



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

**CREACIÓN AUDIOVISUAL COMUNITARIA Y
CONSTRUCCIÓN DE PAZ DURADERA EN MÉXICO**

COMMUNITY FILMMAKING AND CONSTRUCTION OF LASTING PEACE IN MEXICO

**Rodrigo Zárate–Moedano
Nuria Martínez Cabrera
Ricardo Braojos**



RESUMEN

Este artículo es resultado de sistematizar una experiencia. Con enfoque etnográfico analiza hasta qué punto *Historias de Ciudad, el cine como herramienta para una cultura de paz*, un proceso de alfabetización audiovisual orientado a construir justicia social y cultura de paz en un contexto de violencia, favoreció la convivencia pacífica y contribuyó a transformar la realidad, generando interacciones basadas en el respeto, la tolerancia y la empatía. Mediante el análisis de datos recabados en entrevistas semiestructuradas a seis de sus 39 participantes y dos tutores, así como observación participante de la experiencia integral, muestra cómo un grupo de desconocidos con historias de vida y niveles de alfabetización audiovisual diferentes se convirtieron en una comunidad de práctica, tejiendo vínculos basados en la colaboración creativa y la solución pacífica de conflictos. El análisis ofrece pistas sobre cuál es el papel que los sujetos, como facilitadores y participantes, pueden desempeñar dentro de los procesos de formación para la paz en contextos afectados por diferentes tipos de violencia; así como sobre las estrategias pedagógicas que pueden emplearse en contextos similares para fortalecer el tejido social desde la creación audiovisual comunitaria. Además, hace evidente la necesidad de ofrecer acompañamiento sistemático en los procesos emocionales que se detonan al abordar la reproducción de violencias y hace recomendaciones en relación con los sujetos, grupos y contextos con los que podrían aplicarse los conocimientos generados.

PALABRAS CLAVE

Pedagogías visuales; Educación artística; Educación para la paz; Comunicación

ABSTRACT

This article is the result of systematizing an experience. With an ethnographic approach, it analyzes to what extent *City Histories, cinema as a tool to build a culture of peace*, an audiovisual literacy process aimed at building social justice and a culture of peace in a context of violence, favored peaceful coexistence and contributed to transforming the reality, generating interactions based on respect, tolerance, and empathy. Through the analysis of data collected in semi-structured interviews with six of its 39 participants and two tutors, as well as participant observation, it shows how a group of strangers with different life histories and audiovisual literacy levels became a community of practice, forging links based on creative collaboration and peaceful conflict resolution. The analysis offers clues about the role that the subjects, as facilitators and participants, can play within the peace formation processes in contexts affected by different types of violence; as well as on the pedagogical strategies that can be used in similar contexts to strengthen the social fabric through community filmmaking. In addition, it makes clear the need to offer systematic support in the emotional processes that are triggered when dealing with the reproduction of violence and makes recommendations in relation to the subjects, groups and contexts with which the knowledge generated could be applied.

KEYWORDS

Visual pedagogies; Artistic education; Education for peace; Communication

INTRODUCCIÓN

Durante los primeros veinte años del Siglo XXI, la vida cotidiana en México ha supuesto interactuar con narrativas transmedia sobre las consecuencias de violencias diversas que, mayoritariamente desde la perspectiva de los medios de comunicación hegemónicos, confirman la información que recibimos boca en boca sobre su omnipresencia en nuestros territorios y/o en territorios próximos. En diferentes formatos y plataformas circulan narrativas mostrando cómo convulsionan nuestras sociedades a consecuencia de acciones u omisiones del Estado, empresas, el crimen organizado o individuos, que atentan contra la justicia social y la convivencia pacífica.

En el estado de Veracruz, donde se sitúa la experiencia que sistematiza este artículo, es habitual que el periodismo reporte hechos delictivos que lo colocan de forma recurrente en los primeros lugares nacionales de secuestro, feminicidio, homicidio por homofobia, transfobia y actividad periodística, así como en número de denuncias por violencia de género y de fosas clandestinas. Al mismo tiempo que reporta la labor de personas buscando familiares desaparecidos y las demandas de justicia hechas por grupos de docentes, estudiantes y jubilados en contra de leyes que precarizan sus condiciones de vida, así como de las agresiones que han padecido por manifestarse.

Por lo anterior, no resulta extraño que en México el homicidio sea la principal causa de muerte entre jóvenes de 15 a 29 años (Índice de Paz México, 2020), tampoco que el estado de Veracruz con poco más de ocho millones de habitantes, hasta diciembre de 2018 tuviera registro de 544 personas desaparecidas (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2019), o que solo de enero a octubre de 2020 se hubieran registrado 1750 homicidios, 107 secuestros, 71 feminicidios y 939 delitos relacionados con violencia de género (Fiscalía General del Estado de Veracruz, 2020).

En ese contexto, como resultado de la colaboración entre el *Foro Iberoamericano de Estudios Cinematográficos*, una asociación civil dedicada a impulsar procesos de formación, producción y difusión cinematográfica comunitarios, e investigadoras del *Programa Universitario por una Cultura de Paz* de la Universidad Veracruzana, se gestó en Xalapa, capital de Veracruz, el diplomado *Historias de Ciudad, el cine como herramienta para una cultura de paz*, con el propósito de crear un espacio de

encuentro para la expresión artística y la reflexión en torno a cómo se experimentan y resisten diferentes tipos de violencia.

