

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**DIÁLOGOS VISUALES DESDE LA NIÑEZ: LA AGENCIA DEL CINE
COMUNITARIO COMO VEHÍCULO DE REFLEXIÓN SOBRE LA VIOLENCIA
ESCOLAR ENTRE PARES**

Tesis para optar por el grado académico de Magíster en Comunicaciones
que presenta

PATRICIA CAROLINA CHUQUIANO SÁNCHEZ

Dirigido por

HOLGADO CHACÓN, CLAUDIA MELISSA

San Miguel, 2021

Este trabajo no hubiera sido posible sin Dios, agradezco su luz en cada instante oscuro.

Agradezco a Luis Chuquiano y Lidia Sánchez, mis padres, por apoyarme y comprender mis caminos.

A Claudia y Daniella, mis hermanas, a Luis Chávez y Arturo Córdova por su apoyo constante.

A Carla Colona por su guía, motivación, escucha y apoyo incondicional.

A Claudia Holgado por su apoyo y guía en mis luchas académicas.

A Andrea Calle por ser más que una gestora, una amiga.

A la organización social La Clínica de los Sueños por ayudarme a retomar el vínculo con mi distrito, hacerme sentir en comunidad y motivarme a construir más sueños como agustiniana.

A Madeleyne por su escucha y comprensión durante este proceso.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar la agencia del cine comunitario como vehículo de reflexión de la violencia escolar entre pares en niños de 10 a 12 años del centro educativo escolar “La Casita del Inglés” ubicado en el distrito de El Agustino. Como parte del proceso de esta investigación se desarrolló un proyecto de comunicación enmarcado en la metodología de la investigación acción participativa (I.A.P) con la cual se plantearon 3 etapas: diseño de un taller de cine comunitario, desarrollo de un taller de cine comunitario y análisis de la experiencia.

Si bien se partió de la experiencia y abordaje teórico del cine comunitario, este trabajo consideró los conceptos de comunicación participativa y video participativo en la formulación de una experiencia comunitaria que permitió reflexionar sobre la violencia escolar entre pares a partir de las representaciones, narrativas orales y audiovisuales y diálogos de sus propios protagonistas. Finalmente, este trabajo ofrece recomendaciones y observaciones relacionadas al potencial dialógico del cine comunitario dentro del espacio escolar como un eficaz vehículo de reflexión y prevención de la violencia.

Palabras claves

Cine comunitario; Violencia escolar; Comunicación Participativa, Video Participativo, Violencia infantil; Violencia escolar entre pares.

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 9 |
| Justificación..... | 12 |
| Capítulo 1 Marco teórico..... | 15 |
| 1.1 Cine comunitario | 15 |
| 1.1.1 Antecedentes del cine comunitario. | 16 |
| 1.1.1.1 Planteamiento de realidad: Etnografía y cine documental..... | 16 |
| 1.1.1.2 Del espíritu contestatario en Latinoamérica al cine comunitario | 23 |
| 1.1.1.3 Experiencias de cine comunitario en Latinoamérica | 30 |
| 1.1.2 Metodología y enfoques participativos | 36 |
| 1.1.2.1 La comunicación participativa | 36 |
| 1.1.2.2 El video participativo..... | 41 |
| 1.2 Violencia escolar | 46 |
| 1.2.1 Aproximación conceptual a la violencia. | 47 |
| 1.2.2 Violencia escolar. | 56 |
| 1.2.3 Repercusión y proyectos de intervención en el Perú..... | 70 |
| 1.2.4 Violencia y comunicación. | 72 |
| Capítulo 2 Marco contextual..... | 79 |
| 2.1 Sobre el distrito El Agustino | 79 |
| 2.2 Sobre el sistema de educación privada | 82 |
| 2.3 Sobre la institución educativa “La Casita del Inglés”..... | 83 |

| | |
|---|------------|
| Capítulo 3 Marco metodológico | 86 |
| 3.1 Diseño de la investigación | 86 |
| Capítulo 4 El taller de cine comunitario | 97 |
| 4.1 Objetivos | 97 |
| 4.2 Planificación de metodología del proyecto | 98 |
| 4.3 Plan de trabajo de campo | 114 |
| Capítulo 5 Análisis y desarrollo del taller..... | 115 |
| 5.1 Etapa 1: Reconociendo la realidad | 116 |
| 5.2 Etapa 2: Alfabetización audiovisual | 131 |
| 5.3 Etapa 3: Hazlo tú mismo | 140 |
| 5.4 Etapa 4: Relatos audiovisuales desde la niñez | 156 |
| 5.5 Etapa 5: Conversemos..... | 173 |
| Conclusiones | 176 |
| Recomendaciones | 184 |
| Lista de referencias | 186 |
| Anexos | 206 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|------------|
| Tabla 1. Clasificación de tipos de violencia. | 49 |
| Tabla 2. Manifestaciones del ciberbullying | 61 |
| Tabla 3. Ejemplos de cómo opera la justificación de la violencia. | 76 |
| Tabla 4. Preguntas y objetivos de investigación. | 89 |
| Tabla 5. Explicación de las etapas del taller de cine comunitario..... | 112 |
| Tabla 6. Grilla de contenidos para noticiero escolar | 150 |
| Tabla 7. Grilla de contenidos para noticiero escolar | 151 |
| Tabla 8. Estructura dramática adaptada al cotidiano..... | 158 |
| Tabla 9. Estructura dramática adaptada al cotidiano..... | 159 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|------------|
| Figura 1. Mapa del distrito de El Agustino..... | 81 |
| Figura 2. Instalaciones del colegio – espacios académicos | 84 |
| Figura 3. Instalaciones del colegio – espacios de entretenimiento | 84 |
| Figura 4. Recorrido de etapas del taller | 94 |
| Figura 5. Ruta de metodologías del taller | 95 |
| Figura 6. Ruta comparativa I.A.P con el taller..... | 99 |
| Figura 7. Resumen de etapas, sesiones y productos del taller | 100 |
| Figura 8. Reconociendo la realidad..... | 104 |
| Figura 9. Alfabetización audiovisual..... | 106 |
| Figura 10. Hazlo tú mismo | 108 |
| Figura 11. Relatos audiovisuales desde la niñez..... | 110 |
| Figura 12. Conversemos | 111 |
| Figura 13. Categorías de violencia..... | 119 |
| Figura 14. Sistematización de las noticias de violencia | 120 |
| Figura 15. Sistematización de las noticias de violencia | 120 |
| Figura 16. Sistematización de las noticias de violencia | 121 |
| Figura 17. Portada de Los hombre no pegan | 124 |
| Figura 18. Portada de No te metas conmigo | 125 |
| Figura 19. Guía de análisis de lectura | 126 |
| Figura 20. Guía de análisis de lectura | 126 |
| Figura 21. Guía de análisis de lectura | 127 |
| Figura 22. Alfabetización audiovisual..... | 138 |
| Figura 23. Alfabetización audiovisual..... | 138 |
| Figura 24. Perfil de personajes..... | 139 |
| Figura 25. Perfil de personajes..... | 139 |
| Figura 26. Elaboración del fanzine | 141 |
| Figura 27. Elaboración del fanzine | 143 |
| Figura 28. Segmento del fanzine..... | 145 |
| Figura 39. Segmento del fanzine..... | 146 |

| | |
|---|------------|
| Figura 30. Segmento del fanzine..... | 148 |
| Figura 31. Fotograma del bloque final del noticiero..... | 153 |
| Figura 32. Fotograma del bloque final del noticiero..... | 154 |
| Figura 33. Proceso de creación..... | 160 |
| Figura 34. Proceso de creación..... | 161 |
| Figura 35. Proceso de creación..... | 161 |
| Figura 36. Proceso de creación..... | 162 |
| Figura 37. Cortometraje 1..... | 170 |
| Figura 38. Cortometraje 1..... | 170 |
| Figura 39. Cortometraje 1..... | 171 |
| Figura 40. Cortometraje 1..... | 171 |
| Figura 41. Cortometraje 2..... | 171 |
| Figura 42. Cortometraje 2..... | 172 |
| Figura 43. Cortometraje 2..... | 172 |
| Figura 44. Cortometraje 2..... | 172 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|------------|
| Anexo 1. Participantes del taller..... | 206 |
| Anexo 2. Guía de entrevista colectiva - fanzine..... | 207 |
| Anexo 3. Guía de entrevista colectiva – Noticiero escolar..... | 208 |
| Anexo 4. Guía de entrevista colectiva – Cortometraje..... | 209 |
| Anexo 5. Guía de observación participante..... | 210 |
| Anexo 6. Guía de realización del fanzine..... | 211 |
| Anexo 7. Guía de realización del noticiero escolar..... | 212 |
| Anexo 8. Guía de realización del cortometraje..... | 214 |

INTRODUCCIÓN

En una era digital de constantes cambios y avances tecnológicos que promueven la inmediatez y el acceso a diversos contenidos ya sean informativos y/o de entretenimiento, se siguen manteniendo deficiencias en la gestión de problemáticas sociales que incluso encuentran nuevas formas de manifestarse y consolidarse en el tiempo, un ejemplo de esto es la violencia escolar, la cual ya no solo irrumpe de manera física y verbal, sino que también encuentra espacio en los entornos digitales. Según la plataforma Sí SeVe, plataforma de denuncias sobre violencia escolar y la cual ha sido impulsada por el Estado Peruano, reporta que entre los años 2013 al 2019 se han registrado 16059 casos de violencia física, 12231 de violencia verbal, 11068 de violencia psicológica, 4212 de violencia sexual, 1026 de violencia por internet, 397 en la modalidad de hurto y 218 con armas (MINEDU, 2019). Si bien con este contexto digital se podrían propiciar nuevos canales para combatir esta problemática, existen dinámicas que conllevan a una mediatización de contenidos que no promueven espacios de reflexión y que muchas veces terminan normalizando actitudes vinculadas a la violencia.

Tomando en cuenta esto, resulta necesario pensar en la niñez y cómo su entorno está agenciando las herramientas necesarias para promover el cambio social. Si bien las preferencias de los niños van por el consumo de contenidos audiovisuales, tal como lo indicó el *Estudio cuantitativo de consumo radial en niños, niñas y adolescentes 2018* de CONCORT TV cuya data mostraba una amplitud respecto al consumo de la televisión (100%) e internet (98%) dentro del ámbito nacional urbano (CONCORT TV, 2018, p.94), muchas veces las narrativas de estos medios están arraigadas a fines comerciales y terminan careciendo de un discurso de representación local que promueva la creación, reflexión y el cambio. De tal manera, se genera una incompatibilidad del discurso de los

medios frente a la lucha contra la violencia escolar: “Uno de los contravalores sociales y precursores de la violencia escolar que se enseña en los medios es el narcisismo causante de la rivalidad y competitividad” (Piñuel y Oñate, 2007, p.64).

Desde la mirada de las comunicaciones, se han desarrollado modelos de comunicación que incorporan el enfoque participativo y trascienden los fines propagandísticos hacia la búsqueda de una comunicación horizontal que promueva el reconocimiento y empoderamiento de la comunidad. De la misma manera, en el cine también hay formas de producción alternativa cuyos objetivos no priorizan la industria comercial y el consumo de manera individualista, sino por el contrario la necesidad de crear a partir de lo local, de visibilizar los problemas y reflexionar sobre ellos colectivamente. Partiendo de este panorama, planteé la siguiente investigación que analiza cómo el Cine Comunitario se puede convertir en un vehículo de reflexión sobre la problemática de la violencia escolar entre pares, en niños de 10 a 12 años en el distrito de El Agustino.

Utilizando una metodología participativa y recurriendo a la esfera pedagógica del cine han surgido varias iniciativas que buscan que niños y/o adolescentes que vivan en zonas vulnerables o que se encuentren expuestos a algún tipo de riesgo, intervengan su propia realidad a través de una cámara. Esto requiere de un trabajo en equipo, el proceso de crear una historia y el desarrollo de una producción audiovisual colectiva que en la mayoría de los casos es autogestionada. Más allá de que los participantes puedan convertirse en unos expertos en el uso de las técnicas audiovisuales, la importancia y el enfoque que sigue el Cine Comunitario es que a través del cine ellos puedan visualizar, confrontar y reflexionar sobre las problemáticas que aquejan su entorno. Partiendo de la importancia y necesidad de explorar la violencia escolar desde la mirada de los niños, planteé en este proceso cuatro etapas: En la primera analicé las manifestaciones de la violencia escolar en

las relaciones cotidianas de niños y niñas de 10 a 12 años del colegio “La Casita del Inglés” en el distrito de El Agustino, para ello mi análisis se sustentó en la aproximación teórica que hice sobre la problemática de la violencia escolar, asimismo, durante esta fase también apliqué técnicas de recolección de datos como la observación participante y entrevistas. Paralelo a esto, profundicé en los antecedentes y usos del cine comunitario, identificando sus características y su vínculo con la comunicación participativa y el video participativo. En la segunda etapa, trabajé en base a los resultados de mi trabajo de campo y mi aproximación teórica para poder diseñar el proyecto y así implementar en la tercera etapa un taller de cine comunitario en el que los participantes pudieron generar sus propias narrativas audiovisuales en torno a la problemática de la violencia escolar. Finalmente, desarrollé un análisis de este proceso partiendo de la base teórica, la socialización de los hallazgos con los participantes del taller y las reflexiones finales.

Durante esta investigación y análisis de la experiencia me di cuenta cómo la construcción de narrativas audiovisuales puede convertirse en un proceso catalizador y reflexivo sobre problemáticas sociales, sin embargo, resulta necesario que las narrativas provengan de un acto en comunidad en dónde la mirada mutua y diálogo permita establecer bases hacia un objetivo de cambio. Es así como el cine comunitario cumple un rol esencial ya que trasciende la fase de la mediatización para impulsar la construcción de un mensaje colectivo que no represente solo ideales sino realidades que necesitan ser visibilizadas por y para sus propios protagonistas.

JUSTIFICACIÓN

Las manifestaciones de violencia que sufren los niños son diversas, estas pueden ser físicas y/o emocionales, en el ámbito presencial o virtualmente e incluso pueden provenir de espacios ajenos al hogar o dentro del entorno familiar. Según el Observatorio Nacional de la Violencia contra las Mujeres y los integrantes del grupo familiar (ENARES) “el 73,8% de niñas y niños de 9 a 11 años de edad, alguna vez en su vida fueron víctimas de violencia psicológica o física por parte de las personas con las que viven” (2018), igual de preocupante es conocer que durante el año 2019 se reportaron un aproximado de 11,934 casos de violencia escolar en colegios públicos y privados de todo el Perú, reportados por medio de la plataforma SíseVe del Ministerio de Educación del Perú (SíseVe, 2019).

Ante este panorama de violencia hacia la niñez, resulta necesario cuestionar en dónde quedan las voces de los niños y qué estrategias se están aplicando para visibilizar el rol que cumplen en la lucha contra la violencia. Si nos aproximamos al escenario escolar, en dónde transcurren la mayor parte de la jornada diaria y en el cual se inician las relaciones con actores externos a su entorno familiar, encontraremos un espacio en dónde durante años se han normalizado y consolidado las relaciones verticales entre educadores y educandos, relaciones que definiría Paulo Freire en su *Pedagogía del Oprimido* como limitantes para la autenticidad de los discursos de los educandos, ya que estos son ubicados en un rol individualista de recepción de conocimientos y no como partícipes de un espacio que promueva la reflexión de su propia realidad en diálogo con los otros educandos (Ocampo, 2008, p.65). De la misma manera, se podría trasladar este planteamiento de Freire al concepto del *Panóptico* desarrollado por Michel Foucault, en dónde el contexto escolar se plantea como un espacio de vigilancia y modificación de conductas en el cual los educandos ocupan el rol de observados dentro de lo que se plantearía como una sociedad de control (Foucault,

2012, p.237:238). A partir de estos planteamientos es conveniente identificar las oportunidades que se les otorgan a los niños y niñas para reflexionar sobre la violencia, cuestionar las relaciones con sus pares y desarrollar un discurso propio que identifique los problemas de su realidad y que trascienda la figura de pasividad que se les ha atribuido de manera disciplinaria, ya que incluso desde los enfoques sociológicos clásicos esta etapa es concebida como una pre etapa de preparación hacia la edad adulta, un estado animal del ser humano en dónde debe recepcionar pasivamente los contenidos de la sociedad para convertirse en adulto (Pavez, 2012, p. 82:83).

Desde esta mirada, los problemas de la niñez han sido concebidos como transitorios, en base a las expectativas de no arrastrar problemáticas hacia la edad adulta, pero no se ha analizado el rol de la niñez como una generación con sus propias problemáticas, con la necesidad de expresarse y de manifestar las percepciones sobre su entorno y que estas sean tomadas en cuenta dándoles un rol de acción en su propia realidad. Resulta necesario también que este rol de acción este nutrido desde el propio lenguaje de la niñez que, si bien pueden contar con la guía de facilitadores, su intervención y protagonismo no debe ser socavado por una visión adultista de la realidad y que puede ser ajena a sus representaciones.

En esta investigación se plantea al Cine Comunitario como una posibilidad de espacio de creación, reflexión y representación de la niñez, ya que proviene de procesos cuyas formas de producción se alejan de los discursos mediáticos para abordar discursos cotidianos que permitan identificar, visibilizar y reflexionar sobre problemáticas que incumben a una comunidad y esto a partir de la representación de la misma en un contenido audiovisual que no tenga que seguir los estándares de las narrativas de la industria comercial. Si bien los procesos del cine comunitario están más

vinculados a experiencias en barrios y pueblos vulnerables, aquí es oportuno pensar en cómo se puede enriquecer el concepto de *comunidad* pensando en las relaciones que se manifiestan dentro del espacio escolar, que desde una perspectiva del trabajo comunitario trasciende el espacio físico o lugar para concentrar su interés en “los procesos psicosociales de opresión, de transformación y liberación que se dan en las personas que por convivir en cierto contexto, con características y condiciones específicas, han desarrollado formas de adaptación o de resistencia y desean hacer cambios” (Montero, 2004, p.95).

Desde mi mirada como comunicadora audiovisual e investigadora creí necesario partir de la herramienta audiovisual explorando planteamientos alternativos de sus narrativas, que trasciendan lo estético y cedan el protagonismo a los procesos, discursos y relaciones de una comunidad, ya que es importante nutrir la disciplina audiovisual no solo desde la imagen y el sonido sino desde la sustancia de sus narrativas y los vínculos interdisciplinarios que puedan construir. Asimismo, incluyo en esta investigación la concepción del rol de creador, analizado y cuestionado en muchas etapas del cine de ficción o documental ya que la herramienta audiovisual permite representar la realidad, sin embargo, es esencial analizar el impacto y los vínculos que se pueden entablar con sus actores sin ser intervencionista, pero desde un enfoque interdisciplinario creando espacios para la acción hacia el cambio social. Finalmente, como comunicadora audiovisual y habitante del distrito de El Agustino considero trascendental partir de la niñez para analizar las representaciones de la violencia, ya que no solo enriquecen la mirada y análisis de impacto de la misma, sino que también contribuyen a la construcción de una memoria necesaria para recordar y actuar frente a aquello que debe cambiar.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

En el siguiente capítulo desarrollaré una exploración bibliográfica sobre el Cine Comunitario y la Violencia Escolar. Líneas temáticas de mi investigación y sobre las cuáles he partido para diseñar mi proyecto de comunicación. Abordaré los antecedentes del Cine Comunitario como la etnografía y el cine documental, enfatizando los modos de representación que trascienden la mirada hacia el otro y cuestionan el rol del observador tras la cámara. Asimismo, me adentraré a las características y experiencias del cine comunitario, centrándome finalmente en los proyectos que se han desarrollado con la niñez. Me resulta necesario abordar el modelo de la Comunicación Participativa ya que el Cine Comunitario parte de una forma de comunicación horizontal y de la importancia del intercambio de conocimiento colectivo. También indagaré sobre la herramienta del video participativo, la cuál ha sido utilizada tanto desde la mirada desde la comunicación, así como parte de la Metodología de la Investigación Acción Participativa. Por otro lado, definiré la violencia escolar entre pares, para lo cual partiré de un acercamiento conceptual a lo que es violencia, sus manifestaciones vinculada a la niñez, la violencia en el escenario escolar y la clasificación de la misma en las relaciones de niños y niñas de una misma comunidad educativa.

1. 1 Cine comunitario

A continuación, abordaré el tema de Cine Comunitario: tomaré en cuenta sus antecedentes dentro del género documental, su espíritu reivindicativo y de reconocimiento heredado del Nuevo Cine Latinoamericano y sus vínculos con el enfoque de la comunicación participativa y la herramienta del video participativo. Asimismo, situaré mi exploración dentro del contexto latinoamericano, tomando en cuenta sus aplicaciones en diversas comunidades. Este recorrido teórico resulta

sustancial para mi proyecto, el cual se enmarca dentro de los procesos de producción del cine comunitario y cuya metodología de investigación está orientada a analizar el abordaje de una problemática como lo es la violencia escolar.

1.1.1 Antecedentes del Cine Comunitario

1.1.1.1 Planteamiento de realidad: Etnografía y cine documental

La imagen como representación de la realidad no se remite únicamente al cine documental, su uso cumpliría un rol de evidencia dentro de los procesos documentarios de la disciplina etnográfica, cuya relación entre el sujeto de estudio e investigador iniciaría una reflexión sobre el tratamiento de la realidad y la forma en cómo se miraba al “otro”. Este cuestionamiento también sería abordado dentro del cine documental, pero desde la figura del realizador, cámara y aquello que se filmaba.

El uso de imagen en la disciplina etnográfica se da desde los tiempos de Malinowski (1936) y Firth (1922), antropólogos sociales que usaban imágenes en sus bitácoras para acompañar el texto de sus investigaciones. La función de estas imágenes, que inicialmente eran fotografías, fue la de ilustrar elementos de las diversas culturas tales como tipos de cabello, color de piel, la vestimenta, la arquitectura, el medio ambiente, entre otros (Brandes, 1996, p.56). B Guarnier comenta que la inclusión del medio fotográfico en la etnografía promovería la aplicación de nuevas propuestas en la investigación cultural que no solo se basarían en el registro visual de espacios, mapas de pueblos, aglomeraciones urbanas como evidencia de usos políticos y culturales, sino también que se aplicarían para registrar comportamientos sociales en eventos públicos o privados (fiestas patronales, bautizos, entierros, etc.) e incluso llegaría un momento en el que la fotografía asumiría el rol de herramienta de licitación de la memoria, técnica conocida como el Photointerview

(Guarner, 1997, p.147). Esta interacción testimonial del sujeto y cultura se incorporaría también en el video etnográfico, el cual en un inicio seguía los principios de una monografía escrita en relación al contenido y a la estructura, pero que luego se daría licencias de aplicar técnicas y estilos cinematográficos en su desarrollo (Heider, 1972). A partir de esto, la filmografía etnográfica irá desarrollando varios cambios, independizándose del concepto de herramienta de registro que tenía desde un inicio e incorporando cada vez más la presencia y estilo del director en las técnicas cinematográficas que se aplicaban durante la realización.

Claudine de France propondrá dos tipos de filmografía etnográfica, la etnografía documental en la cual se realizaba una investigación previa al registro cinematográfico y el investigador ya tenía conocimiento de las características del entorno y la etnografía exploratoria, que ya no se trataría sólo del objeto a investigar, el investigador se relacionaba con éste y se sorprendía de las cosas que iba descubriendo lo cual era evidente frente a la cámara (France, 1979, p.169). Dentro de esta necesidad del cine etnográfico de representar la realidad, surgirán cuestionamientos respecto al manejo de los actores, la fidelidad de la grabación y la intervención del investigador lo que motivará un enfoque más participativo y disruptivo frente a lo que era catalogado como cine documental (Mac Dougall, 1975) el objeto de estudio ya no será la evidencia sino el registro de la relación del investigador frente al espacio que re - descubre. Este enfoque exploratorio en la filmografía etnográfica delinearía diversos estilos vinculados al punto de vista del investigador sobre la práctica de registro filmico. Peter I. Crawford desarrolló una clasificación para el cine etnográfico en relación al vínculo entre el investigador y su entorno que nombraría como "mosca en la pared", en el cual el investigador intenta pasar desapercibido frente a los objetos que registra, modo experiencial o de "mosca en la sopa", el investigador construye un vínculo con el entorno que registra y vive la experiencia con los otros sujetos de ese entorno y el modo evocativo o de

“mosca en el yo”, el investigador no solo construye un vínculo con el entorno que registra sino que también analiza el rol que cumple la cámara frente a esta relación (Álvarez, 2016). Esta clasificación de Crawford resultaría imprescindible respecto al análisis que se hacía sobre el rol del investigador y el impacto que este generaba en su entorno, no solo por la forma en cómo se planteaba la filmografía y las maneras de representar aquello que se investigaba, sino que también se volvía parte las variables que se tomaban en cuenta durante el proceso de investigación.

Esta forma de abordar el rol participativo en las relaciones de intervención filmica entre el investigador y su entorno cuyo vínculo analizaba la etnografía guardaría similitudes con los estudios que se hacía sobre el género documental y su forma de representar la realidad. Un autor importante en esta clasificación será Bill Nichols quien en su publicación *Estudios de la Representación* (1997, p.43) clasificará las diversas representaciones del registro cinematográfico documental a partir de su práctica en el campo, para lo cual se tomará en cuenta el punto de vista del realizador, el rol de la cámara y el espectador.

