de Shiik de los demás. Esta representación sigue una lógica en la que niños juegan a representar un mito.

Figura 7

Fotograma del cortometraje Shiik Pachisa Augmatbu



Pero no solo lo formal es flexible, también las historias lo son. Por ejemplo, en el caso de *María marimacha* la historia de terror es quebrada por las risas y rompimiento de

la cuarta pared lo que lleva a los juegos y las relaciones entre los vecinos mayores y los vecinos menores. Otro ejemplo se puede apreciar en el corto *Sach'a Warmi* en el cual la cultura quechua se expresa sin caer en esencializaciones de lo indígena, al tomar aspectos de la cotidianidad de la comunidad vinculadas al uso de tecnologías para la comunicación, por ejemplo.

A partir de los ejemplos se puede observar que la autorrepresentación que los realizadores en formación hacen de su cultura no es una expresión cultural rígida. Más bien se trata de una expresión flexible que resuelve creativamente expresarse en su marco cultural, dialogando con una mirada comunicacional situada en el presente. Mediante estas autorrepresentaciones se estaría evidenciando una intención política de visibilizar una diversidad cultural enriquecida por el aporte de los propios integrantes de las comunidades representadas (Santa Cruz, 2016). En el espacio audiovisual dialogan las distintas estéticas y narrativas de quienes históricamente han sido excluidos y es una apuesta por narrar la realidad desde una perspectiva no hegemónica, la cual llegaría a ser sostenible en la medida que genere un espacio de intercambio de saberes que, más allá de la reivindicación social y cultural rompa los paradigmas del desarrollo (Almenares, 2022).

3.3.3 Verse en la pantalla

El estreno del video es el momento cúlpe en el que se manifiesta la eficacia expresiva del producto terminado, en el cual la comunidad brinda un reconocimiento a ese participante activo y su trabajo. Si bien los videos no han llegado a los grandes medios de difusión nacional es poderoso que la propia comunidad logre verse en la pantalla, se puede afirmar que sirve para afianzar sus voces e identidades. Asimismo, aunque en algunos casos el audiovisual no sea el medio que principalmente consumen, el verse en las pantallas y ser vistos por su comunidad, tiene relación con el reconocimiento y valoración social de los realizadores en formación y lo que están diciendo en los videos.

Los medios de comunicación, aunque operen en un nivel local y alternativo, contribuyen a la construcción de representaciones sociales mediante el consumo mediático de las personas. Este consumo, a su vez, alimenta la creación de discursos, los que dan lugar a prácticas sociales que, a su vez, inciden nuevamente en las representaciones sociales, completando así un ciclo continuo (MINCULT, 2017). Por tal motivo, modificar estas representaciones sociales a través de lo que las comunidades

expresan en los videos participativos permite trastocar esa dinámica cíclica que perpetúa la discriminación social.

La exhibición de un audiovisual representa el momento en que cobra pleno sentido, pues su propósito esencial es ser compartido con el público. Es en esta instancia donde se justifica todo el esfuerzo, el tiempo y el trabajo invertidos en su realización. Durante el proceso de producción, no siempre es fácil visualizar el resultado final; sin embargo, una vez editado y proyectado, se vuelve posible apreciar, evaluar y reflexionar sobre el camino recorrido. La exhibición permite verificar si la comunicación del tema abordado en el guion fue efectiva y si el mensaje llegó con claridad al espectador.

Ese punto permite incidir en los discursos, los cuales crean identidades y relaciones sociales (CHIRAPAQ, 2015). En ese sentido, uno de los aspectos más significativos observados es la capacidad del video comunitario para poner en circulación —al menos a nivel local— representaciones que muestran otras formas de ser, pensar y ver el mundo, con lo cual se desnaturalizan y cuestionan las representaciones hegemónicas.

O sea, sabemos que antiguamente o antes nosotros éramos muy invisibles, o sea la gente no conocía de nosotros, la realidad de los pueblos originarios o, específicamente voy a hablar del pueblo matsés. El pueblo matsés a pesar de que hay muchos matsés en Iquitos, desconocen mucho. Yo cuando llegué a Iquitos a muchas personas, cuando me presenté como matsés, no sabían, no conocía quién y dónde viven ellos. O sea, “¿de dónde son?”, o sea, “¿de dónde es este matsés?”. Entonces ahora el resultado positivo o el trabajo que nosotros hacemos en la comunidad es muy importante porque nosotros visibilizamos las actividades, hablamos del pueblo matsés, hablamos de quiénes son los matsés. O sea, hacer video de animación o hacer documental en la comunidad es visibilizarnos a nosotros mismos. No solamente podemos hacer esta historia o como mito, sino la expresión o la demanda o la problemática o el tema de educación, economía, política. Podemos sacar video y eso nos ayudaría. (Facilitador 02, comunicación personal, 20 de junio de 2024)

El testimonio revela una realidad en la que los medios de comunicación contribuyen activamente a la reproducción sistemática de las desigualdades en el reconocimiento social de comunidades diversas, basándose en criterios como el fenotipo, la cultura y las condiciones socioeconómicas (Zárate et al., 2019). Los rostros y relatos de comunidades indígenas, que emergen a través de procesos de video comunitario, son frecuentemente discriminados o estigmatizados de manera sistemática en los grandes medios de comunicación en Perú (MINCULT, 2017). En este contexto, que el video comunitario exprese la cultura de grupos que son invisibilizados, que los realizadores en

formación se muestren a sí mismos desde sus lugares de enunciación, significa visibilizar a grupos humanos que en los medios y la sociedad han sido invisibilizados. De esta manera, se concreta una apuesta decolonial al promover una interculturalidad crítica que cuestiona y desarma la idea de “raza” como categoría de clasificación y control social (Walsh, 2009).

Desde esa perspectiva, el video comunitario permite a los realizadores reconocer su ser, sus saberes y sus propios paradigmas desde una posición de resistencia y oposición a la deshumanización y subordinación (Walsh, 2009). En ese sentido, la realización audiovisual se convierte en un espacio que propicia una interculturalidad crítica, al abordar la subalternización del ser y del saber en el ámbito de la producción en medios de comunicación, alejándose de enfoques que reducen la diversidad a una diferencia superficial, funcional al sistema. Esta forma de interculturalidad se vincula con las interacciones cotidianas y con la manera en que se procesan las relaciones con aquel “otro” (Vich, 2005). Pero entonces, cabe preguntarse: ¿qué sucede cuando ese otro es uno mismo? ¿Cómo se construye interculturalidad desde y con un sujeto históricamente marginado y discriminado? La interculturalidad, en este marco, supone conservar las propias identidades para desde allí construir un horizonte de convivencia entre culturas o pueblos, basado en el enriquecimiento mutuo (Cabrero, 2013) y en una comprensión más profunda de los desafíos epistemológicos y ontológicos que atraviesan estas relaciones (Barriendos, 2011). En esta dirección, el video comunitario no solo contribuye a afirmar y fortalecer dichas identidades, sino que las proyecta como actores en un espacio de diálogo intercultural.

Se trata de dar pasos hacia la sociedad, de buscar darse a conocer, de desmentir, aclarar o precisar lo que otros expresan sobre ellos, para dar lugar a lo que ellos expresan sobre sí mismos. Para llegar a este momento en el video comunitario, es necesario pasar por una fase previa o quizás simultánea a esta expresión: romper prejuicios hacia adentro. Es decir que los realizadores en formación desarmen los prejuicios que podrían haber interiorizado contra sí mismos, que logren autoliberarse del arsenal de complejos desarrollados en el ambiente colonial (Fanon, 1967 como se citó en Walsh, 2017). Así, visibilizar lo invisible está estrechamente ligado a la autorrepresentación. La expresión de sí mismos en el medio del video comunitario tiene un sentido de romper prejuicios que la sociedad peruana ha construido hacia ellos. En palabras de uno de los realizadores en formación:

[las experiencias de video comunitario son importantes] porque nos permiten mostrar nuestra cultura a los que no conocen todavía, porque algunos hispano hablantes nos dicen que acá en la selva existen personas con cola, personas que comen gusanos y todo lo demás, y yo quisiera hacerles saber que eso no es cierto. No existen, no hay personas con cola. Y otras ideas negativas que tienen los de la ciudad. Nosotros queremos difundir nuestra realidad, nuestra cultura y costumbre a nivel nacional. (Participante 01, comunicación personal, 1 de agosto de 2024)

En este punto es fundamental la confianza y el respeto mutuo que fomenta el gestor cultural, lo cual brinda la libertad al realizador en formación de poder hacer ese reconocimiento de sí mismo y lograr expresarlo de manera creativa en colectividad. Así, los talleres de video comunitario se configuran en espacios seguros de reconocimiento cultural, sin discriminación, donde los participantes pueden realizar un proceso de autorreconocimiento y expresión social.

Muchas veces [los realizadores en formación] son discriminados o quizás viajan a otros lugares en la ciudad. A veces ellos tienen vergüenza de hablar en el idioma ticuna, porque a veces pueden sufrir esas cosas, o les pueden discriminar por ser indígenas. Entonces nosotros teníamos que dictar, enseñar por más que si son discriminados, no tenemos que pues ignorar más que todo cómo somos, cómo somos indígenas. Entonces nosotros tenemos pues que valorar nuestro idioma y también nuestra cultura por más que somos, a veces, muchas veces criticados o despreciados por parte de las personas que son más que todo de la ciudad. (Facilitador 07, comunicación personal, 1 de agosto de 2024)

En la cita son patentes los sentimientos de vergüenza, desprecio y juicio que experimentan las personas hablantes de ticuna, sentimientos que surgen en sus interacciones con personas externas a la comunidad. Frente a esta realidad, la estrategia de los gestores consiste en comenzar por la revalorización de su lengua y su cultura, y en sostener esta apuesta incluso ante la persistencia de un entorno hostil. En un contexto tan violento y excluyente, que genera estos sentimientos en quienes son considerados diferentes, resulta fundamental que el espacio del taller ofrezca seguridad y contención. La discriminación es una experiencia profundamente dolorosa para aquellas personas que la han vivido y la llevan interiorizada. En este marco, transformar los prejuicios que un realizador en formación tiene hacia sí mismo implica un giro profundo: promover un cambio de paradigma y lograr que este se exprese no es sencillo, sino un proceso exigente. Es comparable a pasar de la oscuridad a la luz —una luz que no solo ilumina al individuo, sino que también irradia hacia su comunidad.