A continuación, desde la confluencia de la investigación educativa, los estudios de la cultura, la comunicación y el cine, presentamos un análisis con enfoque etnográfico de su implementación. Partiendo de contextualizarlo en los antecedentes de la Educación artística para la paz, analizamos entrevistas semiestructuradas a un grupo de participantes y tutores. Describimos procesos de aprendizaje situados y basados en aprender haciendo colectivamente, en abordar la realidad desde la cultura de paz, experimentar la solución de conflictos y contar el mundo como sujetos en comunidad. Presentamos evidencias de cómo favoreció el desarrollo de experiencias tangibles de solidaridad y tolerancia, así como el desarrollo de habilidades negociadoras. En suma, el artículo describe el desarrollo de competencias para la narración audiovisual y capacidades democráticas para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

Antecedentes de la Educación artística para la paz

Partimos de reconocer que el proyecto se inserta en una tradición de estudios sobre Educación para la paz desarrollados desde la segunda mitad del siglo XX en América Latina. En consecuencia, para definir la ruta de indagación, analizamos trabajos que han buscado cartografiar los avances de investigación en el campo enfocados en cómo se han construido y pueden construirse experiencias, discursos y/o políticas de Educación para la paz (Lozano-Bohórquez, 2021; Gómez-Barriga, 2019; Hernández Arteaga, Luna Hernández y Cadena Chala, 2017; Aguirre-León, 2016; Gómez-Arévalo, 2015 y Abrego Franco, 2010).

Lozano-Bohórquez (2021) analiza cómo han migrado los discursos de la UNESCO sobre cultura de paz y derechos humanos facilitando la puesta en marcha de proyectos y políticas educativas sobre memoria, derechos humanos y convivencia. Hernández Arteaga et al. (2017) reconocen en la educación en y para el conflicto un instrumento de cambio social a partir de construir relaciones, formar en valores y favorecer el pensamiento crítico. Mientras Aguirre-León (2016) sostiene que, frente a otras problemáticas, la educación suele pasar a segundo plano, por lo que las políticas

educativas deben contribuir a facilitar que la justicia social sea una realidad.

Por otra parte, Gómzz-Barriga (2019) señala vacíos en el conocimiento teórico y práctico existente y sostiene que falta reflexión sobre cuál es el papel de los sujetos dentro de los procesos de formación para la paz, qué elementos de la formación política y ciudadana devienen en dicho proceso y cuáles faltan de incorporar y/o fortalecer. Mientras Gómez-Arévalo (2015) sugiere utilizar los recursos culturales de los contextos, la inversión económica y el fortalecimiento del tejido social para obtener mejores resultados en la construcción de una paz constante, apostar por construir “esperanza posible” en que las condiciones de violencia sean minimizadas por medio de acciones educativas concretas.

Coinciden en reconocer la amplia diversidad de los casos estudiados con respecto a sus particularidades contextuales y que la Educación para la paz es un proyecto pedagógico en construcción permanente. Por ello, en el caso de México, según Abrego Franco (2010), a diferencia de algunos otros países de la región, fue hasta la primera década del siglo XXI que el Estado empezó a incorporar temas de derechos humanos y resolución no-violenta de conflictos en su política educativa nacional. Lo anterior, teniendo como antecedente que, en la década precedente, con el impulso de la Comisión Nacional de Derechos Humanos y de Cátedras UNESCO, se generaron varias experiencias de formación en derechos humanos, articulando la acción de universidades, asociaciones civiles, autoridades educativas regionales y comunidades educativas.

Ahora bien, con respecto a la Educación para la paz desde las artes, la Hoja de ruta para la Educación artística de la UNESCO (2006) entiende la cultura y las artes como parte fundamental de toda educación integral que favorezca el equilibrio entre el desarrollo emocional y cognitivo de los sujetos y contribuya así al desarrollo de una cultura de paz. También sostiene que resulta indispensable no sólo valorar los resultados sino los procesos de Educación artística en sí mismos e investigarlos poniendo énfasis en, por ejemplo, la relación existente entre Educación artística y competencias sociales, ciudadanía activa y participación social plena; o bien, la evaluación de programas y métodos de educación artística y, en especial, de su valor añadido en términos de resultados individuales y sociales.

De igual manera, es relevante el trabajo de Mejía Badillo (2015) que analiza las oportunidades de lucha y resistencia que han ofrecido en Colombia las confluencias de desarrollo y empoderamiento en procesos comunitarios donde se articulan Educación artística y procesos de construcción de paz. Sostiene que la Educación artística es un medio eficaz de transformación social para generar propuestas de paz, procesos de organización comunitaria y popular ante la necesidad de manifestarse, luchar y resistir, de transmitir las emociones, pensamientos y realidades de quienes buscan nuevas formas de construcción social ante condiciones de desigualdad e injusticia.

Así, con base en estos antecedentes y como aportación al campo, el artículo describe un proceso formativo que abordó el conflicto como instrumento de cambio social, apostando por construir relaciones y formar en valores democráticos, ofrecer experiencias tangibles de reconocimiento a los derechos humanos en la diversidad y convivencia basada en una cultura de paz para detonar procesos de organización comunitaria como resistencia a las violencias. Analiza los roles con los que cumplieron los sujetos en el proceso y estudia el modo en que la formación y creación cinematográfica se articularon para favorecer el desarrollo de competencias sociales, la ciudadanía activa y la participación social, operando como espacio-proceso para fortalecer la cohesión social.