Nichols propuso seis modos de representar la realidad a partir del género documental: expositivo, observacional, interactivo, reflexivo, poético y performativo. El modo expositivo, cuya estructura narrativa clásica hacía prevalecer las voces, intertextos y música sobre las imágenes con el fin de generar una conexión lógica que sostenga la hipótesis planteada en el montaje documental. El modo observacional, en el cual primaba los sucesos que se desarrollaban frente a la cámara y en dónde el realizador no intervenía, esta forma de concebir la relación con el sujeto durante el registro del documental se verá representada a través de la corriente del Observational Cinema o Cine Observacional que surgió alrededor de los años 70's en donde el avance tecnológico mejorará la usabilidad y acceso a los soportes cinematográficos (Ardévol, 1998, p.229). El sonido

sincrónico, cámaras portátiles ligeras y fáciles de transportar propiciarán este modo de representar la realidad en el documental. El Observational Cinema al igual que Direct Cinema en Estados Unidos tenían como propuesta registrar la vida social sin intervenir en ella, aprovechar la cotidianeidad de los sujetos y realizar la filmación sin alterar lo que sucedía en el espacio, sin embargo, el Direct Cinema aún mantenía influencias de la ficción en su propuesta filmica, por lo que todavía eran necesarios los planos cerrados para hacer énfasis en las dinámicas de acción - reacción y no afectar el diseño del montaje (Ardévol, 1998, p.230). A diferencia de este, el cine observacional mantenía la fidelidad en su estilo filmico utilizando planos medios y ubicando la cámara en un solo lugar, buscando la comodidad para tener una amplia mirada de lo que observaba sin intervenir. El estilo observacional a diferencia de la ficción “recreaba la experiencia subjetiva del ojo y la mente detrás de la cámara a través de escenas largas que reproducen el único punto de vista de un observador real” (Carta, 2015, p.5) cuando vemos un video observacional no tenemos un narrador omnisciente que sepa todo lo que está sucediendo en la secuencia filmada, por el contrario vemos lo que el ojo del observador está viendo y se nos comparte la espontaneidad de los sujetos registrados haciéndonos partícipes y conocedores también del estado natural de sus costumbres, rutinas y creencias. Esta necesidad de registrar la realidad sin la mayor intervención del observador detrás de la cámara se volvió un ideal en las investigaciones etnográficas de aquella época que tenían como objetivo mantener la observación en el estado más puro posible. Este modo de documental podría ser comparado con la clasificación “una mosca en la pared” de Peter I. Crawford, es decir evitar el más mínimo contacto con la situación que se filmaba excluyendo por completo la observación participante y la alteridad que luego serían incorporados en la etnografía (Álvarez, 2016).

Paralelo al cine observacional y también en el contexto de las nuevas tecnologías que propiciaban

la usabilidad en la práctica cinematográfica, surgirá el Cinema Verita del cineasta y antropólogo francés Jean Rouch. Él consideraba inevitable que la presencia del observador tuviera un impacto sobre lo que documentaba, más aún creía que se debía aceptar esta participación y asumir que era un actor más en la realidad que registraba (Zirión, 2015, p.55). Asimismo, este autor concebía la presencia de la cámara como un actor catalizador de lo que estaba filmando, su intervención motivaba las acciones de los participantes y su misma interacción, Rouch no buscaba registrar la realidad sino registrar la realidad construida a partir de la interacción de todos los actores incluyendo al observador participante y la cámara, a esta nueva realidad él la llamará “la verdad de la ficción” (Ardévol, p.153). Esta “verdad de la ficción” aplicada en la disciplina etnográfica solucionará los cuestionamientos sobre el cine observacional, el cual proponía el registro puro de la realidad, pero no tomaba en cuenta que la interacción de los sujetos de estudio y su realidad era distinta en el momento en el que se sienten frente a un elemento extraño como es la cámara (Ardévol, 1998, p.232). En el cinema verité se reconoce esta nueva realidad y enriquece la investigación en el momento de construir la narración etnográfica, ya que los actores son honestos con lo que está sucediendo y esto permite la interacción natural entre ellos y no forzado por un “deber ser”.

El Cine etnográfico de Flaherty sería pionero en esa “verdad de la ficción” que plantea el Cinéma Vérité de Rouch. En el documental “Nanook” (1922) que graba Flaherty con la tribu de los inuit, él los hace partícipe y pide su colaboración para la grabación del film, el cual iba desarrollando y construyendo con el avance de la convivencia que tenía con ellos (Ardévol, 1998, p.232). Flaherty también será pionero en introducir el enfoque de la participación en el cine etnográfico, ya que junto a los inuit revisaban las escenas filmadas, las comentaban y sabían qué escenas se grabarían posteriormente. Esta participación de los actores no solo en el filme sino también en el desarrollo

de la propuesta filmica es una característica del cine dialógico por el que apostaba Rouch, en el cual “los sujetos ya no son solo informantes, sino también interlocutores, con quienes se puede establecer una conversación e incorporar sus puntos de vista en el filme” (Zirión 2015, p.56). Rouch apostaba por un cine horizontal y participativo en donde los sujetos tengan un rol activo y esta acción se vea manifestada en su constancia para reaccionar, debatir, interactuar, cuestionar y confrontar su realidad. El enfoque participativo que Rouch agrega al cinema verité y en el ideal del cine dialógico no tendría sentido si es que los sujetos siguen siendo vistos como objetos de estudios con los que cuales no se puede interactuar. La realidad de Rouch es honesta y aprovecha cada recurso que pueda estar “alterando su realidad de estudio” para construir otra y así aprovechar desde su mirada etnográfica todos los cambios que pueden suscitarse en su documentación.

El Cinéma Vérité puede ser catalogado dentro de la modalidad interactiva de las representaciones de la realidad de Nichols en donde el realizador del documental asumía un rol más activo frente a lo que observa. Ya no solo se coloca detrás de la cámara, sino también se convierte en un actor social del documental. Interviene, participa, pregunta o puede convertirse en un protagonista más de la temática que explora. Esta modalidad tiene como recursos a Dzigo Vertov y su documental de vanguardia. Así como Rouch con el Cinema Verité, Mc Dougal también realizará una crítica sobre el uso del cine observacional en la etnografía y propondrá y aplicará la filmografía etnográfica de una forma más participativa en la cual no solo el registro de materiales permitiría una descripción de la cultura, que era muy parecido a la mirada documental del año 1930 que tenía como objetivo principal hacer un registro puro de los objetos sin llevarlos a un nivel de interacción con los partícipes del estudio. MacDougall propondrá la participación de los actores involucrados, quienes no solo podrán ser estudiados por las acciones o actividades que la cámara registre, sino también que serán grabados dirigiéndose a la cámara (MacDougall, 1975).

Esta concepción de Mc Dougal sobre el cine etnográfico le servirá como punto de partida para plantearlo como un “encuentro cultural” en donde el rol del realizador no se basa sólo en observar una cultura y estudiar sus relaciones entre los miembros de la misma, sino que como resultado de ese proceso de observación toma protagonismo la interrelación entre la cultura, el realizador y el espectador (Ardévol, 1998, p. 146). Al igual que Flaherty en “Nanuk, el eskimal”, Mc Dougal mira la filmografía etnográfica bajo una modalidad de coautoría, si bien el realizador persigue unos objetivos para su investigación, la importancia de este proceso no gira solo en torno a él sino también en la comunidad que interviene. Esta comunidad también debe plantearse objetivos en este proceso y no en menor importancia que el realizador, ya que lo que se documenta son sus vivencias y eso les atribuye el derecho de participar en el proceso de producción. La visión de Mc Dougal sobre la relación entre el cine etnográfico y la comunidad, guarda similitudes con la modalidad de la representación reflexiva que plantea Bill Nichols. Esta al igual que el planteamiento de Mc Dougal exige un paso más del realizador en la interacción con el sujeto documentado, ya no solo observar sino ser partícipe de la problemática que se estudia. Son documentales que no solo se basan en datos científicos sino reflexiones en base a los resultados. Este carácter reflexivo también es esperado en los participantes de la comunidad registrada, quienes no solo son actores del filme etnográfico o documental, sino que su participación puede envolver objetivos políticos o sociales.

El planteamiento de Mc Dougal sobre el cine etnográfico lo volverá pionero en el desarrollo de los primeros cimientos del cine documental participativo que evolucionará en términos de intervención y participación de los miembros de la comunidad, quienes deben involucrarse en todos los procesos de la realización audiovisual en la búsqueda de un fin común (2010, p.10).

A partir de esta exploración al cine etnográfico y documental se puede identificar un vínculo en relación a cómo ambos concebían la relación entre el sujeto y el investigador y/o realizador. Si bien el cine etnográfico inicialmente cumplía un rol de evidencia frente al contenido de investigación, posteriormente el estilo de su filmografía se fue flexibilizando ya que el campo de investigación empezó a considerar no solo al sujeto de estudio, sino también a la cámara y a la influencia que ejercía quien estaba detrás de ella. El Cine Comunitario incorpora en el desarrollo de sus producciones y trabajos colectivos algunas características del cine etnográfico al trabajar con comunidades y cuyos relatos audiovisuales partan del registro de costumbres, valores y tradiciones, sin embargo, a diferencia de la etnografía la comunidad no es observada y tratada desde la mirada del especialista que viene a hacer un estudio sobre ellos, sino que la misma comunidad realiza una auto observación y trabaja a partir de la convivencia mutua. Por otro lado, los cuestionamientos respecto a las narrativas de no ficción y las relaciones entre los actores de la misma en el cine documental propiciarán la flexibilización de los límites de la representación adquiriendo un carácter más participativo con un discurso espontáneo, características y temas de debate que también se desarrollan en el cine comunitario.

1.1.1.2 Del espíritu contestatario al cine comunitario

El aspecto social y reivindicativo del Cine Comunitario y esa apropiación de los medios de producción contemporáneos para retratar su vida en comunidad se irá perfilando a partir de tres momentos claves que atravesará el cine latinoamericano: la influencia de Neorrealismo italiano, la irrupción de las dictaduras militares y la realización de producciones audiovisuales desde las comunidades con fines sociales, políticos y culturales (Gumucio, 2014, p.11). Estos 3 momentos no solo irán construyendo un cine cuya mirada cumpla un rol reivindicativo de la voz de diversas

comunidades, sino también plantearán la necesidad de un discurso contestatario que irrumpa en contra de la hegemonía del discurso cinematográfico que había establecido Hollywood durante muchos años y que no era realista ni consecuente con las crisis que sucedían en diferentes partes del mundo.

Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial retrataban una nueva cara de siglo XX en donde los atropellos sociales y la violación de los derechos eran parte del cotidiano en Europa. La propaganda política y un cine que intentaba ocultar la violación de los derechos humanos bajo el mando fascista, había dejado una gran herida en Italia y una necesidad de contrastar esas derrotadas producciones por una que lejos de ocultar la desgracia de los pueblos afectados, pudiera mostrar las consecuencias de la posguerra y las condiciones sociales en las que se encontraban (Campos, 2010). Es así como surge el Neorrealismo Italiano, que se manifestará en el ámbito narrativo y cinematográfico y que tendrá como máximos exponentes a Roberto Rossellini, Vittorio De Sica y Luchino Visconti (Campos, 2010). Las características de esta corriente cinematográfica rompían los esquemas tradicionales que habían prevalecido durante años en el *star system* de Hollywood y ahora la propuesta era trabajar con la realidad del entorno, actores ubicados entre la gente de la calle a quienes solo se les daba una base de diálogo que ellos podían corregir o crear y el uso de locaciones reales en viviendas y suburbios locales (Sanjinés, 2002). Esta necesidad de mostrar la realidad también se convertirá en un factor influyente y distintivo en el Cine Latinoamericano, llamado después de la segunda guerra mundial “Nuevo Cine Latinoamericano” cuyo interés se basará en la necesidad de conocer los problemas que impedían el desarrollo normal de Sudamérica y que cuestionará al igual que sus pares europeos el enfoque escapista y encubridor de la industria cinematográfica de Hollywood (Salvador, 2009, p. 118). En este panorama de efervescencia política surge el término el “Tercer cine” originado en el manifiesto que escribieron Fernando Solanas y

Octavio Getino a partir de la experiencia de su producción documental *La hora de los hornos*, el término el tercer cine no solo se trataría de un texto representativo del Nuevo Cine Latinoamericano, sino que marcaría un contraste respecto al tipo de cine que se necesitaba hacer desde una mirada política, ya no un primer cine vinculado con la industria comercial hollywoodense que no tenía ninguna cuota representativa con Latinoamérica, asimismo, tampoco era útil un segundo cine vinculado al cine de autor ya que partía de una mirada elitista, se demandaba un tercer cine cuyo enfoque antiimperialista y nacionalista cuestionara los modelos burgueses que se habían instalado en las dinámicas de poder de Latinoamérica (Chanan, 2014, p.16). Entre los representantes del Nuevo Cine Latinoamérica están Gutiérrez Alea (Cuba), Solanas (Argentina), Sanjinés (Bolivia), Patricio Guzmán (Chile), Glauber Rocha (Brasil), entre otros.

En Perú la herencia de los ideales del tercer cine se verá reflejada en la creación del grupo Chaski, colectivo audiovisual integrado por Stefan Kaspar, Marita Barea, Alejandro Legaspi, Fernando Espinoza y Fernando Barreto, todos ellos comunicadores que tenían la influencia de la generación del 60 respecto a la Revolución Cubana, Revolución Cultural China, la Teología de la Liberación, el cuestionamiento de opresión que hacía Freire y el Nuevo Cine Latinoamericano (Santiváñez, 2010, p.97). El grupo Chaski aspiraba a desarrollar un cine militante que analizara la crisis que vivía el Perú en los años 80's con la violencia política, opresión, exclusión, migración y pobreza, todas estas temáticas representada a partir de un cine realista urbano que al igual que en el Neorrealismo Italiano pudiera utilizar el cotidiano y trabajar con actores similares tanto física y racialmente a las personas que vivían en los sectores sociales oprimidos (Santiváñez, 2010, p.100).

El segundo momento clave al que se referirá Gumucio sobre el Cine Latinoamericano vinculado

al Cine Comunitario, será la irrupción de las dictaduras. Estas se darán alrededor de los años 60's y ubicará a los cineastas del Nuevo Cine Latinoamericano en un contexto desolador y de persecución, en donde algunos serán asesinados por razones políticas y otros desterrados de sus países (Chacón y Lillo, 1998, p.45). Aunque el panorama político se mostraba desolador y con nuevas trabas hacía un desarrollo de un lenguaje de imágenes que representa una propia identidad cultural, el público a pesar de la intelectualización de contenidos ya había construido un vínculo y compromiso con estas nuevas narrativas. Asimismo, durante esta época aparecerán nuevos formatos como el video, que utilizarán cineastas y ciudadanos para la construcción de un video alternativo que les permita manifestarse en contra del panorama social y político (Chacón y Lillo, 1998, p.45).

Un tercer momento del Cine Latinoamericano en dónde se asentarán las dinámicas colectivas del Cine Comunitario ocurrirá en los 80's en el cual aparecerán dos grandes vertientes respecto a las producciones cinematográficas comunitarias. Por un lado, cineastas que se internan en las comunidades registrando esa realidad oculta que no se visibilizaba en el cine comercial y, por otro lado, comunidades que realizarán sus propias producciones. En ambos casos las narrativas tendrán un enfoque social, cultural y político (Gumucio, 2014, p.13).

El futuro es del folklore. No exhibamos más el folklore con orgullo demagógico, con un carácter celebrativo, exhibámoslo más bien como una denuncia cruel, como un testimonio doloroso del nivel en que los pueblos fueron obligados a detener su poder de creación artística. El futuro será, sin duda, del folklore. Pero, entonces, ya no habrá necesidad de llamarlo así porque nada ni nadie podrá volver a paralizar el espíritu creador del pueblo. (García, 1970, p.37)

Esto también significará un cambio en la visión de los realizadores, ya que al igual que en los inicios del cine documental, también se planteaba un cuestionamiento respecto a la independencia y propiedad de las narrativas propias de las comunidades. Este proceso de desconstrucción del enfoque de los realizadores audiovisuales y motivación por dar una mirada a “el otro” motivará la construcción de un cine que más que imponer un género o una técnica, buscará establecer un espacio en donde los miembros de una comunidad puedan visualizarse y reflexionar sobre ellos mismos y combatir a partir del diálogo problemáticas que los aquejen como parte de un mismo grupo.

Si bien el Nuevo Cine Latinoamericano generará una base para el cine comunitario, con el pasar de los años las experiencias e intervenciones comunitarias irán asentando sus propias características y formas de trabajo que también les otorgarán una definición propia y distintiva frente a otras maneras de representar la realidad.

Julio González, quien realizó una investigación sobre el Cine Comunitario y las Prácticas Andinas se referirá a él como “un cine que se piensa desde su acción social y política, como una herramienta pedagógica y artística para fortalecer procesos de organización desde el aprendizaje y enseñanza mutua de las diferentes historias y relatos que (re)construyen la memoria colectiva y teje puentes para el diálogo intercultural” (Gonzales, 2017, p.28). A partir de esta definición se puede ver un acercamiento no solo a las formas de realización de un tipo de cine hecho por la comunidad, sino al rol que este proceso cumple como vehículo de organización colectiva y, más allá de la herramienta del video, el fin que persigue para abordar las problemáticas específicas de cada comunidad.

“Rescata el hacer colectivo, disciplinario y colaborativo de la producción cinematográfica, y la pone en valor subrayando no el resultado sino el proceso, no la obra final sino el movimiento que se genera en su hacer” (Mohaded, 2017, p.14).

El cine comunitario trasciende el proceso convencional de producción cinematográfica priorizando sobre todo los vínculos que se construyen en su desarrollo ya que estos se enmarcan en un diálogo colectivo en dónde además de ideas, se construyen relaciones y se genera apoyo mutuo. Ya no solo se trata de un proceso de reivindicación, enfoque heredado del Nuevo Cine Latinoamericano, sino que también se va tejiendo un sistema colectivo de organización, diálogo y aprendizaje mutuo que abre espacio a reconocerse como miembros de una misma comunidad. Siguiendo su enfoque participativo, en las experiencias de cine comunitario “la potencia de los colectivos hace que el capital financiero no sea central para el inicio de la actividad, porque la solidaridad de las redes trabaja en el sentido de un capital negativo, en el que la producción se inicia a partir del intercambio, asociaciones o trueques de saberes, servicios y tecnología” (Molfetta, 2017; p.55). Esta forma de obtención de recursos del cine comunitario sustenta que todos los miembros de la comunidad deban incorporarse a proceso de realización sin importar que sea un área audiovisual o no, el sentido colaborativo solo se fundamenta en las ganas de participar en el proceso.

(...) es expresión de comunicación, expresión artística y expresión política. Nace en la mayoría de los casos de la necesidad de comunicar sin intermediarios, de hacerlo con un lenguaje propio que no haya sido predeterminado por otros pre-existentes, y pretende cumplir en la sociedad la función de representar políticamente a colectividades marginadas, poco representadas o ignoradas. (Gumucio, 2014, p.19)

Adriana Kong en “Ante la brecha digital: El Cine comunitario como herramienta de educación” se referirá a siete características que definen la práctica del Cine Comunitario (2016, p.126):

- Permite empoderar el discurso de la comunidad y establecer mediaciones en los medios, es decir, crear versión no oficial.
- El producto es un reflejo de necesidades en los territorios, porque nace de las comunidades.
- Se fomenta la organización por el proceso de producción en el que participa la comunidad.
- Se estimula la educación popular.
- Genera situaciones de cambio o transformación porque establecen otras formas de contar.
- Se crea un espacio de formación y creación en conjunto con la comunidad, explorar la creatividad.
- Retrata la realidad porque los temas de interés en general son la vida cotidiana.

A partir de las características que plantea esta autora se hace un énfasis en el discurso de la comunidad el cuál durante este proceso de construcción colectiva tendrá un impacto en las relaciones de sus miembros por el hecho de ser un contenido propio. Este discurso no es un discurso mediatizado ya que parte de la práctica y vivencias cotidianas, lo que permite que no haya una mirada vertical o ajena a lo que sucede sino más bien una narrativa que a pesar de la precariedad de su producción nace de un proceso de reconocimiento. La forma en cómo es planteado el discurso en el cine comunitario tiene una relación directa con el derecho a la comunicación, a la voz propia de una comunidad que “configura una representación, es decir, un sentido colectivo para la comprensión de los valores, las normas, las conductas, las tradiciones, los rituales y los hábitos que la hacen una cultura particular y distinta, inconfundible para sus propios

miembros y para otras culturas” (Gumucio, 2015, p.468).

Revisando los antecedentes del cine comunitario se le puede vincular con la disciplina etnográfica y cine documental en relación a la práctica representativa y la forma en cómo se fue moldeando un enfoque horizontal respecto al rol del realizador, esta práctica pasa de lo horizontal a lo participativo y de alguna forma va de construyendo esa premisa vigente de hacer cine siempre desde la mirada de otro. Por otro lado, del Nuevo Cine Latinoamericano se va perfilando una necesidad por alzar la voz y romper un ponderado de discursos que representaban solo a un sector privilegiado, a la vez también se replantearía la relación realizador – comunidad y daría paso a una relación honesta en dónde el discurso de la comunidad se origine de su propia voz y mirada primando la estética audiovisual que espontáneamente ellos construyan. Si bien el cine comunitario ha ido construyendo procesos y características a partir de la influencia de hitos sociales y miradas alternativas en el cine, su carácter participativo identifica la autonomía de la comunidad para decidir sus formas de producción y trabajo colectivo, esto a partir del diálogo y reflexión con sus miembros.

1.1.1.3 Experiencias del cine comunitario en Latinoamérica

Las dictaduras y el panorama de opresión en los procesos de comunicación han sido coincidentes en el recorrido histórico de varios países en América Latina, de la mano de estos eventos se propiciaron espacios alternativos en dónde la comunicación era concebida a partir de la participación de los miembros de la comunidad, esto no solo reflejó en contenidos audiovisuales sino también en las actividades que fomentaban la organización y que promovían la articulación con diversos actores. A continuación, mencionaré algunas organizaciones en Latinoamérica que trabajan sobre el enfoque del cine comunitario.

La Asociación Civil Amanecer es una ONG argentina que surge en el año 1999 con la intención de utilizar el teatro como dispositivo de inclusión social para los niños y jóvenes que vivían en las calles en un momento de crisis y precarización laboral (Bostal, 2016, p.2). Esta organización trabaja sobre 2 líneas: la primera es la restitución de los derechos vulnerados de los niños y la segunda es su capacitación en talleres escénicos y audiovisuales, en dónde los miembros de la comunidad reciben la guía de los talleristas desde un enfoque horizontal y no invasivo, lo cual les permite involucrarse y tomar decisiones desde el desarrollo de la idea hasta la posproducción, estos contenidos generalmente son cortometrajes de ficción (Campodónico, 2014, p.86). La metodología que utiliza esta asociación es el Arte social el cual tiene el propósito de convertirse en un catalizador del daño social generado sobre niños y jóvenes, también buscar fortalecer sus liderazgos y sentido de pertenencia a la organización civil, ya que niños y jóvenes son capacitados para trabajar en la organización, buscando su desarrollo para que luego puedan ser parte del grupo directivo (Asociación Amanecer, s.f).

Bajo la herencia del Cine Verité y el Nuevo Cine Latinoamericano nacerá el 13 de abril de 1989 en Bolivia el Centro de Formación Cinematográfica (CEFREC, 2008). “Esta propuesta busca relacionar el cine con aspectos sociales, antropológicos y políticos de la realidad. [...] En estos proyectos, los sujetos involucrados tienen cada vez mayor participación y voz, incluyendo aquellos en los que son ellos mismos quienes manejan las cámaras” (CEFREC, 2008). El CEFREC trabaja con pueblos originarios indígenas y campesinos priorizando el aprender haciendo y el enfoque descolonizador como un mecanismo para abordar otras miradas y cosmovisiones colectivas desde una práctica de fortalecimiento de memoria y legado cultural (Quiroga, 2014, p.116). “Los guiones son colectivos, no hay protagonismo, ni un director/a sino “responsables”. Los guiones son

trabajados rescatando historias orales, basadas en hechos reales, o que vienen desde la tradición, hay recreación, reconstrucción” (Aimaretti, 2018, p.11).

El proyecto Vídeos nas Aldeias nace en Sao Paulo, Brasil en el año 1987, con el objetivo de “incentivar a las comunidades indígenas a realizar y observar sus propias imágenes, además de buscar la conformación de una red de intercambio de experiencias entre los diversos grupos” (Caixeta, 2013, p.38). Si bien en un inicio la metodología se orientaba a que los miembros de la comunidad pudieran visualizarse colectivamente, pronto esta tendría un carácter más participativo ya que este proyecto impartiría talleres de formación audiovisual que permitirían a los miembros de las comunidades indígenas construir sus propias narrativas a partir de las experiencias, mitos y ficcionalización de su cotidiano, además también se crearía una estrategia de distribución para que los contenidos que realizaban puedan llegar a diferentes pueblos indígenas (Video nais Aldeias, s.f.). Este proyecto también incorpora en sus prácticas la promoción del cine indígena como dispositivo de análisis en la educación, esto se ve reflejado en un proyecto que realizaron en el año 2010 en el cual se distribuían a los colegios kits de películas de cineastas indígenas y un guía para que los profesores pudieran generar una dinámica de análisis y reflexión con los estudiantes (Gumucio, 2014, p.194).