Entonces, la discriminación se desarma también desde adentro, con el reconocimiento que los sujetos hacen de sí mismos, de sus rasgos, de su identidad y su cultura. Algunas acciones concretas del video comunitario que podrían estar aportando en ese reconocimiento propio: pararse frente a una cámara, grabar la propia voz en su lengua materna, verse en una pantalla, hablar abiertamente sobre sus saberes culturales. Abordar la cultura propia requiere mirar hacia adentro, reconocer y apropiarse de su valor, pero no se reconoce en soledad, el reconocimiento es colectivo, es en sociedad. Pero en el caso peruano, una sociedad cuyas estructuras y condiciones sociales niegan la posibilidad de existencia (Fanon y Freire, como se citó en Walsh, 2017) de determinados grupos sociales.

La población que está alrededor de Belén, que fue al cine todos los días, está muy agradecida. Y hablan un montón de eso, lo que vieron, ver las voces indígenas. Les gustó un montón esa conexión, sentirse que no están discriminados en ese sentido de que estamos viendo un cine en el que se ven identificados y reflejados, o que ven su barrio en la pantalla o que ven sus historias en la pantalla. Es chévere esa sensación de verse uno o ver tu cultura o ver lo que tú eres en la pantalla. (Facilitador 04, comunicación personal, 3 de junio de 2024)

Lo que representan esas voces audiovisuales en un contexto de hegemonía cultural incide directamente en una sociedad donde circulan discursos y representaciones que naturalizan la discriminación. La autoexpresión de la cultura propia a través del video comunitario contribuye en construir ciudadanía en una sociedad cuyos medios “no cumplen con funciones sociales básicas, como las que alientan el diálogo entre las culturas y el reconocimiento de la diversidad cultural, a través de una representación justa y equilibrada de la realidad” (Gumucio, 2014, p. 18). Esta autoexpresión de los realizadores en formación trasciende al video producto de la experiencia, se construye en el proceso de creación del video y se consolida en el momento posterior al estreno, de exhibición a la comunidad.

El video comunitario en estos casos es una forma en que los realizadores en formación se hacen presentes en un contexto social que los discrimina e invisibiliza, no solo a ellos mismos, sino también sus epistemes y su humanidad, reproduciendo así la colonialidad del ver (Barriandos, 2011). El acceso a la comunicación social de grupos sin representación o mal representados por los grandes medios de comunicación es un importante escenario donde se empiezan a dar los primeros pasos para un encuentro intercultural: un reconocimiento mutuo donde cada uno se presenta con su propia voz y

mirada. Un autorreconocimiento en distintas direcciones, de uno hacia sí mismo, de la comunidad hacia quien enuncia y de la comunidad hacia sí misma.

3.3.4 Tomar derechos

La ciudadanía es un concepto evolutivo y dialéctico que se va transformando en función a la conquista permanente de derechos formales y la exigencia de políticas públicas para hacerlos efectivos, en ese sentido, los derechos que actualmente configuran la ciudadanía son más complejos que en el pasado y deben adecuarse a poblaciones más diversas (Borja como se citó en Vega, 2022). Así, el eje del cine comunitario, donde se encuentra el video comunitario, es el derecho a la comunicación, en un sentido político-social de reivindicación de los excluidos y silenciados (Gumucio, 2014); a través de la tecnología audiovisual las comunidades afirman su derecho a expresarse en el conjunto de la sociedad, demuestran que su existencia y su fortalecimiento benefician a la sociedad desde una perspectiva de diálogo intercultural (Peña, 2012 como se citó en Gonzales, 2017).

Los realizadores en formación, mediante la toma de los medios de producción audiovisual para contar sus propias historias, asumen la posición de una entidad sociohistórica con capacidad de acción y producción discursiva (De la Peza Casares, 2003, como se citó en Rinero, 2021). De ese modo, están incidiendo en una realidad donde los medios de comunicación hacen representaciones diferenciadas, excluyentes y restrictivas basadas en el origen étnico-cultural, las cuales menoscaban el ejercicio de derechos y libertades fundamentales (Alerta contra el Racismo como se citó en MINCULT, 2017). El video comunitario desarrollado por las propias comunidades busca emparejar el desigual escenario de las representaciones sociales en los medios. No piden permiso para hacer esta toma de derechos, pero piden apoyo, buscan aliados y se organizan en comunidad para lograrlo.

De esta manera, los derechos básicos que son transversales a todos los grupos analizados son el derecho a la libertad de opinión y de expresión (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, Artículo 19) y el derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, Artículo 27). En los talleres de video comunitario se brinda, en distintos aspectos, la apertura para que los realizadores en formación puedan expresarse creativamente con el fin de crear una historia.

La mayoría de los cortometrajes fueron realizados por comunidades indígenas, en sus propias lenguas y expresando temáticas surgidas de su cosmovisión y saberes, *Shiik Pachisa Augmatbu*, *Komankaya*, *Sach'a Warmi*, *Los muertos*, *Uesnidën pete Ismebenaid* y *Sondado cuesday*. Reconocer la cultura de la que se es parte, revitalizarla y recuperarla han sido aspectos fundamentales en la creación de las historias a través de su traspaso a la imagen y el sonido en un audiovisual. En estos casos se hace efectivo el derecho de los pueblos indígenas a establecer sus propios medios de información en sus lenguas (Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007, Artículo 16).

Asimismo, se garantiza el derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales (Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007, Artículo 11). El desempeño activo de los realizadores en formación y su comunidad para recuperar sus saberes y cultura efectiviza estos derechos. Como se ve en el corto *Shiik Pachisa Augmatbu*, los realizadores en formación tuvieron la iniciativa de recuperar con las personas mayores de la comunidad este mito sobre el origen de los awajún

Estábamos olvidando nuestra cultura, los mitos, nuestras costumbres. Y viendo eso, nosotros escogimos este tema también para poder salvaguardar nuestra cultura. Entonces el vídeo también ayudó bastante a recapacitar a los niños, a los jóvenes, incluso a los adultos para que nuestra cultura siga viva y no desaparezca. (Participante 01, comunicación personal, 1 de agosto de 2024)

Por otro lado, hubo cortometrajes que contaron con una participación mucho más activa y determinante por parte de las infancias. Es el caso de *Planeta*, *Sach'a Warmi* y *María marimacha*, donde tanto la creación de la historia, como la realización de las ilustraciones/animaciones o grabaciones contaron con la participación activa y constante de las infancias.

En ellos se hace efectivo el derecho a la libertad de expresión sustentado en los artículos 12 y 13 de la Declaración de los Derechos del Niño. Asimismo, han hecho efectivo el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (Declaración de los Derechos del Niño, 1959, Artículo 14) y el derecho a participar en la vida cultural y artística (Declaración de los Derechos del Niño, 1959, Artículos 30 y 31).

Aunque, a partir de este análisis, hay expresiones claras de una efectivización de derechos, no hay un reconocimiento mayoritario por parte de los gestores culturales de la

presencia de derechos humanos en sus procesos. Las posiciones están divididas: seis gestores afirman que hubo una efectivización de derechos y los otros seis lo niegan.

Es un poco complejo llevar temas de derechos humanos a la animación, no es imposible, es posible; pero digamos que cuando estás en un espacio de aprendizaje es un poco... yo soy de la idea de que hay que dejarlos ser a ellos en vez de imponerles ¿me dejo entender? Entonces [...] yo prefiero que ellos sean más lúdicos y ser estrictos más bien en el tema de clases, de las entregas, en el cumplimiento, eso sí; pero temas de creatividad prefiero que ellos se explayen. Entonces en esos espacios, a veces cuesta un poquito llevarlo hacia ese lado. Porque pues van a preferir lo mitológico, lo fantasioso... (Facilitador 06, comunicación personal, 22 de junio de 2024)

De acuerdo con la lógica de este gestor el "preferir lo mitológico, lo fantasioso" sería contradictorio con abordar los Derechos Humanos. Sin embargo, el corto mitológico que realizó con su grupo y que narra una leyenda shipiba en su lengua originaria garantiza varios derechos mencionados líneas arriba. Así, se observa que no hay contradicción en hacer fantasía o ficción y efectivizar derechos humanos.

En el caso de dos gestores, su posición cambió a lo largo del proceso reflexivo de la entrevista. Inicialmente no reconocieron el abordaje de derechos, pero en algún punto de la entrevista sí llegaron a tomar conciencia y reconocerlo, incluso uno de ellos expresó "no sé cómo podría verbalizarlo". Es posible que el no reconocimiento de la efectivización de derechos en el video comunitario tenga más que ver con la falta de términos lingüísticos y conceptuales que permitan expresar esa realidad, que con un no real y rotundo.

En esa línea, resulta significativa la reflexión de uno de los gestores, quien reconoce que tomó conciencia de los derechos que garantiza el video comunitario tiempo después de haber desarrollado las experiencias: "Sí, nunca se habló [de derechos], porque tampoco yo no tenía conciencia de lo que hacía. Tenía conciencia de que estaba haciendo un proceso de cine chévere, pero no a ese nivel. Yo recién ahora ya *a posteriori* sé que el espacio garantiza esos [derechos]" (Coordinador 01, comunicación personal, 24 de mayo de 2024). La distancia temporal del gestor con los hechos favoreció la reflexión y la toma de conciencia en torno a distintos aspectos de la experiencia vivida.

Desde la otra posición, de los gestores que sí reconocen que sus experiencias garantizan derechos humanos, se ve el conocimiento de conceptos y términos que permiten expresar esa relación entre video comunitario y derechos humanos. Una de las gestoras, considera que el video comunitario

es una herramienta de expresión, puede ser para comunicar cosas como tu identidad cultural, tu identidad originaria. Y desde ahí ya estás haciendo un cambio, porque estás visibilizando algo que por muchos años ha sido oprimido o invisibilizado o denigrado o no tener derecho a autorrepresentarse. Entonces desde que estas personas tienen el poder de automanifestarse, autorrepresentarse, entonces ya está haciendo algún tipo de cambio en sus vidas, de que es posible crear desde su propia mirada, desde sus propias historias y que éstas pueden ser vistas en un vídeo hecho con dibujos en unos días. (Facilitadora 01, comunicación personal, 28 de mayo de 2024)

Así, se observa una falta de conciencia y reconocimiento por parte de algunos gestores culturales sobre el abordaje de derechos humanos en sus prácticas. Pero al margen de ese no reconocimiento, es pertinente afirmar que los derechos humanos y el video comunitario están entrelazados, en el sentido de constituirse en una importante vía para la comunicación social de grupos humanos desposeídos de los medios. En ellos se dan a conocer, pero también se abre la posibilidad de un espacio en que la diversidad se pueda encontrar y motivar al diálogo.