Nuestro punto de mira

Como mencionamos con anterioridad, desarrollamos esta investigación desde la confluencia entre las disciplinas en la que nos hemos formado y ejercemos nuestro quehacer profesional. Conceptualmente, entendemos la implementación de *Historias de Ciudad* como un proceso de alfabetización audiovisual para la paz que ofrece experiencias de creación audiovisual comunitaria, convivencia y solución de conflictos en el marco de una comunidad de práctica, con el propósito de fomentar el ejercicio de los derechos culturales en la diversidad (UNESCO, 1998) y el fortalecimiento de las capacidades de expresión, diálogo y negociación de los sujetos, construyendo así justicia social en una cultura de paz.

Miramos y reflexionamos el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de Kellner y Share (2007), asumiendo que un proceso de alfabetización audiovisual crítica es aquel que, usando la creación y análisis de narrativas audio-

visuales como espacio de aprendizaje, facilita que los estudiantes se afirmen como sujetos mientras deconstruyen injusticias, expresando sus propias voces y colaborando para construir espacios de convivencia pacífica. Entendemos que eso puede llevarse a cabo cultivando cultura de paz (Hernández Arteaga et al., 2017), en otras palabras, una forma de construir y reproducir relaciones sociales basadas en valores, actitudes, comportamientos, modos de vida y acciones que respetan la vida, dignidad y derechos de sujetos y grupos, al mismo tiempo que rechazan la violencia y se adhieren a los principios de libertad, justicia, solidaridad, tolerancia y empatía.

De tal suerte que los estudiantes fortalecen no solo sus aprendizajes como narradores audiovisuales, sino sus capacidades democráticas para la convivencia (Fierro-Evans y Carbaljal-Padilla, 2019), ejerciendo el reconocimiento y el entendimiento mutuo en la diferencia y experimentando un sentimiento de pertenencia a su comunidad. Así mismo, favorece reflexiones críticas para reconocer que el conflicto es parte de la vida y es posible abordarlo libre de violencias (Funes Lapponi, 2000), esto es, entender que la violencia y la no-violencia se aprenden y es factible generar experiencias de solidaridad y tolerancia en la diversidad que faciliten el desarrollo de habilidades negociadoras basadas en la empatía.

Todo lo anterior ocurre en una comunidad de práctica (Wenger, 2001), espacio de aprendizaje dónde los integrantes establecen relaciones sociales horizontales, inclusivas, equitativas y participativas, al tiempo que, mediante la actividad grupal, construyen nuevos niveles de conocimiento en creación audiovisual comunitaria. Una colectividad cohesionada por el interés común y los compromisos mutuos de sus integrantes con sus procesos de aprendizaje, creación y socialización; donde conocen experiencias y perspectivas diversas sobre paces y violencias y se apropian de herramientas para narrar el mundo en sus propios términos.

Además, entendemos que la justicia social (Murillo Torrecilla y Hernández Castilla, 2011) es un proyecto político dinámico y en construcción permanente que busca garantizar el acceso igualitario al reconocimiento social, la participación política y la obtención de recursos materiales de sujetos y grupos de identidades y culturas diversas, lo cual es fundamento indispensable para la convivencia pacífica. Es decir, comprendemos que justicia social y cultura de paz son dos caras de la misma moneda pues

la construcción de una favorece la construcción de la otra.

Desde esta perspectiva se puede ofrecer una formación cercana a la escuela del Siglo XXI que propone Delval (2012), partiendo de analizar problemas identificados por los participantes en su entorno para llevarlos hacia la teoría. Una educación donde los tutores actúan como animadores sociales, creando situaciones de aprendizaje, impulsando su realización, ayudando y orientando a los participantes en las dificultades; en concreto, fomentando que contribuyan a la vida social como actores y no como simples espectadores, colaborando y gozando del arte, la cultura y la convivencia.

En suma, desde nuestro punto de mira, es posible diseñar e implementar procesos de formación para la paz (Hernández Arteaga et al., 2017) que generen ambientes de solidaridad en la diversidad y desarrollen competencias para que los sujetos no solo tengan algo que decir con respecto a la violencia y a la paz, sino algo que hacer para erradicarla y construirla. Experiencias de aprendizaje donde a partir del análisis crítico de la realidad y la colaboración en la diversidad para contar el mundo, se fortalezca el tejido social.

METODOLOGÍA

Historias de Ciudad se implementó por primera vez entre el 25 de septiembre de 2018 y el 4 de junio de 2019, con financiamiento público federal y municipal proveniente del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes y el Ayuntamiento de Xalapa; lo cual hizo posible que un equipo multidisciplinario conformado por 19 tutores atendiera a todos aquellos que respondieron a la convocatoria pública: 147 participantes en edades entre 15 y 54 años. Aunque debido al compromiso y tiempo requerido por el diplomado únicamente 39 concluyeron su formación creando 24 cortometrajes.

De esos 39, seleccionamos a seis para conversar con ellos en entrevistas semiestructuradas. Para la selección consideramos su participación en el diplomado de principio a fin y que estuviera equitativamente representada la diversidad etaria, de género y de historias de vida. Así, desarrollamos un proceso de construcción de conocimientos de corte cualitativo, fundamentado en el paradigma interpretativo, en la perspectiva del interaccionismo simbólico (Blumer, 1986). Asumimos que los sujetos nombran el mundo y actúan en él a partir de los conocimientos que han construido sobre

este, basados en las interacciones en las que han participado durante su vida. Distinguimos que todo proceso de atribución de significados se desarrolla situado en un contexto histórico-social determinado, en el marco de la historia de los sujetos y sus grupos de pertenencia.