Si bien las experiencias que he resaltado hasta el momento se han desarrollado sobre las relaciones comunitarias en espacios locales y la herramienta ha servido como un vehículo de reflexión sobre temáticas colectivas que se abordaban en estos procesos, también existen iniciativas cuya metodología ha partido de la deconstrucción del enfoque mercantilista de los medios masivos como la televisión, una de ellas es el proyecto Señal 3 de La Victoria (S3LV) de Chile que se da como iniciativa de la población de La Victoria, comunidad que ya desarrollaba el concepto del

trabajo comunitario, autogestión, lucha política, memoria e identidad (Quiroga, 2014, p.250). Gracias a su autogestión pudieron fundar el primer canal de televisión comunitaria en Chile, que, por un lado, presentaba una parrilla de contenidos disruptivos lejanos a los de la televisión masivas como noticieros locales narrados por un vecino, telediarios que reportaban luchas sociales y que eran conducidos incorporando el acento de la localidad en donde ocurrían o programas de conversación en donde participaban líderes sindicales, todo esto gestionado sobre relaciones comunitarias en donde vecinos y colaboradores trabajaban bajo un enfoque horizontal y sin jerarquías asumiendo responsabilidades con el fin de lograr la sostenibilidad del canal (Quiroga, 2014, p.252).

Ojo al Sancocho es un Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario que se realiza en Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia, este festival es organizado por la productora Sueños Films Colombia, una organización sin fines de lucro que promueve la educación y comunicación alternativa y comunitaria a través de actividades artísticas y culturales (Ojo al Sancocho, 2019). El desarrollo de actividades de Ojo al Sancocho sigue la perspectiva de Stephan Kaspar respecto al cine comunitario planteando un proceso que tiene los componentes de formación, producción y circulación (López, 2019, p.45), este planteamiento en proyectos como Escuela de Investigación Eko-Audiovisual, “espacio de creación, reflexión y de formación técnica y humana integral, que fomenta la ciudadanía activa, el interés por la democracia y el desarrollo de las comunidades (Gallego, 2009) o la serie documental "Ciudad Bolívar, Nuestro territorio", producción de documentales que “busca promover una mejor calidad de vida, cultura ciudadana y prevención del delito y muertes violentas hacia los jóvenes” (Gallego, 2009). Si bien ambos proyectos buscan fomentar el intercambio de experiencias y saberes fortaleciendo las relaciones organizativas

comunitarias, el desarrollo de los mismos también se interconectan a una actividad principal que es el festival.

En Perú, un referente del cine comunitario y el trabajo con niños es La Restinga, una asociación civil sin fines de lucro que viene trabajando desde 1996 en la región de Loreto, Perú (Perú). Esta asociación está formada por un equipo interdisciplinario de voluntarios que parte de la base que “la educación es una formación integral, participativa y comunitaria” (Asociación La Restinga, 2018). “El objetivo es proteger la integridad del niño y adolescente en Loreto donde la crecida afluencia del turismo y comercio promueve que varios menores de familias de bajos recursos económicos estén expuesto al turismo y explotación sexual” (Asociación La Restinga 2018). Es por ello, que esta asociación ha desarrollado varios proyectos que, aunque no todos incorporen la herramienta audiovisual siguen la misma línea del trabajo comunitario con el fin de combatir esta problemática. “Video y Ciudadanía” es una de las iniciativas audiovisual que promueve un espacio de expresión y comunicación en donde los niños participantes producen recursos que les servirá para su propia protección es así como realizan “una revista televisiva quincenal donde hablan de la prevención de riesgos, uso del tiempo libre, participación y protagonismo adolescente y una serie de televisión difundida a nivel local y nacional realizada en su totalidad por un equipo de adolescentes” (Asociación La Restinga, 2018).

En Lima, se pueden encontrar otras iniciativas culturales de carácter comunitario como “Minka Audiovisual”, un colectivo de cine comunitario cuyo campo de acción es el sector de La Balanza en Comas y que trabaja sobre la premisa de construir narrativas audiovisuales mediante un proceso de articulación vecinal, esto se da a partir de proyectos como talleres de cine comunitario, alfabetización audiovisual o contenidos como Fiteca TV (Ministerio de Cultura, 59, p.2016).

Siguiendo esta lógica de articulación vecinal, también se puede encontrar al otro extremo de Lima Metropolitana a la organización social “La Clínica de los Sueños” cuyo ámbito de acción se da en el distrito de El Agustino, este es un proyecto comunitario que trabaja sobre la base de la comunicación alternativa y educación popular buscando que los niños y niñas del barrios puedan crear historias partiendo de su cotidiano que les permita analizar y reflexionar sobre las problemáticas de su entorno, además, también desarrollan espacios culturales que permitan a los vecinos fortalecer su identidad y visibilizar sus tradiciones hacia las nuevas generaciones del barrio, uno de estos espacios en el “Rompeolla”, fiesta que se celebra durante la época de carnavales (Díaz, 2020). Finalmente, en la zona de Lima Sur se desarrolla el festival de cine comunitario “Cinco Minutos Cinco” que además de promover espacios de participación y formación sobre cine en niños y adolescentes, ha establecido una articulación con instituciones educativas quienes han incluido en su plan estratégico su participación a partir de talleres de creación audiovisual como parte del programa del festival (5minutos5, s.f).

A partir de este acercamiento a algunas iniciativas de cine comunitario en la región se puede visibilizar la importancia del proceso y la articulación con los miembros de la comunidad. Las realizaciones de cine comunitario no funcionan como contenidos aislados, sino como dispositivos de reflexión sobre temáticas del entorno, si bien como en los procesos de producción comercial se sigue una pauta de construcción de guion, aquí el encuentro con el cotidiano es lo que define las historias. Se debe tomar en cuenta que, aunque los proyectos de cine comunitario pudieran ser iniciados por determinadas organizaciones sociales, estos encuentran su esencia en el vínculo con la comunidad y en cómo los miembros se pueden apropiar del proceso.

1.1.2 Metodología y enfoques participativos

En el anterior apartado me he referido al cine comunitario como un proceso participativo y horizontal, cuya máxima de desarrollo son las relaciones y vínculos comunitarios, asimismo, sus metodologías y aplicaciones de proyectos pueden flexibilizarse dependiendo las variables del entorno y necesidades de los participantes, sin embargo, la esencia de sus procesos nace de una concepción de la comunicación en donde resulta necesario romper la hegemonía de la información y hacer valer cada una de las voces de los miembros de la comunidad, de la misma manera el uso del video adquiere otro valor como dispositivo de construcción y reflexión que permite generar encuentros frente a temáticas colectivas que necesitan ser abordadas. A continuación, me referiré al modelo comunicación participativa y a la metodología del video participativo, caminos que se encuentran y complementan con el cine comunitario.

1.1.2.1 La comunicación participativa

Para definir la comunicación participativa resulta necesario situarnos en el contexto histórico a partir de la Guerra Fría en el cual países industrializados como Estados Unidos aplicaban sus estrategias para no perder influencia sobre los países que ellos concebían como del Tercer Mundo y así bajo el paradigma de la modernización mantener sus vínculos, acuerdos políticos y económicos creando la figura de Patios traseros con el fin de beneficiar su producción industrial (Gumucio, 2011, p.29). Esta estrategia incorporaría también un componente comunicacional aplicado a otros proyectos, en donde a partir de la difusión propagandística y desde una visión unidireccional se buscaría posicionar el ideal de desarrollo e innovación sobre los países subdesarrollados, socavando sus valores y modelos de vida como culpables de su pobreza (Mari, 2010, p.3). Frente a esta visión hegemónica de “estado de bienestar”, en los años 60’s se iniciará

una revolución intelectual de científicos sociales que cuestionarán esta analogía entre modelo cultural y subdesarrollo, incluyendo al debate otros factores como los desequilibrios sociales, las relaciones interregionales y el sistema de dependencias entre los países pobres y los países ricos (Servaes,2007, p.45). Este conjunto de ideas se plasmará en las teorías de la dependencia, las cuáles significarán un gran impacto en los modelos de comunicación verticales utilizados hasta ese momento y abrirán paso a nuevas experiencias comunicativas que incorporen la comunicación popular, horizontal, dialógica, alternativa, participativa, etc. (Gumucio, 2011, p.29 – p.35).

Alfonso Gumucio definirá la Comunicación Participativa como una estrategia de la Comunicación para el Desarrollo que tiene como propósito involucrar a los sujetos de un grupo humano en el proceso de comunicación que se ejecute con miras a lograr un cambio social (Gumucio 2001, p. 38). Este proceso de comunicación debería provenir de la comunidad rompiendo las formas tradicionales de la comunicación masiva cuyo enfoque se asienta sobre lo lejano e impersonal. Siguiendo esta línea, el investigador chileno Carlos Del Valle enmarca el surgimiento de la Comunicación Participativa sobre dos problemáticas: el poder vinculado a la toma de decisiones de un grupo humano y la identificación asociada a las formas de organizarse y de visibilizar la identidad en este proceso (Mari, 2010, p.9). Asimismo, menciona algunas características de la Comunicación Participativa que marcarían una distinción con el sistema clásico de comunicación, entre ellas menciona: la lógica horizontal, el protagonismo del proceso sobre el producto, las propuestas a largo plazo, la participación colectiva, el perfil de las entidades que financian a las comunidades, el acceso a la participación y la educomunicación (Del Valle, 2007, p.19). De esta manera, la Comunicación Participativa proviene de un contexto social en dónde la comunicación asumía un rol unidireccional, enunciativo y de propaganda. El rol de receptor era tomado en cuenta en base al impacto que generaba la información que recibía y cómo esta podría influir a

conveniencia de intereses externos. Contrario a esto, la comunicación participativa también busca generar un impacto, pero no desde una mirada lejana sino bajo un proceso participativo que emane de la misma comunidad. Es por ello, que se plantean un cuestionamiento respecto a las dinámicas de poder y organización, ya que los miembros de la comunidad deben tener un rol activo y buscar generar un cambio a partir de una realidad que los identifique y que sea cercana a ellos.

Dentro de la Comunicación Participativa existen dos enfoques que desarrollan el concepto de lo participativo en el cambio social. Uno es el de Paulo Freire, el cual tiene por nombre Pedagogía Dialogal y el segundo enfoque desarrolla las ideas de acceso, participación y autogestión debatidas por la Unesco en los años 1970 en Belgrado (Berrigan, 1977, 1979). La Pedagogía Dialogal de Paulo Freire apostará por la comunicación dialógica para lograr el reconocimiento de la autonomía de la “otredad” de la que forman parte las minorías de los pueblos que han sido subyugados durante muchos años (Freire, 1970). Este enfoque de la comunicación participativa se basará sobre los actos de comunicación enfatizando la necesidad de las soluciones colectivas de los problemas estructurales de una comunidad sobre la ineficacia de los individualismos. En el desarrollo de este enfoque Freire priorizará las interacciones colectivas sin referirse a las formas o lenguajes de comunicación en los medios (Servaes,2007, p.45) planteando que una comunidad debe trabajar colectivamente para crear un cambio social para ella misma.

Por otro lado, el enfoque propuesto en la Unesco desarrolla los conceptos de Acceso, Participación y Autogestión que a diferencia del enfoque de Freire incorpora el diálogo vivencial involucrado en la relación de los seres humanos con los medios de comunicación, teniendo en cuenta que estos últimos deben tener como objetivo principal convertirse en un beneficio para el cambio social (Servaes,2007, p.48). Respecto a esto, el concepto de “Acceso” estará vinculado al uso de los

medios de comunicación a favor del servicio público, que se relaciona con la capacidad del público de elegir entre una variedad de programas que se le ofrece dentro de un sistema de comunicación y la retroalimentación que hará de los mismos. El concepto de “Participación” se vincula con el involucramiento del público en relación a la toma de decisiones sobre los contenidos que se producen que se puede dar mediante la representación y consulta sobre estos contenidos lo cual no hace implícita la participación directa del público. Finalmente, está el concepto de “Autogestión” más relacionado a la participación directa de un público sobre las empresas de comunicación, lo cual le permita una toma de decisiones de acuerdo a sus intereses sobre los contenidos a producir. En esta instancia, el público se convierte en el supervisor y productor de los contenidos que quiere y demanda. A partir del desarrollo de ambos modelos, se pueden identificar similitudes respecto al planteamiento del trabajo colectivo y la retroalimentación entre miembros de un grupo humano para lograr un cambio social. Aunque Freire no incorpora en su propuesta los medios de comunicación y se concentra en las relaciones humanas, la Unesco rescata la necesidad de tener un rol activo frente a los contenidos que ofrecen los medios de comunicación ya que de forma implícita al solo consumirlos y limitarse a ser receptores esta relación se estaría asemejando a las relaciones de poder y opresión que plantea Freire.

En su artículo “Pensar la Comunicación”, Dominique Wolton también se refiere a la comunicación basada en la relación con el “otro” y cuestiona que en los últimos años las dinámicas de comunicación tengan un enfoque mucho más funcional que normativo. Es decir, que las nuevas tecnologías y por ende la mejora de los procesos de comunicación sean vistos desde una mirada técnica y estén centrados en el artefacto de la mejora, dejando de lado la reflexión sobre el impacto y sostenibilidad que puedan tener estas nuevas tecnologías en las diversas comunidades. En este escenario resulta imprescindible pensar si se adapta a sus estilos de vida o si transgrede de alguna

de forma su cultura, entre otros (Wolton, 1998; p.6). Wolton defiende la premisa que en cualquier proceso de comunicación prevalezca como ideal entender al “otro”, si bien entiende que la comprensión mutua siempre va a ser un reto, considera que esta debe ser una búsqueda constante en la comunicación (Wolton, 1998; p.8). A partir de este acercamiento al modelo de la comunicación participativa es visible cómo se ha ido reconociendo la necesidad de un proceso de comunicación cuya forma de concebir al “otro” no sea solo como parte de un esquema de consumo unidireccional de información. El “otro” no solo ocupa un rol de receptor, es un ser humano con autonomía que forma parte de un grupo social que merece establecer sus propias dinámicas de poder y organización, esto con el objetivo de identificar su realidad, cuestionarla y tomar decisiones que conlleven a un cambio que trasciendan intereses ajenos que no sean parte de su colectividad.

En este apartado se ha explorado el modelo de la Comunicación Participativa analizando en una primera etapa el contexto social en el cual se consolidó y cómo en este proceso la comunicación trascenderá su fin propagandístico para desarrollar un enfoque horizontal de comunicación que implique un cambio social dentro de las comunidades. Pese a las variadas experiencias en comunicación que se han desarrollado en relación a este modelo, no hay un acuerdo general respecto a su definición teórica, esto debido a que los proyectos que se han realizado partiendo de la comunicación participativa han variado en cuanto a metodología según los fines políticos y sociales que perseguían. Por un lado, se encuentran los proyectos desarrollados por cooperación internacional cuyas propuestas no tomaban en cuenta la visión de los beneficiarios y que al ser de corto plazo terminaban fracasando sin generar un impacto real sobre la comunidad. Asimismo, se encuentran los proyectos desarrollados desde la comunidad, que incluso antes de consolidar la Comunicación Participativa como modelo ya aplicaban medios comunitarios como la radio,

televisión y video participativo (Gumucio, 2001, p.9: p.11).

1.1.2.2 El video participativo

A continuación, desarrollaremos la herramienta del video participativo, cuyo origen se encuentra vinculado como herramienta de la comunicación participativa entendiendo la necesidad del cambio social en las comunicaciones y, por otro lado, también se le considera dentro del ámbito de la investigación como metodología de la Investigación Acción Participativa, en cuyo proceso se estimula la participación de individuos de grupos sociales con el fin de que identifiquen problemáticas comunes y propongan soluciones colectivas sobre las mismas (Boni y Millán, 2016 , p.597).

El video participativo es definido como “un conjunto de técnicas que buscan lograr la participación de un grupo de personas o una comunidad en el diseño y la creación de su propia película. Un vídeo accesible que reúne a la gente para explorar temas, preocupaciones de representación o simplemente como espacio creativo para contar historias” (Lunch y Lunch, 2006, p. 10). A partir de esta definición, se concibe la herramienta del video ya no como un artefacto inmóvil, sino como un vehículo impulsor que en un proceso de comunicación permite desarrollar dinámicas participativas y de reflexión colectiva. Al igual que en la comunicación participativa, la importancia más que sobre el producto se da en el proceso, por eso la necesidad de que sea accesible y que genere un espacio en dónde el contenido se priorice sobre la forma. Asimismo, el video participativo no se limita a las relaciones en comunidad pensando solo a nivel de territorio, sino que también incluye en su campo de acción la educación desde su relación con la comunicación*, cuestionando la unidireccionalidad que existe en los modelos de enseñanza en dónde aún se mantiene el enfoque vertical entre educadores y educandos (Martínez, 2019, p.2). La

propuesta del video participativo va de la mano con la alfabetización audiovisual en donde los procesos mediáticos impulsarían dinámicas participativas para generar representación y estimular una transformación social dentro de la escuela (Martínez, 2019, p.2). Esta idea de colectividad y de desarrollar un replanteamiento de las relaciones verticales en el ámbito educativo es una discusión que guarda coincidencias con las reflexiones que hace Freire respecto a la comunidad y la escuela. Freire cuestiona los modelos tradicionales de educación por limitar a los educandos y no dejar que tengan pensamientos auténticos, creándose así una relación de poder en la cual el educador se convierte en el opresor por ser el dueño de todos los conocimientos (Ocampo 2008; p.65). Freire enfatiza que el diálogo es una herramienta de liberación, y que es necesario un modelo de educación en donde los educandos puedan contrastar su realidad con otros y comprender el mundo dejando de lado las individualidades (Ocampo 2008; p.66). Si bien al igual que sus reflexiones en relación a la comunicación participativa, Freire no contempla los medios y formas de comunicación priorizando sobre estos la comunicación dialógica, el video participativo interpreta su propuesta incorporando una metodología participativa cuya base de contenidos sea el uso de la imagen cotidiana local como insumo colectivo para interpretar la realidad y cuestionarla.

Si bien las experiencias de video participativo pueden variar en cuanto al método que se aplica, para acercarnos al proceso tomaremos en cuenta la publicación “*Una Mirada al Video Participativo. Manual para actividades de campo*” publicado por la ONG Insight Share, pionera en la promoción de proyectos comunitarios a escala mundial (Insight Share, 2018). En el manual se documenta diversos procesos de video participativo y se establece una metodología en su hacer que incorpora varias fases de trabajo colectivo: Inicialmente un diálogo grupal para identificar los problemas de la comunidad, una segunda fase que incorpora una dinámica de elección para priorizar ciertas temáticas y plantear soluciones respecto a las mismas, posteriormente, el

desarrollo de un guion y la grabación del mismo y a modo de cierre una reunión colectiva en la cual se desarrollará un visionado del material con el objetivo de visibilizar las problemáticas planteadas en la etapa inicial y proponer soluciones respecto a las mismas (Lunch y Lunch, 2006, p.12). Esta síntesis de la metodología utilizada en diversas experiencias de video participativo expresa un desarrollo de etapas en donde de manera inicial se impulsa la actividad con un guía y moderamiento externo de parte de los investigadores a cargo del proyecto, pero que en las siguientes etapas impulsará un proceso de apropiación en donde los participantes utilizarán su cotidiano para construir narrativas audiovisuales que los representen. De la misma manera, el enfoque participativo no solo tendrá un impacto en la dinámica de investigación sino también en el rol que cumple la herramienta ya que pasará de tener una función de intervención a una de creación, convirtiéndose en un recurso que le permita a la comunidad dialogar a partir de la imagen sobre sus experiencias y devenir comunitario, desplazando así la mirada del investigador para asumir el protagonismo de una narrativa propia (Sucari, 2017).

Sobre este proceso de apropiación y representación de la comunidad, a partir del video participativo se cuestiona de manera vivencial los modelos de comunicación unidireccionales ya que la comunidad trasciende el rol de espectadores a creadores de imágenes propias que emanan de lo cotidiano y de lo cercano a su cultura y formas de vida. En una época en donde la sobre mediatización y el uso de las nuevas tecnologías remarcan esa distancia con el otro, consecuentemente, las transmisiones de significados alteran la configuración de identidades a partir de cotidianos ajenos, se mediatizan modelos de vida que no son propios generando una construcción de expectativas lejanas y volátiles para los espectadores (Giroux,1994:23). Resulta necesario deconstruir estas representaciones lejanas a partir del desarrollo de significados auténticos que provengan de un proceso exploración y creatividad colectiva, desidealizando

significados de consumo a partir de la desmitificación de su proceso y apropiándose del mismo para el desarrollo de una narrativa que visibilice expectativas sobre una realidad propia (Giroux, 1994:141).

A propósito de la búsqueda de la representación en el video participativo, Martínez se referirá a la importancia de que las imágenes no sean solo contempladas, sino que generen un proceso de interacción en donde puedan ser relacionadas, comentadas y editadas, actividad que se articulará en la forma de concebir el conocimiento y en la manera en cómo se establecen las representaciones en diferentes esferas de la vida (Martínez, 2019, p.5). Este planteamiento de Martínez respecto a la imagen es preciso para explicar el impacto del video participativo no solo desde una perspectiva material remitiéndose a las imágenes que se crean, sino a la necesidad de trascender el plano de la contemplación y de dejar el rol pasivo de receptor.

Si bien el proceso de realización del video podría asumirse como una práctica material, el montaje de la acción ya involucra una dinámica de asociación de significados ya que se plantea una estructura en base a las diferentes visiones que se tiene de la realidad utilizando como material el cotidiano (Borriaud, 2004, p.91).

En este abordaje teórico sobre el video participativo se ha desarrollado una aproximación a su definición, enfoques, metodología y al planteamiento que se realiza en torno al uso de la imagen como dispositivo para crear, interactuar y reflexionar. Al ser una herramienta de la comunicación participativa ha sido constante la identificación de puntos en común respecto a los objetivos que persigue el proceso. Asimismo, estas coincidencias no solo existen en su aplicación sino también en la manera de concebir el poder dentro de las relaciones que se dan en la comunidad lo que lleva a establecer un vínculo con la democracia participativa como esencia para plantear los procesos

de organización dentro del modelo de la Comunicación Participativa. ¿Qué rol cumple el poder en un proceso que busca deconstruir modelos impositivos del mismo buscando un diálogo horizontal? Para responder esa pregunta es necesario retomar la exploración que hace Rowlands (1996) y VeneKlasen y Miller (2002) respecto al poder quienes lo clasifican en cuatro categorías: *el poder sobre, el poder para, el poder con y el poder interior*.

La primera categoría aborda el tipo de poder con una presunción negativa que busca imponer, discriminar y corromper, este tipo de poder se podría relacionar a esquemas autoritarios que no solo involucren instituciones políticas sino también modelos y procesos, en este caso los modelos de comunicación unidireccionales cuyos fines propagandísticos no tomaban en cuenta las relaciones comunitarias, sino más bien actuaban imponiendo ideales en beneficios de sus intereses. Asimismo, un proyecto que no tome en cuenta la mirada de los beneficiarios y busque imponer sus soluciones en base a ideales no dialogados también estaría construyendo una estructura de poder cuya fuente sea de dominación y de imposición.

La segunda categoría incorpora una mirada de acción y de agencia social, que en el caso del video participativo se podría relacionar al protagonismo que toman los miembros de una comunidad para plantear y decidir las soluciones de las problemáticas que los rodean. La tercera categoría se referirá a la fuente del poder en la cual el carácter participativo se representará en el apoyo mutuo y colectivo a partir de la creatividad y acción, esta visión del poder puede verse plasmada en la creación de narrativas cotidianas cuyo vehículo impulsor sea el compartir de experiencias y temas que identifiquen a una comunidad. Finalmente, el poder interior cuya manifestación estará vinculada al valor propio y al reconocimiento de diferencias dentro de la comunidad, esta categoría abordará no solo los conceptos de apropiación y representación necesarios durante el proceso del

video participativo, sino que situará el análisis sobre la base del diálogo como núcleo para impulsar la participación, pero también para respetar los diversos puntos de vista y gestionar mecanismos de organización para tomar decisiones que no sean impositivas aun cuando no haya coincidencias en las propuestas.

Para concluir, en esta aproximación teórica del video participativo se pueden identificar 2 objetivos substanciales de su desarrollo: la importancia de un proceso comunitario en donde los participantes puedan interactuar socialmente en la búsqueda de beneficios para la comunidad y la creación de un conocimiento colectivo que genere una transformación social (Kemmis y McTaggart , 2005). En esta instancia, el ideal del proceso se representa en un empoderamiento de los actores de la comunidad, quienes se involucran, proponen y conocen las dinámicas que desarrollan para generar un cambio en sus relaciones y resolver las problemáticas que los rodean, de esta manera, el proceso no será volátil y no solo será eficiente durante una etapa de intervención por agente externos que podrían ser investigadores, sino que será constante y a largo plazo solucionará no solo casos particulares sino problemáticas estructurales de la comunidad. De la misma forma, el video participativo no actúa como mediador de imaginarios superficiales, sino que es una herramienta impulsora para visibilizar el cotidiano y generar un diálogo colectivo a partir de la creación, en donde la imagen no es inmóvil, sino que está en su función de visibilizar el cotidiano promueve la intervención, el cuestionamiento y la resolución grupal.