Desde unos Derechos Humanos complejos y una ciudadanía cambiante, las colectividades que hacen el video comunitario generan un espacio de comunicación donde, mediante la visibilización a través de un audiovisual propician un posicionamiento político y social (Gumucio, 2014), desde la exhibición de su cortometraje en su comunidad más cercana y en distintos niveles y vías alternativas de comunicación. De este modo, la comunicación se pondera como un espacio de reivindicación del derecho a existir desde las palabras e imágenes audiovisuales de ellos y por ellos mismos.

Los procesos creativos del video comunitario se llevaron a cabo desde el autorreconocimiento y la recuperación de saberes propios; dichos procesos buscaron ser democráticos y horizontales en la toma de decisiones y en sus formas de relacionamiento humano, a la vez que contaron con el involucramiento y el aporte de la comunidad. En cuanto al estreno y la difusión de los videos realizados, se generó que las comunidades a cargo de su creación, de algún modo, fueran parte de la esfera pública mediática: tanto en canales alternativos, como en estrenos en distintos espacios facilitados por la comunidad o festivales de cine promovidos por iniciativas que también tenían naturaleza colectiva.

De acuerdo con lo expuesto, es posible afirmar que los casos analizados contribuyeron a garantizar derechos sociales y culturales. Esto representa un avance hacia el reconocimiento de la dignidad humana, así como una búsqueda de igualdad y justicia en la representación visual de las personas, sus voces, lenguas y culturas. En este sentido,

la participación de los involucrados en la realización y exhibición de los cortometrajes se aproxima al ejercicio de la *ciudadanía social* (Pachano, 2011, como se citó en Cabrero, 2013), entendida como el acceso efectivo a derechos sociales, económicos y culturales.

Sin embargo, no hubo un abordaje explícito de las estructuras que generan la desigualdad, tampoco se abordó directamente el procesamiento de las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas y de género. No obstante, los audiovisuales donde los pueblos indígenas se expresan, desde su identidad cultural y sus visiones, abren la posibilidad de generar, con su difusión más allá del taller, un respeto y procesamiento de las diferencias.

Estas prácticas pueden entenderse como pasos iniciales hacia la apertura de escenarios con potencial intercultural. El video comunitario se vincula estrechamente con la interculturalidad crítica, entendida como el impulso activo de procesos de intercambio que posibiliten la construcción de espacios de encuentro entre seres, saberes, sentidos y prácticas diversas (Walsh, 2005). En este sentido, el video comunitario se configura como una práctica interdisciplinaria que articula conceptos, herramientas y aprendizajes distintos, mediante el intercambio de experiencias y conocimientos (Dorado, 2024). No obstante, para que estos espacios se consoliden, se requiere la participación activa de una sociedad en su conjunto: abierta, receptiva y comprometida con la búsqueda de la equidad.

En ese sentido, los procesos y productos del video comunitario abren espacios incipientes para la construcción de una ciudadanía intercultural. Las experiencias analizadas permiten vislumbrar trayectorias diversas cimentadas por la comunicación social, desde la participación de comunidades, que potencialmente podrían conducir a escenarios de intercambio, reconocimiento mutuo y construcción de sentidos interculturales.

3.4 La participación colectiva

El tercer objetivo específico de esta tesis busca analizar de qué manera los elementos de la competencia mediática a través del video comunitario, se relacionan con los elementos de la generación de la ciudadanía intercultural. En dicha línea, se definen los siguientes ámbitos donde se da una mayor intersección entre ambos tópicos: la participación en comunidad y los alcances de la creación colectiva.

3.4.1 La participación en comunidad

Dado que en las ciencias sociales no ha habido un consenso unánime en torno al concepto de comunidad, más que una definición es preciso delimitar un campo de estudio (Gumucio, 2014). En esa línea, el término comunidad en la presente investigación se refiere a comunidades indígenas, rurales o urbanas que comparten una misma pertenencia geográfica, así como a comunidades con objetivos comunes cuyos procesos de organización y de producción audiovisuales giran alrededor de temáticas propias.

Los talleres se realizaron en comunidades grandes y pequeñas; en ciudades, donde se convoca exclusivamente a personas que viven en el lugar o gente de otras partes del país, hasta comunidades indígenas con participantes de la propia comunidad. Indistintamente del tamaño de las comunidades en las que se desarrollaron los talleres, se ha visto la presencia constante y el apoyo de la comunidad de la que son parte los realizadores en formación, es decir, del grupo humano más cercano al que pertenecen: familia, vecinos y amigos.

El apoyo de la comunidad ha sido vital para la ejecución y desarrollo de los talleres, al punto de que los talleres no hubieran logrado iniciarse ni sostenerse en el tiempo sin el apoyo de la red comunitaria de sus participantes. Las relaciones sociales que se territorializan en estas experiencias de producción-construcción de comunicación popular y comunitaria contribuyen al protagonismo de estos sectores en la formación y auto-producción de un nuevo tipo de comunicación (Alvarez et al., 2014, como se citó en Gonzales, 2017). El *protagonismo de los sujetos*, una de las condiciones de la educación popular (Freire, como se citó en Streck et al., 2008), es probablemente el aspecto más crucial y diferencial del video comunitario. Este concepto implica reconocer al sujeto como agente de cambio y con la capacidad de ser autor de su propia narrativa. Para lograr este enfoque en los talleres, además de considerar esta perspectiva como eje central del proceso, fueron fundamentales tanto los roles de participación de los realizadores en formación como las labores de promoción y motivación desempeñadas por los gestores culturales.

La sostenibilidad social, es decir el proceso de apropiación que se traduce en el fortalecimiento comunitario, ha permitido mantener en el tiempo las experiencias de comunicación participativa en Latinoamérica (Gumucio, 2014). En esa línea, tanto los realizadores en formación como sus comunidades son participantes de las diferentes

etapas de los talleres de video. Cada miembro de la comunidad, desde los asistentes hasta los vecinos, familiares y amistades, aportan al taller asumiendo distintos roles de manera articulada: realización audiovisual, actuación, coordinación, organización, logística, entre otros. Ya sea mediante su participación en la organización o brindando facilidades materiales, se puede afirmar que las comunidades han ejercido una importante función de respaldo en los talleres. En este escenario, el gestor cultural asume una identidad de administrador (Vich, 2021) orientada a la gestión de los recursos disponibles y la resolución de cuestiones organizativas, al mismo tiempo que promueve procesos participativos y propicia la construcción colectiva de significados.

La comunidad toma parte activa tanto en las condiciones como en los modos de producción del video comunitario (Rinero, 2021). Su contribución resulta fundamental para la sostenibilidad de estas experiencias, ya que aportan no solo recursos materiales y saberes culturales, sino también capacidades organizativas y apoyo en tareas específicas en la realización en sí. La participación comunitaria se extiende a lo largo de todas las etapas del proceso: antes del taller, colaborando en la organización; durante su desarrollo, brindando apoyo logístico y operativo; y al final, en el estreno y circulación del audiovisual, acompañando y aportando en la gestión y coordinación. El entorno social cercano— parientes, vecinos y amigos— constituye una red comunitaria que deviene en un aliado fundamental del proceso formativo. Su participación hace viable la realización del taller a través de acciones concretas como convocar a los participantes, facilitar y acondicionar los espacios necesarios para el taller, entre otras formas de apoyo.

Asimismo, la expresión audiovisual comunitaria requiere una recepción local: en el momento del estreno, la comunidad se convierte en el primer público del video, realizando un reconocimiento social tanto de los creadores como del producto mismo. Durante la proyección, los miembros de la comunidad se identifican en él, identifican a los realizadores en formación, su lengua, los lugares comunes y su cultura, todo ello expresado en un nuevo formato. En este contexto, la red comunitaria valora y reconoce el esfuerzo invertido en el producto. La multiplicación de lugares de enunciación, alterando roles tradicionales en la comunicación, permite la construcción de otros discursos que visibilizan lo que ha sido históricamente invisibilizado. Esta dinámica, denominada por Guattari (1987) “revolución molecular”, es un proceso que se desenvuelve en la línea de transformación social en clave de resistencia, en este caso, a través del audiovisual (como se citó en Rinero, 2021).

Pero el reconocimiento de la comunidad hacia los realizadores en formación también es, de algún modo, la comunidad que se mira a sí misma en la pantalla, es decir que se autoidentifica en el audiovisual: “Fiorella me pudo ayudar a hacer el *kené*, porque si bien yo conozco el *kené* y puedo hacer *kené*, para mí era importante que ella participara, que otra persona más del pueblo shipibo participara y que se le diera crédito al final” (Participante 02, comunicación personal, 27 de julio de 2024).

Partiendo del deseo de manifestar la propia voz, de contar la otra cara de la historia y salir del encasillamiento, el video comunitario permite que los realizadores en formación se acerquen a su realidad desde otro ángulo y que, a su vez, los espectadores también lo hagan hacia ellos desde otra perspectiva (Guerrero, 2016). Así, la comunidad no sólo da, sino que también recibe el reconocimiento, se trata de logros compartidos. La comunidad sería como el sustrato que alimenta y en el que se desenvuelve el video comunitario a través de la acción directa de los realizadores en formación, y con el apoyo y guía de los gestores culturales. Los realizadores en formación no viven el proceso en solitario, en todo momento la comunidad está presente y cuando esta se involucra se potencia el taller en los sentidos mencionados.

3.4.2 Alcances de la creación colectiva

La creación colectiva aporta sustancialmente en la fase inicial de la realización del video, en los momentos de plantear las ideas iniciales y de creación del guion, y en la planeación del storyboard y los planos que son los insumos para la siguiente fase. La construcción de la historia generalmente surge en espacios en los que los realizadores en formación pueden proponer con libertad las ideas que desean dentro de los temas sugeridos previamente por los gestores culturales y las entidades que apoyan y avalan el taller.

