



PROJECT MUSE®

Programas comunitarios de educación audiovisual como alternativa al aprendizaje-servicio en el extranjero

Jorge García, Joseph M. Pierce, Alejandra Zambrano

Hispania, Volume 96, Number 2, June 2013, pp. 342-354 (Article)

Published by The Johns Hopkins University Press
DOI: 10.1353/hpn.2013.0043



➔ For additional information about this article

<http://muse.jhu.edu/journals/hpn/summary/v096/96.2.garcia.html>

Programas comunitarios de educación audiovisual como alternativa al aprendizaje-servicio en el extranjero

Jorge García

Ithaca College, USA

Joseph M. Pierce

The University of Texas at Austin, USA

Alejandra Zambrano

Ithaca College, USA

Abstract: En julio de 2011, La Poderosa Media Project (LPMP) terminó su décimo programa comunitario de artes visuales en América Latina. Dicho programa reúne a jóvenes latinoamericanos con estudiantes universitarios estadounidenses en un taller de producción cinematográfica cuyo objetivo final es la realización de documentales y cortometrajes de ficción. El presente artículo se enfoca en el impacto de esta edición del programa de LPMP en los estudiantes de español como segunda lengua. Además se analiza, a partir de la afectividad, el efecto tanto de la producción artística como de la traducción intercultural en las subjetividades de los participantes estadounidenses. Más allá de una valoración del programa en su estado actual, este artículo es una proyección de sus implicaciones futuras para profesores y administradores que deseen diseñar e implementar programas de estudio en el extranjero con un componente de compromiso social en el que prime el aprendizaje experiencial a través de la integración de los estudiantes en la comunidad.

Keywords: activism/activismo, affect theory/teoría de los afectos, arts education/educación estética, community engagement/participación comunitaria, experiential learning/aprendizaje experiencial, filmmaking/cine, intercultural translation/traducción intercultural

Paúl tiene once años y vive en las afueras de Bahía de Caráquez, Ecuador. Un sábado cualquiera, se levanta para ver los dibujos animados en la televisión y encuentra a su madre dormida en el sillón de la sala. No es la primera vez que la halla vestida después de haber bebido la noche anterior. Al percibir el sonido de la televisión, la madre se despierta y le recuerda a Paúl que tiene que salir a buscar su contribución diaria a los gastos de la casa. “No me gusta que bebas”, le dice el niño a su madre, seguro del uso que ella le dará al dinero, y a regañadientes, sale con rumbo al muelle donde, a cambio de algunas monedas, canta en las barcas que recorren la bahía de su ciudad.

El día ha ido lento para Paúl, pero empeora cuando se encuentra con un vendedor callejero que lo engaña y le vende un trompo por encima de su precio normal. El joven utiliza el dinero que había obtenido en tres horas de cantar a los viajeros para poder tener el juguete. Con el fin de recuperar el dinero, trata de regresar al muelle, pero el guardia no se lo permite; intenta luego abordar los camiones urbanos, pero los choferes no lo dejan. Descontento consigo mismo, Paúl rumia su descuido en la plaza de un parque cuando se le acerca un turista... e Iván olvida su diálogo. “¡Corte!”, grita Adriana en el set, y vuelta a empezar.

Esta es la trama de *Piolas, Paúl* (2011), un cortometraje realizado en el marco del programa comunitario de artes visuales de La Poderosa Media Project (LPMP).¹ La escritura, producción

y dirección del corto son actividades en las cuales colaboran tanto jóvenes ecuatorianos como universitarios estadounidenses que trabajan como sus pares mientras llevan cursos de español. La historia tiene un final feliz tanto en la pantalla como fuera de ella: Paúl logra conseguir el dinero y *Piolas Paúl* obtiene el primer lugar en el Festival de Cine Manabí Profundo² en la categoría de cortometrajes.

El trompo, además de servir como motivo desencadenante de los conflictos de la trama, simboliza las transformaciones afectivas en las subjetividades de algunos estudiantes estadounidenses. Maddie, por ejemplo, estableció una relación muy estrecha con los jóvenes ecuatorianos más allá del mero aprendizaje y perfeccionamiento del español y de la colaboración en el programa de artes visuales. La experiencia vivida la afectó de tal manera que expresó, “When I came back I wanted to get a tattoo because the experience changed my life. . . . I wanted something that gave me a Bahía experience and I got the idea of this *trompo* and the video, and I got back home and it was like ‘Of course, a top!’”. Ahora Maddie tiene un tatuaje del trompo del cortometraje en una de sus piernas. Es decir, decidió modificar el panorama de su cuerpo para representar gráficamente el impacto de una experiencia afectiva enmarcada en un contexto didáctico e intercultural.

La Poderosa Media Project es una organización sin fines de lucro cuya misión es facilitar la traducción intercultural entre grupos demográfica y culturalmente diversos. Para lograr dicho cometido, propone dos líneas de trabajo simultáneas. Por un lado, ofrece un modelo alternativo de programa de estudio en el extranjero, orientado a fomentar la competencia lingüística a través de la participación directa de sus estudiantes en la producción cinematográfica. Por otro lado, reafirma el valor de los programas comunitarios de artes visuales como espacios que promueven el empoderamiento de jóvenes latinoamericanos en riesgo.³ Además, siguiendo la propuesta de Sousa Santos (2010), LPMP fomenta la traducción intercultural, entendida como el “procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo” (62). En este caso, el modelo busca negociar las diferentes experiencias del mundo—de forma particular, la estadounidense y la latinoamericana—sin atribuir a ninguna de ellas “el estatuto de totalidad exclusiva ni el de parte homogénea” (62).