1.2 Violencia escolar

En el siguiente subcapítulo abordaré teóricamente la violencia escolar centrándome en el rol que cumple en la relación entre pares, es decir, la violencia que se da entre compañeros de escuela. Iniciaré acercándome de manera conceptual al término violencia, su incidencia en la niñez y

entorno familiar y también cómo es concebida desde el campo de la comunicación. Por otro lado, desarrollaré el tema de la violencia escolar, su incidencia entre pares y algunos proyectos que se han desarrollado en la búsqueda de combatirla. Si bien el hablar de violencia contempla diversas variables y diferentes maneras de concebirla conceptualmente y clasificarla, me parece pertinente tomando en cuenta mi proyecto desarrollarla desde la mirada de las relaciones en la infancia, la comunicación y el espacio escolar.

1.2.1 Aproximación conceptual a la violencia

En un contexto en donde los medios de comunicación y la cotidianidad misma del ser humano lo coloca frente a situaciones violentas que si no arriesgan su vida, afectan de alguna forma u otra su salud mental, parecería extraño no poder definir a partir de la propia experiencia qué significa violencia, sin embargo, hoy en día existen varias confusiones respecto a la aplicación del término que aunque no disminuyen el incremento de esta problemática social, resulta necesario aclarar su definición para poder identificar los factores que la provocan.

Al hablar de violencia, es común que se le relacione con agresión, aunque ambas involucran la acción de dañar al otro, se rigen bajo una explicación biológica distinta. El contexto de ataque de la agresión puede provenir de un principio natural de supervivencia, donde el sujeto se torna agresivo con el objetivo de defenderse de algo (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Desde esta perspectiva Garaigordobil y Oñederra interpretarán la agresión como una acción que, si bien puede acompañar a la violencia, también puede tener una connotación positiva o adaptativa a su naturaleza. Aunque esta connotación positiva no es una justificación, ya que puede ser el punto inicial de una situación violenta que ponga en riesgo vidas, sirve para entender que la agresión también puede manifestarse como un instinto natural hacia un ataque externo.

A diferencia de la agresión, la violencia será entendida como una acción intencional desde el momento que se ejecuta. En ese sentido, para San Martín:

La violencia podría conceptuarse como toda acción (u omisión) intencional que puede dañar o daña a terceros. Lo que quiera lograrse a través de la violencia (el control de la víctima, el placer, la libertad de una población dada, la defensa de valores que se creen amenazado, etc.), no altera su naturaleza dañina. (Sanmartín, 2004, p.23)

Siguiendo este mismo enfoque, Prieto definirá la violencia como una actitud que constituye una violación o un arrebató al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica, moral, derechos, libertades). Esta puede desencadenarse de forma activa o pasiva, es decir a través de golpes o destrucción visible como también a partir de la violencia psicológica, por ejemplo: acoso, cyberbullying, opresión, etc. (Prieto, 2005, p.2030). Siguiéndola misma clasificación de Prieto, San Martín también incluirá como violencia pasiva el rol indiferente que se asume en un escenario donde la víctima está expuesta a la violencia, que en el ámbito de la medicina se podría definir como negligencia.

Resulta complejo hablar de las formas de violencia que existen, ya que estas irán surgiendo de acuerdo al contexto, escenario, agresores, víctimas, motivaciones, consecuencias, entre innumerables factores que marcarán diferencias o similitudes entre los tipos de violencia que vayan apareciendo. Siguiendo esta línea San Martín clasificará la violencia partiendo de cuatro directrices que intentaré resumir en el siguiente cuadro (2007, p.10 –20):

Tabla 1.

Clasificación de tipos de violencia

| | | |
|-----------|-------------------------------------|--|
| Violencia | Según el daño causado | Violencia física Violencia emocional Violencia sexual Maltrato económico |
| | Según el tipo de víctima | Violencia contra la mujer Violencia contra los niños Violencia contra las personas mayores |
| | Según el escenario en el que ocurre | Violencia doméstica Violencia en la escuela Violencia en la cultura Violencia en el lugar de trabajo Violencia en las calles Violencia en las pantallas |
| | Según el agresor | Violencia juvenil Violencia terrorista Violencia psicopática Crimen organizado |

Nota: Información extraída de la clasificación que hace José San Martín respecto a la violencia en su publicación *¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia* (2007).

A continuación, me acercaré a la definición de la violencia infantil, violencia familiar y violencia de género tomando en cuenta la repercusión directa que tienen sobre el desarrollo del niño en el espacio escolar.

1.2.1.1 Violencia infantil

La Organización Mundial de la Salud (OMS, s.f.) define a la violencia infantil como todo tipo de abuso o desatención del que puede ser objeto una persona menor de 18 años, esto incluye todos los tipos de maltratos físico y psicológicos que puedan poner en riesgo su salud, su desarrollo físico y mental y su dignidad. Complementaria a esta definición, la organización sin fines de lucro Childhelp indica que la violencia infantil es aplicable “cuando un padre o cuidador, sea a través de la acción o falta de acción, provoca lesiones, muerte, daño emocional o riesgo de daño serio a un niño. Hay muchas formas de maltrato infantil, incluyendo negligencia, abuso físico, abuso sexual, la explotación y el abuso emocional” (Childhelp, 2018).

A partir de estas definiciones sobre violencia infantil y tomando en cuenta el acercamiento conceptual al término violencia en general, se definirá a la violencia infantil como todo tipo de acción lesiva física o psicológica que afecta la dignidad y desarrollo de una persona menor de 18 años. Sin embargo, la violencia no solo abarca el maltrato mental o físico sino también la falta de acción para evitar alguna situación de riesgo a la que podría estar expuesto el menor. Según las últimas estadísticas brindadas por el Centro de Emergencia Mujer (CEM) durante el 2017 se reportaron 9,121 casos de violencia física y 12,498 casos de violencia psicológica, aumentando en casi un 25% en comparación al año 2016 (MIMP, 2017). Asimismo, cada día se presentan unos 60 casos de violencia contra niños y adolescentes y de esta cifra el 60% de víctimas son mujeres.

Ante esta situación de aumento de violencia que ya es visible desde años atrás, en el 2015 se aprobó la ley 30403 que prohibía el uso de violencia física o humillante en niños y adolescentes, lo cual permitiría que incluso los “castigos legitimados” pudieran ser denunciados (El Peruano, 2015). Sin embargo, al no aprobarse el reglamento que comparte los límites e indicaciones de esta ley,

quedaba un vacío legal y por ende aun cuando estaba aprobada no se aplicaba. Este año el reglamento de la ley se aprobó y así se puso en vigencia su aplicación, que además incluye la protección de los niños LGTBI que en un primer momento no había considerado (MIMP, 2018). Debido a que la aprobación de ese reglamento es aún reciente; sería necesario contrastar las cifras de violencia infantil del siguiente año para analizar de qué forma esta ley es efectiva y ayudar a combatir el maltrato infantil en los diversos ámbitos que rodean a la víctima.

Aunque el acercamiento a las cifras estadísticas de violencia infantil permite visualizar las carencias de nuestra sociedad para combatir esta problemática y de alguna forma plantear proyectos y soluciones, aún queda mucho que trabajar ya que no todos los casos de violencia son visibilizados o denunciados en el momento en el que comienza a darse. En el mejor de los casos se denuncian cuando las secuelas físicas son visibles, y en el peor cuando se ha perdido una vida. Por eso es necesario no trabajar solo desde el planteamiento legal y la aplicación de castigos para los agresores sino también desde el ámbito educativo y psicológico, ya que muchas de las razones para la violencia infantil parten de representaciones sociales consolidadas en nuestra sociedad. Al respecto,

A partir de las representaciones propuestas por la Defensoría del Pueblo del Perú, se puede analizar cómo el concepto de propiedad y patriarcado prima sobre la educación y trato que se les da a los más pequeños. La falta de reflexión o cuestionamiento sobre la forma en cómo deben ser criados los niños, muchas veces concluye en que el castigo físico sea una forma de escarmiento para que los niños no vuelvan a repetir conductas inadecuadas, sin embargo, no hay límites claros entre el “castigo legitimado” y la violencia infantil, y menos aún en las consecuencias que traen en el desarrollo del menor.

1.2.1.2 Violencia familiar

La Violencia Familiar es comprendida como “todos los actos de agresión que se producen en el seno de un hogar, incluyen casos de violencia contra la mujer, maltrato infantil o violencia contra el hombre” (INEI, 2016, p.401). Según la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) correspondiente al año 2017 revela que al menos el 65,9% de mujeres manifestaron haber sufrido alguna forma de violencia por parte de su pareja o expareja en algún momento de su vida, esta se ha manifestado de forma psicológica y/o verbal (61,9%), de forma física (31,4%) y la sexual (6,3%) (INEI, 2017, p.27). Estas cifras revelan una evidente problemática de violencia contra la mujer que se vuelve aún más preocupante si se toma en cuenta que muchas de estas manifestaciones de violencia ocurren frente a niños que se encuentran en pleno proceso de formación de su personalidad, la cual podría ir acondicionándose a experiencias violentas normalizadas como cotidianas. En este contexto de violencia familiar, el niño no solo es una víctima por estar expuesto a las agresiones continuas y como resultado puede ser lastimado física o psicológicamente, sino por el mismo hecho de “vivir en la violencia” y acostumbrarse a ella, lo que se iría normalizando a través de sus diversas etapas de desarrollo hasta la adultez (UNICEF, 2019, p.3). Partiendo de la premisa que muchas familias peruanas siguen una estructura patriarcal en donde el padre es visto como la cabeza de la familia y el ejemplo para sus hijos, no sería anticipado pensar que el niño o niña reproduzca este patrón de conducta reforzado ante un errónea e idealizada figura paternal.

¿Cómo los niños o niñas asimilan estos procesos de violencia de forma negativa? ¿Por qué en lugar de continuar un patrón negativo de conducta no generan un cambio y lo asimilan evolutivamente? Frías explica que los niños y niñas en las primeras etapas de su vida aprenden a través del ejemplo

y de forma conductual, esto se refleja en que los vicios como el alcoholismo o un padre adicto al cigarro puede también influir en que en un futuro los hijos tengan estos mismos problemas. El mismo proceso operativo sigue la violencia, cuando un niño o niña presencia una situación de violencia empieza a desarrollar sentimientos de culpa, agresividad, problemas en el desarrollo, la salud, deficiencias perceptuales y motoras, bajo rendimiento escolar, problemas psicológicos como ansiedad, depresión y baja autoestima (Frías et al.,2008).

A partir de lo desarrollado, en un entorno hostil en el que niño o niña puede transcurrir las primeras etapas de su vida, las cuales sería indispensables en la formación de su personalidad, se puede identificar la figura del agresor y la figura de la víctima, el complemento ideal y punto de partida para la reproducción de más casos de violencia ya sea a corto o largo plazo. Sin embargo, existe otro factor inmediato en el sistema familiar que simultáneamente podría estar creando un clima de violencia infantil y de la misma forma normalizando patrones de riesgo entre los más pequeños del hogar, se trata de la violencia correctiva que tiene como fin corregir malas conductas en los niños o niñas y aunque de alguna forma se encuentre legitimada, se convierte también en uno de los factores que contribuye a las altísimas de tasas de violencia entre niños de 6 a 11 años (Barker, 2010).

1.2.1.3 Violencia de género

Así como la violencia familiar es un factor condicionante en el desarrollo del niño o niña en las primeras etapas de su vida, el género se presenta como una variante para volver más vulnerable al sujeto en un contexto de violencia. Según la publicación *Una mirada a la violencia física contra los niños y niñas en hogares peruanos: Magnitudes, factores asociados y transmisión de la violencia de madres a hijos e hijas* realizado por Martín Benavides (2013), se identifica una mayor

probabilidad de que las niñas sufran violencia psicológica por parte de sus padres y que los niños experimenten violencia física. A partir de lo propuesto por Benavides, se podría reforzar estereotipos de género, interpretando quizás que las niñas por el mismo hecho de ser vistas como el sexo débil sean identificadas como vulnerables y se evite la violencia física con ellas, por otro lado, reforzando la idea de que el hijo varón es fuerte y puede resistir, se le agrede físicamente. Aunque la atribución de estas formas de violencia tanto para el niño y la niña parecieran librar de alguna forma el maltrato físico hacia la mujer, el hecho de que la mujer sea vista como débil y el hombre como resistente empieza a construir roles de género que calzan perfectamente con la figura del agresor y la víctima, ya que como se mencionaba en relación la violencia en el ámbito familiar, los daños no se aplican solo en los involucrados en los casos de violencia, sino también en sus hijos quienes se familiarizan con esas formas de agresión y continúan su desarrollando normalizando la violencia y no interpretándola como negativa.

¿Pero qué es la violencia de género? ¿De qué forma está relacionada con la violencia infantil? La violencia de género “hace referencia a aquellas formas de violencia que hunden sus raíces en las definiciones y relaciones de género dominantes en una sociedad dada” (Espinar, 2007; p.193). Es decir, esta violencia parte de las relaciones de poder establecidas en el ámbito social, económico, religioso o político en donde se suponen jerarquías y expectativas sobre lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer. Sobre esta base de desequilibrio y desigualdad encontramos a la violencia contra la mujer la cual puede adoptar muchas formas ya sea física, sexual, emocional y se ejerce sólo por su condición de ser mujer en donde el agresor puede ser su pareja u otra persona de su entorno (OMS, 2017).

La violencia contra la mujer está estrechamente vinculada con la violencia infantil, no solo por la reproducción de conductas y roles que afectarían el desarrollo del niño sino por la forma cómo son abordadas por el estado y la sociedad. A continuación, se mencionan algunas relaciones entre ambas violencias, extraídas de la publicación “Violencia contra las mujeres y violencia contra los niños y las niñas: Áreas claves para la acción de la OPS y la OMS” (PAHO, 2014):

- El vínculo con el agresor es cercano: Generalmente el agresor termina siendo el cónyuge en el caso de violencia contra la mujer y los padres de familia en el caso de la violencia infantil.
- Hay aceptación social con los “castigos legitimados”: En muchas ocasiones la sociedad refuerza estereotipos que conciben de forma natural el poder del hombre sobre la mujer, tanto es así que todavía hay personas que creen que este debe darle un escarmiento a la mujer si es que no cumple con alguna de sus labores. En el caso de la violencia infantil sucede lo mismo, el castigo físico es visto como necesario para que los niños y/o niñas puedan reformar malas actitudes. Sin embargo, surge la pregunta sobre cómo una niña que veía normales los castigos físicos de sus padres, podrá cuestionar y confrontar el abuso físico de su cónyuge.
- Existen barreras a la búsqueda de ayuda: La falta de las medidas de protección y la poca eficacia de las leyes fomenta el temor de las víctimas a denunciar por el miedo a las represalias.
- Invisibilidad del problema: Las cifras de violencias contra la mujer y la violencia infantil están catalogadas a partir de los casos denunciados, sin embargo, no se toma en cuenta las cifras de los hospitales que muchas veces ocultan casos de víctimas que no se atreven a denunciar.
- Falta de sanciones: La interpretación ambigua leyes y la falta de aplicación de las existentes propicia un escenario negativo en donde parece que aún no se reconocen el grado de riesgo que implica no intervenir rápido en ambas violencias.
- Consecuencias intergeneracionales: La violencia infantil y la violencia contra la mujer parecen

seguir un ciclo en donde una empieza donde la otra termina. Muchos de los agresores y víctimas provienen de un sistema familiar en donde han estado constantemente expuestos a manifestaciones de violencia y a roles de relaciones de poder agresivas, que mediante el tiempo y la adecuación a su cotidianidad se fueron normalizando y aceptando.

Para concluir, frente a los diversos tipos de violencia a los que un niño o niña es expuesto, es evidente que todas ellas están asociadas en los diversos ámbitos de su desarrollo como la familia y la escuela. Con la intención de conocer y abordar las representaciones de violencia que tienen los niños, durante mi trabajo de campo me enfocaré en las relaciones que tienen con sus iguales, sus apreciaciones frente a la violencia, la intervención del colegio sobre esta problemática y el rol de los padres y la familia en el comportamiento violento. En este planteamiento abordaré como eje principal la violencia escolar, concibiendo el colegio como un primer estadio en donde los niños inician su vida social relacionándose con individuos que no son parte de su entorno familiar, manifestando así actitudes y discursos en un espacio común de convivencia.

1.2.2 Violencia escolar

La violencia escolar es definida como “toda forma de violencia física o psicológica, lesiones y abuso sexual, que ocurre entre escolares, entre adultos y escolares y contra la propiedad, tanto dentro de la escuela como también en sus inmediaciones entre la escuela y el hogar y a través de la nueva tecnología de información y comunicación” (Siseve, 2019). Existen algunos cuestionamientos respecto al término “violencia escolar” debido a que esta implica “múltiples violencias que se superponen aumentando su efecto sobre niños y adultos. Sería más adecuado hablar de un interjuego de violencia social, la violencia institucional y la violencia intrafamiliar...” (Bringiotti, 2008, p.19). Este cuestionamiento responde a que la secuencia de la

violencia no termina solo en el agresor y la víctima directa, sino que tiene repercusiones entre los demás involucrados ya sea por un vínculo cercano a los actores, por la repetición de patrones agresivos o por la poca acción de las instituciones frente a los diversos escenarios de violencia.

Ante la problemática constante de la violencia escolar surge el cuestionamiento respecto a si la violencia solo se da entre iguales, si existe algún tipo de jerarquía por parte de los que ejecutan la violencia o si las condiciones para la resolución de la misma cuenta con la suficiente imparcialidad dentro del grupo social en donde se hace visible. Ignorar estas distinciones sería cerrar la estructura de esta problemática a la hipótesis que los únicos participantes de este conflicto son los alumnos y que el escenario es el colegio sin algún tipo de intervención.

Bernard Charlot tomará en cuenta estas distinciones estableciendo tres categorías sobre la concepción de violencia: “en la escuela, a la escuela, de la escuela”. Aunque a primera vista la diferencia de sus categorías no es notoria, Charlot trabajará bajo un centro que es la escuela, pero incluyendo también presupuestos desde el rol del emisor de violencia y la víctima. De esa forma, la violencia en la escuela se remitirá a cualquier tipo de violencia que se da en el espacio físico escolar, sin importar que clase de violencia sea, será llamada violencia escolar solo por darse en ese espacio (Charlot, 2002).

Dentro de esta primera categoría se encuentra “la violencia entre pares” que es un modo de expresión de violencia en el que el agresor irrumpe las normas de convivencia generando que la víctima pierda su autonomía y libertad, este tipo de violencia se caracteriza por la invisibilización del agredido frente a la mirada del adulto, quedando socavada emocionalmente y a la disposición de los deseos y órdenes del agresor (Levín, 2012, p. 104). Grado y Uruñuela identifican dentro de “la violencia entre pares” tres situaciones: El bullying, el ciberacoso y la violencia de género en la

escuela (2017, p.11 -13).

El acoso escolar también conocido como bullying es aquel conjunto de acciones negativas que buscan infringir un compañero a otro provocando su temor e incomodidad, su característica primordial es que estas acciones perduran en el tiempo (Olweus, 2007). Rosario Ortega también definirá el bullying como “Episodios agresivos y repetitivos de tipo físico, episodios que conforme avanza la edad empezarán a incluir tanto la exclusión social y el rechazo como la agresión verbal” (Ortega, 2010, p.66). Si bien muchas veces el bullying puede ser visto como una acción lúdica, característica de la etapa escolar, el sólo hecho de que se establezca una relación de poder, dirigida por el miedo y dolor físico lo convierte en un acto de agresión. Ambas definiciones conllevan a definir un tipo de violencia que de forma gradual busca debilitar a la víctima tanto física como emocionalmente, teniendo como principal herramienta la costumbre y por ende la aceptación de una posición subordinada frente a sus agresores, lo cual anularía toda posibilidad de denuncia. Esta dinámica se convierte en un reflejo de nuestra realidad en donde existe la figura del opresor y el oprimido, el opresor con el objetivo de sacar algún provecho ya sea físico o material desequilibra la convivencia escolar perturbando a los estudiantes más débiles y mientras que no exista intervención externa para restablecer el clima natural de convivencia, el acoso seguirá.

1.2.2.1 Víctimas y agresores

Como en toda situación de violencia existe una relación de poder la cual es un factor potencial para que la relación agresor - víctima perdure. Esta figura de agresor que ocupa el niño o niña tiende a ser generada por un desequilibrio de poder que se le atribuye, lo cual contribuiría a engrandecer su autoestima, pero a la vez a percibir a los demás como medios para conseguir sus propios fines, de forma contraria las víctimas tienen una valoración negativa de sí mismas y ser

perciben como un medio para obtener los fines de los demás (Ortega, 2010, p.83). Díaz Aguado (2005) diferencia dos tipos de víctimas entre pasiva como aquella que vive un total aislamiento social debido a su poca asertividad de comunicación y su impopularidad que no le permite tener amigos, asimismo, es una persona temerosa y ansiosa bajo cualquier escenario de violencia, todo esto la configura en un rol de víctima en estado de negación que ve más vergonzoso hacer público el maltrato que recibe, a seguir sufriendo. Este tipo de víctima transita un proceso de retraimiento durante las situaciones de violencia, no reacciona de ninguna forma. Por otro lado, la víctima activa si bien mantiene la característica de aislamiento esto se debe a un bajo rendimiento escolar y su impopularidad que incluso puede superar a la del agresor y víctima pasiva y que se convierte en un factor para que la extensión de su acoso perdure, este perfil de víctima no mantiene un perfil de victimización desde el inicio sino que cumple ciertos parámetros que lo consideran como parte de la estrategia del agresor, es hostil y por momentos copia conductas de su agresor.

Aunque en una situación de violencia generalmente son reconocidos el agresor y la víctima, se encontrarán otros participantes que con solo conocer u observar el acto de agresión ya se encuentran involucrados. Eduardo Levín plantea cuatro modelos de integrantes a partir de su vínculo con la agresión (Levín, 2012, p. 106):

- El ideólogo: El planificador de la estrategia de agresión que por ende identifica a las víctimas. Suele tener el rol dominante en el grupo y percibido como líder.
- El agresor: Es aquella persona que ejecuta la agresión, puede ser el que promueve la acción o también puede estar recibiendo órdenes del líder como una forma de asegurar su pertenencia en el grupo.
- El agredido: Sea víctima activa o pasiva cumple ciertas características que lo convierten en el

elegido por el ideólogo y/o agresor, estas características pueden derivar en lo físico, racial, social y/o económico.

- Los observadores o testigos: Al igual que las víctimas se pueden identificar entre los activos porque aceptan la agresión y son cómplices de la misma. Por otro parte, los pasivos son aquellos que por diversas razones se convierten en espectadores del acto de violencia, sin embargo, pueden evitar denunciarlo por miedo a convertirse en una víctima más.

A partir de la clasificación de Levín, se puede concluir que los participantes de una agresión no solo son el agresor y la víctima, sino aquellos que presencian y conocen el acto de violencia, pudiendo convertirse en agresores y/o víctimas potenciales, asimismo al igual que en la violencia familiar existe el riesgo latente de la reproducción de roles de agresor y víctima en los niños, en la violencia escolar la víctima activa puede aspirar a ocupar también una estructura jerárquica en cuanto a la violencia y buscar así nuevas víctimas que puedan tener una actitud pasiva a sus agresiones, las cuales no solo se tienen que manifestar en el espacio escolar sino también valiéndose de canales de comunicación en los cuales la difusión se convierte en la peor arma.

Respecto a este último punto, el espacio digital se puede configurar como un reproductor de las agresiones en el entorno escolar. Ampliando las formas de intimidación hacia la víctima y disponiendo así de más actores que puedan participar en el acto de violencia de manera directa o indirecta. Willard propondrá diversas formas de acoso escolar en el que la difusión del acto es el fin de la violencia (Willard 2007).

Tabla 2.

Manifestaciones del cyberbullying

| Tipo | Definición |
|---|--|
| Provocación incendiaria | Pelear y discusiones encendidas online por medio de mensajes electrónicos. |
| Hostigamiento | Envío repetido de mensajes que la víctima no desea recibir |
| Denigración | Insultar a alguien, mentir o difundir rumores sobre la víctima para dañar su imagen o su estatus social |
| Suplantación de personalidad | El agresor, usando las cuentas de acceso o el móvil de la víctima, se hace pasar por ella para cometer actos inapropiados, hacerle quedar mal frente a los demás, dañar su reputación o generar conflicto con sus conocidos. |
| Violación de la intimidad o juego sucio | Difundir información o imágenes de la víctima sin su consentimiento, en ocasiones los agresores engañan a las víctimas para que sean ellas mismas las que difundan esta información privada. |
| Exclusión | Aislar a alguien de modo intencional de un grupo online (chats, listas de amigos, foros temáticos, etc) |
| Ciberacoso | Envío repetido de mensajes amenazantes o intimidatorios, en cualquier y en cualquier actividad con las tics |

Nota: Información extraída de la publicación *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress* (Willard, 2007).