En oposición a la comunicación desde una mirada de información unidireccional los realizadores en formación construyen sus mensajes “desde un código propio y partiendo de sus representaciones cotidianas que, si bien pueden tener ciertas características de la comunicación masiva, la creación colectiva les da la posibilidad de renovar los discursos” (Chuquiano, 2021, p. 182). Se parte del cuestionamiento de criterios de autoridad del proceso de registro audiovisual, rompiéndose la noción de autoridad del realizador sobre los sujetos-autores (MINCULT, 2016)

La cuestión en este punto es ¿qué tan colectivos pueden ser los procesos de video comunitario analizados? Como punto de partida se puede considerar el momento en el que se definieron los temas de las historias a contar. Los lineamientos temáticos en la mayoría de los casos fueron definidos previamente sin el aporte de los realizadores en formación; pero a partir de esos universos temáticos acotados se les brindó la libertad para poder crear las historias y guiones. Así, se abrió la posibilidad de esa participación horizontal mediante la búsqueda de consensos y de diálogo, con el objetivo de integrar activamente las perspectivas de todos los realizadores en formación en cada una de las fases del proceso de creación audiovisual (Zorita, 2024).

La toma de decisiones por los integrantes del grupo o colectivo es indispensable en la creación colectiva, es un medio que nutre su proceso y permite alcanzar los objetivos, al punto de que no es posible la creación colectiva sin toma de decisiones. Surge la pregunta ¿qué estrategias y mecanismos de toma de decisiones tienen lugar en una creación colectiva? Se han presentado dos formas: la primera, la búsqueda de consenso a través del diálogo, de votaciones, de argumentaciones y del agrupamiento en temas, entre otros; y, la segunda, la toma de decisiones no puestas en consenso grupal, que finalmente son asumidas por los facilitadores en momentos cruciales del proceso (como desacuerdos o indecisión sobre algún tema técnico). Asimismo, en este segundo grupo se presentaron cuatro casos donde existió la figura del director, quienes asumieron también la toma de decisiones principalmente en las fases donde predominó el desarrollo de acciones técnicas, tales como grabar, ilustrar a los personajes, determinar el encuadre de la cámara, elegir el escenario, entre otras.

Durante el proceso creativo el enfoque del video comunitario trata de construir un diálogo constante y trabajar de manera participativa recogiendo los aportes de todos, lo cual es la base para reivindicar una comunicación que promueva procesos de participación y empoderamiento ciudadano (Cáceres, 2016). Así, al hablar de creación colectiva la toma de decisiones adquiere un perfil característico: se trata de un proceso plural, orientado a la búsqueda de consenso. Lo colectivo se define por la apertura al diálogo, la expresión e inclusión de distintos puntos de vista y la disposición a negociar sentidos diversos. De este modo, la escucha y la tolerancia mutua son aspectos fundamentales en la creación audiovisual en estos talleres. En ese sentido la tipología

señalada sobre las maneras en que se da la toma de decisiones se lleva a cabo en un marco generalizado en el que se busca promover y orientar el proceso hacia la creación colectiva.

Los realizadores en formación, en su rol activo, pueden llegar a tener momentos de discrepancia y confrontación en los cuales deben deliberar y debatir en grupo para lograr una solución consensuada. En la medida en que el participante expresa activamente sus puntos de vista y formas de actuar también se generan conflictos, en tales casos, los gestores asumen un papel activo en la intermediación, facilitan la deliberación y la búsqueda de consensos. Así, distintas estrategias permiten afrontar y resolver las situaciones adversas que surgen en el taller. Estas estrategias se manifiestan como adaptaciones de las prácticas, cambios de actitud y de pensamiento orientadas a enfrentar problemáticas específicas. A partir de esta intervención en las relaciones humanas -dirigida a construir nuevos modelos de identidad e interacción-, se evidencia la estrecha relación entre cultura y vida cotidiana que sustenta el rol del gestor cultural (Vich, 2021), al mismo tiempo que contribuye al acompañamiento y participación activa en el proceso de “despertar” de las personas, en su reaprendizaje de lo que significa ser hombres y mujeres (Fanon, como se citó en Walsh, 2017).

En ese panorama, son los gestores quienes proponen e implementan las estrategias para abordar dichas problemáticas. Así, las estrategias de quienes dictan el taller responden e influyen en las relaciones humanas al interior del grupo; pueden llegar a ser bastante diversas en cada caso, pues se van adaptando y creando de acuerdo con cada situación. Si bien las estrategias no son propuestas por los realizadores en formación, estas se enfocan en ellos, se adaptan a su desenvolvimiento y a sus dificultades. La orientación de las estrategias busca que los participantes aprendan, resuelvan problemas, desarrollen procesos creativos y se expresen. En este sentido, la figura del gestor incorpora una dimensión militante, entendida como el compromiso con procesos continuos de gestión transformadora, orientados a producir nuevos significados y a fomentar prácticas alternativas dentro de los lugares de trabajo (Vich, 2021).

Los gestores promueven la toma de decisiones consensuadas, pero también intervienen para orientar al grupo. Según lo que expresaron, la libertad total —como sinónimo de proceso no guiado— conllevaría al riesgo de no terminar el video en el tiempo y con los recursos disponibles, por ese motivo los facilitadores hacen todo lo posible por orientar al grupo fuera de ese terreno. En la fase de rodaje audiovisual lo

colectivo es relegado en cierto modo y se le da más preponderancia a la toma de decisiones no consensuada, con el objetivo de minimizar plazos y agilizar las actividades para culminar el proyecto en el tiempo previsto. En la mayoría de los casos, las decisiones unidireccionales ayudan a salir del entrapamiento en el que a veces puede arribar el proceso de realización audiovisual y, de esta manera, delimitan el rango de acción en el que se puede desenvolver el realizador en formación.

En ese sentido, lo colectivo es orientado, promovido y mediado por los gestores culturales para conseguir los objetivos propuestos. Si bien los gestores tienen claro el principio general del video comunitario que es la toma de decisiones colectiva, en ciertos momentos deben determinar si decide el individuo o se abre al debate colectivo la toma de decisiones. En la medida en que los gestores buscan hacer viable el proyecto, van a marcar la pauta, van a guiar, van a intervenir de manera pertinente en la forma en que se toman las decisiones. Ellos determinan qué ideas son viables de ser realizadas, en qué momentos se dialoga, en qué momentos se debe decidir sin someter a consulta colectiva para poder avanzar y concretar el audiovisual.

Esta toma de decisiones no consensuada está presente en la mayoría de los casos y surge como respuesta a un tiempo y recursos acotados. Se toman decisiones individuales para resolver, en función a un guion predefinido colectivamente. “O sea, son sus animaciones, está un poquito editado en lo que es color y esas cosas, pero son cosas que se pueden hacer. [...] O sea no se cambia la historia ni nada. Ahí también se alargan tiempos quizás algo que dure más” (Facilitadora 01, comunicación personal, 28 de mayo de 2024). Se ven decisiones menores y sutiles no consensuadas (que no necesariamente alteran significativamente la trama) en pro de alcanzar objetivos comunes, como presentar un buen producto audiovisual y hacerlo en los plazos previstos.

Por otra parte, los gestores buscan propiciar la expresión de los realizadores en formación generando espacios y dinámicas confiables para que esa expresión sea segura y respetuosa. Es necesaria la búsqueda de un entorno de confianza para que los participantes puedan expresar sus ideas sin ser juzgados (Pacchioni, 2020). Brindan un acompañamiento constante y atento a sus necesidades, a la vez que promueven un rol activo en ellos, en la mayoría de las etapas del proceso. Así la presencia de los gestores en el proceso es tangencial y no protagónica.

Teniendo ya la idea escrita, hacemos el storyboard, ellos van dando sus ideas y yo comienzo a dibujar en la pizarra y el papelote. Y cuando ya están como metidos en el tema, yo les pido que los chicos asuman la responsabilidad de comenzar a dibujar y ellos continúan el proceso. Yo solamente estoy acompañándolos. (Facilitador 08, comunicación personal, 27 de agosto de 2024)

Los gestores brindan confianza para la creación y buscan generar en los realizadores en formación el sentido de responsabilidad y compromiso con sus creaciones propias; a la vez propician espacios libres para que ellos puedan expresar su propia visión en sus creaciones. Pero, como se vio, es una libertad que se expresa dentro de parámetros como el tiempo, los recursos materiales disponibles y la propia disponibilidad de los participantes, con el fin de garantizar la viabilidad de cada proyecto.

Un ejemplo que ilustra lo anterior, y que estuvo presente en la mayoría de los casos analizados: la etapa de edición del audiovisual no expresó de manera significativa colectividad ni autonomía. Los realizadores en formación, en esa etapa, no aprendieron a utilizar el software de edición para realizar sus videos. Dos factores determinaron esta decisión en todos los casos: el tiempo que tomaría aprender el programa excedía el tiempo de duración del taller y no había suficiente disponibilidad de laptops o PC para poder realizar esa enseñanza. Por esa razón, la edición fue el momento en que menos involucrados estuvieron los participantes.

Pese a que la edición fue realizada generalmente por los gestores de manera individual, hay ciertos lineamientos colectivos definidos previamente que orientan esta fase: “La edición es la parte que hasta ahora no hemos resuelto bien porque es más compleja. Lo estamos haciendo nosotros. Yo lo hago por ser el capacitador y de ahí lo que hago es respetar el guion que se hace en el tema de la edición” (Facilitador 03, comunicación personal, 26 de junio de 2024). Aunque la toma de decisiones en la edición se lleva a cabo fuera del proceso colectivo que lo precede, se suele respetar lo decidido colectivamente.

En tal caso ¿se seguiría hablando de procesos comunitarios? La idea que guía el proceso de video comunitario sí lo es. La toma de decisiones llega a ser un camino de decisiones colectivas con chispazos de decisiones no consensuadas que tienen como fin concretar el audiovisual. En el video comunitario predominó el rol activo de los realizadores en formación y el trabajo colectivo desde la toma de decisiones consensuada y dialogada. Esta competencia audiovisual se enfocó en su expresión, pero no se trató de

una expresión individual, sino de una expresión que buscó reivindicar aspectos culturales compartidos, desde la recuperación de sus propios saberes.