La idea surgió en 2006 de la inquietud de un grupo de estudiantes de posgrado de literatura hispanoamericana por encontrar opciones para paliar dos deficiencias educativas: por un lado, la falta de una educación artística como vehículo de expresión cultural y autorepresentación para jóvenes latinoamericanos y, por el otro, la carencia de una concepción más comprensiva de la cultura del subcontinente por parte de la juventud estadounidense. Así, se propuso proveer a los estudiantes latinoamericanos de las herramientas técnicas y los conocimientos teóricos necesarios para producir cortometrajes y documentales en video digital. De esta manera, se buscaba llenar el vacío curricular de muchas escuelas secundarias de América Latina que desdeñan las artes como componente de una educación integral. Igualmente, se buscaba facilitar procesos de autorepresentación y expresión artística de la población joven. Además, y dada la experiencia de los fundadores—muchos de ellos con formación profesional en docencia, artes visuales, comunicación y manejo de organizaciones no gubernamentales—, LPMP desarrolló un programa de estudio en el extranjero para aquellos estudiantes de español que desearan maximizar tanto su aprendizaje de la lengua como su comprensión de la cultura latinoamericana.

En este artículo, nos limitaremos a analizar el impacto que tuvo el programa comunitario de artes visuales realizado en el 2011 en los estudiantes de español como segunda lengua. Para ello, nos basaremos en entrevistas en profundidad relacionadas con su experiencia en el aprendizaje del español y en la producción de cortometrajes de 2011.⁴ La intención del análisis es presentar, más allá de una valoración del programa en su estado actual, una proyección de sus implicaciones futuras para profesores y administradores que deseen diseñar e implementar programas de estudio en el extranjero con un componente de compromiso social en el que prime el aprendizaje experiencial a través de la integración con la comunidad.

1. La Poderosa Media Project como alternativa al aprendizaje-servicio

Hoy en día es indiscutible que, con las fuerzas de la globalización, tanto el conocimiento de otras culturas como la experiencia de convivir con ellas han cobrado una gran trascendencia. Sin embargo, por más importante que estudiar en el extranjero parezca para la formación de alumnos/ciudadanos en el siglo XXI, la incorporación de este tipo de programas como parte orgánica del sistema universitario y su eficacia como herramienta pedagógica no han recibido atención más allá de su implementación por parte de las instituciones de educación superior. Esto se debe a que, en parte, muchos administradores consideran que los beneficios de dichos programas son tan evidentes que con el mero hecho de estar en otro lugar el alumno adquirirá automáticamente los conocimientos y habilidades deseados.

Engle (1995), por ejemplo, previene contra la falta de rigurosidad académica en los programas de estudio en el extranjero y de la tendencia por parte de los participantes de aislarse de la comunidad local en vez de integrarse o adaptarse a la misma. Además, lamenta que los alumnos se vuelvan “semi-turistas” sin la supervisión necesaria de sus respectivas instituciones académicas. En otras palabras, uno de los grandes problemas con algunos programas ha sido que un intercambio en el extranjero, o el *study abroad*, se percibe en algunos casos como un semestre de “vacaciones”. Engle propone una solución cuando recomienda facilitar la creación de conexiones culturales como parte de un programa de estudios en el extranjero, quizás asignando una calificación de algún curso particularmente diseñado para eso. De ahí que proponga un modelo de aprendizaje como acto experiencial como antídoto a la carencia de un diálogo intercultural efectivo cuando se estudia en el extranjero.

Por su parte, a medida que las universidades aumentaban la capacidad y oferta de programas, investigadores como Gorka y Niesenbaum (2001) percibieron que algunos alumnos solo viajaban buscando cumplir con algún requisito académico sin considerar la posibilidad de experimentar una vivencia personal significativa en un ámbito intercultural, efecto que denominaron el “credit for travel syndrome” (104). Para contrarrestar este fenómeno, propusieron unir proyectos de investigación con el aprendizaje experiencial, a la vez que vincular estos proyectos llevados a cabo en el extranjero con cursos en sus respectivas universidades (104–05). Su modelo, denominado “interdisciplinary short-term study abroad”, recomienda que los participantes interactúen con la comunidad local con algún objetivo específico en vez de asumir que se involucrarán en la comunidad de manera automática. Así, al proponer un marco institucional, los alumnos podrían participar no solo como “semi-turistas”, al decir de Engle (1995), sino como individuos con un alto nivel de conciencia cultural.

Lo que proponen tanto Engle (1995) como Gorka y Niesenbaum (2001) cobra más fuerza a mediados de la primera década de los 2000, dado el crecimiento de programas de aprendizaje-servicio propuestos como alternativas al intercambio académico tradicional, y específicamente diseñados para lidiar con las problemáticas arriba mencionadas. Al respecto, Dalton e Ingram (2004) aseveran:

Perhaps the best model for effectively integrating theory into practice within a critical context is the approach advocated by proponents of service learning. This approach engages students in the larger community at the same time it requires critical thinking, responsive action, and transforming reflection. (119)

En la actualidad podemos ver que, a pesar de un leve declive ante la incertidumbre económica global de los años 2007 y 2008, la participación en programas de estudio en el extranjero sigue creciendo, con más de un cuarto de millón de estudiantes estadounidenses cada año en programas académicos en el extranjero (Chow y Villarreal 2011). El *Open Doors Report on International Educational Exchange* del 2011, preparado por el Institute of International Education, indica que

de 139 instituciones que respondieron a la encuesta, el 53% indicó haber notado un incremento en la participación en este tipo de programas para el período académico comprendido entre los años 2010 y 2011 (en Chow y Villarreal 2011). Lo que nos interesa resaltar de este dato es el aumento en la participación de alumnos en programas designados como “non-credit education abroad”. Según este informe, en 2010 más de 6,700 alumnos asistieron a programas que no ofrecían crédito universitario. Cuando agregamos a ello el aumento en la participación de alumnos en lugares “no tradicionales”, como la India o China, vemos que no solo hay un aumento en la popularidad de programas de estudio en el extranjero en general, sino también una diversificación del tipo de programas y destinos, además de un incremento en el número de alumnos que aparentemente no padecen del “credit for travel syndrome”.