Entre estas formas de violencia a partir de plataformas de comunicación encontramos el ciberacoso, que sería la segunda situación dentro de la violencia entre iguales, este es un derivado del bullying pero que se desarrolla en la esfera digital utilizando correos, chats, redes sociales, juegos, etc. Manson (2008, p. 323) añade el carácter deliberado y reiterado de estas actuaciones: “El cyberbullying se define como el uso de la información y comunicación a través de la tecnología que un individuo o un grupo utiliza deliberadamente y de manera repetida para el acoso o amenaza hacia otro individuo o grupo mediante el envío o publicación de texto cruel y/o archivos gráficos a través de los medios tecnológicos”.

Una ventaja que tiene el agresor del cyberbullying es que el factor de tiempo y espacio no es un condicionante para ellos, con la elección de medios ideales para ejercer la violencia éste tiene un acceso total a la distribución de información para atacar a su víctima “elegida” (Levín, 2012, p. 112). Asimismo, las formas de ataque que se den de forma digital pueden ejecutarse como “riesgos pasivos” o “riesgos activos”, el primero caracterizado por la intromisión de contactos y mensajes no deseados debido a la disfuncionalidad de la red que puede no controlar este tipo de agresiones, el segundo caracterizado por la usabilidad de una tecnología particular para desarrollar cualquier pauta nociva (Río, Sádaba y Bringué, 2010). Dentro de los “riesgos activos” aparecen diversos agentes del cyberbullying: los esporádicos, aquellos que realizan la agresión online de forma excepcional, los habituales, aquellos que han agredido una que otra ocasión, los continuados, que agreden de forma regular y los continuados que ya tienen una práctica continua de agresión (Avilés, 2009).

La última situación que plantean los autores en relación a la violencia entre pares es la violencia de género, lo cual es preocupante debido a que no es un problema que se dé solo dentro de la escuela, sino que nos afecta de forma general como sociedad. Durante mucho tiempo el género masculino ha sido relacionado con el concepto de violencia de forma heroica negativa, modelo que desarrolla una réplica en nuestra sociedad y que se consolida en conductas sexistas que conciben a la mujer como un objeto.

Agresiones y maltrato de todo tipo hacia las alumnas, cuyas denuncias, por lo general, suelen pasar inadvertidas. Pero quizá lo más importante de este tipo de conductas viene dado por la consolidación entre el alumnado de ideas, valores, actitudes y prejuicios claramente machistas, de superioridad del hombre sobre la mujer por el único hecho de ser

hombres, de la legitimidad del control del hombre sobre la mujer y sobre su conducta, del establecimiento de un tipo de relación basada en el dominio- sumisión completamente contraria al modelo de convivencia buscado. (Grado y Uruñuela, 2017, p.11 -13)

Grado y Uruñuela se refieren a la violencia de género en la escuela como aquella que no solo se manifiesta de forma física, sino también a partir de elementos no materiales como ideas y valores machistas que la provocan, es una evidente relación de poder en donde los hombres son vistos como superiores a las mujeres. Este mecanismo de violencia que peligrosamente trasciende generaciones y que caracteriza las formas más tradicionales de machismo está también vinculada a la violencia simbólica a la que Pierre Bourdieu se referirá como “una forma de poder que se ejerce directamente sobre los cuerpos y de un modo que parece mágico, al margen de cualquier coerción física, pero la magia sólo funciona si se apoya en disposiciones previamente constituidas...” (1999, p.224). La violencia de género ejercida a partir de símbolos, necesitan de un contexto que apoyados por la tradición y costumbres que acepten actos de machismo crean el espacio ideal para que estas ideas sean reforzadas y aceptadas como verdaderas. Esta asimilación de ideas machistas y de relaciones de poder normalizadas pueden convertirse en una antesala para manifestaciones físicas de violencia de género en la escuela. La Declaración de UNESCO “Aprender sin Miedo: prevenir la violencia de género en el entorno escolar y luchar contra ella” expresa algunas manifestaciones de la violencia de género en la escuela (2015):

- Se fomenta la reproducción de los estereotipos de género.
- Es todo tipo de violencia o amenaza a un niño en donde la razón sea su sexo.
- Puede ser de carácter físico o psicológico y manifestarse a partir de tratos humillantes, de explotación, miedo, etc.
- Puede ser ejercida por estudiantes, docentes y demás integrantes de la comunidad educativa.

- Se puede desarrollar dentro de la escuela, pero también en espacios cercanos o en lugares de reunión por motivos extraescolares. Asimismo, se pueden utilizar las tecnologías para la agresión.
- Sus consecuencias son graves y a largo plazo terminan afectando la autoestima de las víctimas, su salud mental y física,

Puede acarrear consecuencias graves y a largo plazo, tales como: pérdida de autoestima y confianza en sí mismo, alteración de la salud física y mental, embarazos precoces y no deseados, depresiones, menor aprovechamiento escolar, absentismo, abandono escolar, desarrollo de comportamientos agresivos, etc.

Las manifestaciones de la violencia de género en la escuela al igual que otros tipos de violencia se pueden manifestar de forma física o psicológicamente, sin embargo, cualquiera de ambas la hace reproducible en el tiempo y además de derivar en la formación de nuevos agresores de género, trae consecuencias a largo plazo que no solo se limitan a la vida del individuo como víctima, sino también al núcleo social y a las políticas que luchan contra la violencia, educación sexual, planificación familiar, etc.

Charlot también se referirá a la violencia a la escuela que de forma inversa a las mencionadas es aquella que deriva a la violencia a cualquier miembro de la institución escolar, en donde la relación más directa es la que se da con el docente y el cual puede ser socavado por maltratos psicológicos o físicos. Esta incluye cualquier tipo de acto proveniente del alumno que entorpezca el desarrollo de los procesos y tareas diarias en el aula (Fernández y Palomero, 2001, p. 27). Elzo (1999) también se refiere a este tipo de violencia como aquella que, si bien se caracteriza por la disciplina y alboroto de los estudiantes, crean un clima de agresión directo hacia el profesor manifestado en insultos y presiones generadas no solo por los alumnos sino también por sus padres y que puede

desencadenar un estado de estrés y depresión laboral en el docente (Esteve, 1995) (Trianes y Fernández, 2001)

La última categoría de violencia a la que se refiere Charlot es la Violencia de la Escuela, en la que define el tipo de violencia ejercido desde la misma institución educativa que puede transmitirse a partir de las normas, sanciones y protocolo escolar al que pueden ser sometidos tanto alumnos como docentes y que debido a los roles que representan dentro de una jerarquía no pueden hacer nada. La violencia de la escuela también se hace visible al marginar a alumnos o profesores por creencias individuales y que no sigan el reglamento de la escuela como la religión o la orientación sexual.

Barbara Puglisi en su publicación *La escuela como escenarios en los que se producen y reproducen violencias contra niños, niñas y adolescentes* (2012, p.6) se refiere a algunas manifestaciones de violencia que pueden provenir de alguna autoridad del centro educativo, caracterizadas por la acción directa o la omisión y falta de intervención ante una situación de riesgo:

- Física: Agresiones en un contexto vulnerable que provoquen cualquier daño físico a la víctima.
- Emocional: Agresiones verbales, actitudes discriminatorias reflejadas en el trato a los alumnos. Este tipo de agresiones también deriva en enfatizar un trato humillante a los alumnos que son etiquetados como problemáticos.
- Expulsiones de alumnos de ámbitos educativos: Además de reflejar la falta de manejo de instituciones ante diversos problemas, es una actitud que menoscaba al alumnado.
- Relaciones confusas: Se relacionan con los vínculos impropios que se pueden establecer entre trabajadores de la institución educativa y los alumnos. Esto se puede reflejar en caricias, cartas de amor, etc.

- Violencia del personal hacia los padres: Los conflictos entre padres y docentes pueden provocar una atmósfera hostil y casi insostenible para los hijos debido a la falta de experiencia o tino de los docentes que desahogan en los alumnos la antipatía que tienen hacia los padres.

En conclusión, a partir de la definición de violencia podemos extraer algunas características de ella como que es totalmente voluntaria, no es natural, afecta y transgrede ya sea de forma activa o pasiva nuestra integridad como personas. Las formas en las que se puede clasificar la violencia varían según el escenario, las víctimas, el agresor y el daño causado, esto se reproduce hasta en la esfera educativa en donde se plantea una investigación de violencia escolar que no sea implícita sólo entre los alumnos, sino que también incluya a los profesores y la institución educativa. Aunque la escuela se convierte en un escenario en donde se desencadena la violencia, las acciones que ocurren en la convivencia como comunidad educativa son una reproducción de los problemas que nos aquejan como sociedad y que permite abrir un debate sobre qué es lo que provoca la violencia.

Isabel Fernández desarrolla un análisis sobre dos factores que pueden influir en la violencia escolar y que podrían acercarnos a esta interrogante. Se refiere a los agentes exógenos y endógenos. Los agentes exógenos que representan el entorno del estudiante fuera del escenario escolar, tales como la sociedad, los medios de comunicación, la familia y los endógenos a lo que ocurre dentro del escenario escolar y en el cual la institución asume cierta responsabilidad: “las formas de distribución de los espacios, la organización de los tiempos, de pautas de comportamiento, la escasa atención individual del alumno en grupos masivos, y las asimetrías entre los roles del profesor y el estudiante” (Fernández,1998). A partir de lo que postula Fernández se denota una clara participación de la sociedad como factor de iniciación en la violencia, sin embargo, aunque

quizás en menor grado, también existe responsabilidad de las estructuras educativas que en la mayoría de las situaciones se limitan a acumular información o restringir libertades a los alumnos dejando de lado otros ámbitos importantes para la formación de su personalidad y juicio crítico, que podrían desarrollarse a partir de actividades recreativas o espacios de reflexión.

1.2.2.2 Lenguaje discriminatorio en el ámbito escolar

En el apartado anterior se han desarrollado los tipos de violencia en el ámbito escolar desde el rol y relación que cumplen los agresores y las víctimas en el centro educativo. Es así como Bernard Charlot simplificará esta clasificación con la expresión “en la escuela, a la escuela y de la escuela” refiriéndose a la violencia entre los estudiantes y sus pares, de ellos mismos hacia miembros de la entidad educativa y de la entidad educativa hacia su comunidad de estudio (Charlot, 2002). A continuación, nos detendremos en la primera categoría enfatizando en el lenguaje discriminatorio que se puede dar entre los estudiantes y sus pares a partir del uso de estereotipos y prejuicios más comunes en la sociedad.

Ya sea de forma verbal o no verbal, el lenguaje es una herramienta imprescindible en el proceso de interacción con nuestros pares ya que nos permite manifestar puntos de vista, necesidades, sentimientos, emociones, etc., sin embargo, este no solo es un instrumento de comunicación sino también de poder ya que, en ese proceso de transmitir un mensaje, el objetivo más allá de la comprensión puede ser la obtención de la obediencia, respeto o distinción (Flores, 2005, p. 71). Thompson se referirá a los intercambios lingüísticos como aquellas dinámicas comunicativas en donde la palabra puede tener diversas connotaciones a partir de quién la diga y cómo la diga, ambos factores también determinarían pesos desiguales en la función comunicativa estableciendo jerarquías de poder y convirtiendo las palabras en “instrumentos de coerción y de restricción, como

medios de intimidación y de abuso, como signos de corrección y de formalidad, de condescendencia y de desdés" (Thompson, 1984) .

Tomando en cuenta la definición que hace Thompson en relación al lenguaje, no causa extrañeza que la escuela, la cual muchas veces termina reproduciendo los problemas de nuestra sociedad, sea un espacio en donde la discriminación a partir del lenguaje se convierta en un vehículo para agredir psicológicamente a otros estudiantes y peor aún que estas agresiones verbales se normalicen como ocurre comúnmente con algunas expresiones discriminatorias en la vida social fuera de la escuela.

El lenguaje discriminatorio en la convivencia escolar es un tipo de violencia que “legitima el uso de cierto lenguaje burlesco, despectivo y humillante entre los estudiantes y sus pares y que también puede extenderse de parte de los propios profesores” (Cornejo, 2018, p.12). El lenguaje homofóbico es una de las manifestaciones de este tipo de violencia que se podría tipificar dentro de la violencia de género. Este lenguaje homofóbico “tiene como origen los estereotipos de género en donde se caricaturiza socialmente lo que se espera que haga un hombre y una mujer” (Cornejo, 2018, p.13). Es decir, si un compañero de clase tiene un comportamiento que los agresores catalogan como afeminado se convierte en un objeto de burla e incluso se le puede atacar diciéndole “gay” u “homosexual” atribuyéndole a estas palabras un significado ofensivo. Siguiendo la misma línea, una estudiante que tiene un comportamiento que se cataloga como “varonil” puede ser atacada con palabras como “lesbiana” o “machona” con el propósito de ofenderla y discriminarla de la comunidad de estudio. El problema no son las palabras que se usen sino la connotación que se les da a las mismas y que se pueden ir normalizando en el desarrollo de la convivencia escolar.

Según el estudio sobre el Clima Escolar en el Perú 2016, el 70 por ciento de estudiantes gay, lesbiana, bisexual y transgénero (LGBT) sufren acoso verbal debido a su orientación sexual, la misma encuesta revela que el 41.3% de estudiantes LGBT declara no haber recibido nunca contenidos educativos sobre temas LGBT y el otro 58.3% asegura que no existe ninguna política para denunciar casos de acoso en su colegio (PROMSEX, 2017, p.3). Estas últimas cifras resultan preocupantes, ya que lejos de informar y enseñar a los estudiantes a valorar y aceptar las diferencias respecto a la identidad sexual de las personas, se les está invisibilizando y normalizando prejuicios y estereotipos que hacen que términos como “gay” o “lesbiana” se usen con una connotación de ofensa y/o insulto, cuando deberían ser abordados para entender la orientación sexual de las personas y normalizar la diversidad.

Respecto a la educación Allen plantea lo siguiente:

“Se ha privilegiado la creencia de que la orientación afectivo-erótica es un asunto privado e íntimo de los individuos y se ha velado su papel significativo dentro de la subjetividad personal y social de todos los individuos” (Allen, 1995).

Esta crítica respecto al sistema educativo es aplicable en las formas de educación actual en donde la homosexualidad sigue siendo un tema tabú y que, aunque exista la buena intención de promover el respeto entre los miembros de una comunidad escolar, mientras que se eviten temas relacionados a la identidad sexual, la subjetividad de muchos estudiantes se encaminará a tratar este tema como una justificación para la discriminación y burla.

Sin embargo, el lenguaje discriminatorio en la convivencia escolar no solo se manifiesta a partir del género sino también puede originarse por el origen étnico, raza, rasgos físicos, nivel

socioeconómico, entre otros.

Juan Carlos Callirgos en su publicación “La Discriminación en la socialización escolar” se referirá a 8 expresiones de discriminación que se pueden dar en la escuela: a alumnos menores o más débiles, a mujeres, a alumnos que presentan defectos o características físicas relevantes, a alumnos tímidos, a alumnos segregados por sus rasgos raciales, a alumnos pobres, a alumnos que se encuentran en una situación de desventaja y alumnos que cumplen los mandatos oficiales de la escuela (Callirgos, 1995, p.7). Todos estos móviles de discriminación ya sea de forma verbal o no verbal no solo transgreden la defensa de la integridad de la persona, sino que además refuerzan roles de violencia entre el agresor y la víctima desde una temprana edad y además crean un pésimo clima de convivencia en un espacio que lejos de reproducir los antivalores y equívocos usos de lenguaje para discriminar, debe cultivar la integración y tolerancia entre los miembros de una misma comunidad educativa.

Frente a este panorama, el Ministerio de Educación propone 7 enfoques transversales en el currículo escolar: Enfoque de derechos, enfoque de igualdad de género, enfoque intercultural, enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, enfoque ambiental, enfoque de la búsqueda de la excelencia y enfoque de bien común. Todos estos enfoques tienen la función de orientar el trabajo pedagógico y fomentar la práctica de valores tanto en los docentes como profesores dentro de la convivencia escolar (MINEDU, 2016, p.12).

1.2.3 Repercusión y proyectos de intervención en el Perú

La problemática de la violencia escolar es un tema vigente en el Perú, esto se refleja en las estadísticas oficiales del MINEDU cuyos indicadores dan una cifra de 26, 284 casos de agresión

contra menores en todo el Perú (MINEDU, 2019), la organización Save the Children también reportó datos sobre el clima escolar que reportan que el 45% de adolescentes aseguró haber visto que alguien fue golpeado en el colegio, el 43% dice que fue acosado por las redes sociales, el 22% se sentía preocupado de ser víctima de bullying y el 35% se siente inseguro en su propia aula y durante el recreo” (Sausa, 2018).

Este clima poco alentador sobre la violencia escolar en el Perú ha provocado que se gestionen diversos programas preventivos para combatir este tipo de violencia a nivel nacional, sin embargo, la actividad del programa ha dependido de la gestión ministerial que lo encabece, perdiendo de esta forma la continuidad a largo plazo. A continuación, detallaré algunos programas que se han implementado durante la última década:

“Paz escolar” fue una estrategia promovida en el año 2013 por el MINEDU, que además de enriquecer la literatura en relación a la violencia escolar, buscaba identificar metodologías efectivas que puedan combatirla, para ello, se analizaron los congresos cuya participación estaba enfocada a los niños, así como también se desarrollaron mesas de diálogos en diferentes zonas del país (MINEDU, 2014).

“Siseve.pe” es una plataforma que tuvo como objetivo convertirse en un canal de denuncia en donde niños y adolescentes puedan pedir ayuda sobre diversos maltratos que viven en el escenario escolar. Asimismo, esta iniciativa no se detuvo en la participación de las víctimas, sino también que involucró a la familia, profesores, docentes y directivos para que puedan detectar algunas características de la violencia escolar y ponerse en un rol activo frente a ella, incluyendo en su plataforma aspectos teóricos de la violencia escolar como tal (Siseve, 2018). A través de esta plataforma, el Ministerio de Educación ha podido obtener cifras actualizadas a largo plazo que

denotan cómo los casos de violencia en los colegios desde el 2013 hasta el presente año han sido de tipo verbal, psicológica, por internet/celular, hurto, física, con armas y sexual, teniendo en cuenta que cada caso de violencia puede involucrar entre uno o más tipos (Siseve, 2018). Actualmente, la página se encuentra en reestructuración.

Durante la nueva gestión ministerial, la ministra de educación Flor Pablo Medina continuó la iniciativa “Tarjeta roja a la violencia”, enfocada a realizar charlas y capacitaciones en el país con el objetivo de prevenir esta problemática. Si bien la iniciativa es nacional, se hizo especial ahínco en el departamento de San Martín por haber sido el que reportó la mayor cantidad de denuncias de violencia escolar durante el 2018 (MINEDU, 2019). Asimismo, las iniciativas de lucha contra la violencia escolar no sólo han quedado en el Ministerio de Educación, a nivel regional y con el apoyo de la Policía Nacional del Perú (PNP) también se ha implementado el programa “Patrulla Juvenil” que alberga un conjunto de actividades deportivas y charlas de sensibilización que buscan que niños y adolescentes de la región de San Martín reflexionen sobre problemáticas como el pandillaje, la violencia escolar, consumo de drogas, etc. (PNP, 2019) La Defensoría del Pueblo también se ha unido a esta iniciativa creando una red de capacitaciones a nivel nacional que permiten capacitar a los docentes y generar confianza en los niños y niñas del Perú para que puedan realizar sus denuncias sin ningún miedo (Justicia TV, 2019).

1.2.4 Violencia y comunicación

Al analizar la violencia escolar desde las relaciones entre pares resulta necesario tomar en cuenta los comportamientos que se dan en cada entorno particular ya que los contenidos mediáticos pueden convertirse en un referente primario en la construcción del discurso y percepción del otro. Si bien es común representar la violencia desde una perspectiva material y directa de sus efectos,

relacionándola con daños físicos y psicológicos de una persona a otra, sin embargo, esta también se manifiesta en los procesos de socialización y consumo que se dan entre los individuos y los medios de comunicación. Es ahí donde la legitimación, normalización y falta de acción sobre los hábitos, valores y situaciones vinculadas a la violencia, se convierte en una manifestación implícita de esta problemática.

El sociólogo Clemente Penalva se referirá a la violencia cultural como un tipo de violencia no material que se manifiesta a partir de aspectos simbólicos como son el lenguaje y la comunicación, estos servirán para justificar actos de violencia que se den en relaciones directas, es decir de un individuo a otro, o de forma estructural, cuando la violencia emana de las instituciones sobre los individuos (Penalva, 2002, p.395), para Penalva los medios de comunicación cumplen un rol trascendental en la representación de ideologías ya que participan como un agente de socialización a partir del cual las personas interiorizan valores, hábitos y costumbres que irán desarrollando en su convivencia diaria. De esta misma forma, Rita Ralden su investigación “Medios de comunicación y violencia contra las mujeres” se refiere a la violencia simbólica ejercida por los medios de comunicación, como aquella que tiene un lugar privilegiado ya que utiliza elementos simbólicos normalizados social y culturalmente, un ejemplo es la representación tradicional de los roles de género, en donde el androcentrismo prima y es aceptado en considerar la realidad plural existente (Rald, 2011, p.164). En esta primera aproximación a la violencia y medios de comunicación resulta necesario pensar cómo llegan los medios de comunicación a las personas. En el Perú a pesar del incremento de la accesibilidad a las plataformas digitales, los medios tradicionales siguen llevándola delantera, la televisión con un 83% de alcance sobre todo en Lima y la Costa Norte del Perú, por su parte la Radio sigue siendo el medio de comunicación más accesible que acompaña principalmente a las mujeres adultas, mayores de 34 años de todos los

niveles socioeconómicos del Perú (IPSOS, 2019). En cuanto a consumo de contenidos, las preferencias nacionales se inclinan a los formatos informativos y de entretenimiento en donde la preferencia se justifica por la búsqueda de actualización rápida y relajación (KantarIbope Media, 2018).

A partir de lo expuesto hasta el momento, vale la pena cuestionar por qué enfocar el rol de los individuos, receptores y/o consumidores desde una posición pasiva cuando tienen la oportunidad de elegir lo que ven e identificar qué contenidos o conductas no deben replicarse en la esfera social, para entender esto es necesario recurrir a la definición que hará Pierre Bourdieu sobre la violencia simbólica como “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas», transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, el poder en carisma” (Bourdieu, 1999, p. 172-173). La definición de Bourdieu lleva a entender cómo la violencia simbólica actúa de forma eficaz ya que se vale de elementos del propio entorno social del individuo para justificar comportamientos relacionados a la violencia. Esta forma de violencia simbólica inmiscuida en la memoria, la tradición, las creencias y las costumbres se convierte en una fuente productora de contenidos mediáticos recibidos de forma gratificante por los grupos de individuos que se sienten reconocidos y comprendidos en lo que ven, escuchan o leen. Si a esto se adiciona los temas e intereses de coyuntura, es posible que el descuidado tratamiento de los discursos comunicativos también obedezca a intereses de otros ámbitos y que además de la esencia y reconocimiento de los mismos también se configuren estrategias de manipulación.

Rafael Vidal desarrolla un análisis sobre las nuevas dinámicas de poder y por ende de control que se presentan en nuestra sociedad. Ante esto hace referencia sobre los mecanismos utilizados por

nuevos medios de información que crean una especie de panóptico en donde las personas ocupan un rol sumiso a partir de la “configuración de sus deseos e intereses de acuerdo con los valores consumistas del mercado global” (Vidal, 2014, p.189). Similar a lo expresado por Bourdieu, nos situamos frente a prácticas que nacen de las necesidades de los individuos, no es el típico caso de violencia que en una relación material refleja dolor, daño, indignación, sino más bien un proceso de normalización de lo injustificable a partir de los placeres y satisfacciones superficiales de la masa expectante.

Guillermo Orozco en su publicación *Educación, Medios de difusión y generación de conocimiento: Hacia una pedagogía crítica de la representación* desarrolla un análisis sobre las estructuras de poder que los medios de comunicación establecen sobre la audiencia, los cuáles se desarrollan a partir de discursos funcionales en una sociedad que está basada cada vez más en el consumo de información e imagen, las consecuencias de esta dinámica están relacionadas al conocimiento que se mediatiza ya que aunque en los esquemas de comunicación tradicional las audiencias cumplen un rol activo en la recepción y retroalimentación de los mensajes, los medios de comunicación no tienen el poder en sí mismo sino en sus relaciones con otros poderes, es así como su función de dispositivo puede estar relacionada a construir representaciones que favorezca intereses externos (Orozco, 1996, p.4). El planteamiento de Orozco se puede ejemplificar a partir de los mecanismos que Penalva detalla como mecanismos de violencia que utilizan las instituciones y que son parte de la cotidianeidad del individuo. Cómo opera la justificación de la violencia en la cultura y en las instituciones (Penalva, 2002, p.396).

Tabla 3.