Entonces, ¿qué define lo comunitario en un proceso de comunicación? No se trata necesariamente por la pertenencia a una misma ubicación geográfica ni de contar con infraestructura o equipamiento técnico. Lo comunitario se configura a partir de los contenidos que genera, la democracia interna que orienta los procesos creativos y organizativos, y la existencia de una plataforma política-comunicacional que emplee la comunicación para visibilizar posiciones o demandas políticas (Gumucio, 2014). A ello se suma, por un lado, el protagonismo de los miembros de la comunidad (Freire, como se citó en Streck et al., 2008), quienes desempeñan un papel activo a lo largo de todo el proceso de creación audiovisual; y por otro, el énfasis en el principio de reconocimiento y respeto mutuo entre quienes participan, teniendo especial atención en las relaciones de poder que puedan surgir, así como la promoción de espacios de intercambio multidireccionales (Zorita, 2024). Estos elementos en conjunto permiten que el proceso comunicativo no solo sea colectivo en su forma, sino profundamente comunitario en las relaciones humanas y lugares de enunciación que son su esencia.

De esta manera se observa que el video comunitario tiene presentes los tópicos y subtópicos de la competencia mediática y la ciudadanía intercultural. Dada la particularidad de cada caso, esta presencia se da en distintos grados. Sin embargo, desde una mirada bastante general, se observa dos grandes ámbitos donde se expresan los tópicos en cuestión: por una parte, una dimensión de la forma, que abarca la técnica, el manejo de los equipos, el aprendizaje de teoría audiovisual, la cual se relaciona más con la competencia mediática; por otra parte, la dimensión del contenido y abordajes donde se puede ver sobre todo los temas de interés de la comunidad, sus concepciones y posturas, esta dimensión se relaciona predominantemente con la ciudadanía intercultural. Asimismo, el marco en el que se desarrolla el contenido y la forma del audiovisual es la manera en que el grupo humano creador se organiza y relaciona, la cual está impregnada de relaciones comunitarias y de acciones en los distintos niveles de la participación.

CONCLUSIONES

Las conclusiones se han estructurado en correspondencia con los subcapítulos desarrollados en el análisis y discusión de resultados. En este marco, el primer grupo responde al contexto general que da inicio a la investigación, mientras que los tres grupos restantes se relacionan directamente con los objetivos específicos planteados. Este primer grupo de conclusiones, centrado en el contexto en el que se inscribe el video participativo, ofrece una mirada inicial al campo de estudio. Abarca el proceso en su conjunto y proporciona una visión panorámica que permite situar el terreno desde el cual se desarrollará posteriormente el análisis de las categorías específicas.

- Las perspectivas de los gestores culturales que motorizan la ejecución de talleres son fundamentales y motivadoras a lo largo de todo el proceso de video comunitario, desde su inicio hasta su culminación. Sus posturas e ideales orientan el rumbo del proyecto y definen las metodologías a emplear, traduciendo sus ideas en acciones concretas. Los gestores parten de una convicción respaldada por la experiencia: el video comunitario genera un impacto positivo no solo en la comunidad, sino también en ellos mismos. Esta certeza los impulsa y compromete en la realización de los talleres. De este modo, el punto de partida de los procesos de video comunitario se sustenta en estas concepciones fundamentales de los gestores, quienes reconocen en esta práctica un aporte significativo en los planos político, cultural y humano.
- La asignación de roles en el proceso de realización audiovisual se llevó a cabo mediante lo que se denomina “enrolamiento pertinente”, un enfoque que implica una exploración previa por parte de cada participante, tanto en el uso de las tecnologías para la producción audiovisual como en el desempeño de distintos cargos en el equipo de producción. Este proceso permite que cada realizador en

formación conecte directamente con sus motivaciones personales, lo que fomenta un mayor compromiso e involucramiento con el proyecto colectivo. De este modo, el enrolamiento pertinente no solo marca el inicio del acercamiento a los saberes y lenguajes audiovisuales, sino que también configura el punto de partida desde el cual se desarrollan, de forma integrada, tanto la competencia mediática como la ciudadanía intercultural.

En relación con el primer objetivo específico, orientado al análisis del desarrollo de la competencia mediática a partir de experiencias de video comunitario, fue posible indagar cómo los participantes adquieren y ponen en práctica habilidades técnicas, expresivas y críticas vinculadas al uso de los medios en contextos colectivos y situados. Las conclusiones que se presentan a continuación abordan este eje desde diversas dimensiones identificadas durante el trabajo de campo, permitiendo una lectura integral del proceso formativo y comunicativo implicado en dichas experiencias.

- En cuanto al surgimiento de los temas que dan origen al proceso creativo audiovisual, existen diversas formas de estructurar dicho proceso, lo que influye en el momento y la medida en que el realizador en formación puede realizar aportes significativos. Más allá del grado de restricción o libertad que se otorgue a los participantes de los talleres para proponer temas nuevos, es importante destacar que en todos los casos se procuró fomentar una participación colectiva en la creación del guion, integrando y consensuando las propuestas e ideas de todos y todas. De este modo, con mayor o menor grado de libertad en el surgimiento de temas, el proceso se concibe como una práctica esencialmente colaborativa. Esta fase inicial responde a la interrogante fundamental: ¿qué vamos a comunicar?, la cual se inscribe en la *dimensión expresiva* de la competencia mediática. Dicha dimensión constituye el punto de partida desde el cual los realizadores en formación acceden progresivamente a las otras dos dimensiones que conforman el concepto integral de competencia mediática: por un lado, el *conocimiento* de los medios, y por otro, la *comprensión* crítica de su funcionamiento y de sus lógicas discursivas. La incorporación de temáticas que emergen de los intereses, experiencias y contextos de los propios participantes no solo permite que el proyecto germine a partir de sus realidades concretas y

- cosmovisiones, sino que también asegura un mayor sentido de pertenencia y compromiso de los realizadores con el proceso de creación y con el producto final.
- Se observa una marcada heterogeneidad en los niveles de formación de los gestores culturales, lo que incide directamente en la calidad de los cortometrajes resultantes. Las limitaciones técnicas —que se manifiestan en forma de interferencias o “ruidos” en la comunicación audiovisual— deben comprenderse como parte inherente del proceso de aprendizaje en el que se encuentran los realizadores en formación, quienes adquieren progresivamente los saberes técnicos y discursivos necesarios a medida que avanzan en su práctica. Estas limitaciones, lejos de ser meros obstáculos, revelan la capacidad del grupo para resolver y enfrentar las dificultades, ya sean de conocimientos, técnicas y logísticas. En este contexto, tales desafíos se inscriben en las dimensiones del *conocimiento* y la *comprensión* que conforman la competencia mediática, revelando los distintos niveles de apropiación crítica y funcional de los lenguajes audiovisuales por parte de los participantes. Como resultado, estos factores condicionan las características formales, expresivas y narrativas de los productos realizados, y determinan en gran medida el grado de eficacia comunicativa alcanzado en cada caso. En suma, la eficacia comunicativa de los productos audiovisuales permite valorar, de manera concreta y situada, el nivel de desarrollo de las tres dimensiones que componen la competencia mediática: el *conocimiento* de los medios, la *comprensión* crítica de sus lógicas y la capacidad *expresiva* para construir mensajes significativos.

En el video comunitario prevalece la *dimensión expresiva* de la competencia mediática, que actúa como impulsora para el desarrollo de las otras dos dimensiones: el *conocimiento* y la *comprensión* de los medios. La premisa central del video comunitario —crear contenidos audiovisuales a partir de las narrativas propias de las comunidades— impulsa tanto el *conocimiento* como la *comprensión* de los medios audiovisuales. No obstante, debe señalarse que esta orientación tiende a dejar de lado una búsqueda de la comprensión, la crítica y la toma de conciencia más amplia y profunda de los demás medios de comunicación en general. La propuesta del video comunitario orienta y delimita el desarrollo de la *competencia mediática* hacia el ámbito audiovisual, dejando en un segundo plano una comprensión más amplia de otros formatos y lenguajes mediáticos. En este marco, la *dimensión expresiva* se caracteriza por su carácter

predominantemente participativo y colaborativo, constituyéndose como el punto de partida para el desarrollo de las otras dos dimensiones. El grado de avance en las dimensiones de *conocimiento* y *comprensión* está condicionado, a su vez, por factores como el nivel de formación de los gestores culturales, el proceso de aprendizaje de los realizadores en formación y las estrategias colectivas implementadas para enfrentar las limitaciones técnicas, de conocimiento y logísticas presentes en cada experiencia.

En relación con el segundo objetivo específico, orientado al desarrollo de la ciudadanía intercultural a través del análisis del proceso y producto del video comunitario, se presentan a continuación las conclusiones en torno a tres dimensiones clave: la expresión y el tratamiento de la diversidad cultural; los enfoques y niveles de profundidad en el abordaje de las desigualdades sociales; y la forma en que se expresan y se reconocen los derechos y deberes ciudadanos. Estas dimensiones permiten valorar en qué medida la participación colectiva y el carácter colaborativo de las experiencias de video comunitario contribuyen a la construcción de una ciudadanía intercultural contextualizada, crítica y socialmente pertinente.

- La recuperación de saberes permite a la comunidad y a los realizadores en formación reflexionar colectivamente y de manera creativa sobre su propia historia, comprometerse con ella y desarrollar un proceso de análisis de su realidad. Este enfoque implica un respeto por la diversidad y un reconocimiento que conduce al redescubrimiento de sí mismos. En estos procesos, se destacan los vínculos intergeneracionales, ya que, con frecuencia, son las personas mayores quienes transmiten los saberes, mientras que los jóvenes los reciben y resignifican. La necesidad de rescatar estos conocimientos frente al olvido impulsa a la comunidad a profundizar en su memoria viva y escrita. Para ello, los participantes asumen el rol de investigadores, lo que los llevó a emprender acciones concretas, mientras que el resto de la comunidad colaboró activamente compartiendo sus saberes. Asimismo, se reconoce el valor del video comunitario como una herramienta clave en este proceso de recuperación y transmisión de saberes. De este modo, el video comunitario incide en el desarrollo de la ciudadanía intercultural, particularmente en su dimensión vinculada al reconocimiento de la diversidad. Esta incidencia se manifiesta a través del autorreconocimiento y la visibilización de saberes, historias e identidades por parte de los realizadores en

formación y sus comunidades. Dicho proceso se expresa, de manera específica, en la recuperación de conocimientos propios, mediante un proceso de investigación colectiva e intergeneracional.