Los autores mencionados abogan, entonces, por la vinculación de un objetivo pedagógico específico con programas de inserción en una comunidad. El enfoque en la participación (‘engagement’) reproduce la propuesta de Engle, aunque en su caso específico vemos un mayor énfasis en las facultades críticas del alumno estadounidense. Así, proponen fomentar las capacidades críticas y de análisis como la reflexión sobre la misma experiencia, procesos que requieren un alto nivel de conciencia (tanto del *yo* como del *otro*) y que, según ellos, propician un cambio transformativo en los sujetos que lo experimentan.

En las últimas dos décadas, algunas de las organizaciones que han buscado conciliar fines educativos con objetivos sociales a través de programas en el extranjero lo han hecho basándose en una noción de servicio a la comunidad. Por ejemplo, Amizade, fundada en 1994, se perfila como una distribuidora de capital humano eficiente que conecta a estudiantes interesados en servir con un grupo u organización que se beneficiaría de dicha labor (“Mission”). Otro caso es el de IPSL (International Partnership for Service-Learning and Leadership), fundado en 1986, cuyo objetivo es “to engage students, educators, and community members in the union of service and learning” (“IPSL”). A pesar de las semejanzas generales que lo emparentan con estas organizaciones, el programa comunitario de LPMP difiere de ellos, ya que se basa en la producción artística como forma de propiciar cambios estructurales en el ámbito de la educación y el desarrollo personal. De ahí que LPMP se profile más como un programa de aprendizaje comunitario (‘community-based learning program’) en el que la noción de colaboración y creación artística colectiva prima sobre la de asistencia. Considerando lo anterior como una oportunidad, LPMP se ha preocupado por entender las nuevas y diversas formas de trabajar en comunidades latinoamericanas, especialmente aquellas de bajos recursos, a través de programas de estudios de lengua en el extranjero.

2. Descripción del programa

Según el Ministerio de Educación del Ecuador, la carga curricular del nuevo Bachillerato General Unificado (BGU) contempla dos horas semanales de educación estética durante dos de los tres años requeridos de educación secundaria. Aunque la incorporación del cine, el teatro, el cómic y otras artes busquen en el nuevo tronco de asignaturas generales “conocer, disfrutar, apreciar, crear, desarrollar identidad y criticar los procesos artísticos y su apropiación personal, como mediadores del pensamiento emocional para la interacción social y el desarrollo de la creatividad”, las oportunidades reales de acceder a una educación artística por parte de estos jóvenes son escasas (“Lineamientos”).

Partiendo de esta deficiencia, y con base en la experiencia de LPMP en otros países de América Latina, en el verano de 2009 se inauguró un programa comunitario de artes visuales dirigido a jóvenes de escuelas públicas entre 15 y 19 años en la ciudad ecuatoriana de Bahía de Caráquez. Desde entonces, más de 70 participantes locales, 21 universitarios estadounidenses y 11 profesores y profesionales del cine han colaborado en la producción de ocho cortometrajes

de ficción en video de alta definición que han sido exhibidos en foros a nivel nacional e internacional, llegando incluso a ganar premios en festivales locales de cine.

Los talleres, desarrollados entre la última semana de mayo y la primera de julio, parten del supuesto que todos los participantes, independientemente de su nacionalidad y lengua materna, tienen capacidad creativa y aptitudes de liderazgo. A grandes rasgos, el programa funciona de la siguiente manera: en las mañanas, mientras los ecuatorianos asisten a sus respectivas instituciones de instrucción pública, los estadounidenses toman clases de español de acuerdo al nivel en el que fueron ubicados.⁵ Los tres niveles ofrecidos por LPMP son: español intermedio, español avanzado y cultura latinoamericana. Este último, además de propiciar la discusión de temas actuales que afectan la región, tiene un componente gramatical para *heritage speakers*.⁶ En las tardes, ambos grupos trabajan de manera conjunta en los salones del museo de la ciudad para aprender sobre preproducción, producción y postproducción de cortometrajes de ficción. Cabe mencionar que, aunque los profesores de cine son bilingües, el taller vespertino se imparte en español.

Asimismo, dicho taller consta de 120 horas de instrucción teórica y práctica, y está dividido en tres especializaciones: guión y realización, fotografía y sonido, y producción. Después de 60 horas de clases teóricas, los estudiantes son ubicados en una de las especializaciones mencionadas según las aptitudes que hayan demostrado hasta ese momento y sus preferencias individuales. Por lo general, los estudiantes locales que ya han tomado el taller en años anteriores se dedican a la escritura de guiones y a la dirección, mientras que los de más reciente ingreso aprenden de mano de los instructores las nociones básicas de la operación de la cámara, la iluminación, y los montajes visual y sonoro. Por su parte, los extranjeros trabajan en el equipo de producción junto con otro grupo de estudiantes locales más experimentados.