Algunos ejemplos de cómo opera la justificación de la violencia en la cultura y en las instituciones.

| Ámbito | Mecanismos de legitimización de la violencia |
|------------------------|--|
| Cultura Popular | Cuentos, refranes, canciones, chistes. |
| Escuela | Contenidos, no reciprocidad profesor – alumno, segregación, mano dura. |
| Ejercito | Patriotismo, culto a las armas, deshumanización del enemigo. |
| Empresa | Diferencias salariales (hombre – mujer; autóctono – inmigrante), clasismo. |
| Familia | Autoritarismo, menosprecio, transmisión de valores. |
| Medios de comunicación | Estereotipos, desinformación, trivialización de la violencia. |
| Religión | Textos bíblicos (ojo por diente por diente). |
| Ciencia | Deterioro ambiental por razones de progreso. |

Nota: Tabla extraída de *El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación* (Penalva, 2002, p.396).

Al analizar esta clasificación desde una mirada macrosocial, se comprende la injerencia de los medios de comunicación en diversas temáticas a partir de la construcción y fijación masiva de discursos, esto podría suceder con la problemática de la violencia que indirectamente tendría posibilidades para normalizarse a partir del consumo de estereotipos, desinformación o trivialización de los contenidos relacionados a este tema. Siguiendo esta línea, Orozco hace referencia a la Pedagogía crítica de la representación planteada por Giroux, en dónde se resalta la importancia de que el espectador tome una posición crítica respecto a estas prácticas sociales y así

deconstruya las representaciones de consumo, se propone una formación en medios desde la escuela promoviendo que los estudiantes cuestionen los procesos mediáticos asumiendo el rol de interlocutores a partir de la construcción de sus propios contenidos (Orozco, 1996, p.7).

Resulta necesario concebir a la violencia como una problemática que no solo se limita a las relaciones físicas o emocionales, sino que trasciende lo práctico y encuentra formas de representación en el discurso mediático. En este nivel, las formas de representación se encuentran al límite de lo que puede ser un discurso informativo contrastado con la realidad y otro certificado a partir de intereses externos de los medios que difunden. Estas prácticas requieren de una respuesta del espectador, quien debe asumir un rol activo y construir narrativas propias y cotidianas, empezando así un ejercicio de deconstrucción de los procesos mediáticos masivos.

La relevancia de la revisión teórica que desarrollé en este capítulo tiene el objetivo de enriquecer el diseño de la metodología de mi proyecto de comunicación. Es por ello, que consideré necesaria una exploración a los antecedentes del cine documental y a las características de la corriente del Nuevo Cine Latinoamericano, categorías en las cuáles se exploran las relaciones que se establecen en la construcción de la imagen filmica y el proceso en el que los actores de la misma (realizador, cámara, comunidad) dejan de ser instrumentos o insumos para asumir un protagonismo colectivo que pudiera promover la construcción de discursos que apelen a la memoria y reivindicación local. De la misma manera, desde el cine comunitario resalto la configuración de las relaciones comunitarias que utilizando como vehículo el cine tengan el objetivo de empoderar sus discursos y visibilizar sus problemáticas.

En esta instancia, se dejan atrás los roles y dinámicas intervencionistas del realizador único, para establecer dinámicas colectivas de aprendizaje mutuo, en las cuáles el cine comunitario encuentra

vínculos con el modelo de la comunicación participativa y la herramienta del video participativo. La comunicación participativa haciendo referencia a la necesidad de una comunicación horizontal, la construcción de discursos locales y cercanos y el acceso a una información en dónde se pondere el entorno de la comunidad y sus verdaderas necesidades, lejos de la mediatización de contenidos lejanos y propagandísticos. Siguiendo esta línea, el video participativo se construye a partir de la trascendencia de la herramienta de lo operativo a lo participativo que permita a la comunidad explorarse, conocerse y construir narrativas que partan de temáticas locales a partir del lenguaje audiovisual.

Finalmente, en el otro eje temático encontramos a la violencia escolar, la cual conlleva a una exploración de los diversos tipos de violencia y sus manifestaciones. Este abordaje teórico busca encontrar conexiones con el concepto de comunidad, considerando a las relaciones y espacios como parte de un proceso de violencia cuya ejecución o consecuencia no solo se remite a una o dos personas, sino que hay una serie de actores o involucrados que cumplen un rol en la misma.

En este proceso de construcción y tomando como propuesta que el cine comunitario puede tener agencia respecto a la reflexión sobre la violencia escolar, es vital analizar e identificar las dinámicas de la violencia no solo de manera teórica y narrativa, sino que también en la disposición de prácticas que pueden adquirir o normalizar relaciones violentas durante un proceso de creación.

CAPÍTULO 2

MARCO CONTEXTUAL

En el siguiente capítulo abordaré el contexto histórico del distrito lo cual me permitirá extraer algunas características del mismo en relación a su densidad y población. Asimismo, exploraré la situación de oferta educativa, centrándome en el sistema de educación privada. Finalmente, me localizaré en el colegio en el cual apliqué el proyecto de comunicación.

2.1 Sobre el distrito El Agustino

Este proyecto de investigación se desarrolla en el distrito de El Agustino el cual se encuentra ubicado en el cono este de Lima metropolitana y colinda con los distritos de San Juan de Lurigancho por el norte, Ate y Santa Anita por el este, La Victoria y San Luis por el sur y Cercado de Lima por el oeste. Si bien la fundación oficial del distrito data del año 1965, este ha atravesado amplios procesos históricos que conllevarían a cambios estructurales de su territorio como también determinarían las características de su población.

2.1.1 Orígenes del distrito

La historia de “El Agustino” en un origen se remite a un conjunto de fundos que al entrecruzarse con acequias daban oportunidad a cultivos frutales, legumbres y flores. Estos fundos tenían dueños, entre ellos, Don Enrique de la Riva Agüero, conocido por ser el nombre de una avenida principal del distrito (Barbito, 2015, p. 16). Alrededor de 1930 se instaló un sistema de feudalismo en el cual se arrendaban tierras en diferentes niveles de dependencia siguiendo una dinámica de yanaconaje , sin embargo, en 1940 se desarrollarían procesos de expropiación por parte del Estado

a los terrenos del fundo lo cual abriría paso a la urbanización del territorio agustiniano (Barbito, 2015, p. 18). En esta misma década el Perú viviría un acelerado crecimiento poblacional sin ninguna congruencia con sus índices de mortalidad, las consecuencias se harían notar en la sierra, la cual no contaba con los recursos necesarios para absorber este crecimiento. Esto sumado a las pocas oportunidades en salud y educación que había en provincia y al centralismo limeño, promovería el inicio de las migraciones a la costa (Pease, 2013, p.131).

Los gobiernos de Bustamante y Rivero (1945 - 1948) y Manuel Odría (1948 -1956) se caracterizarían por una falta de gestión previsoría respecto a las migraciones, generando políticas de tolerancia en relación a la ocupación informal de terrenos. En el caso de Odría su relación con los migrantes le serviría de excusa para generar vínculos con nuevos votantes es así como fomentaría la creación de barriadas, evitaría la expulsión de los terrenos invadidos ilegalmente y además también hacía caridad entregando alimentos y regalos a los que veía como nuevos simpatizantes de su gobierno (Pease, 2013, p. 132). Estas migraciones se traducirían en una ampliación del área ocupada de diversos distritos y a la vez en una transformación en su composición física, social y cultural con la creación que se concentraría en especial en distritos que en su mayoría correspondían a los sectores más vulnerables a nivel socioeconómico como San Juan de Lurigancho, Ate-Vitarte, Santiago de Surco, San Luis, La Molina, Santa María del Mar, San Bartolo, Carabayllo, Cieneguilla, San Juan de Miraflores, San Martín de Porras, Comas, Bellavista, Villa María del Triunfo, Puente Piedra, Carmen de la Legua, Chaclacayo, El Agustino, San Miguel, Chorrillos, Surquillo, La Perla, Callao e Independencia (Mar, 1986, p.64).

Actualmente, el distrito de El Agustino tiene una población de 220.6 miles de personas (CPI ,2019) en un territorio de 12,54 km² de los cuales 3 km² son cerros en proceso de poblamiento (Barbito,

2015, p.21). Según el censo que hizo el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) en el año 2007, sobre una población de 180,262 habitantes, 106, 731 eran migrantes conformando así el 60% del total de la población.

Mapa del distrito de El Agustino.

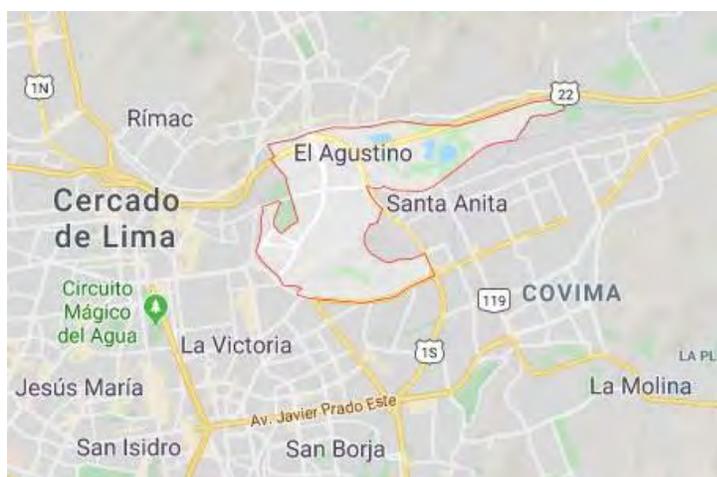


Figura 1: Imagen muestra la ubicación del distrito y sus límites fronterizos. Por Google maps (2019).

Es así como el distrito de El Agustino se caracteriza por tener una amplia población migrante que, si bien su proceso histórico de llegada puede ser cuestionado por la falta de gestión del estado, por otro lado, ha permitido diversificar la riqueza cultural de la comunidad agustiniana a partir de fiestas costumbristas, organizaciones provinciales, dirigencias vecinales cuyos enfoques irían de la mano con el arte y la cultura.

Este rostro positivo de un distrito plural y diverso culturalmente se ve socavado por cifras preocupantes de delincuencia y violencia que soportan la vulnerabilidad del distrito. Según el último estudio del INEI sobre la estadística criminal en Lima, el Agustino figura entre los distritos de Lima Metropolitana con mayor tasa de homicidios entre los años 2011 y 2016(INEI, 2017). Asimismo, se encuentra dentro del mapa de los 10 distritos que reportan mayor cifra de robos

según la fiscalía, la policía y el observatorio de criminalidad (MININTER, 2019). Por si no fuera poco, la última publicación del Comité Estadístico Interinstitucional de la Criminalidad (CEIC) indica que desde el año 2015 hasta el 2018 el distrito ha acumulado una cantidad de 6 víctimas de feminicidio (INEI, 2019, P.87).

2.2 Sobre el Sistema de Educación Privada

Según la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM) el número de instituciones escolares privadas en el año 2017 duplicaba (11,230 colegios) a las instituciones públicas de Lima (5552 colegios), sin embargo, las primeras en un 70% no cumplían las condiciones adecuadas de infraestructura (ANDINA, 2017). Si bien 2 años después, no hay un censo actualizado respecto a la cantidad de colegios como de la mejora de sus infraestructuras, hay que tomar en cuenta que el alto porcentaje de instituciones privadas en Lima Metropolitana no es directamente proporcional con la relación calidad/ costo de las mismas. De hecho, el costo mínimo de una mensualidad en una institución privada oscila alrededor de 200 soles mensuales, figura que ha sido definida como “Educación privada de bajo coste” (EBC) y que ha tenido mayor impacto en distritos más vulnerables a nivel socioeconómico como Villa María del Triunfo, Puente Piedra, Carabayllo, Ate, Villa El Salvador, Pachacamac, Ancón, San Martín de Porres, Comas e Independencia, distritos en que la oferta privada representa entre el 61 y el 47% del total de instituciones educativas (Fondevilla,2018,p.27).

En el caso de distritos como San Juan de Lurigancho o Lurín este aumento de instituciones privadas ha ido vinculado directamente al crecimiento demográfico de sus poblaciones y a una deficiente oferta de educación pública que pueda albergar al excedente de población estudiantil (Fondevilla, 2018, p.28). Según el último monitoreo de la UGEL 05 del Ministerio de Educación cuyo campo

de acción es el distrito de San Juan de Lurigancho y El Agustino, se reportó que en el último hay al menos 93 instituciones educativas privadas (MINEDU, 2015).

Asimismo, vale la pena enfatizar que aún es un imaginario social que la educación privada es superior a la pública, esto se debe a que en las evaluaciones de rendimiento escolar no se contempla el nivel socioeconómico ni los diferenciales entre instituciones privadas, concluyendo resultados generales para todas ellas. Además, no existe un órgano rector como la SUNEDU que permita evaluar la aptitud de cada institución para autorizar su funcionamiento, ni tampoco un indicador que evalúe a los directores de cada institución (Guadalupe 2016, p.27).

2.3 Sobre la institución educativa “La Casita del Inglés”

EL proyecto se desarrolla en el colegio “The kids of la casita del inglés”, fundado en el año 2008 por la profesora Gisela Cortez, educadora de idiomas. Inicialmente, el espacio del colegio estaba dirigido a dar clases de refuerzo en el idioma inglés, sin embargo, con el paso de los años se fueron adecuando aulas de clase hasta completar el nivel primario.

A inicios del año 2010 el colegio empezó a incluir entre sus alumnos a personas con habilidades diferentes que tienen trastornos del espectro autista (TEA) y Síndrome de Down. Cuando estos estudiantes recién fueron incorporados no se contaba con una plana docente especializada para ellos, el paso de los años, la experiencia del trabajo conjunto y la capacitación voluntaria de algunos docentes les ha permitido aprender a adquirir competencias pedagógicas neuro diversas.

Actualmente, el colegio cuenta con el nivel guardería, inicial y primaria y en sus aulas estudian un aproximado de 90 niños, de los cuales 15 son neuro diversos y algunos son derivados de la organización Centro Ann Sullivan del Perú, los cuales son especialistas en pedagogías dirigidas a

niños con habilidades diferentes. A nivel de plana docente el colegio cuenta 1 directora, 2 profesoras en el nivel inicial, 5 profesoras en el nivel primaria, 1 profesor de teatro, 1 profesor de danza y 1 psicóloga.

Respecto al espacio del colegio, este cuenta con 4 pisos, 3 de ellos hechos de material noble y el último de material prefabricado utilizado como depósito. Tienen 2 patios de entretenimiento, sin embargo, son pequeños longitudinalmente por lo que tienen que ser turnados entre secciones.

Finalmente, para el desarrollo de la metodología de mi proyecto de comunicación, considero importante tomar en cuenta la disposición de estos espacios y cómo pueden configurar las relaciones colectivas de los estudiantes. Esto será abordado más adelante en el análisis de la aplicación de mi metodología.

Instalaciones del colegio – espacios académicos



Figura 2. Salón de clases en dónde se desarrollan las actividades. Elaboración propia (2019).

Instalaciones del colegio – espacios de entretenimiento



Figura 3. Patio de dispersión. Elaboración propia (2019).

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La base de esta investigación la desarrollé a partir de una revisión teórica sobre el cine comunitario y la violencia escolar. Por ello, he tomado en cuenta los planteamiento conceptuales y contextuales de cada eje temático, priorizando aquellas categorías que aborden las dinámicas colectivas de la creación fílmica y que a la vez enfatizan en la construcción de discursos locales como parte de un proceso necesario de cada comunidad. Asimismo, consideré necesario realizar un acercamiento teórico a las diversas manifestaciones de la violencia, la construcción de los discursos en torno a ella y su incidencia en un espacio cotidiano para la niñez como lo es el colegio.

En el presente capítulo se busca presentar el diseño y metodología planteada para el cumplimiento de los objetivos de esta investigación, así como también las unidades de análisis y las técnicas de recojo de información que se aplicarán.

3.1. Diseño de la Investigación

A partir de los hallazgos de la revisión teórica y contextual se buscó diseñar una metodología de investigación que permita analizar el rol de cine comunitario como vehículo de reflexión sobre la problemática de la violencia escolar en niños de 10 a 12 años del colegio “La Casita del Inglés” en el distrito de El Agustino.

El desarrollo de esta investigación plantea la aplicación de la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) la cual tiene su origen en Latinoamérica entre los años 60's y 70's , periodo en el que se da una reformulación en el campo de las ciencias sociales en relación a la forma de

concebir el trabajo con las comunidades, buscando así generar procesos participativos en dónde los grupos sociales e individuos de una comunidad cumplan un rol activo y protagónico en los proyectos o intervenciones que se realizaban (Melero, 2012, p. 344). Esta nueva mirada metodológica se enmarcó en la intención de promover la producción de conocimiento dentro de las comunidades con el fin de que aquellas puedan conocer su realidad y así transformarla, lo cual se manifestó en una corriente de pensamiento conocida hoy como el “paradigma emancipatorio”, cuya influencia parte sobre una base política ya que la intención es fortalecer los grupos sociales vulnerables con el objetivo de generar un cambio social, es por ello que bajo este paradigma confluyeron campos como la educación popular, la comunicación alternativa, la investigación acción participativa y la filosofía de la liberación (Ortiz y Borjas, 2008, p.617).

Si bien la metodología de la Investigación Acción Participativa junto a otros campos que comparten un enfoque participativo haya confluído bajo una corriente de pensamiento que tenía como objetivo la renovación de la forma de intervención y trabajo en las ciencias sociales, el solo hecho de concebir a los individuos y grupos sociales como protagonistas de los proyectos genera que esta metodología priorice sobre todo el trabajo práctico, el cual irá enriqueciendo el conocimiento teórico. Esta metodología involucra no solo una etapa de hallazgos e identificación de la problemática de una comunidad sino también el diálogo con sus protagonistas ya que ellos serán los principales productores del conocimiento. Es por ello, que, al hablar sobre la Investigación Acción Participativa, los autores remontan sus características al mismo proceso de intervención.

Ana Colmenares en su artículo "Investigación – acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y acción" (2012, p.107) hace un seguimiento a la implementación de esta

metodología dividiéndola en 4 fases: Descubrimiento de la temática; Co – construcción del plan de acción para seguir en la investigación; Ejecución del plan de acción y Cierre de la investigación; en la cual se sistematizan, categorizan y generan aproximaciones teóricas que pueden servir de orientación para nuevos ciclos de la investigación, creando un binomio entre el conocimiento y la acción, procesos que coadyuvan a la potenciación de las transformaciones esperadas; por supuesto que todas estas fases van integradas por procesos reflexivos permanentes de todos los investigadores involucrados.

A partir del planteamiento de Colmenares, la metodología de Investigación Acción Participativa sigue una ruta de constante construcción de la mano de los individuos de la comunidad. Si bien el descubrimiento de la temática puede implicar una etapa de diagnóstico del investigador, esta es validada en el desarrollo del plan de acción junto a los individuos de la comunidad o grupo social. Asimismo, en la última fase la producción del conocimiento colaborativo será primordial para identificar las transformaciones que se han generado en el proceso, así como las nuevas temáticas o problemáticas que son necesarias de abordar.

Finalmente, aunque la metodología de la Investigación Acción Participativa contemple un proceso en dónde los individuos de la comunidad son los principales protagonistas y asumen el rol de investigadores y productores del propio conocimiento de las temáticas y problemáticas locales, el rol del investigadores y gestor del proyecto no queda excluido de la metodología ya que asumen y constante proceso de autorreflexión y deconstrucción del rol que asumen en el proyecto.

En este sentido, el investigador desarrolla ciertas actitudes de complicidad y sinergia con la población con la que trabaja, aportando herramientas e instrumentos metodológicos, e invitando a las personas a involucrarse en estas dinámicas, desde el aporte de sus experiencias, vivencias y

conocimientos. De esta forma, se manifiesta un compromiso efectivo y declarado donde ambos forman parte del estudio que se realiza y de la transformación de su propia realidad. (Melero, 2012, p. 346)

El investigador no es más un observador desvinculado de la comunidad que investiga, sino más bien es un aspirante a ser parte de ella por lo cual las dinámicas que desarrolle en su relación no solo tienen el objetivo de incorporar a la comunidad al sistema de su metodología sino a reconstruir su propia identidad y vínculos con la comunidad. Si bien el investigador tiene conocimiento empírico que ofrecer en los proyectos que realice con un grupo social, este asumirá el rol de un guía y participe respecto al análisis local de la temática que se quiere transformar.

De acuerdo a lo explicado elegí esta metodología para mi proyecto debido a que planteo una investigación cuyo proceso se desarrollará en un taller de cine comunitario. Este taller a partir de dinámicas participativas busca construir y socializar un análisis sobre la violencia escolar desde la mirada y voces de una población de riesgo como es la niñez. Aunque en este proceso participativo desde mi rol de investigadora y facilitadora del taller les daré a los participantes un acercamiento conceptual y práctico sobre la de violencia y el cine comunitario, este es solo un eslabón de la investigación ya que mi trabajo con los participantes partirá desde un enfoque horizontal en el cual podamos intercambiar conocimientos y hallazgos sobre una temática que además es coyuntural. Asimismo, los hallazgos del taller formaran parte de la construcción de un conocimiento colectivo que además de socializarse entre los participantes, busca generar un espacio en dónde puedan identificar y repensar prácticas de violencia en su mismo entorno.

Con la intención de conocer cómo el cine comunitario podría ser idóneo para generar un proceso de reflexión y transformación social sobre la violencia escolar, me planteó la siguientes

interrogantes y objetivos de investigación:

Tabla 4.

Preguntas y objetivos de investigación

| | |
|---|---|
| 3.1.1 Preguntas de investigación | 3.1.2 Objetivos de investigación |
| 3.1.1.1 Pregunta central | 3.1.2.1 Objetivo central |
| ¿Cómo el cine comunitario puede convertirse en un vehículo de reflexión sobre la violencia escolar? | Analizar la agencia del cine comunitario como vehículo de reflexión de la violencia escolar en niños y niñas de 10 a 12 años del colegio “La Casita del Inglés” en el distrito de El Agustino. |
| 3.1.1.2 Preguntas secundarias | 3.1.2.2 Objetivos secundarios |
| 3.1.1.2.1 ¿Cómo se manifiesta la violencia escolar en las relaciones cotidianas de niños y niñas de 10 a 12 años del colegio “La Casita del Inglés” en el distrito de El Agustino? | 3.1.2.2.1 Analizar las manifestaciones de la violencia escolar en las relaciones cotidianas de niños y niñas de 10 a 12 años del colegio “La Casita del Inglés” en el distrito de El Agustino. |
| 3.1.1.2.2 ¿Cómo una metodología planteada sobre la base del cine comunitario puede desarrollar temáticas vinculadas a la violencia? | 3.1.2.2.2 Conocer los procesos del cine comunitario y sus vínculos con la problemática de la violencia. |

| | |
|--|---|
| <p>3.1.1.2.3</p> <p>¿Cómo se podría abordar la problemática de la violencia escolar entre pares a través de un taller de cine comunitario?</p> | <p>3.1.2.2.3</p> <p>Diseñar y ejecutar un taller de cine comunitario que incorpore la metodología de la investigación acción participativa (IAP) sobre la violencia escolar con niños y niñas de 10 a 12 años del colegio “La Casita del Inglés” en el distrito de El Agustino.</p> |
| <p>3.1.1.2.4</p> <p>¿Cómo se desarrolló el taller de cine comunitario para abordar la violencia escolar con niños y niñas de 10 a 12 años del colegio “La Casita del Inglés” de El Agustino?</p> | <p>3.1.2.2.3</p> <p>Analizar los resultados y aprendizajes del taller como vehículo de reflexión sobre la violencia escolar.</p> |

Nota: Tabla de elaboración propia.

3.1.3 Hipótesis

A pesar de que en el proceso de la Metodología de Investigación Acción no resulta esencial plantear una hipótesis de investigación, me parece necesario plantearlas como una expectativa respecto a los resultados esperados y como una guía del diseño de la metodología del proyecto.

3.1.3.1 Hipótesis principal

El Cine Comunitario a partir de un enfoque participativo genera identificación, creación, análisis y diálogo en los participantes a partir de relatos cotidianos que les permiten reflexionar y tomar

una posición sobre las problemáticas vinculadas a la violencia escolar que los rodean.

3.1.3.2 Hipótesis específicas

La violencia escolar entre pares enfocada en niños y niñas de 10 a 12 años del colegio “La Casita del Inglés” del distrito de El Agustino se manifiesta a partir de gestos, palabras y acciones que conllevan a formas de exclusión o amedrentamiento percibido como cotidiano y el cual se origina en la convivencia dentro del grupo social. Asimismo, existe una distancia imaginaria de parte de los niños sobre la problemática de la violencia ya que, si bien el profesorado explica brevemente en clases el tema de la violencia vinculado a las noticias coyunturales, estos no reciben una retroalimentación de parte de sus estudiantes lo que genera que la reflexión colectiva no sea plena.

- El cine comunitario es una forma alternativa de producción cinematográfica cuyo objetivo es que los miembros de una comunidad puedan utilizar la herramienta del cine para contar sus narrativas locales y visualizar sus problemas a partir de las mismas, esta flexibilidad le permite adaptarse a todo tipo de contexto y a la vez poder abordar diversas temáticas con el fin último de generar un análisis colectivo que genere una transformación social en la comunidad. Por estas razones, trabajé mi metodología sobre la base del cine comunitario, considerando cómo los conceptos de comunidad, participación y protagonismo son esenciales para el trabajo con los miembros de la comunidad.
- El taller de cine comunitario para abordar la violencia escolar entre pares con niños y niñas de 10 a 12 años del colegio “La Casita del Inglés” del distrito de El Agustino fue un espacio en el cual los niños pudieron compartir historias y/o experiencias a partir de formatos audiovisuales como un fanzine, un noticiero y un cortometraje. Este proceso les permitió abordar la problemática de la violencia escolar desde lo cotidiano, pensando en situaciones

de violencia cercanas a su entorno y reflexionando sobre los actores de la misma a partir de la construcción de personajes.