Este análisis surgió de reflexionar la propia práctica, como parte del proceso permanente de perfeccionamiento pedagógico del *Foro Iberoamericano de Estudios Cinematográficos*. De tal suerte que, al sistematizar la experiencia (Jara, 2018) de implementar *Historias de Ciudad*, la comunidad de práctica (Wenger, 2001) operó como espacio, método y objeto de investigación educativa.

Se realizaron dos exhibiciones públicas en julio de 2019 que se convirtieron en un punto de inflexión en la construcción de conocimientos, pues evidenciaron fortalezas y debilidades del proceso educativo. Cada proyección detonó un diálogo entre creadores, tutores del diplomado, representantes del gobierno municipal y público en general; conversando sobre lo pensado y lo sentido, sobre cómo reproducimos, nos amenazan y le hacemos frente a las violencias y cómo vivieron el proceso de formación-creación los autores. Además, nos impulsaron a realizar investigación documental, a conocer otras experiencias y miradas teóricas, y a presentar resultados preliminares de nuestras reflexiones en la conferencia de la UNESCO celebrada en Gotemburgo, Suecia durante la *Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informativa 2019*.

Posteriormente, en julio y agosto de 2020, ya en el marco de la contingencia sanitaria causada por la epidemia de Covid-19, realizamos una serie de entrevistas semiestructuradas a un grupo de estudiantes y tutores usando la plataforma de videoconferencia Zoom. A la observación participante realizada durante el proyecto y al registro audiovisual de las funciones donde se exhibieron por primera vez los cortometrajes, realizado y difundido en Facebook por el Ayuntamiento de Xalapa, sumamos la recolección de información por mediante las entrevistas; las cuales fueron registradas en video con el consentimiento informado de las personas entrevistadas. Recuperamos los testimonios de tres participantes mujeres, Donají, Indra e Itzel y tres participantes hombres, Andrés, Jay y Emilio, así como de una tutora de

los temas de paz, violencia y género, Zulma¹ y uno de creación cinematográfica, Autor 3.

Una vez transcritos los registros videográficos, los analizamos con enfoque etnográfico (Roc-kwell, 2014) con el propósito de conocer los sentidos que estudiantes y tutores dan a su experiencia, sus perspectivas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo entienden y explican su quehacer y el de los demás, así como los resultados del proceso. Con base en la elaboración teórica que llevamos a cabo para abordar el material empírico, identificamos en los testimonios fragmentos significativos en relación con estas categorías: Comunidad de práctica, Experiencias de alfabetización audiovisual, Experiencias de creación audiovisual comunitaria, Ejercicio de derechos culturales en la diversidad, Experiencias de convivencia, Experiencias de resolución de conflictos, Fortalecimiento de capacidades de expresión, Fortalecimiento de capacidades de diálogo y Fortalecimiento de capacidades de negociación.

Entonces, redactamos una primera síntesis de lo observado, articulando lo empírico y lo teórico, la cual, socializamos y comentamos, afinando una posición común en torno a cuatro nuevas categorías: aprender haciendo comunidad, abordar la realidad desde la cultura de paz, contar como sujetos en comunidad y, por último, resolución de conflictos y construcción de paz duradera. Finalmente, con el propósito de elaborar una descripción válida, coherente y situada de lo vivido en la comunidad de práctica, la redacción de este artículo supuso triangular lo recabado por medio de la observación participante con lo generado en los diálogos posteriores a la exhibición de cortometrajes y en las entrevistas, así como contrastando las miradas de los estudiantes con las de los tutores y nuestras miradas como investigadores, poniendo en diálogo lo empírico con lo teórico desde diferentes perspectivas.

Aprender haciendo en comunidad

La pluralidad de experiencias fue una de las principales características de la comunidad de práctica, “diferentes generaciones, diferentes

¹ Los entrevistados aparecen nombrados en este texto del modo en el que ellos mismos prefieren ser nombrados, están de acuerdo en que sus experiencias sean recuperadas en el marco de esta investigación y colaboraron revisando este texto hasta validar su versión final.

educaciones, diferentes puntos de vista (...) se veía ese contraste de cómo nosotros veíamos la vida” (Jay, 17 años-cp-31082020)². La horizontalidad fue otra característica relevante, es decir, que se rompiera con jerarquías basadas en diferencias etarias o niveles de conocimiento y los participantes experimentaran dialogar en igualdad desde sus diferencias, “fue como romper de una manera esta barrera porque (...) antes de *Historias de Ciudad*, tenía mucho la idea de que los adultos eran como algo fuera de mi nivel” (Donají, 16 años-cp-29072020).

Desde la dirección del diplomado se determinó que la configuración de los equipos cumpliría con un doble objetivo, que los participantes conocieran todos los roles en el proceso de creación cinematográfica y que no siempre desempeñaran funciones de mando; pero a excepción de eso, los participantes decidieron con libertad cómo integraban sus equipos: “no se formaban preguntando la edad o la experiencia tampoco nada que ver con género” (Itzel, 31 años-cp-01082020). En consecuencia, se formaron equipos plurales y las interacciones horizontales en la diversidad resultaron en sí mismas un espacio de aprendizaje novedoso para la mayoría.