Esta clasificación no solo responde a la necesidad de hacer uso efectivo del tiempo durante las seis semanas que dura el taller, sino también a la intención de reconsiderar las relaciones maestro–estudiante. Al distribuir a los participantes en tres especializaciones se asegura que tanto los estudiantes locales como los extranjeros utilicen su potencial artístico y sus aptitudes de liderazgo de manera más eficaz. Si bien los instructores guían el proceso de producción, son los estudiantes quienes toman las decisiones en cuanto al tipo de historia a realizarse. Así, por ejemplo, los nuevos participantes locales comienzan el taller aprendiendo técnicas cinematográficas. Manejar una cámara de video o tomar fotografías se presentan como actividades pedagógicas más dinámicas, por lo que facilitan el rápido compromiso de los participantes con el taller. De igual manera, los estudiantes tienen más libertad (para muchos de ellos, esta es la primera vez que usan una cámara) para explorar sus aptitudes artísticas, específicamente de composición visual, así como para desarrollar sus capacidades de liderazgo y de seguimiento de un/a líder ('followership'). Tomando en cuenta el hecho de que se necesita entrenar a los participantes en otras habilidades necesarias en el mundo laboral a corto plazo, y a nivel de participación ciudadana a largo plazo, los de tercer año actúan como productores y reciben entrenamiento en el manejo de presupuesto y la organización de eventos. Además, son encargados de planear las audiciones, así como de contactar a potenciales auspiciantes. Dado que la especialización de producción se presta más para desarrollar aptitudes de sociabilidad, los estudiantes extranjeros trabajan con los productores locales. La participación en este grupo provee una mayor interacción efectiva y posibilidades de participación en la comunidad. Además, al ubicar a los estudiantes extranjeros en la especialización de producción se garantiza que tendrán la oportunidad de poner en práctica el vocabulario y la gramática aprendidos durante las sesiones matutinas. Cabe mencionar que, en el pasado, los estudiantes estadounidenses con habilidades superiores en español o experiencia académica en cine han trabajado también en otras áreas.

3. Resultados y sugerencias

Con la experiencia adquirida en el programa durante los últimos seis años se ha logrado identificar dos resultados tangibles. Por un lado, se ha constatado el aumento de la competencia lingüística de los estudiantes estadounidenses derivada de las clases de español y el trabajo en la producción cinematográfica. Por otro lado, se ha comprobado la adquisición de habilidades técnicas y discursivas tendientes a facilitar la auto-representación y la expresión de los estudiantes ecuatorianos. Sin embargo, el trabajo de LPMP se enfoca además en la formación de una base cultural sólida sobre la cual se construya una vida democrática igualmente estable. En este sentido, el programa se sustenta en la idea de que el fomento de valores humanos a través de las prácticas culturales es indispensable para la formación de ciudadanos globales capaces de reflexionar críticamente acerca de sí mismos y de su entorno. Por estos motivos, este ensayo pretende convertirse en un nuevo acercamiento respecto al empleo de la cultura (en particular, de la cultura visual) como vehículo para el agenciamiento de las poblaciones jóvenes, tanto la estadounidense como la latinoamericana.

Como se ha visto, el programa dual de artes visuales y lengua española de LPMP intenta producir beneficios para ambos grupos participantes a través de estrategias pedagógicas orientadas a remediar las carencias mencionadas al inicio del artículo. Además, pretende que la colaboración en la realización de cortometrajes entre ambos grupos propicie una mejor forma de entenderse como sujetos otros. Sin embargo, la implementación de dichos programas y la cooperación no garantizan por sí mismas el logro de la traducción intercultural. Por lo tanto, se considera que la afectividad es la causa de la sinergia originada en el contacto entre estadounidenses y ecuatorianos en un ambiente educativo e intercultural.⁷

Entendemos por afectividad los contenidos experienciales relacionados con las emociones y los sentimientos como expresión de conexión/contacto con el otro en un espacio social y cultural determinado. Es decir, no consideramos la afectividad en abstracto, sino generada por la aproximación de dos subjetividades distintas en una instancia particular. Conviene notar, como se verá más adelante, que al referirnos a la afectividad no estamos hablando exclusivamente de los estados de ánimo de los sujetos, en este caso de los estudiantes, en el momento preciso de la aparición del fenómeno afectivo, ni de la reacción sentimental concreta y transitoria ante un evento. Más bien entendemos la afectividad como una orientación particular de los estudiantes hacia ciertos objetos de la realidad, que resulta en la transformación de su subjetividad como seres sociales.⁸

Un elemento que informa la noción de afectividad aquí presentada es la capacidad de persistencia generada por los afectos, que refuerza la posibilidad de la transformación de la subjetividad. Watkins (2010: 269) recurre a Spinoza cuando propone dos conceptos: 1) *affectus*, la fuerza que afecta al cuerpo del ser humano, o la causa de la modificación afectiva u objeto intencional, para nuestro caso; y 2) *affectio*, el impacto dejado en el cuerpo afectado. A diferencia del enfoque sincrónico de la mayoría de las investigaciones que indagan la afectividad en la esfera educativa, en este trabajo se considera, siguiendo a Watkins (2010: 278), la posibilidad acumulativa de la afectividad en el tiempo. De esta forma, se puede explicar la permanencia de los afectos en el futuro, y no solamente en el momento mismo del contacto entre la subjetividad y el objeto de la conciencia.

Para evidenciar las modificaciones ocurridas en las subjetividades de los estudiantes norteamericanos participantes en el programa de LPMP se llevaron a cabo entrevistas en profundidad. La elección de esta herramienta de diagnóstico cualitativo se fundamenta en su flexibilidad intrínseca para sacar a la superficie actitudes, creencias y emociones que, en el caso de otros métodos de investigación, pueden quedar ocultos. Así, se condujeron ocho entrevistas de entre 30 minutos y una hora con los estudiantes y profesores que participaron en el programa de 2011.

Nelda es una *heritage speaker* y manifiesta que su participación en las clases de español en LPMP la ha ayudado cognitivamente desde tres puntos de vista. En primer lugar, su relación con el español en su doble faceta de lengua de comunicación y materia de aprendizaje; en segundo lugar, le ha servido para decidir el área de estudio que prefiere seguir:

Through LPMP I learned that my Spanish was not as bad as I thought it was. I kind of felt that I might be criticized for speaking [Spanish]. . . . I learned that is OK to make mistakes when it comes to language. . . . I also learned that I like to learn about Latin American culture more so than the European culture just because I feel a lot closer to it.