- Desde la cultura y la visión de la propia comunidad, se abordan tanto las problemáticas actuales como de la historia reciente a través de los audiovisuales producidos. Aunque el reconocimiento crítico de las estructuras que originan las desigualdades no se expresa de forma directa ni explícita, predomina un enfoque que resalta lo cultural y lo identitario a través de la autorrepresentación. No obstante, a través de la expresión audiovisual —concebida, producida y proyectada colectivamente— se logra incidir en los discursos sociales que invisibilizan y niegan a estos grupos, reproduciendo las desigualdades y formas de discriminación presentes en la sociedad. De este modo, las experiencias de video comunitario no problematizan las estructuras sociales subyacentes que generan las desigualdades, pero sí logran incidir en los discursos sociales mediante la visibilización de las comunidades participantes, a través de prácticas de autorrepresentación basadas en la creación de narrativas audiovisuales propias.
- Los procesos de creación audiovisual comunitaria reflejan un cierto grado de *politicidad*, evidenciado en cómo eligen representarse a sí mismos y a sus intereses, en el cuidado de sus nuevas formas estéticas surgidas desde lo cotidiano, el consenso y lo posible, así como en las acciones organizativas necesarias para llevar a cabo las experiencias. Los realizadores en formación aportan discursos que desafían los saberes e identidades hegemónicas, promovidos por los medios de comunicación masivos, a través de la expresión de su identidad y el abordaje de problemáticas propias de su entorno. Aunque este aporte no sea necesariamente consciente en todos los casos. En este sentido, el autorreconocimiento de los miembros de la comunidad desempeña un papel central, ya que permite generar y comunicar relatos audiovisuales que funcionan como una forma de reivindicación de su presencia en las pantallas y de afirmación de su soberanía audiovisual. Así, en el video comunitario, el abordaje de las desigualdades en el marco de la ciudadanía intercultural se caracteriza por trastocar los discursos hegemónicos en torno a la discriminación. Esta reconfiguración se articula a partir del ejercicio de la *politicidad* por parte de los realizadores en formación y sus comunidades,

quienes afirman su soberanía audiovisual a través de la expresión de su identidad, la creación de nuevas estéticas y la organización colectiva.

- A partir del análisis, se puede concluir que existen dos momentos que abren espacio a la *interculturalidad*, en el sentido de horizonte de convivencia y enriquecimiento mutuo entre culturas. Un *primer momento intercultural* se da en todas las fases del proceso creativo, donde, a partir de la confianza, la comunicación y el respeto mutuo, se reconoce la dignidad de los realizadores en formación y se promueve su capacidad de expresión. Contar sus historias en grupo, elaborar el guion y representar sus historias colectivas mediante actuaciones y dibujos contribuye a un autorreconocimiento y expresión que prepara el terreno para un futuro diálogo e intercambio intercultural. Un *segundo momento de interculturalidad* surge cuando el cortometraje es proyectado ante la comunidad, lo que da lugar a un proceso de reconocimiento y valoración colectiva de la creación. En suma, estos espacios que se abren son aún incipientes, no expresan una interculturalidad plena, sin embargo, abren la posibilidad de intercambio a partir de autorrepresentaciones auténticas y transparentes de aquellos grupos invisibilizados y marginados en la sociedad. Mediante estos espacios formativos que funcionan como escenarios iniciales de interculturalidad, el video comunitario aborda el reconocimiento de la discriminación y el procesamiento de la diversidad cultural. Ambas dimensiones de la ciudadanía intercultural se expresan al interior del trabajo formativo-creativo del taller, donde se propicia la autoaceptación y expresión del valor de ser diferente sin que este implique sufrir discriminación. Finalmente, en la exhibición de los productos audiovisuales, los procesos formativos previos encuentran un eco colectivo que valida las identidades representadas y reivindica su derecho a ocupar un lugar en el espacio público.
- La presencia o ausencia de una reflexión explícita sobre el acceso a los *derechos humanos* no constituye un aspecto sobre el que los gestores culturales reflexionen *a priori*. Sin embargo, su reconocimiento no modifica el hecho de que todos los procesos estudiados efectivizan derechos de las comunidades y de los realizadores en formación involucrados, frente a contextos donde la noción de bienestar — desde sus propias cosmovisiones— no siempre está garantizada. En los procesos y productos del video participativo, se abordan fundamentalmente derechos

vinculados a la no discriminación, el acceso a la comunicación, y la preservación de la cultura y la lengua, en el marco de los Derechos Humanos, los Derechos de los Pueblos Indígenas y los Derechos del Niño. Si bien estos derechos no siempre son buscados de forma deliberada, cuando lo son, suelen articularse desde otros paradigmas culturales y visiones del mundo. No obstante, las comunidades expresan a través de los productos audiovisuales sus demandas sociales, perspectivas críticas y aspiraciones colectivas, enraizadas en sus propios contextos y referentes culturales. Este acercamiento a los derechos humanos desde el video comunitario permite visibilizar formas diversas de búsqueda del bienestar colectivo, que no necesariamente responden al paradigma occidental de derechos, pero que abren la posibilidad de pensar la ciudadanía intercultural desde la diversidad, la participación en el espacio común y la pertinencia cultural.

En conclusión, las experiencias de video comunitario analizadas potencian el desarrollo de una ciudadanía intercultural situada, expresada en tres dimensiones clave. Promueve un *reconocimiento crítico de las desigualdades* mediante narrativas que desafían los discursos hegemónicos desde lo cotidiano. Favorece el *abordaje de la diversidad* a través del autorreconocimiento, la recuperación de saberes, la interacción intergeneracional y la afirmación de identidades. Además, contribuye a la materialización de *derechos humanos* como la no discriminación, la comunicación y la preservación cultural, aunque no siempre desde marcos occidentales. Así, el video comunitario visibiliza voces históricamente excluidas y permite formas alternativas de ciudadanía.

En relación con el tercer objetivo de la investigación, que analiza cómo los elementos de la competencia mediática a través del video comunitario se vinculan con la generación de la ciudadanía intercultural, se plantea la cuestión de cuáles son los espacios de intersección entre ambas nociones, de qué manera y qué características define esta relación. A continuación, se presentan las conclusiones sobre estas interrogantes.

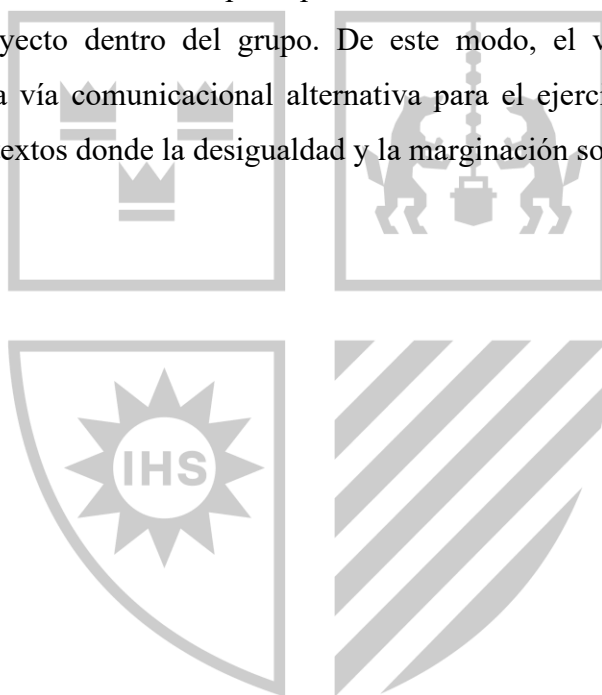
- Un punto vital en el encuentro de la competencia mediática y la ciudadanía intercultural es el carácter comunitario de los procesos de video analizados. El apoyo activo de la comunidad es pieza clave que determina la sostenibilidad de estos proyectos. La comunidad adquiere protagonismo, no solo a través de su aporte de saberes propios en las historias contadas en los audiovisuales, sino

también en su rol organizador y logístico en los talleres. Este protagonismo se extiende a lo largo de todas las etapas del proceso. Asimismo, la comunidad se convierte en el primer público del cortometraje resultante y en la interacción entre los realizadores en formación y su audiencia local se produce el autorreconocimiento y un reconocimiento colectivo. Este intercambio fortalece tanto la dimensión audiovisual del proyecto como el recorrido compartido que culmina en la proyección del cortometraje. De este modo, el análisis de los casos de video comunitario evidencia que la competencia mediática y ciudadanía intercultural se nutren mutuamente. La competencia mediática contribuye a la construcción ciudadanía intercultural cuando se desarrolla de manera comunitaria en todas sus fases, desde la concepción de la idea hasta la exhibición del audiovisual, y cuando emerge de los contextos, culturas y saberes propios de los participantes. De esta manera, logra expresar de forma auténtica las posturas, reivindicaciones y denuncias de las comunidades. En estos contextos, para fomentar una ciudadanía intercultural, la competencia mediática debe ser no solo crítica, sino también comunitaria y situada.

- La toma de decisiones en el proceso de creación colectiva constituye un momento clave en el que se articulan la competencia mediática y la ciudadanía intercultural. Este espacio no solo propicia acciones concretas de aprendizaje práctico en el ámbito audiovisual, sino que también fomenta una participación democrática. En esa línea, se puede concluir que la toma de decisiones en los talleres adopta dos modalidades. La primera, que se podría denominar “consenso colaborativo”, pone énfasis en el diálogo colectivo para alcanzar acuerdos. La segunda, denominada “decisión facilitada”, se refiere a decisiones tomadas por los gestores o algunos realizadores que asumieron roles de dirección, principalmente para resolver aspectos técnicos específicos que permitan el avance del proyecto. Aunque en la mayoría de las experiencias predominó el consenso colaborativo, este tuvo mayor presencia al inicio, cuando se definió la historia a contar. En las etapas posteriores, más técnicas, el consenso colaborativo cedió un poco de terreno a las decisiones facilitadas. Sin embargo, es importante destacar que incluso estas decisiones facilitadas se enmarcan dentro de un guion elaborado de manera colectiva, el cual establece el rumbo de todo el proceso posterior. De este modo, el consenso colaborativo dentro de la competencia mediática se convierte en una característica

fundamental, especialmente crucial durante la fase de guionización, ya que permite que el proceso se configure como una creación verdaderamente colectiva. Esta forma “colaborativa” de competencia mediática impulsa la ciudadanía intercultural, al garantizar la participación activa de los realizadores en formación y asegurar que el proyecto formativo-creativo surja desde la comunidad y le pertenezca.

En conclusión, la competencia mediática y la ciudadanía intercultural se potencian mutuamente cuando el proceso comunicativo es comunitario, situado y crítico. El consenso colaborativo sobre lo que se desea expresar colectivamente brinda al proceso su carácter comunitario, fundamental para promover el sentido de pertenencia y la pertinencia del proyecto dentro del grupo. De este modo, el video comunitario se consolida como una vía comunicacional alternativa para el ejercicio de la ciudadanía intercultural en contextos donde la desigualdad y la marginación social aún persisten.



RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos y conclusiones alcanzados en el proceso de investigación, se presentan a continuación recomendaciones orientadas a enriquecer futuras indagaciones en los campos del video comunitario y la competencia mediática. Estas sugerencias buscan abrir nuevas líneas de reflexión y acción que profundicen en la comprensión de los procesos colectivos de creación audiovisual, sus implicancias en la construcción de identidades y memorias, así como en el fortalecimiento de dinámicas interculturales y ciudadanas.

- Se sugiere profundizar en futuras investigaciones la reflexión sobre los criterios que determinan qué se considera trascendente en las creaciones colectivas. En particular, resulta relevante explorar quién define dicha trascendencia y cómo se equilibran las prioridades de la comunidad frente a las del individuo. Este es un campo complejo que excede los límites del presente estudio, pero cuya indagación puede enriquecer significativamente la comprensión de los procesos colaborativos y su impacto en la construcción de sentido colectivo.
- Se recomienda abordar en futuras investigaciones cómo la narración colectiva de historias incide en los procesos de autorreconocimiento, tanto a nivel individual como comunitario. Sería especialmente valioso analizar cómo este ejercicio opera internamente en los sujetos y las comunidades, en contextos atravesados por la discriminación, ya que podría aportar claves relevantes para comprender el papel de la comunicación en la reconstrucción de identidades y memorias colectivas.
- Se sugiere orientar futuras investigaciones hacia el análisis del impacto que los talleres de video comunitario tienen en los propios participantes y en sus comunidades. En particular, resulta relevante indagar cómo estas experiencias contribuyen, favorecen o fortalecen procesos vinculados con la justicia social, la

interculturalidad y el ejercicio de la ciudadanía en los contextos donde se desarrollan.

- Asimismo, resulta relevante profundizar en el estudio de las metodologías utilizadas en los talleres de video comunitario, las cuales son adaptadas o creadas en el proceso para responder a la especificidad de cada contexto. Este análisis puede brindar aportes valiosos, desde las prácticas, para el desarrollo de políticas educativas y públicas, contribuyendo a la mejora de enfoques metodológicos con pertinencia cultural y contextualizados.
- Un aporte importante en el campo de las metodologías de investigación consiste en desarrollar un enfoque específico para el análisis audiovisual de videos creados de manera comunitaria. Estos videos requieren instrumentos adecuados que se ajusten a la naturaleza particular de su proceso, las dinámicas y las condiciones en las que se desarrollan, lo que permitiría una evaluación más pertinente y contextualizada.
- Finalmente, esta investigación abre una prometedora vía interdisciplinaria entre los estudios sobre interculturalidad y los medios de comunicación. Se recomienda explorar con mayor detenimiento la articulación entre estos campos, ya que su integración podría generar nuevas perspectivas y enfoques para abordar la interculturalidad en el ámbito mediático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adobe. (s.f.). *What is a cut out animation?*
<https://www.adobe.com/uk/creativecloud/animation/discover/cut-out-animation.html>
- Acevedo, J. (2021, 30 de agosto). Los medios de comunicación en la campaña electoral: continuidad y pocos cambios. *Revista Ideele*.
<https://revistaidееle.com/ideele/content/los-medios-de-comunicación-en-la-campaña-electoral-continuidad-y-pocos-cambios>
- Almenares, Y. (2022). Innovar para resistir: el cine comunitario para crear realidades. *Revista Espacio Sociológico*. 2(3) 88-102.
- Area, M. (2012). Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetización digital. *Aula de Innovación Educativa*, (212), 55-59.
- Ávila-Meléndez, L. (2020). Redes sociales y la competencia mediática en adolescentes. En Aguaded, J. (Ed.) *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (pp. 271-278). Grupo Comunicar Ediciones.
- Barbas, A. (2012) Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo Interconectado. *Foro de Educación*, (14), 157-175.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4184243>
- Barriandos, J. (2011). La colonialidad del ver: hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas*, 35.
<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105122653002.pdf>
- Bermeo, E. (2019). Atucucho 1988, hacia un cine-minga: posibilidades emancipatorias en una producción audiovisual colectiva. *Index, revista de arte contemporáneo*, (7), 108-119.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Ediciones Paidós.
- Buitrago, A. (2016). *Los profesionales de la comunicación ante la competencia mediática* [Tesis doctoral inédita, Universidad de Valladolid] UVadoc.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16807>
- Braun, V. y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. 589-597

- Braun, V. y Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research [Investigación cualitativa exitosa]*. SAGE.
- Cabrero, F. (2013) Ejercer derechos, refundar el Estado. Cómo los indígenas amplían la ciudadanía. En Cabrero, F. (Coord.) *Ciudadanía Intercultural. Aportes desde la participación de los pueblos indígenas en Latinoamérica*. PNUD [12-103].
- Cáceres, C. (2016). Empoderamiento y participación ciudadana a partir del uso de recursos audiovisuales: experiencia desde los puntos de cultura. En Ministerio de Cultura (Ed.), Lima: *Representación audiovisual y ciudadanía intercultural. Ponencias del conversatorio videando diversidad cultural*. (pp. 49-56).
- Consejo de la Unión Europea (2020) *Conclusiones del Consejo sobre la alfabetización mediática en un mundo en constante transformación*. (C 193/23). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(04\)&from=FI](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(04)&from=FI)
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). *Informe final*. CVR. <https://www.cverdad.org.pe/ifinal/>
- CHIRAPAQ (2015) *¿Quiénes son los indígenas? Estereotipos y Representaciones Sociales de los Pueblos Indígenas en el Perú*. <https://www.chirapaq.org.pe/es/publications/quienes-son-los-indigenas>
- Chuquiano, C. (2021) *Diálogos visuales desde la niñez: la agencia del cine comunitario como vehículo de reflexión sobre la violencia escolar entre pares* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2661515>
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 13 de setiembre de 2007
- Declaración de los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1959
- Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948
- Dibós, A., Frisancho, S. y Rojo, Y. (2004) *Propuesta de evaluación de formación ciudadana*. Ministerio de Educación del Perú.
- Dorado, C. (2024). *Cine comunitario feminista: el enfoque de género en los procesos desarrollados en Ojo Semilla (Ecuador) y La Partida Feminista (Colombia) entre los años 2016 y 2019*. [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <http://hdl.handle.net/10644/9890>
- Espinoza, J. (2012) El video participativo: herramienta para la transformación social en procesos pedagógicos sociales y políticos. *Nexus comunicación*, (12), 64-75 <https://doi.org/10.25100/nc.v1i12.773>
- Fedorov, A. (2014). Media Education Literacy in the World. *European Researcher* 67 (1-2), 176-187. <https://ssrn.com/abstract=2624227>
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012) La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista científica de Comunicación y*

educación, (38), 75-82. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. (2nd ed.) Siglo XXI Editores

García-Ruiz, R., Pinto da Mota, A., Arenas-Fernández, A., y Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (58), 217-236. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>

García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., & Rodríguez-Rosell, M. M. (2014). Media literacy education for a new prosumer citizenship. *Comunicar*, 22(43), 15–23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>

Germaná, C. (2010) *Una epistemología otra el proyecto de Aníbal Quijano*. *Nómadas* (32), 221-220. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105114733014.pdf>

Girardello, G. y Orofino, I. (2011) Una mirada sobre educación y medios en Brasil. *Infoamérica ICR*, (5), 113-122. Recuperado de http://www.infoamerica.org/icr/n05/girardello_orofino.pdf

González-Carrión, E. y Granada-Montoya, M. (2020). Competencias mediáticas en prosumidores: Un estudio de caso de instagramers y tictokers. En Aguaded, J. (Ed.) *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (pp. 153-160). Grupo Comunicar Ediciones.

Gonzales, J. C. (2017). *Cine comunitario y prácticas andinas: el calendario agrofestivo en la escuela Chaupin, Carhuaz - Perú*. [Tesis de maestría, Flacso Ecuador]. <http://hdl.handle.net/10469/11872>

Grosman-Smith, C. (2021). La mesa (red) de cine social y comunitario de Córdoba en la praxis de la pedagogía decolonial. Saberes y prácticas. *Revista de filosofía y educación*, 6(2), 1-22.

Grupo Comunicar (s.f.). *Asociación profesional de periodistas y docentes andaluces*. Recuperado el 25 de abril de 2025 de <https://www.grupocomunicar.com/historia/>

Guerrero, J. (2016). Proyecto de Formación Audiovisual en el Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de Lima. En Ministerio de Cultura (Ed.), Lima: *Representación audiovisual y ciudadanía intercultural. Ponencias del conversatorio videando diversidad cultural*. (pp. 23-30).

Gumucio, A. (Comp.) (2014). *El Cine comunitario en América Latina y el Caribe*. FES Comunicación.

Gutiérrez, S. (2008). Estado del arte de la alfabetización en medios. *Encuentros*, (12), 19-23. Recuperado de <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1101>

IMDb. (22 de marzo de 2025). *Mañana te cuento*. <https://www.imdb.com/es/title/tt0446574/>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata

Lapadula, M.C. y Lapadula, M.F., (2017) ¿Toda Educación no formal es educación popular? Una visión desde Argentina. *Revista de Educación Popular*,

Uberlandia, 15(2), 10-18.

Loza, L. (2020) *La realización audiovisual por niños de 9 a 11 años y la generación de competencia mediática: El caso de la I.E. 0501 Monseñor Dámaso Lebergere (AH Cerro El Pino)* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos] ALICIA. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/12707>

Macassi, S. (2021). *Análisis del tratamiento periodístico en noticieros televisivos de señal abierta en la segunda vuelta de las elecciones presidenciales Del 2021*. ConcorTV. <https://www.concorTV.gob.pe/wp-content/uploads/2022/01/Estudio-cualitativo-Elecciones-y-medios-2021.pdf>

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 127-167)

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ciudad de México: Trillas.

Mateus, J.C., Andrada, P. & Quiroz, M.T. (2020). La formación docente en educación mediática en Latinoamérica. En: Aguaded, I. & Vizcaíno-Verdú, A. (Eds.). *Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. (pp. 445-452). Madrid: Ediciones Comunicar. DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>

Mateus, J. C., Andrada, P. y Ferrés, J. (2019). Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica. *Revista de Comunicación*, 18(2), 287-301.

Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012) Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *universitas humanística* (74), 195-225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>

Ministerio de Cultura [MINCULT] (2017). *Discriminación étnico-racial en medios de comunicación. Diagnóstico Situacional*. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/discriminaci%C3%B3n-%C3%A9tnico-racial-en-medios-de-comunicaci%C3%B3n-diagn%C3%B3stico-situacional>

Mohaded, A. (2017). Prólogo. En Molfetta, A. (organizadora). *Cine comunitario Argentino. Mapeos, experiencias y ensayos*. TeseoPress

Pacchioni, G. (2020) *El análisis y la producción visual como estrategias para fortalecer la reflexión y acción ciudadana en un curso de las carreras de diseño gráfico, publicidad y animación de un instituto de educación superior tecnológico de Lima* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia] Renati. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2792030>

Patmore, C. (2004). *Curso Completo de Animación*. ACANTO

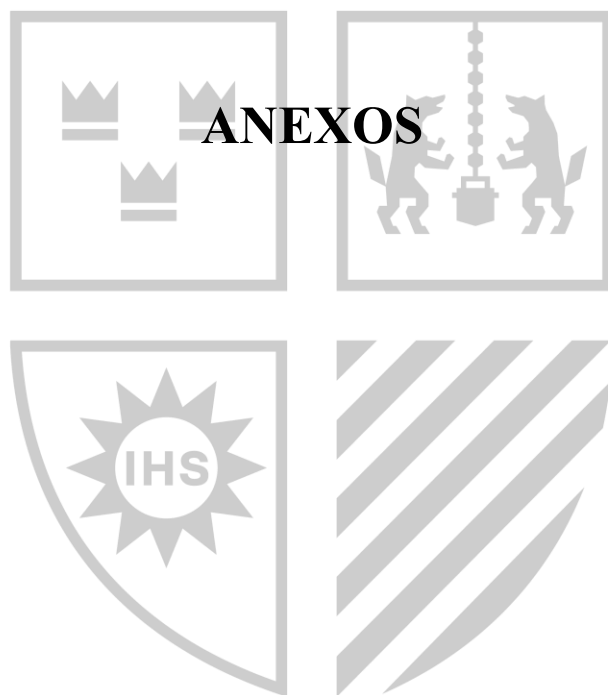
Pérez, J. (2024) Tradigital Humanities: Experiences in a context of change. *Revista de*

Historia de España (136) <https://doi.org/10.1344/IHE2023.136.1>

- Pérez, M. y Delgado, A. (2012) De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista científica de Comunicación y educación*, (39), 25-34. doi: <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Radio Programas del Perú. *¿Qué fue el Baguazo? Causas y consecuencias de una matanza*. (24 de marzo de 2025) <https://rpp.pe/peru/actualidad/que-fue-el-baguazo-causas-y-consecuencias-de-una-matanza-noticia-996965>
- Rinero, L. (2021). Pasajes de politicidad en las prácticas de Cine Comunitario. *TOMA UNO*, 9(9), Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/article/view/35780>
- Ríos-Hernández, I., Rivera-Rogel, D. y Portugal, R. (2020). Análisis de las competencias mediáticas de alumnos y docentes de Latinoamérica casos Colombia, Ecuador, Bolivia y Argentina. En Aguaded, J. (Ed.) *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (pp. 125-133). Grupo Comunicar Ediciones.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Rose, G. (2019). *Metodologías visuales: Una introducción a la investigación con materiales visuales*. Cendeac.
- Santa Cruz, A. (2016) Representación audiovisual y procesos participativos: el caso de Videoteca de las Culturas. En Ministerio de Cultura (Ed.), Lima: *Representación audiovisual y ciudadanía intercultural. Ponencias del conversatorio videando diversidad cultural*. (pp. 7-14).
- Soler, C. (2024). *Hacer cine fuera del cine. Notas sobre procesos creativos y resistencias en el Chaco argentino* [Clase magistral]. Maestría en Antropología Visual, Flacso Ecuador
- Soler, C. (2019). Cine comunitario y soberanía visual entre los qom (tobas) del Chaco argentino [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires] <http://hdl.handle.net/11336/82946>
- Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (2015) Diccionario. Paulo Freire. Consejo de educación popular de América Latina y el Caribe [CEAAL].
- Tubino, F. y Flores, A. (2020) *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. Fondo Editorial PUCP
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional curriculum para profesores*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- Vega, E. (2022). Acceso a tecnologías de la información y comunicación y su relación con el ejercicio de la ciudadanía política, Perú 2013-2017 [Tesis de doctorado, Centro de Altos Estudios Nacionales - Escuela de Posgrado]

<https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3280797>

- Vich, V. (2021). *Políticas culturales y ciudadanía. Estrategias simbólicas para tomar la calle*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Vich, V. (2005) Las políticas culturales en debate: lo intercultural, lo subalterno y la dimensión universalista. En Vich, V. (Ed.), *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia*. (pp. 265-278) Instituto de Estudios Peruanos. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1170/Vich-Victor_Estado-de-vuelta.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Walsh, C. (2017) *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alternativas. <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>
- Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña et al. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración en español (pp. 75-96)
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24 (46), 39-50
- Zárate, R., Hernández, A. y Méndez-Tello, K. M. (2019). Educar miradas en resistencia a la colonialidad del ver. *Contratexto*, (032), 205-228. <https://doi.org/10.26439/contratexto2019.n032.4618>
- Zorita, I. (2024). Reflexión teórico-práctica sobre la creación audiovisual participativa. *AusArt*, 12 (1), 97-109. <https://doi.org/10.1387/ausart.25822>



ANEXO N° 1: GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. ¿Cómo organizaban los tiempos del taller de video participativo?
2. ¿Sobre qué temas se buscó reflexionar en el proceso de video participativo?
3. ¿Cómo fue el proceso de producción del video?
4. ¿Qué te tocó hacer a ti en el proceso y qué hicieron los demás?
5. ¿Cómo se tomaban las decisiones en el proceso de producción del video participativo?
6. ¿Cómo fue la relación entre participantes? ¿Entre participantes y facilitadores?
7. ¿Hubo relatos o acciones que se grabaron y que no se incluyeron en el video final? ¿Podrías brindarme un ejemplo? ¿Por qué crees que se excluyó?
8. ¿En el taller se abordaron temas de derechos humanos?, ¿de qué manera?
9. ¿Se abordó los deberes ciudadanos?, ¿cómo?
10. ¿El taller contribuyó a combatir la discriminación y el racismo?, ¿de qué manera?
11. ¿Se abordó las razones de las desigualdades?, ¿de qué manera?
12. ¿Se abordó la diversidad cultural o de lenguas?, ¿de qué forma?
13. Luego de realizar el video ¿cómo se difundió?, ¿esa era la intención original?
14. ¿Qué aspectos positivos notaste en el taller?
15. ¿Qué aspectos negativos percibiste en el taller?
16. ¿Qué aprendizaje te llevas para ti luego del taller?
17. ¿Por qué crees que son importantes este tipo de experiencias?

Sobre el tema que estamos conversando ¿hay algo que quisieras agregar?

ANEXO N° 2: GUÍA DE ANÁLISIS AUDIOVISUAL

Tópicos y subtópicos		Indicador	Definición	Comentarios
Tópico 1: Aspectos generales del video participativo		Título	Nombre del audiovisual	
		Agrupación	Agrupación que realizó el cortometraje	
		Lugar	Lugar en el que se realizó el cortometraje	
		Lengua	Lengua en la que está el video	
		Edades de los participantes	Edades de las personas que participaron en la realización del video	
		Duración	Duración del video	
		Sinopsis	Resumen de la historia	
Tópico 2: Competencia mediática	Subtópico 2.3: Expresión con los medios	Aspectos que favorecen la comunicación	Características de la narrativa audiovisual y aspectos técnicos que brindan eficacia	

			comunicativa	
		Aspectos que no favorecen la comunicación	Características de la narrativa audiovisual y aspectos técnicos que no favorecen la eficacia comunicativa	
Tópico 3: Ciudadanía intercultural	Subtópico 3.1: Derechos y deberes de la ciudadanía	Derechos y deberes que aborda	Qué derechos o deberes aborda el video y cómo lo hace	
	Subtópico 3.2: Procesamiento de la diversidad	Expresión de características culturales	Qué características culturales decide abordar el video y de qué manera	
	Subtópico 3.3: Reconocimiento o crítico de las desigualdades	Abordaje de aspectos críticos de la realidad	De qué manera el cortometraje evidencia situaciones problemáticas o conflictivas del entorno social.	
		Enfoque de la problemática expuesta	Cómo es el enfoque con el que el video se aproxima a la problemática expuesta.	

ANEXO N° 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es conducida por *Lesly Giuliana Loza Arista*, egresada de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, en el marco de la elaboración de su tesis de maestría. El objetivo de esta investigación es *comprender de qué manera la competencia mediática desarrollada a través del video participativo se relaciona con la generación de ciudadanía intercultural desde la perspectiva de los gestores culturales de Pucallpa, Iquitos y Bagua*

Ahora, como primer paso, nos encontramos realizando unas entrevistas a gestores culturales para mejorar las preguntas de la guía de entrevista. Por ello si usted accede a participar en esta entrevista, se le pedirá responder las preguntas lo que le tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Posteriormente conversaremos sobre la claridad de las preguntas y las sugerencias que pudiera haber.

La información que se recoja será confidencial y no será utilizada para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán identificadas con un seudónimo o código y, por lo tanto, serán anónimas.

Su participación en esta entrevista es voluntaria y puede dejar de participar en el momento que desee sin que esto lo perjudique de ninguna forma. Si tiene alguna duda, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Adicionalmente, si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Si tiene preguntas adicionales sobre su participación en esta investigación o quisiera acceder a los resultados de esta, puede contactar a Lesly Loza Arista y al correo ap2100145@uarm.pe

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación a cargo de **Lesly Loza Arista** de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. He sido informado(a) del objetivo, duración y otras características de la investigación.

Reconozco que mi participación es voluntaria y que la información que yo provea en el curso de esta investigación es confidencial.

De tener preguntas sobre mi participación en esta investigación, puedo contactar Lesly Loza Arista y al correo ap2100145@uarm.pe

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando ésta haya concluido. Para esto, puedo contactar al correo anteriormente mencionado.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