Figura 1

El trabajo colaborativo de aprender a hacer cine tuvo lugar entre personas con diferentes niveles de alfabetización audiovisual, con diferentes experiencias y trayectorias como narradores audiovisuales; quienes habían asistido a otros cursos o talleres, quienes habían hecho cortometrajes por su cuenta y quienes nunca habían vivido la experiencia de contar una historia por medio del lenguaje audiovi-

sual. Además, colaborar no solo favoreció la construcción de aprendizajes cinematográficos, también generó vínculos y un sentido de pertenencia a la comunidad de práctica: “es lo que más rescataría del proceso, las conexiones humanas y laborales que estamos logrando a través de este trabajo en conjunto” (Emilio, 21 años-cp-05082020).

Historias de Ciudad fue un espacio de interacción recurrente durante nueve meses, donde se generaron experiencias reiteradas de aprender colaborando; por medio de las cuales los participantes se apropiaron de maneras de ser, estar y hacer, así como de conceptos, relatos, instrumentos y rutinas para la creación audiovisual comunitaria. A lo largo de ese trayecto un grupo de extraños se convirtió en una comunidad vinculada por la experiencia compartida y objetivos comunes. Por otra parte, como el diplomado incluía no solo talleres de creación cinematográfica sino talleres de reflexión sobre cultura de paz, violencia, género y racismo, las interacciones también supusieron la construcción de aprendizajes sociales puesto que, desde la dirección del diplomado se promovió que los conceptos, problemáticas y soluciones analizadas en los talleres de reflexión se llevaran a la práctica en los talleres de creación cinematográfica.

Abordar la realidad desde la cultura de paz

Los talleres de reflexión sobre cultura de paz, violencia, género y racismo fueron el preámbulo de la creación cinematográfica. Tutoras formadas en antropología, comunicación y sociología se encargaron de facilitar procesos de análisis y reflexión sobre problemáticas identificadas por los participantes como amenazas a la justicia social y la cultura de paz. El abordaje de sus inquietudes se realizó poniendo énfasis en comprender el conflicto como parte de la convivencia humana y en “desnaturalizar el tema de la violencia” (Zulma, tutora-cp-06082020), llevando a los participantes a identificar en su propia experiencia la reproducción de violencias y explorar las emociones que eso les despierta.

Los talleres detonaron “sentires muy profundos” sobre experiencias concretas de violencia (Zulma, tutora-cp-06082020), facilitando que los participantes conocieran perspectivas diversas sobre cómo se expresan y resisten las violencias; además, favorecieron el estable-

² Las entrevistas analizadas a lo largo de este artículo se encuentran referenciadas siguiendo la siguiente estructura: nombre, edad al momento de participar en el diplomado, comunicación personal (cp) y fecha.

cimiento de vínculos basados en la empatía: “todos estábamos viviéndolo y sufriendolo, entonces, se creaba como este ambiente también de compañerismo entre todos y todas” (Itzel, 31 años-cp-01082020). Al mismo tiempo, lo “vivido”, lo “sufrido” y el “compañerismo” generado por la empatía fue retomado en el taller de guion, ofreciendo retroalimentación crítica sobre cómo desarrollaban la escritura.

Los participantes vivieron una experiencia catártica al analizar y reflexionar sobre su relación con la reproducción de violencias y al ejercer su derecho cultural a la libre expresión eligiendo qué deseaban contar y cómo llevarlo a la pantalla. Su proceso creativo inició al responder “¿qué es lo que tienes que sacar? ¿Qué traes adentro que necesitas decir?” (Autor 3, tutor-cp-27072020). Todos “exteriorizaron algo, algo que les había pasado, algo que habían escuchado, algo que les dolía” (Donají, 16 años-cp-29072020), incluido un guion inspirado en el asesinato del primo de un participante. Así, los talleres de reflexión y el taller de guion en conjunto operaron como “experiencia terapéutica” (Emilio, 21 años-cp-05082020), ya que muchos de ellos habían sido “víctimas de violencia muy cercana (...) entonces, había algo que sanar y queríamos hacerlo a través de una historia” (Itzel, 31 años-cp-01082020).



Figura 2

Aunque los participantes coinciden en que los talleristas fueron en general “muy cordiales, muy empáticos” (Itzel, 31 años, cp-01082020), desde la perspectiva de Zulma como tallerista de cultura de paz, cuando se abordó la reproducción de violencias y emergieron historias personales “hizo falta mayor contención y

acompañamiento, de manera más sistemática, metódica a lo largo del proceso formativo, con un equipo más amplio, porque no es suficiente procesar las emociones detonadas exclusivamente por medio del proceso creativo” (Zulma, tutora-cp-06082020). Sin embargo, a pesar de las debilidades del proceso de formación, los participantes coinciden en que su experiencia en los talleres contribuyó a cambiar su manera de entender la violencia y su relación con ella; su comprensión de qué es y cómo se reproduce, sin reducirla a la incidencia de agresiones físicas, reconociendo que existen diferentes tipos y todos podemos estar participando en su reproducción en mayor medida de lo que imaginamos.

La experiencia de abordar la realidad desde una cultura de paz y aprender reflexionando en comunidad, analizando y dialogando en torno a experiencias de violencia desde perspectivas diversas, supuso que los participantes desnaturalizaran su reproducción. Por ejemplo, Donají reconoce que antes de su participación “normalizaba mucho la violencia y ahí lo que decían era como ‘no, no está bien la violencia, hay otras formas de vivir’” (Donají, 16 años-cp-29062020). Mientras Itzel identificó que no solo había sido víctima, y se cuestionó: “en qué medida yo era parte de este sistema que hacía que la violencia siguiera reproduciéndose, tal vez no ejerciéndola, pero sí omitiendo acciones” (Itzel, 31 años, cp-01082020).