Otro aspecto referido por Nelda es la mayor importancia que le asigna a su propia educación a partir de su experiencia en Ecuador. El hecho de estar en un espacio educativo alternativo, en el que las barreras entre estudiantes y profesores se difuminan en función de la colaboración en proyectos conjuntos, le dio la oportunidad de reconsiderar el papel de la educación tanto en su vida personal como en el posible impacto de esta en las estructuras más generales de la sociedad. Así, a la pregunta “Were there any moments of realization or especially significant lessons that you learned?”, Nelda respondió:

I realized that I needed to be more open to education, I feel that education was already such a big part [of my life], but after this summer I feel like I actually want to do better; I want to do something to change the world, and not just use my education to advance myself but do something about what I care about and I want to focus more on my culture and where I come from and learn it after this.

En cuanto al sentido de comunidad procurado por LPMP, además de considerar sus clases en la universidad desde una perspectiva que equipara tanto la adquisición de conocimientos generales como la posible aplicabilidad de los mismos, la opinión de Nelda acerca de su propia cultura ha sufrido una modificación. Entre las actividades semanales del programa de LPMP, los martes por la noche se exhiben películas de distintos países de América Latina para ser discutidas posteriormente, tanto desde el punto de vista técnico como cultural. Una de esas películas es *Amores perros* (2000) del mexicano Alejandro González Iñárritu. Después de ver la película, Nelda se mostró muy conmovida en la sesión de discusión, sin que en ese momento los instructores pudieran entender la causa. Sin embargo, durante la entrevista, realizada meses después de su regreso a los Estados Unidos, Nelda expresó que ese había sido uno de los momentos en los que comprendió la relación entre sí misma y su cultura, además de la plausibilidad de poner en práctica las artes cinematográficas para lograr el mejoramiento de su entorno:

It’s a good portrayal [of Mexico], and that was a moment of realization: why not help my own people out too, and that is exactly what I am trying to do with Spanish and film. . . . I really should not be afraid of studying my culture at all. These [Ecuadorian] kids aren’t, why should I be?

Pareciera como si en ese momento tanto el currículo propuesto por LPMP, como la experiencia de estar en un lugar ajeno y la interacción con los estudiantes ecuatorianos se configuraran como una totalidad inteligible a través de la afectividad (nótese la comparación que hace entre su misma subjetividad con la de sus homólogos ecuatorianos). Es precisamente por este tipo de reacciones que proponemos la afectividad como el eje aglutinador de toda la experiencia del programa de estudios en el extranjero de LPMP. Es como si el estímulo emocional de ver una historia relacionada con su cultura en la pantalla se combinara con los contenidos experienciales de su aprendizaje del español para formar una noción susceptible de ser puesta en práctica en el futuro.

Nelda logró articular la relación intersubjetiva establecida entre los dos grupos de estudiantes desde una disposición afectiva recíproca. Para ella, en consonancia con la intención de lograr la traducción intercultural entre miembros de colectivos de características diversas, tanto los estudiantes estadounidenses impactaron a los ecuatorianos como viceversa, y no solo eso, sino que los efectos perdurables de dicho contacto son percibidos como reales:

I felt that through the peer interaction that we had with the students, we are such a big part of their lives. We were sad knowing that we were not going to see them for a while and even shed a couple of tears when we said goodbye. We knew how much of an impact you have had on them and the impact they have had on us.

Sin embargo, las relaciones intersubjetivas de identificación no se dan en todos los casos, ni con la misma intensidad. Es importante señalar que, a pesar de que los estudiantes se dan cuenta de las diferencias culturales, no siempre se ven como sujetos capaces de establecer una proyección empática hacia los compañeros ecuatorianos. En ese sentido, Weigl (2009) reconoce que la empatía es uno de los componentes principales de la competencia intercultural, a partir de la cual se puede lograr un tránsito afectivo bidireccional entre sujetos de distintas culturas cuyas reacciones tienden a la identificación con y el reconocimiento del otro. Por su parte, Batson et. al (1997) definen el concepto de empatía como “[a]n other-oriented emotional response congruent with another’s perceived welfare”, y continúan, “empathic feelings often result when one takes the perspective of a person in need, imagining how that person is affected by his or her plight” (105). Así, dentro del panorama afectivo más amplio, la capacidad de empatizar con la experiencia vivencial del otro es uno de los resultados más deseables (es decir, con mayor potencial transformativo), pero a la vez uno de los más difíciles de lograr.

Por ejemplo, Crystal subrayó la dificultad que presenta este proceso: “I can try to imagine, but I obviously can’t empathize. I have a lot of opportunities here, I can say that I do, but I don’t know that I can because I’m not in that situation. I don’t know that I could do what they do, but it’s hard”. En esta respuesta, destacan no solo su diferencia en términos socioeconómicos, o las “oportunidades” que tiene en contraste con lo que percibe a su alrededor, sino la imposibilidad de colocarse en el lugar de sus compañeros. La falta de una experiencia vital idéntica le dificulta suscitar un proceso imaginativo con base en la creación de una narrativa histórica personal distinta a la propia. Sostiene que es difícil ponerse en el lugar del otro, por lo que la empatía parece situarse como una reacción afectiva sin correlato objetivo fuera de sí misma.

Maddie, una de las participantes estadounidenses más activas, y que en apariencia estableció lazos de amistad más fuertes con los jóvenes de la comunidad, tampoco logró articular un discurso alrededor del concepto de empatía:

There is no way I will ever know what it is like growing up like that in a small little tiny house. . . . I’m never going to know what that is exactly. But being there [Ecuador] and having the experience of living with the ants and the heat, it’s a very different side. . . . I got a good amount [of experience] I think from just being there, but I’ll never know exactly.