- Un taller de cine comunitario sobre la violencia escolar entre pares debe ser un espacio de diálogo, creación y reflexión colectiva. Los participantes sienten la libertad de explorar la problemática de la violencia escolar desde una mirada cotidiana la cual se puede ver representada a partir de experiencias, anécdotas o historias ficcionadas. Por otro lado, la herramienta de video no solo se convierte en un accesorio tecnológico sino en la posibilidad de poder visibilizarse como parte de una comunidad y de la misma forma identificar los problemas que pueden darse en sus relaciones.

3.1.4 Universo, corpus y unidades de análisis

Se trabajará con niños y niñas de 10 a 12 años del centro educativo “La Casita del Inglés” del distrito de El Agustino. Se eligió trabajar con niños de esas edades debido a que cursan los últimos grados del nivel primaria y que además se encuentran en una etapa de transición hacia la adolescencia, la cual no solo conlleva cambios corporales, sino también aspectos psicosociales como la búsqueda de la identidad, la necesidad de ser más analíticos con su entorno y en efecto la elaboración de hipótesis y conclusiones propias (Pérez y Santiago, 2002, p.17). Asimismo, se eligió el distrito de El Agustino por ser un distrito en el que vivo con el cual he construido un vínculo de identidad que me parece importante para estudiar e investigar las comunidades que lo integran.

3.1.4.1 Universo

El universo al cual está dirigida esta investigación son los niños y niñas que se encuentren en la

edad de cursar o estén cursando la educación primaria en Lima, Perú.

3.1.4.2 Corpus

El estudio ha considerado como corpus a los salones de quinto y sexto grado de primaria del Colegio “The Kids of La Casita del Inglés” ubicado en el distrito del Agustino. Al no haber desarrollado de forma especializada una metodología de trabajo con los niños con habilidades diferentes, se escogieron aulas en donde hay 10 mujeres y 7 hombres, debemos contemplar que en ese corpus hay 1 niña y 2 niños neurodiversos.

3.1.5 Unidades de análisis

Para efectos de la investigación será considerada como unidad de análisis principal el taller de cine comunitario, los participantes del taller que son los niños y los contenidos que realicen durante el taller que son los cortometrajes.

3.1.5.1 El taller de cine comunitario: Este taller se desarrolló en los salones de 5to y 6to grado de primaria de la institución educativa “La Casita del Inglés” en el distrito de El Agustino. El taller tuvo una duración de 2 horas semanales y se impartió los días lunes de 8am a 10am, el taller en su totalidad duró 4 meses.

El desarrollo del mismo se ha planteado por diferentes etapas que contemplan el análisis de la violencia como parte de la cotidianeidad infantil, la narración de vivencias individuales, el aprestamiento en equipos técnicos audiovisuales, la creación de historias y la realización de las mismas. Todas estas etapas estuvieron enfocadas a la realización de 3 productos: el fanzine, noticiero escolar y cortometraje final.

Recorrido de etapas del taller



Figura 4. Esquema de etapas que se desarrollarán en el taller de cine comunitario como parte de la metodología de Investigación Acción Participativa implementada en este proyecto. Elaboración propia.

3.1.5.2 Los participantes del taller

En el taller hay 17 niños, de los cuales 7 son hombres y 10 mujeres. Hay que tomar en cuenta que 4 de ellos son niños neuro diversos por lo cual los objetivos del taller respecto a ellos varían de acuerdo a la optimización de sus competencias. Para el recojo de información además de la observación de campo, se realizarán entrevistas a profundidad de forma individual como también entrevistas grupales. Finalmente, se debe resaltar que se recogió la autorización de los padres de familia y directora del colegio para la realización del taller.

3.1.6 Técnicas de investigación

Si bien mi investigación es una, esta sigue dos metodologías en cuanto la aplicación del proyecto y el recojo de información del mismo. Por un lado, en el diseño del proyecto he tomado en cuenta la Investigación Acción Participativa, priorizando el proceso y en la dinámica que establezco en mi relación con el sujeto de estudio, en este caso este proyecto se traduce en el taller de cine comunitario y en la relación con sus participantes. Por otro lado, se eligió como método de recojo de información y validación y contraste con las hipótesis el método etnográfico. Se ha elegido el método etnográfico como parte del proceso de recojo de información debido al contacto directo que se tendrá con la comunidad seleccionada, esto a partir de entrevistas abiertas y de sesiones de observación durante el trabajo común con los participantes.

Ruta de metodologías del taller



Figura 5: Representación de los caminos que se han seguido para el desarrollo de esta investigación, por un lado, el diseño de una investigación que involucró una revisión teórica y trabajo de campo y por el otro el diseño de un taller a partir del cual pude analizar los procesos para construir los hallazgos de mi investigación. Elaboración propia.

3.1.6.1 Entrevista profundidad

Esta técnica permitirá recoger la información a partir de un diálogo extendido con cada participante del taller para lo cual se buscará conocer sus impresiones, sentimientos, complicaciones y sugerencias sobre los procesos de creación en el taller como también sus definiciones personales y representaciones que han surgido después del proceso. Esta entrevista se aplicará a 5 participantes del taller de un total de 17 participantes. (Anexo 02 y 03)

3.1.6.2 Observación participante

Se aplicará la técnica de observación participante a los estudiantes de 5to y 6to grado de primaria, esta consta de sesiones de observación dentro del espacio en donde se desarrolla para lograr un acercamiento a la convivencia y relación con sus pares dentro de un espacio reconocido y cotidiano.

Es necesario tomar en cuenta que este proyecto se plantea como una constante investigación respecto a los involucrados que considera desde el primer acercamiento al campo, el desarrollo de la aplicación de la metodología y el análisis de resultados. (Anexo 05)

3.1.6.3 Focus group

Se realizará un focus group con los 15 participantes del taller, proceso que implica un intercambio de percepciones y análisis respecto al proceso como a los productos finales. El focus no implica exactitud respecto a los conceptos de violencia sino cómo las representaciones y previos conocimientos de los participantes se pueden plasmar en las historias realizadas audiovisualmente. (Anexo 04)

CAPÍTULO 4

EL TALLER DE CINE COMUNITARIO COMO VEHÍCULO DE REFLEXIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

En el desarrollo de esta investigación planteé como parte de la metodología Investigación Acción Participativa (I.A.P) el diseño y aplicación de un taller de cine comunitario cuyo proceso me sirvió como insumo de análisis a partir de mi objetivo principal que era analizar la agencia del cine comunitario como vehículo de reflexión de la violencia escolar entre pares en niños y niñas de 10 a 12 años del colegio “La Casita del Inglés” en el distrito de El Agustino.

Como parte del planteamiento de este proceso, si bien de manera introductoria el taller estuvo orientado al abordaje teórico de la problemática de la violencia, posteriormente, el desarrollo del mismo se planteó a partir de la construcción de narrativas desde la propuesta del cine comunitario, teniendo como eje temático el tema de la violencia escolar entre pares.

A continuación, presentaré los objetivos del diseño de este taller:

4.1 Objetivos

- Objetivo principal: Propiciar el intercambio de percepciones y reflexiones sobre la violencia escolar a partir de la metodología del cine comunitario.
- Objetivos específicos
 - Analizar la problemática de la violencia escolar a partir de un proceso de Comunicación participativa.
 - Motivar la apropiación de los recursos audiovisuales para visualizar la

problemática de la violencia escolar u otras problemáticas de su entorno.

- Propiciar nuevas relaciones entre los estudiantes y su entorno a partir del trabajo colaborativo y análisis de problemáticas comunes.
- Visibilizar y poner en discusión con la comunidad estudiantil los diversos escenarios de violencia que se viven en la institución a partir del cortometraje.

A partir de un trabajo de campo previo en el centro educativo donde se aplicará el proyecto se pudo denotar la poca aproximación y ejercicio de análisis que tienen los niños y niñas respecto a los temas de violencia escolar, por esta razón además de desarrollar una metodología que incluya el aprestamiento audiovisual y narrativo, también se incluirán dinámicas de análisis vinculadas al contexto de los estudiantes.

4.2 Planificación de metodología del proyecto

Como se mencionó anteriormente esta investigación se desarrolló bajo la metodología IAP (Investigación Acción Participativa) la cual se caracteriza por establecer un enfoque horizontal y cuya expectativa es generar un impacto social en la comunidad con la que se está trabajando. Asimismo, también incorporé la metodología del video participativo descrita como “un conjunto de técnicas que buscan lograr la participación de un grupo de personas o una comunidad en el diseño y la creación de su propia película” (Lunch, 2006, p. 12). Ambos procesos buscaron generar un espacio en el cual la comunidad con la que trabajé pudiera asumir un rol activo de análisis, reflexión y acción respecto a sus problemáticas por medio del video como herramienta visibilizadora de su realidad.

Este proceso de diseño ha contemplado las siguientes etapas durante el desarrollo del taller de cine comunitario: Reconociendo la realidad, Alfabetización audiovisual, Hazlo tú mismo, Relatos audiovisuales desde la niñez y Conversemos.

Ruta comparativa I.A.P con el taller

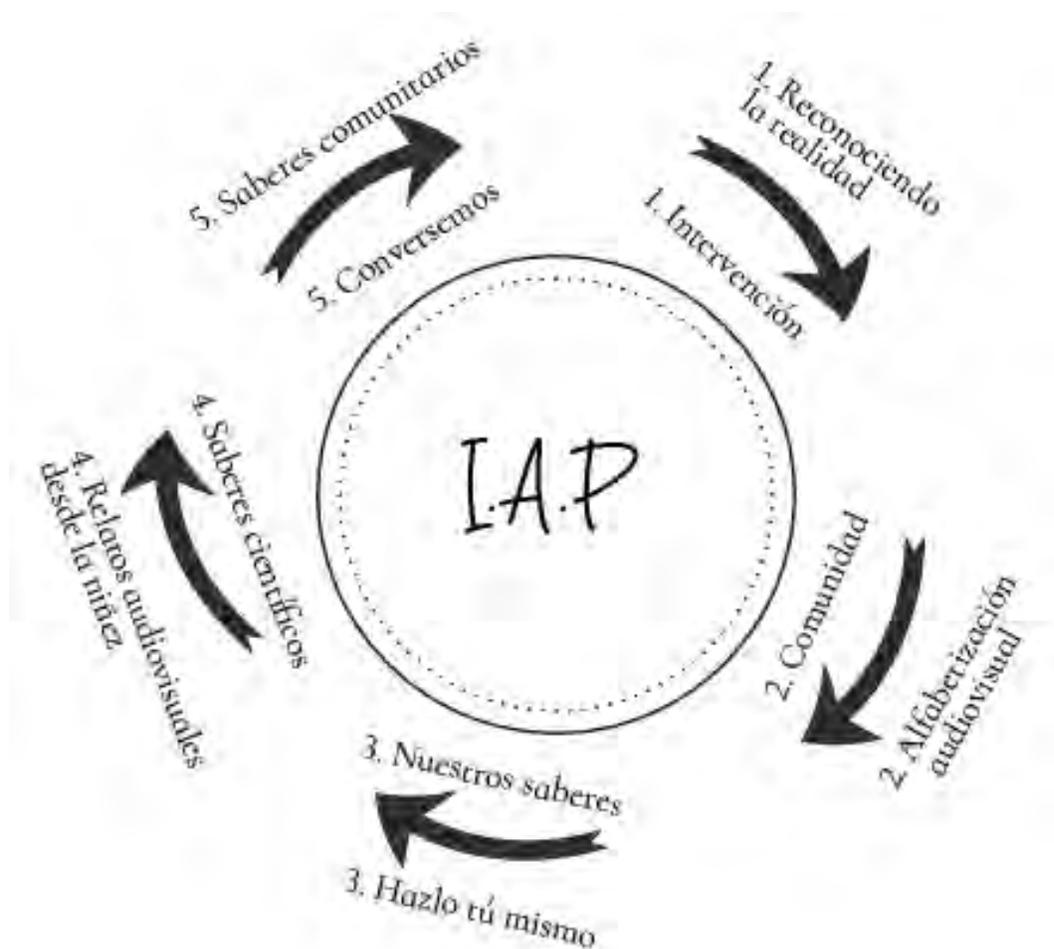


Figura 6. Etapas de la Investigación Acción Participativa y el Taller de Cine Comunitario aplicado como parte de mi investigación. Elaboración propia.

Resumen de etapas, sesiones y productos del taller

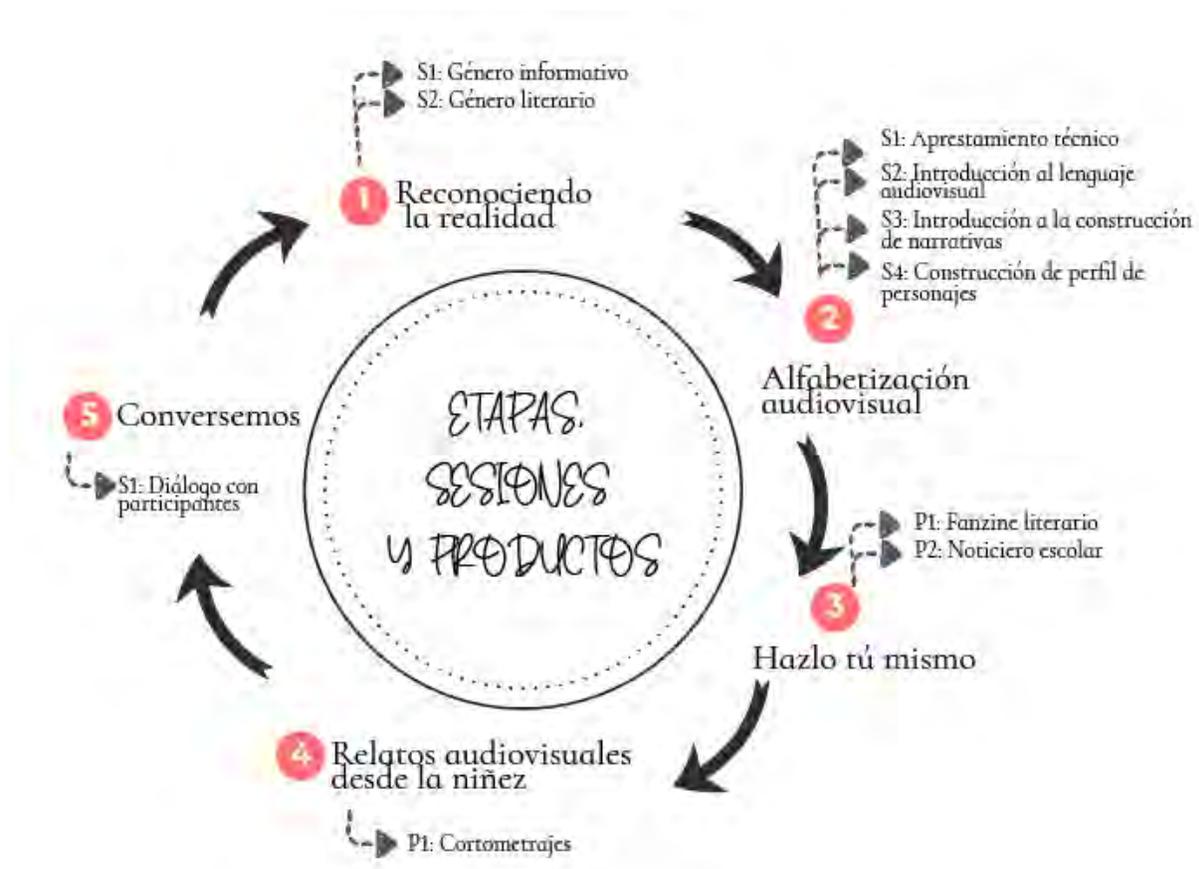


Figura 7. Resumen de etapas, sesiones y productos del Taller de Cine Comunitario aplicado como parte de mi investigación. Elaboración propia.

4.2.1 Etapa 1: Reconociendo la realidad

En esta etapa del taller se planteó un acercamiento inicial a la problemática de la violencia a partir de la revisión y análisis de noticias periodísticas y literatura infantil. El objetivo era que los participantes pudieran hacer concretas las abstracciones que tenían sobre los diversos tipos de violencia y los actores que la involucraban. Esta etapa tuvo una duración de 2 sesiones y se debe tomar en cuenta que este abordaje de narrativas sobre la violencia de manera mediática se realizó durante el año 2019, periodo pre pandemia.

En el planteamiento de la primera sesión de esta etapa se tomó en cuenta el estudio “Consumo

televisivo y radial en niños, niñas y adolescentes” realizado por CONCORT TV (2018) que indaga sobre las preferencias de consumo tanto a nivel del medio como de percepción del contenido. Algunos hallazgos importantes que sobresalen en este estudio son que, a pesar de encontrarnos en tiempos de constante innovación tecnológica, todavía hay una amplia preferencia por los medios tradicionales como la televisión. Respecto a la percepción del contenido, el estudio señala que niños, niñas y adolescentes perciben un tono de victimización en los noticieros en cuanto se trate de mujeres, afrodescendientes y niños, siguiendo en el mismo formato, este es visto por un 51% en familia. Finalmente, en relación a los medios que utilizan en la escuela, un 51% afirmó que en el colegio contaban con un televisor, sin embargo, no se promovía un espacio en el que puedan analizar y comentar lo que veían en este medio.

A partir de los hallazgos de este análisis, vemos un perfil de consumidores que si bien han nacido en una era en dónde los nuevos contenidos cada vez se van universalizando más a través del internet, todavía existe un vínculo a prácticas de consumo tradicionales como el ver la televisión o visionar el noticiero en familia, si bien este estudio no nos da data respecto a si esta práctica en familia permite el análisis y reflexión de temas, sí sorprende que los centros educativos aun teniendo el medio televisivo como parte de su metodología no trasciendan la herramienta y no promuevan un análisis de los contenidos que la parrilla televisiva ofrece, pero ¿por qué es importante analizar lo que se consume? para explicar este punto me detendré en el género informativo tomando en cuenta medios como la televisión, radio o prensa escrita y partiendo del informe “Niños, niñas y adolescentes en medios de comunicación. Construcción de estereotipos en prensa escrita y televisión en Chile” realizado por la UNICEF (2019), el cual analiza y cuestiona la pertinencia del tratamiento de noticias respecto a la niñez, los roles que se atribuyen, la necesidad de indagar en temáticas que realmente los afectan sin quedarse solo en la espectacularidad. En este

informe resaltan la necesidad de cuestionar la forma en cómo se comunican las noticias y qué se comunica, ya que no solo se trata de una reproducción objetiva de la realidad sino más bien se debe tomar que estos medios de comunicación trabajan sobre un sistema de producción que jerarquiza la información sin que necesariamente se respeten los derechos humanos o la dignidad de los involucrados (2019; p.11).

En sociedades modernas mediatizadas, como es el caso de nuestro país, parte importante de los saberes que tienen las personas respecto del mundo no provienen de su propia experiencia, sino más bien de los discursos, imágenes y representaciones difundidas por los medios de comunicación. Esto es, justamente, lo que convierte a los medios en una poderosa instancia de socialización y de producción y reproducción de sentidos comunes. (UNICEF, 2019, p.11)

A partir de esta cita se puede entender la importancia de analizar los contenidos que nos ofrecen los medios ya que no solo son parte de sus sistemas de producción ni de la línea editorial que ellos sigan sino más bien son motores importantes en la construcción del sistema de creencias que tiene una persona que no necesariamente tiene que ser un adulto sino también un niño o niña, que influenciado de estos discursos mediáticos puede variar en la percepción que tenga respecto a alguna temática. A partir de lo explicado, planteé para la primera sesión de esta etapa una aproximación a estos discursos informativos por medio de la prensa escrita, buscando así que los niños y niñas del taller puedan identificar qué noticias están vinculadas a la temática de violencia, cómo sienten que es abordada desde los medios de comunicación y cómo ellos como consumidores perciben esos contenidos. Este proceso permitiría identificar situaciones de violencia, sus actores y relacionarlas con aspectos conceptuales desde lo cotidiano.

En la segunda sesión de esta etapa, era necesario no solo abordar la temática de la violencia sino sumergirnos en el universo de narrativas, esto se desarrollaría a partir de la literatura infantil, recurso con el cual se plantearían 3 ejes de análisis: violencia, literatura y empatía. Esto con el objetivo de analizar situaciones específicas de violencia a través de un género de ficción, ver cómo la literatura dibuja estas situaciones, personajes y escenarios desde un lenguaje más cercano a la infancia, pero sin perder de vista las características que conlleva adaptar temáticas de este tipo y finalmente, la empatía e identificación que pudieran construir los participantes a partir de relatos en una clave narrativa más familiar.

Tomemos en cuenta que, así como el género informativo puede verse manipulado por intereses en la transmisión de información y como resultado fortalezca la percepción de una realidad deformada y poco empática con los involucrados. El género ficción en la literatura podría convertirse en un recurso con el cuál a partir de la presentación de una realidad inteligible se pueda llegar a lo más profundo de las personas desde un valor emocional y significativo de lo que se debería percibir como “realidad”. Tony Watkins (1992) concibe a las narraciones como aquello que representa la realidad de forma simbólica, es así como esto les permite a los niños construir una identidad y promover su imaginación y creatividad respecto a esa realidad que se le presenta. Lo interesante de la afirmación de Watkins es que los niños a través del valor figurativo de la literatura pueden darle significado a lo que se les está contando, no se queda todo en el ámbito de lo inteligible, sino que esta forma se traslada de una realidad de adultos a otra realidad más sensible cuyo contenido y forma de comunicarla es igual de prioritario.

Reconociendo la realidad

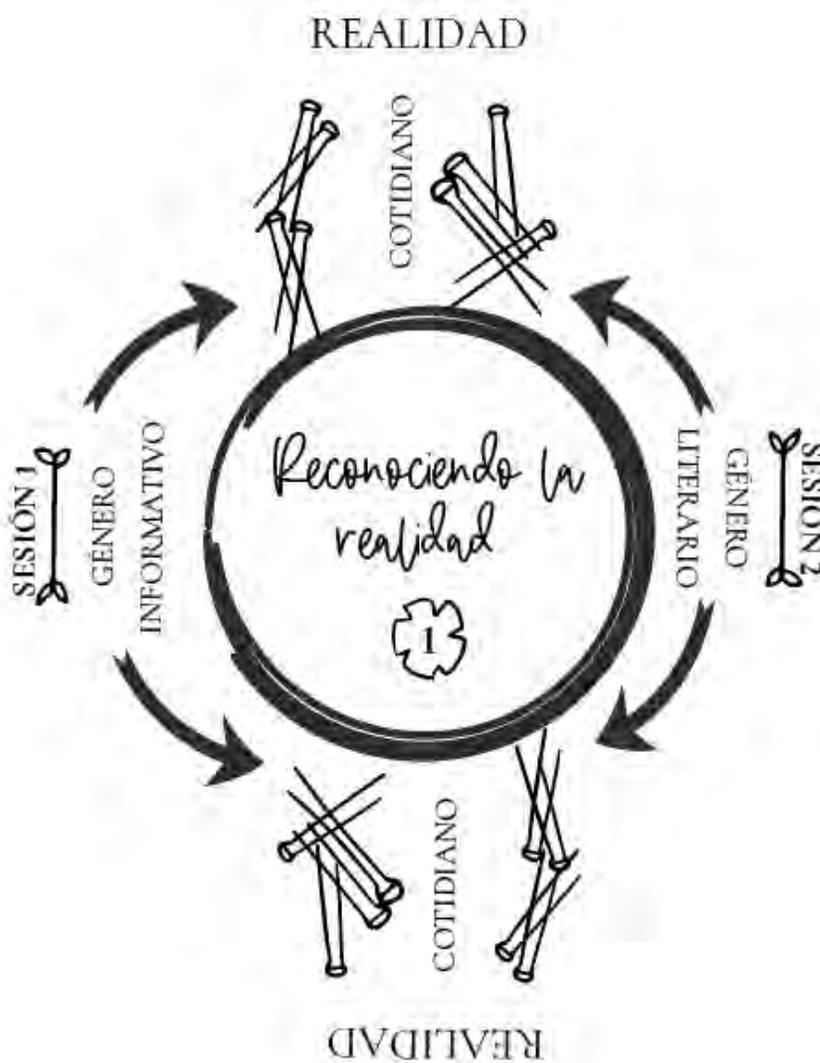


Figura 8. Proceso de la etapa. Elaboración propia

4.2.2 Etapa 2: Alfabetización audiovisual

Los participantes del taller se iniciaron en los procesos audiovisuales a nivel narrativo y técnico. De forma inicial, desarrollaron un aprestamiento del uso de equipos de grabación y tuvieron la oportunidad de incorporar esta práctica a un ejercicio de exploración audiovisual a partir de

composiciones propias y libres. Esta etapa tuvo la duración de 2 sesiones. La primera sesión se plantea tomando en cuenta que en un contexto en dónde hay una sobrecarga de información audiovisual y que muchas veces puede generar un impacto en los niños, quienes a la vez a través de imágenes buscan representarse a sí mismos y darle sentido a la realidad que los rodea (Navarro, 2006/2007). Es por ello, que a partir de una proximidad a los procesos que involucran una producción audiovisual se busca darles ese empoderamiento para que puedan construir sus propias narrativas audiovisuales y a la vez cuestionar las externas, ya que es mucho más complicado y lejano analizar algo que no puedes hacer.