Por último, es relevante señalar que la generación de vínculos y sentido de pertenencia tuvo lugar también como formación y afirmación política feminista, como encuentro de mujeres tejiendo sororidad en un contexto feminicida. Lo cual, para algunas de las participantes más jóvenes resultó una experiencia de vida potentemente transformadora “cambió mucho mi manera de ver la vida (...) me fui acercando a compañeras de ahí de *Historias de Ciudad* que también sentían esto, que tenían miedo (...) creamos una red de apoyo entre nosotras” (Donají, 16 años-cp-29072020). Al respecto también es significativo que Itzel planea con Donají y otras compañeras formar un colectivo en el futuro próximo, un “colectivo para realizar audiovisuales (...) un colectivo feminista (...) y que las cabezas de departamento sean mujeres” (Itzel, 31 años-cp-01082020).



Figura 3

Contar como sujetos en comunidad

Historias de Ciudad permitió que cada participante ejerciera sus derechos culturales y su capacidad de agencia para contar el mundo en sus propios términos. Rompió con la concepción de la creación cinematográfica como privilegio exclusivo de sujetos iluminados. La propia dinámica de producción, la tarea de transformar los guiones en montajes audiovisuales de forma colectiva facilitó que expresaran y defendieran sus puntos de vista, que asumieran responsabilidades y que tomaran decisiones basadas en el compromiso mutuo por concluir satisfactoriamente sus procesos creativos.

Como tutor Autor 3 no temía disentir y expresarlo con firmeza cuando se generaba algún conflicto, “le gustaba retar”, que expresaran y defendieran sus posicionamientos (Itzel, 31 años-cp-01082020). Los participantes entrevistados coinciden en que, su forma de hablar directa, sin rodeos, con su voz grave y su corpulencia, fue una combinación que resultó intimidante para muchos, sobre todo inicialmente. El tono que empleaba para expresarse era fácilmente confundido con una actitud hostil, lo cual llegó a un “punto de quiebre” que los llevó a dialogar y aclarar que, al disentir con franqueza el tutor no los atacaba, y “a partir de ahí la comunicación fue un poco más directa ¿no? ya, sí se le podía hacer como frente ¿no? a defender tu punto, como estar mejor plantada” (Itzel, 31 años-cp-01082020)

Por otra parte, también fue significativo su fomento a que los miembros de la comunidad de práctica tomaran decisiones colectivas con respecto a cómo desarrollar su proceso de aprendizaje y la realización de sus cortometrajes. En particular, al impulsarlos a definir ellos mismos la ruta para financiar su realización y

respetar sus decisiones, aunque desde su punto de vista fueran erradas y estuvieran condenadas al fracaso, como el festival artístico que llevaron a cabo con el propósito de recaudar fondos: “lo hicimos en contra de las recomendaciones y al final resultó que no teníamos razón (...) creo que eso fue importante porque también era parte del proceso de formación (Emilio, 21 años-cp-05082020).

El trabajo colectivo intensivo y prolongado para realizar 24 cortometrajes³, favoreció el establecimiento de vínculos, el tejido de redes y el fortalecimiento de la capacidad de agencia colectiva. Fue una experiencia de aprender compartiendo el hacer, que hizo evidente cómo dinamizar vínculos e interacciones comunitarias facilita progresar con base en el bien común, “porque es la manera en que todos salimos ganando” (Indra, 18 años-cp-30072020). También demostró cómo un grupo diverso de extraños puede “unirse y llegar a acuerdos” (Itzel, 31 años, cp-01082020), convertirse en un equipo de colaboradores comprometidos con intervenir la realidad colectivamente desde una cultura de paz, encuadrándola y montándola para crear una narración audiovisual.



Figura 4

Historias de Ciudad favoreció el ejercicio de la autonomía de sus participantes al fortalecer su capacidad de pensar, decidir y actuar por ellos mismos con base en sus convicciones (Delval, 2013, p.6). La dinámica de interacción derivó en que fortalecieran su capacidad de expresarse, reconocieran la validez de su opinión como herramienta pública y se hicieran conscientes

3 Canal de YouTube donde pueden verse algunos de los cortometrajes realizados <https://n9.cl/yxvd>

de los alcances y posibilidades de los proyectos comunitarios. De esa manera, se potenciaron voces, miradas y perspectivas, como en el caso de Indra, una de las participantes más jóvenes: “ya me atrevo a alzar la voz y decir ‘no, es que eso está mal’, antes como que siento que me lo guardaba, pero ahora ya puedo como, pues hablar, utilizar (...) la voz, como una herramienta pública hasta cierto punto” (Indra, 18 años-cp-30072020).

Solución de conflictos y construcción de paz duradera

En los talleres de reflexión iniciales, existieron conflictos que tomaron por sorpresa a los participantes, sin embargo, pese a no tener un protocolo de acción definido, desde el inicio los conflictos fueron resueltos mediante el diálogo empático y respetuoso. Los rodajes tampoco estuvieron exentos de éstos, por el contrario, fueron espacios de interacción donde tuvieron lugar múltiples roces entre los miembros de la comunidad de práctica principalmente como consecuencia de la exigencia de compromiso y puntualidad que implicaban.