Al igual que en la respuesta de su compañera, Maddie reconoce las circunstancias del otro y hace un procesamiento imaginativo, pero rehúsa equiparar dicho proceso con la experiencia, lo cual la imposibilita para generar empatía. Así, algo que LPMP debe considerar en sus programas futuros es la manera de llegar al punto en el que los estudiantes estadounidenses identifiquen su propia transformación subjetiva como la capacidad de experimentar empatía. El diario de reflexión es una herramienta que podría funcionar a este respecto. Aunque ya se ha empleado como parte del programa pedagógico de LPMP, no ha sido utilizada específicamente para describir los cambios afectivos que experimentan los participantes del taller. En el futuro,

habría que usar el diario de una manera más eficiente y creativa para aprovechar su potencial como facilitador de los procesos de empatía y traducción intercultural. De esta manera, los estudiantes podrían indagar en sus propias reacciones afectivas y sacar a la luz el problemático proceso de identificación intersubjetiva.

Otra herramienta que puede resultar útil para generar empatía con el otro es la propuesta por el citado Weigl (2009), denominada “cultural self-study method”. Este método de introspección consiste en hacer evidentes y sistematizar las características culturales propias para poder luego describir a los otros. Los resultados positivos de la herramienta promueven “learning not only about self but also others, increasing intercultural literacy, curiosity, and skill” (347).

En referencia al intento de crear conciencia social en los estudiantes estadounidenses por medio de una experiencia de inmersión cultural alternativa, Crystal provee un buen ejemplo de las transformaciones en la percepción del otro generadas por el contacto establecido en la convivencia con sujetos de otras naciones y circunstancias sociales. Cuando se le pidió que formulara las expectativas que tenía antes de llegar al Ecuador en relación a la vida de los jóvenes ecuatorianos, contestó: “I thought they would just be like teenagers”, sin mencionar la posibilidad de que existieran diferentes tipos de adolescentes, evidenciando así una concepción limitada por su propia experiencia. Sin embargo, a través de la colaboración diaria en el taller de cine, su percepción se modificó al darse cuenta de las circunstancias diferentes de su vida y la de los estudiantes de Bahía:

You would hear stories about some of the students’ home lives and I was kind of astounded that they could work, and not sleep very much, and go to school and still go to this program. I don’t know how I was expecting them to act, but I was able to see that I have a lot of opportunities here. I don’t know if I could do what they do.

En el mismo sentido, en un momento posterior de la entrevista, Crystal puso de manifiesto el efecto perdurable de los fenómenos afectivos sufridos por medio del contacto experiencial con otra cultura. En este caso, el reconocimiento de otras formas de ver el mundo no solo se manifiesta como un subproducto del contacto afectivo con el otro ligado a la traducción intercultural, sino que además propicia la comprensión, a nivel racional, de que su propia forma de ver el mundo no es la única ni la mejor. Así, a través del contacto intercultural promovido por el programa, Crystal pudo apreciar la cultura y las historias de los sujetos otros en sus propios términos:

So it’s kind of nice to be able to look back and say that look, there is another world out there, and there are other people and they have a different life circumstance; they have their own set of stories and culture, and it’s kind of nice to be able to say that my way may not be the only way.

Al preguntarle sobre el papel del contacto directo con la cultura ecuatoriana a través de su convivencia con los adolescentes, Maddie refirió la diferencia que ella encontró entre la adquisición de conocimientos a partir de la lectura de libros y su adquisición por medio del aprendizaje experiencial:

Culture wise, experiencing this new world and this new type of environment is much better because you can read all that in a book here [Estados Unidos] and I would get it when I read it, but you don’t understand. Then you go there and become a part of it and then you know it, and it’s more fun and interesting. It’s like a quicker process, it just sticks when you are over there, and the same thing with language, I learned a lot here [Estados Unidos], but there you read it, then you use it, and you got it.

Nelda, por otra parte, se percató perfectamente de las barreras y obstáculos que sufren jóvenes de edades parecidas a la suya en una nación emergente. Al preguntársele acerca del futuro de los estudiantes ecuatorianos, Nelda integró tres aspectos de sus vidas: el laboral, el educativo y el familiar, que solo se pueden vislumbrar por medio de una configuración pedagógica orientada al aspecto experiencial. A pesar de la opinión positiva que Nelda tuvo de la experiencia total, y de los lazos afectivos creados entre ella y sus pares ecuatorianos, pudo realizar un diagnóstico bastante exacto que le sirvió para considerar el activismo como una opción personal en el futuro:

I wish I could say that they all are going to go to college and do something, but I think unfortunately only some of them are going to leave Bahía to seek higher education. Very few can, and unfortunately there are some students that their family won't let them so they will have to stay in Bahía and maybe get an education in engineering or what is allowed in the universities closer to home, and others won't go to college because that's not what they want. I know that because I talked to some of the students and they told me that they don't want to go to college because they don't think it is necessary in Bahía to live. As long as you have a small job that is stable, you should be all right.

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los objetivos del programa de artes visuales de LPMP es promover en los jóvenes ecuatorianos un sentido de identidad por medio de la autorepresentación. Muchas veces, durante el largo proceso de pasar de una idea a un cortometraje, el objetivo es difícil de apreciar, pero una vez que el resultado final es algo tangible, los jóvenes adquieren un sentido de logro. Crystal pudo comprobar este hecho durante la exhibición del trabajo a la comunidad en el auditorio del Museo. Ese día, los jóvenes organizan una proyección a la cual están invitados todos los miembros de la comunidad, en especial sus familiares. Para Crystal, este fue un momento de concienciación plena de su experiencia y de la de los jóvenes ecuatorianos:

In the presentation of the films it was neat to see how happy the students were with what they had done. They could say "I did this"; "I spent six weeks doing this and now you can see it". It's nice to see that they can do this; that they have something to be proud of.

Como ya se dijo en la introducción, Maddie se tatuó en la pierna la imagen de un trompo como el que aparece en el cortometraje de cuyo equipo de producción formó parte. Para ella, esta modificación de su paisaje corporal representa la perpetuación material de los lazos afectivos establecidos con los jóvenes ecuatorianos, una manera de convocar su experiencia como un acto intencional de la memoria. Además de su representación gráfica, el trompo mismo le sirve para reconfigurar afectivamente sus vivencias desde el presente. Maddie explica así tanto el tatuaje como el trompo:

It means *La Poderosa*, my friends from Bahía, the ocean; every little part of that trip is that tattoo. Because the *trompo*, I love it, and the video was my video that I worked on, and Adrián [el director del cortometraje] was amazing at it and he would make some tricks for us. It is like a bonding, it helped us become friends. They taught us how to use it, we would go to the Parque del Indio and play with it and we were out there and it was part of everyday life. I am not great at it yet. I still have two that I play with every now and then in my apartment.

A partir del análisis de las entrevistas, se puede notar que el tipo de modificaciones sufridas por las subjetividades de los estudiantes estadounidenses son generadas por las perdurables asociaciones afectivas. Así, tanto la reconsideración de la educación como vía personal y colectiva de mejoramiento como la toma de conciencia de otras formas de vivir son algunos de los beneficios obtenidos por los participantes del programa de estudios en el extranjero de LPMP.

4. Conclusiones

La relativa facilidad para replicar este modelo alternativo de estudio en el extranjero ha motivado a la organización a buscar nuevas oportunidades de intervención artística. Así, ya se han iniciado versiones del programa comunitario en localidades de Uruguay y Chile. Asimismo, se han diseñado pilotos para trabajar en las comunidades hispanas de Austin (Texas) e Ithaca (New York), junto con estudiantes universitarios matriculados en clases de español como segunda lengua. En cuanto al programa en el Ecuador, LPMP está explorando diversas maneras de consolidarlo como un centro de entrenamiento permanente para estudiantes secundarios. Además, a partir de mayo de 2012 se ha incorporado un módulo de actuación para cine y teatro.

Parte de la filosofía pedagógica de LPMP se basa en la idea de rechazar la concepción bancaria⁹ de la educación, la cual perpetúa la noción del estudiante como depositario de conocimientos y que—al decir del brasileño Paulo Freire (2011)—se asumen como exclusivos del maestro. Al proyectar “an absolute ignorance onto others, a characteristic of the ideology of oppression, [one] negates education and knowledge as processes of inquiry” (72). Negar a los estudiantes, tanto estadounidenses como latinoamericanos, la oportunidad de cuestionar sus respectivas realidades durante las clases de español y de cine, reproduciría modelos de estudio en el extranjero basados en el asistencialismo, e incluso en el paternalismo. De ahí que uno de los objetivos de LPMP sea, además de educar a sus participantes con el fin de alcanzar resultados tangibles (ganar el primer premio en un festival de cine o utilizar espacios públicos generalmente de uso exclusivo de los adultos), el de propiciar una serie de beneficios intangibles (como el ejercicio de la ciudadanía cultural y el empoderamiento) por medio del proceso dialógico de traducción intercultural.

El trabajo colaborativo que conlleva la producción de un cortometraje, por ejemplo, tiene implicaciones positivas en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico y la sociabilidad de los participantes latinoamericanos. Asimismo, dicha disposición al trabajo en equipo hace que los participantes extranjeros se distancien de la visión asistencialista de muchos programas de aprendizaje-servicio para participar de un modelo de corresponsabilidad en el ámbito de las artes que facilita no solo la competencia lingüística por medio del cine, sino que también acomete las nociones de justicia social y activismo.

NOTAS

¹ Para más información sobre La Poderosa Media Project, visite www.lapoderosa.org.

² En 2010, *Que se fije en mí*, una de las producciones de La Poderosa Media Project ganó el tercer lugar del Festival de Cine Manabí Profundo. En 2011, el cortometraje *Piolas, Paúl* obtuvo dos premios en el mismo festival: mejor cortometraje de ficción y mejor actor.

³ Jóvenes en riesgo son aquellos que “enfrentan condiciones ambientales, sociales y familiares que impiden su desarrollo personal y su integración exitosa en la economía y la sociedad” (Schneidman 1996: 3). En el caso del programa en Bahía de Caráquez, LPMP trabaja en colaboración con colegios públicos de la ciudad para reclutar a jóvenes entre 15–19 años. Por lo general, los participantes ecuatorianos tienen nociones básicas del idioma inglés.

⁴ Desde 2009, se han realizado entrevistas en profundidad tanto con instructores como con los estudiantes estadounidenses y ecuatorianos antes y después del programa comunitario de artes visuales. En este artículo, se han utilizado las entrevistas correspondientes al proyecto de 2011.

⁵ Los estudiantes estadounidenses toman un examen de aptitud lingüística antes de viajar a Latinoamérica.

⁶ Según González-Pino (2000), los llamados *heritage speakers* son “Spanish speakers, native speakers and a subset of false beginners . . . who speak Spanish in the home and community, those who hear Spanish in the home and community, those who are foreign-born and perhaps at least partly educated in a Spanish-speaking country, and those who may have spoken or heard the language in the home or community and studied it in school at some level for some period” (93).

⁷Durante las últimas dos décadas, se ha multiplicado el estudio de los afectos y las emociones en ámbitos educativos, sobre todo en los Estados Unidos. En los últimos seis años, por ejemplo, las revistas *Educational Psychology Review* (2006) y *Contemporary Educational Psychology* (2010) han editado números especiales dedicados exclusivamente al tema. Consúltense Linnenbrink 2006; Linnenbrink-García, Kempler Rogat y Koskey 2010; y Linnenbrink-García y Pekrun 2010.