Por ello, entre las dinámicas de la comunidad de práctica se llevaban a cabo sesiones de *retroalimentación*, espacios de diálogo para resolver diferencias y perfeccionar las formas de trabajo conjunto. Un lugar donde los participantes y tutores expresaban sus emociones e ideas con respecto a los temas de discordia y escuchaban a los demás en reciprocidad.

“...llevábamos pan y sabíamos que iba a haber café (...) tratábamos de que fuera algo como una charla (...) discutiendo nuestros conflictos (...) los íbamos a poner en la mesa porque sabíamos que íbamos a trabajar juntas y juntos, entonces, necesitábamos desarmar esos conflictos que había” (Itzel, 31 años-cp-01082020).

Se buscaba generar un ambiente propicio para dialogar y que los conflictos se transformaran en acuerdos, buscando que no entorpecieran el propósito de la comunidad: realizar sus cortometrajes, contar sus historias, presentar sus películas.

...un espacio neutral en el que se podían expresar los conflictos que no se pudieran expresar al momento por cualquier razón ¿no? porque no

podías, no querías, no era el momento, tal vez (...) todos vomitaban lo que habían vivido, lo que habían sentido, lo que les había molestado ¿no? sin el afán y sin llegar al punto de atacar (Itzel, 31 años-cp-01082020).



Figura 5

Algunas sesiones resultaron notablemente más tensas que otras. Supusieron retos individuales y colectivos en relación con el manejo de emociones para comunicar sin agredir, así como con respecto al uso de estrategias de mediación y negociación. No obstante, dialogar desde las emociones, compartir experiencias y esforzarse juntos durante nueve meses, generó vínculos de empatía y reconocimiento mutuo.

“...recuerdo varias sesiones de retroalimentación (...) que empezaron con mucho enojo, con mucha gente sin ningunas ganas de ir a la sesión a platicar lo que había pasado en el rodaje y que terminaron con todo el mundo muy tranquilo con a dónde se había llegado (...) creo que el hecho de que tuviéramos esos espacios para compartir esas emociones ayudó mucho a ir como estrechando las relaciones (Emilio, 21 años-cp-05082020).

Entre tanto, también hubo quien no llegó a construir vínculos y se retiró de la comunidad desde los talleres de reflexión, concretamente, un participante que se mostró en radical desacuerdo a tratar el tema de la violencia de género en lugar de hablar de hacer cine.

“...este compañero se levantó y dijo algo así como ‘yo no entiendo por qué estamos perdien-

do el tiempo hablando de esto' y se aventó un monólogo como de cinco minutos (...) bastante agresivo contra las compañeras que estaban dando el tema, diciendo que eso no servía para nada (...) se le dejó hablar (...) después desapareció, ya no supimos de él (...) se fue porque quiso (Andrés, 56 años-cp-03082020).

A pesar de ello, quienes concluyeron el proceso formativo aprendieron haciendo en comunidad, abordando la realidad desde una cultura de paz, contando y actuando como sujetos, solucionando conflictos, tejiendo relaciones, construyendo paz duradera. Las sesiones de retroalimentación permitieron el uso constructivo de las problemáticas y las encaminaron a la creación de vínculos positivos entre participantes; siendo piezas clave en el proceso de formar para la paz.

CONCLUSIONES

El diplomado *Historias de Ciudad, el cine como herramienta para una cultura de paz* fue una experiencia formativa pertinente en el contexto donde se implementó. Un grupo de extraños se convirtió en una comunidad vinculada por la experiencia compartida. Colaborando, se apropiaron de maneras de ser, estar y hacer, así como de conceptos, relatos, instrumentos y rutinas para la creación audiovisual comunitaria. Además, como el diplomado incluía no solo talleres de creación cinematográfica sino talleres de reflexión sobre cultura de paz, violencia, género y racismo, las interacciones también supusieron la construcción de aprendizajes sociales.

El abordaje de las problemáticas se realizó con énfasis en la apropiación crítica del conflicto y la desnaturalización de la violencia. Los participantes identificaron la reproducción de violencias en su propia experiencia y exploraron las emociones que eso les despertaba; también modos y perspectivas diversas sobre cómo se expresan y resisten esas violencias. Coinciden en que su participación contribuyó a cambiar su manera de entender la violencia y su relación con ella; sin reducirla a la incidencia de agresiones físicas, reconociendo que existen diferentes tipos y todos podemos estar participando en su reproducción en mayor o menor medida. Sin embargo, desde la perspectiva crítica de una tutora encargada de abordar esos temas, fueron evidentes debilidades del proceso de formación como la falta

de contención y acompañamiento sistemático durante el período de catarsis.

A pesar de ello, *Historias de Ciudad* facilitó que, desde sus diversidades, los participantes ejercieran sus derechos culturales y su capacidad de agencia para contar el mundo en sus propios términos. De modo que, generar y transformar ideas en montajes audiovisuales permitió que enunciaran y defendieran sus puntos de vista; asumieran responsabilidades y tomaran decisiones basadas en el compromiso mutuo por concluir satisfactoriamente sus procesos creativos. Así, la comunidad de práctica intergeneracional abonó a la construcción de un espacio democrático que generó un sentido de pertenencia y favoreció el desarrollo de experiencias tangibles de solidaridad y tolerancia en la diversidad.

En las sesiones de *retroalimentación* los participantes hablaron sobre sus emociones e ideas y los conflictos se transformaron en acuerdos. Algunas sesiones supusieron retos individuales y colectivos en relación con el manejo de emociones para comunicar sin agredir, así como con respecto al uso de estrategias de mediación y negociación; sin embargo, dialogar desde las emociones, compartir experiencias y esforzarse juntos, generó vínculos de empatía y reconocimiento mutuo. Por una parte, los talleres de reflexión y el taller de guion en conjunto operaron como "experiencia terapéutica" y facilitaron procesos de transformación individuales. Por otra, la colaboración para realizar 24 cortometrajes favoreció el establecimiento de vínculos, el tejido de redes y el fortalecimiento de la capacidad de agencia colectiva. En suma, ambas experiencias facilitaron que se apropiaran del cine, de sus posibilidades de crear y difundir narrativas audiovisuales como herramienta para expresar sus posicionamientos.

El proceso formativo construyó justicia social como acceso gratuito a todo aquel que solicitó participar, reconocimiento a identidades y posicionamientos diversos y participación política desde la creación audiovisual comunitaria en la construcción social de la realidad. Además de ser terapéutico, dio pie al planteamiento de soluciones y a la creación de redes de apoyo comunitarias y laborales significativas; prueba de ello es que en la actualidad aún hay participantes que siguen en contacto, desarrollando proyectos de creación audiovisual con base en las redes de colaboración generadas.

La acción coordinada de tutores, tutoras y participantes comprometidos con alcanzar objetivos y metas comunes fue determinante para desarrollar el proceso de formación para la paz. De modo que, la formación para la convivencia y la solución de conflictos por medio del diálogo, en combinación con la conciencia política ciudadana de que dentro del diplomado sus acciones individuales y colectivas contribuían a transformar la realidad, facilitó llegar a acuerdos frente a los conflictos y cumplir con los objetivos del diplomado, hacer de la creación cinematográfica comunitaria una herramienta para construir una cultura de paz.

La colaboración también fue una característica fundamental en el proceso de investigación que nos condujo a redactar este artículo. Entrevistadores y entrevistados y entrevistadas aportaron sus miradas sobre la experiencia vivida en el proceso formativo, pero también sobre cómo describirla en estas líneas. El contraste y diálogo entre perspectivas empleado para reflexionar lo sucedido fue posible en gran medida por el tipo de relaciones que se construyeron implementando *Historias de Ciudad* y por el compromiso de quienes participamos con actuar para construir cultura de paz y conocimientos que favorezcan su expansión en nuestro territorio.

Finalmente, a la luz del conocimiento generado sistematizando esta experiencia es posible imaginar su implementación con sujetos, grupos y contextos similares, en el marco de procesos de formación no formal, pero también en el marco de programas educativos formales. Haciendo ciertos ajustes, la propuesta de *Historias de Ciudad* podría implementarse con grupos de educación media superior y superior, integrando estudiantes de diferentes grados y/o programas; haciendo de la escuela un espacio para la alfabetización audiovisual y la educación para la paz que problematice la realidad y las formas en las que nos relacionamos con otros en la diversidad. Ello requeriría que docentes y autoridades ejercieran su capacidad de agencia y asumieran el rol de animadores sociales, contribuyendo a crear situaciones de aprendizaje pertinentes en sus contextos; que apostaran por construir una escuela del Siglo XXI (Delval, 2012) donde se formen actores sociales críticos y comprometidos con la construcción del bien común.

REFERENCIAS

- Abrego Franco, M. G. (2010). La situación de la educación para la paz en México en la actualidad. *Espacios Públicos*, 13 (27), 149-164. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67613199010.pdf>
- Aguirre-León, C. (2016). Educación para la paz y políticas educativas en América Latina. *Inclusión & Desarrollo*, 3 (1), 17-22. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.3.2.2016.27-22>
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2019). *Informe especial sobre la situación de seguridad y desaparición de personas en el estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-11/IE-desaparicion-personas-Veracruz.pdf>
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica* (40), 1-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467002>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fiscalía General de Veracruz. (2020). *Incidencia Delictiva. Estadísticas de la Fiscalía General del Estado de Veracruz 2019*. <http://fiscaliaveracruz.gob.mx/estadistica/>
- Funes Laponi, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos, revista de educación* (3), 91-106. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/466>
- Gómez Arévalo, A. P. (2015). Una apuesta educativa para América Latina: educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, volumen XLV* (1), 17-62. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27035790002.pdf>
- Gómez Barriga, J. C. (2019). La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte. *Cambios y Permanencias*, 10 (1),

- 500-539. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9716/9809>
- Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J. A. y Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19 (28), 149-172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Índice de Paz México. (2020). Índice de Paz México 2020: Identificar y medir los factores que impulsan la paz. <https://www.indicedepazmexico.org/>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Kellner, D., y Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo y S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). Peter Lang Publishing.
- Lozano Bohórquez, A. del P. (2021). Educación para la paz y educación transnacional en América Latina: Derechos humanos, memoria y convivencia. *Revista CoPaLa*, 11(11), 82-95. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.11.0185>
- Mejía Badillo, M. V. (2015). La educación artística como experiencia de paz imperfecta. *Tercio Creciente*, 8, 7-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5355330>
- Murillo Torrecilla, F. y Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 7-23. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156002.pdf>
- Rockwell, E. (2014). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- UNESCO. (6 y 9 de marzo de 2006). Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- (1998). *Los derechos culturales: declaración de Friburgo*. UNESCO. https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