⁸Para una discusión en profundidad de la afectividad desde la filosofía, consúltense Coplan 2010; Husserl 1977; Nussbaum 2004; Prinz 2004; Robinson 2004, 2005; Solomon 2003, 2004; Tomkins 1995.

⁹Según Freire (2011), la “educación bancaria” se refiere a la concepción tradicional de la educación en la que los estudiantes se limitan a recibir—sin posibilidad de cuestionar—los conocimientos impartidos por el profesor.

OBRAS CITADAS

- Amores perros*. (2001). Dir. Alejandro González Iñárritu. Altavista. DVD.
- Batson, C. Daniel, Marina P. Polycarpou, Eddie Harmon-Jones, Heidi J. Imhoff, Erin C. Mitchener, Lori L. Bednar, Tricia R. Klein, y Loft Highberger. (1997). “Empathy and Attitudes: Can Feeling for a Member of a Stigmatized Group Improve Feelings toward the Group?”. *Journal of Personality and Social Psychology* 72.1: 105–18. Impreso.
- Chow, Patricia, y Ashley Villarreal. (2011). “IIE/Forum on Education Abroad Survey of Study Abroad Enrollments during Academic Year 2010/11”. *Institute of International Education*. Web. 1 oct. 2011.
- Coplan, Amy. (2010). “Feeling without Thinking: Lessons from the Ancients on Emotion and Virtue-acquisition”. *Metaphilosophy* 41.1–2: 132–51. Web. 5 nov. 2011.
- Dalton, Mary M., y Brett Ingram. (2004). “Integrating Service Learning and Media Production: Dialogue and Documentary as a Case Study”. *Journal of Media Practice* 5.2: 119–26. Impreso.
- Engle, John. (1995). “Critical Attention for Study Abroad”. *The Chronicle of Higher Education*. 17 mar. 1995. Web. 5 nov. 2011.
- Freire, Paulo. (2011). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum. Impreso.
- González-Pino, Bárbara. (2000). “An Infusion Curriculum for the Heritage Speaker of Spanish”. *Texas Papers in Foreign Language Education* 5.1: 93–109. Impreso.
- Gorka, Barbara, y Richard Niesenbaum. (2001). “Beyond the Language Requirement: Interdisciplinary Short-term Study-abroad Programs in Spanish”. *Hispania* 84.1: 100–09. Impreso.
- Husserl, Edmund. (1977). *Cartesian Meditations: An Introduction to Phenomenology*. The Hague: M. Nijhoff. Impreso.
- “IPSL Activities and Mission”. *International Partnership for Service-Learning and Leadership*. Web. 23 dic. 2011.
- “Lineamientos curriculares para el nuevo bachillerato ecuatoriano”. *Ministerio de Educación del Ecuador*. Web. 23 dic. 2011.
- Linnenbrink, Elizabeth A. (2006). “Emotion Research in Education: Theoretical and Methodological Perspectives on the Integration of Affect, Motivation, and Cognition”. *Educational Psychology Review* 18: 307–14. Impreso.
- Linnenbrink-García, Lisa, Toni Kempler Rogat, y Kristin L. K. Koskey. (2010). “Affect and Engagement during Small Group Instruction”. *Contemporary Educational Psychology* 36: 13–24. Impreso.
- Linnenbrink-García, Lisa, y Reinhard Pekrun. (2010). “Students’ Emotions and Academic Engagement: Introduction to the Special Issue”. *Contemporary Educational Psychology* 36: 1–3. Impreso.
- “Mission, Vision, and Values”. *Amizade*. Web. 5 nov. 2011.
- Nussbaum, Martha. (2004). “Emotions as Judgments of Value and Importance”. *Thinking about Feeling: Contemporary Philosophers on Emotions*. Ed. Robert C. Solomon. New York: Oxford UP. 183–99. Impreso.
- Piolas, Paul*. (2011). Dir. Adrián Macías. La Poderosa Media Project. DVD.
- Prinz, Jesse. (2004). *Gut Reactions: A Perceptual Theory of Emotion*. New York: Oxford UP. Impreso.
- Que se fije en mí*. (2011). Dir. Adriana Fariás. La Poderosa Media Project. DVD.
- Robinson, Jeneffer. (2004). “Emotion: Biological Fact or Social Construction?”. *Thinking about Feeling: Contemporary Philosophers on Emotions*. Ed. Robert C. Solomon. New York: Oxford UP. 28–43. Impreso.
- . (2005). *Deeper than Reason: Emotion and Its Role in Literature, Music, and Art*. Oxford: Clarendon. Impreso.

- Schneidman, Miriam. (1996). "Una estrategia enfocada a jóvenes en riesgo". *Grupo de desarrollo humano: Región de América Latina y el Caribe del Banco Mundial*. Web. 5 nov. 2011.
- Solomon, Robert C. (2003). *Not Passion's Slave: Emotions and Choice*. New York: Oxford UP. Impreso.
- . (2004). "Introduction". *Thinking about Feeling: Contemporary Philosophers on Emotions*. Ed. Robert C. Solomon. New York: Oxford UP. 3–8. Impreso.
- Sousa Santos, Boaventura de. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Quito: Abya-Yala. Impreso.
- Tomkins, Silvan S. (1995). *Exploring Affect: The Selected Writings of Silvan S. Tomkins*. Ed. E. Virginia Demos. Cambridge: Cambridge UP. Impreso.
- Watkins, Megan. (2010). "Desiring Reconciliation, Accumulating Affect". *The Affect Theory Reader*. Ed. Melissa Gregg y Gregory J. Seigworth. Durham: Duke UP. 269–85. Impreso.
- Weigl, Robert C. (2009). "Intercultural Competence through Cultural Self-study: A Strategy for Adult Learners". *International Journal of Intercultural Relations* 33: 346–60. Impreso.