En la segunda sesión de etapa, el centro serán las narrativas de ficción a partir del desarrollo de perfiles de personajes. En esta sesión se tomó en cuenta al autor José Patricio Pérez Ruffi quien en su artículo “El análisis actancial del personaje: una visión crítica” reflexiona sobre los conceptos “personaje” y “acción” los cuales a su parecer funcionan de forma complementaria, ya que los personajes se desarrollan en las historias y a la vez hacen que los lectores o espectadores se enganchen con el protagonismo de los mismos que dan lugar a la trama (2014). De esta manera, se buscó que los participantes puedan apropiarse de los perfiles de sus personajes y a la vez se permitan identificar las historias que sobresalen a partir del desarrollo de estos perfiles. Tomemos en cuenta que es una analogía que se puede incorporar en historias que no necesariamente sean de ficción, ya que, a partir de la exploración del perfil de una víctima o un agresor, se pueden conocer antecedentes. Patrones, contexto, etc.

Alfabetización audiovisual.

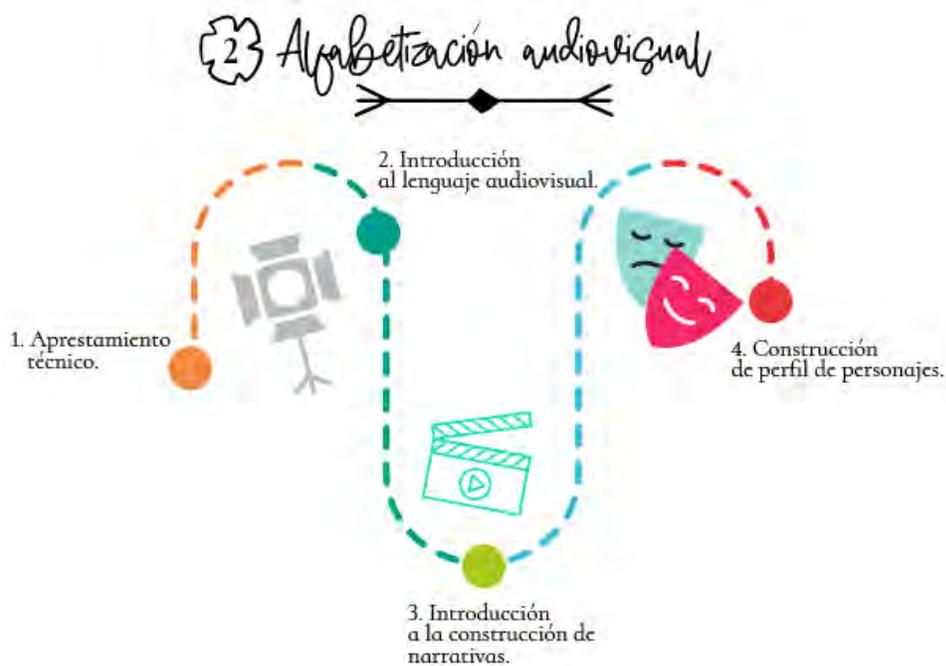


Figura 9. Proceso de la etapa. Realización propia.

4.2.3 Etapa 3 ¡Hazlo tú mismo!

Después de las 2 primeras etapas, en las cuáles los niños y niñas participantes pudieron visibilizar y analizar las narrativas mediáticas y literarias y en una segunda etapa en donde se generó un espacio de acercamiento a los procesos audiovisuales. En esta tercera etapa se busca que ellos puedan iniciar una construcción colectiva que aborde la temática de la violencia escolar, para ello, se planteó la realización de un Fanzine Literario, tomando en cuenta una experiencia previa de diagnóstico que se realizó en el mismo centro educativo, en donde las niñas y niños participantes crearon historias en el formato fanzine, de la misma manera en este grupo del taller se identificó la familiaridad y hábito que tienen los niños para representar las historias que se cuentan a partir de dibujos. Por otro lado, también se realizó un Noticiero Escolar, esto como parte de un proceso

de deconstrucción respecto a un formato que los niños consumen como parte de su cotidiano, de la misma manera también se tomaron en cuenta las experiencias de colectivos como Minka Audiovisual (Somos Minka Audiovisual, s.f.).

Esta etapa del taller tuvo la duración de 5 sesiones y se buscó que los participantes pudieran desarrollar sus propios contenidos narrativos a partir del desarrollo de 2 productos: Fanzine literario y Noticiero escolar.

Producto 1: Fanzine literario

Desarrollaron una historia abordando el tema de la violencia escolar a partir del uso del formato fanzine cuya flexibilidad narrativa lo convierte en una “herramienta comunicativa híbrida y creativa, en tanto le permite a los autores explorar formas alternativas de comunicar, ya que no solo desarrolla lo escrito, sino y de manera importante, lo visual, comprendiendo las fotografías, dibujos, infografías, recortes de prensa etc., además de la creatividad colectiva que se plasma en las texturas, materiales y extensión que se le quiera dar” (Thomas, 2018, p.12). Estas licencias en la incorporación de este formato fueron ideales para abordar un tema que generalmente es muy parametrado desde el punto de vista académico, cuando el propósito de este taller es que este análisis y reflexión genere un compartir de ideas, percepciones y reflexiones desde un enfoque participativo.

Producto 2: Noticiero escolar

Luego de explorar un formato literario como el fanzine, trabajaron en un formato periodístico televisivo como lo es el noticiero en el cual se buscó incorporar como contenidos experiencias cotidianas vinculadas a la violencia y otras temáticas del interés de los participantes. En el

planteamiento de este producto se tomó en cuenta la percepción del noticiero transcendental como aquel “constructor de referencias sobre la topografía urbana: los cambios en el trazado urbano, los lugares peligrosos, los lugares acomodados, la necesidad de ayuda para algún lugar, para algunas personas” (Rusconi, 2000; 2001). La definición que hace el autor sobre este formato nos acerca a una forma de percibir la realidad, normalizando y ubicando situaciones que pueden convertirse en miedos o novedades. En este caso, el noticiero escolar se planteó como un dibujo de una realidad que ayude a construir referencias cotidianas para los niños, que se conviertan a la vez en puntos de encuentro y promotores de empatías respecto a diversas temáticas que los involucran como comunidad.

Hazlo tú mismo.

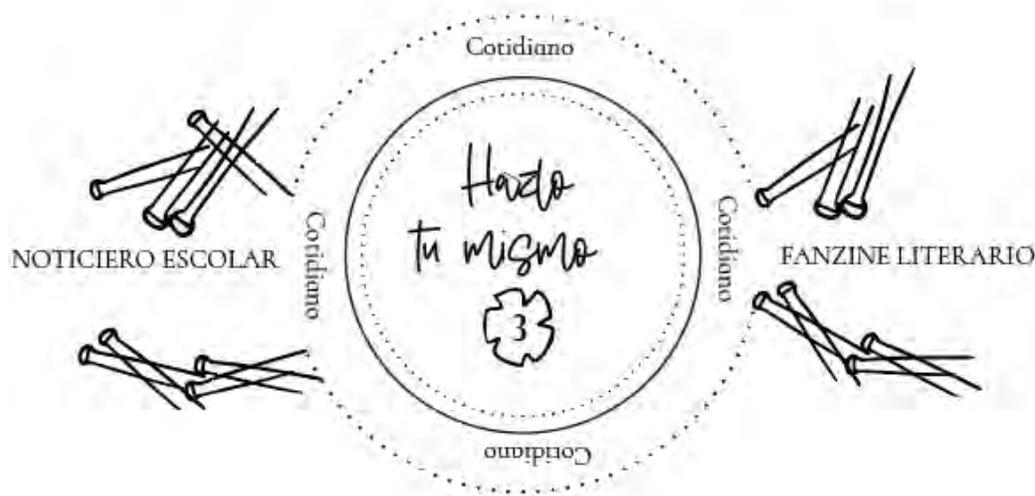


Figura 10. Proceso de la etapa. Elaboración propia.

4.2.4 Etapa 4 Relatos audiovisuales desde la niñez

Proceso final de 5 sesiones en el que se pone en práctica todos los conocimientos adquiridos durante el taller. Los participantes tienen la independencia de plantear una historia que aborde una situación de violencia escolar entre pares, esto lo harán a partir de la realización de un cortometraje final. En esta etapa del taller se busca que los participantes trasciendan la herramienta y que además de participar en las diversas etapas de realización para el desarrollo de sus cortometrajes, puedan apropiarse del video participativo para cuestionar y reflexionar sobre una problemática. La importancia de esta etapa radica en el protagonismo de la voz de cada participante y de la importancia de que construyan un relato que represente su visión y que no provenga sobre las miradas de externos. Es esta etapa que se ha tomado en cuenta el concepto de protagonismo de la infancia definido como “proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior” (Gaytán, 1998, p.86).

Por otro lado, también se plantea esta etapa desde un enfoque participativo, concibiendo los procesos de video participativo como aquellos que “buscan la democratización del uso de los medios de comunicación a través de prácticas participativas. Se busca que los participantes ejerzan funciones no sólo operativas sino también conceptuales, de construcción de sentido y significado de los componentes constitutivos del audiovisual” (Espinoza, 2013, p.65), a partir de este acercamiento el proceso que se plantea en este taller es que luego de varias sesiones en dónde los participantes han tenido la oportunidad de reflexionar y construir en base a la temática de la violencia escolar y el cine comunitario, este espacio de producción de cortometrajes les permita un análisis mucho más profundo en dónde puedan intercambiar puntos de vista sobre una

problemática y desarrollar una narración respecto a las concepciones que ellos tienen sobre la misma.

Relatos audiovisuales desde la niñez.



Figura 11. Proceso de la etapa. Realización propia

4.2.5 Conversemos

Fase final de una sesión en donde se promueve un espacio reflexivo para conversar sobre lo que se ha producido durante el taller. Se analiza la experiencia en el proceso de realización narrativa y audiovisual, pero también se da relevancia al tema de la violencia escolar y la manera en cómo las historias han proyectado este tipo de violencia.

Este espacio es un momento de intercambio de opiniones y un análisis sobre la presencia o cercanía de la violencia escolar en la vida de los participantes, también es un momento de reflexión sobre el rol que se está tomando respecto a la misma. En esta etapa se busca visibilizar el rol que tiene

el video participativo en las prácticas de comunicación para el cambio social, “según el consorcio de la Comunicación para el Cambio Social, éste se entiende como un proceso de diálogo público y privado a partir del cual las gentes deciden quiénes son, cuáles son sus aspiraciones, qué es lo que necesitan y como pueden administrar colectivamente para alcanzar sus metas y mejorar sus vidas” (Gray-Felder y Deane, 1999). Siendo esta la última sesión del taller, no se busca imponer prácticas, sino visibilizar problemáticas que los participantes puedan percibir como miembros de una comunidad y que frente a esto puedan reflexionar sobre sus futuras acciones.

Conversemos

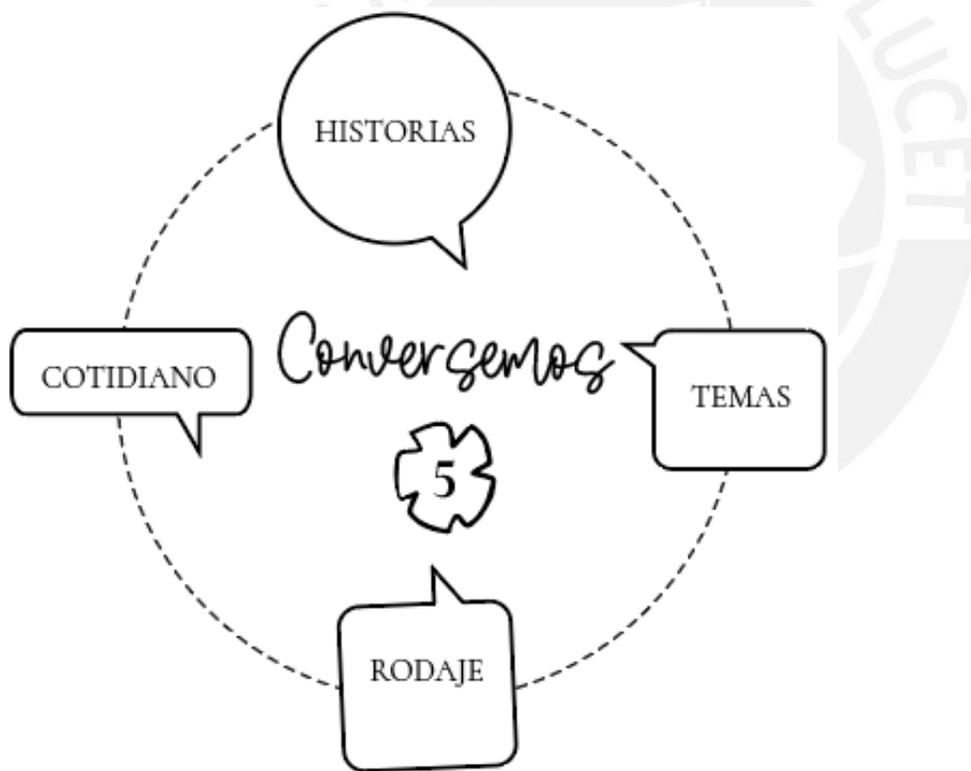


Figura 12. Proceso de la etapa. Realización propia

A continuación, agrego un cuadro que explica detalladamente cada proceso del taller:

Tabla 5.

Explicación de las etapas del Taller de Cine Comunitario

| Etapa | Sesión | Actividades | Objetivos | Tareas |
|---------------------------------|--------|--|---|---|
| 1.Reconociendo nuestra realidad | 1 - 2 | <p>*Explicar a los participantes los diversos tipos de violencia: acoso sexual, bullying, delincuencia, etc.</p> <p>*Desarrollar una dinámica de sistematización de noticias que permita a los participantes identificar situaciones de violencia en periódicos locales.</p> <p>*Trabajar un ejercicio de comprensión lectora abordando la violencia infantil a partir de los cuentos “Los hombres no pegan” (Moncó, 2001) y “No te metas conmigo” (Thomas, 2008).</p> | <p>*Visualizar la problemática de la violencia y vincularla con experiencias cotidianas</p> | <p>*Se les reparte hojas de los periódicos: Trome, La República,</p> <p>*Se les reparte diversas categorías de violencia por grupo, los participantes deben identificar estas categorías en las noticias de los periódicos y recortarlas.</p> <p>*Desarrollarán una presentación en papelógrafo donde hablen sobre estas noticias y den su punto de vista.</p> <p>*Los participantes deberán leer en forma grupal los cuentos:</p> <p>* Responderán las preguntas de la ficha de comprensión lectora.</p> |
| 2.Alfabetización audiovisual | 3 – 4 | <p>*Se les hablará a los participantes sobre las partes de la cámara y cómo setearla.</p> <p>*Se le dará una introducción al lenguaje audiovisual: Ángulos, planos y movimientos de cámara.</p> <p>*Recibirán una introducción a la construcción de narrativas audiovisuales a partir del desarrollo de perfiles de personajes de ficción.</p> | <p>*Familiarizar el uso de las herramientas audiovisuales en los participantes.</p> <p>*Generar una dinámica de creación de narrativas propias.</p> | <p>*En grupos realizarán entrevistas a sus compañeros ejercitando el uso de la cámara.</p> <p>*Crearán sus propios personajes a partir del desarrollo de perfiles de ficción.</p> |

| | | | | |
|---|---------------------|---|--|---|
| 3. Hazlo tú mismo | 5, 6, 7, 8 y 9 | <p>*Los estudiantes del taller escogerán una problemática de violencia y desarrollarán una historia en formato fanzine.</p> <p>*Los participantes del taller explorarán el género informativo a partir del formato del noticiero escolar con el cual podrán expresar anécdotas y experiencias</p> | <p>*Creación de una historia, el desarrollo de personajes bajo una temática específica.</p> <p>*Abordar problemáticas de su vida cotidiana a través del género periodístico.</p> | <p>*Se formarán 2 grupos en el salón y los niños deben crear una historia.</p> <p>*A partir de diversos materiales, deben construir un fanzine y entregarlo al final de clase.</p> <p>*En forma colectiva los participantes dan ideas sobre eventos o sucesos que pueden ser parte de la pauta de su noticiero.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los grupos realizarán un esbozo simple del guion de su programa y un desglose de producción de sus necesidades. <p>En grupos los estudiantes realizarán su programa televisivo.</p> |
| 4. Relatos audiovisuales desde la niñez | 10, 11, 12, 13 y 14 | *Los participantes del taller realizarán un cortometraje de ficción que aborde una problemática de la violencia escolar. | *Generar una narrativa individual que permita incorporar situaciones cotidianas de violencia a partir del género de la ficción. | <p>*Preproducción de la historia: Organización de grupos y construcción de las historias</p> <p>*Producción: Desglose de necesidades</p> <p>*Realización: Grabación y pauteo para la edición del cortometraje</p> |
| 5. Conversemos | 15 | *Los participantes y las facilitadoras conversan sobre la experiencia del taller y el proceso de producción de su cortometraje | *Sistematizar las experiencias de los participantes durante esta etapa del taller. | *Los participantes del taller comparten en forma oral sus impresiones sobre los procesos del taller y la producción de sus narrativas. |

Nota: Explicación de las actividades a realizarse en el taller. Tabla de elaboración propia.

4.3 Plan de trabajo de campo

| ETAPA | MAYO | JUNIO | JULIO | AGOSTO | SETIEMBRE | OCTUBRE | NOVIEMBRE | DICIEMBRE |
|------------------------|------|-------|-------|--------|-----------|---------|-----------|-----------|
| EJECUCIÓN DE TALLER | | | | | | | | |
| VISIONADO CON ALUMNOS | | | | | | | | |
| ANÁLISIS DE RESULTADOS | | | | | | | | |
| CONCLUSIONES | | | | | | | | |



CAPÍTULO 5

ANÁLISIS Y DESARROLLO DEL TALLER

El taller de cine comunitario comenzó en el mes de marzo del año 2019 en el colegio “La Casita del Inglés” ubicado en el distrito de El Agustino. Este taller se impartió como parte de la planilla de cursos artísticos que ofrecía el colegio, sin embargo, no se contaba con un rubro de calificación dentro de la libreta escolar de los estudiantes, esto por acuerdo con la dirección del colegio.

Trabajé con los salones de 5to y 6to grado de primaria que en total contaban con **17 estudiantes**. De estos 17 estudiantes, 13 eran alumnos regulares y 4 eran estudiantes neuro diversos: 1 con diagnóstico de trastorno de autismo y 2 con síndrome de Down.

Es necesario resaltar que antes de la aplicación de este taller se contempló un periodo previo de diagnóstico cuyo objetivo fue observar las dinámicas relacionales entre los estudiantes, los docentes y el colegio, así como también la forma en cómo abordan el tema de la violencia y la proximidad de los estudiantes a los procesos audiovisuales. Terminado este proceso se realizaron 2 pruebas pilotos del taller, una en el mes de diciembre de 2018 y otra en el mes de febrero de 2019, la primera tenía el objetivo de analizar cómo los participantes podían utilizar formatos narrativos para abordar situaciones relacionadas a la violencia escolar, esto se hizo , la segunda, tenía el objetivo de crear un método que permita involucrar a los participantes del taller con los procesos de una producción audiovisual y que a la vez los motive a que se puedan apropiarse de estos procesos como medio de expresión narrativa. A partir de este proceso se pudieron construir las siguientes observaciones:

Ambas experiencias sirvieron para afinar las dinámicas pedagógicas que utilizaría para el taller de cine comunitario. Vale la pena enfatizar que en el centro educativo el taller tuvo el nombre de cine

participativo, esto debido a que el nombre era mucho más familiar para los padres de familia, sin embargo, el término que utilizaré para mi investigación es taller de cine comunitario, ya que más allá de las dinámicas colaborativas que se buscan entre los participantes del taller, mi metodología los concibe como miembros de una comunidad que ante diversas problemáticas utilizan el video para reflexionar respecto a las mismas.

Inicialmente, las sesiones del taller fueron planificadas para que iniciaran los días lunes a las 9:00 a.m., esto estaba condicionado a mi disponibilidad como facilitadora y también al ritmo de llegada de los estudiantes al salón. Con el pasar de las semanas fui entendiendo que los días lunes eran días en los que generalmente los estudiantes no llegaban temprano o se ausentaban.

5.1 Etapa 1 Reconociendo la realidad

Esta etapa del taller tuvo como objetivo visualizar la problemática de la violencia y vincularla con las experiencias cotidianas de los participantes del taller. El desarrollo de esta etapa se planteó en 2 sesiones, una iría orientada a abordar la problemática de la violencia a partir de la revisión de medios locales como los periódicos, mientras que la otra sesión buscaba analizar situaciones específicas de violencia a partir de narrativas literarias del género infantil. El propósito de ambas sesiones era disponer un ejercicio en el cual los participantes pudieran analizar cómo se aborda el tema de la violencia desde una mirada realista o simbólica.

La primera sesión tenía el objetivo de generar un proceso de aproximación de los participantes a la problemática de la violencia desde la realidad propia de su contexto, es por ello que quise partir de recursos cotidianos de su entorno como los diarios informativos o periódicos. La selección de estos periódicos estuvo determinada por la popularidad y alcance local de los mismos, excluyendo

a aquellos que tenían un formato de estilo semanario y que tuvieran diversidad de contenidos que pudieran distraer a los participantes de la temática que se quería abordar, es así como se determinó trabajar con Ojo, Trome, La República, Correo, El Popular y Perú 21 (CPI, 2016, p. 6). Asimismo, esta sesión se llevó a cabo con la asistencia de 10 niños y para el desarrollo de la misma necesité un salón para la actividad y materiales como plumones, papelógrafos, tijeras y limpiatipos.

Comienza la primera sesión del taller y como toda asignatura novedosa los niños prestan atención y están a la espera de lo que trabajarán. El término “cine” crea muchas expectativas en ellos y de alguna forma también influyen los contenidos a los que están expuestos. Tomemos en cuenta que son niños cuyas edades oscilan entre 10 a 12 años y que de acuerdo a su generación son catalogados como centennials, quienes se caracterizan por ser nativos digitales y cuya experiencia tecnológica se basa en el zapping e inmediatez de contenidos, la preferencia por la comunicación visual sobre la información textual, el acceso a dispositivos tecnológico cada vez desde muy temprana edad y la búsqueda constante de la experiencia en el mundo digital (Padilla y Grice, 2017, p.45). De acuerdo a esto, se les preguntó a los participantes del taller sobre los contenidos audiovisuales que consumían, si bien había un gusto por el cine y en especial por películas como “Frozen”, “El Conjuero”, “Annabelle”, “Rápidos y furiosos”, entre otras, era evidente el interés que también tenían por otras plataformas como videos cortos de relatos de terror (creepy pastas) o el canal “Badabum” con la sección “Atrapando infieles”, ambos contenidos se encuentran en YouTube y aunque se perfilan con géneros distintos, son breves, con procesos de producción rudimentarios y manejan la figura del narrador ya sea omnisciente o asumiendo un rol de entrevistador. Asimismo, los participantes también mostraron su gusto por videojuegos como “Roblox” o “Freefire”, juegos de sobrevivencia en dónde tienen la posibilidad de crear sus propios mundos virtuales.

Algo que llamó mi atención y que se aleja al perfil de consumo al cual se les relaciona de acuerdo a su generación es su gusto por la novela “La Rosa de Guadalupe” cuya emisión se remonta desde el año 2008 y ha mantenido la misma estructura narrativa en cada una de sus temporadas, sin embargo, los niños y niñas del taller la mantienen como un referente de consumo al que pueden acceder cuando regresan por las tardes del colegio. Al dialogar con ellos sobre esta preferencia de consumo, pude inferir que construyen un vínculo de identificación con los personajes y el espacio en el que se desarrolla, tomando en cuenta que gran parte de las historias de esta novela suceden entre adolescentes y el espacio escolar tiene un protagonismo en las relaciones que se establecen entre ellos. Por otro lado, se debe considerar que la televisión como medio tradicional aún ocupa de forma transversal una preferencia importante al lado de los medios digitales e incluso por encima de otro medio tradicional como es el cine (IPSOS, 2019).

El primer acercamiento de los participantes del taller a la temática de la violencia se realizó a partir de la explicación de sus diversos tipos como la psicológica, sexual, género, doméstica, contra las personas mayores, maltrato económico, entre otras, cuyas definiciones se encuentran abordadas en el capítulo 2 “Violencia escolar” de esta investigación. Mientras se les brindaba esta explicación a los participantes, ellos tenían la libertad de intervenir para aclarar sus dudas o para compartir ejemplos que de alguna forma permitieran entender los conceptos que se les estaba explicando, si bien esto permitía que el acercamiento a estos conceptos de violencia sea participativo, por momentos los participantes descontextualizaban la figura de violencia.

“(…) Miss a Belén su perrito la acosa porque cuando sale de su casa la sigue (…)”

(Cielo, 12 años).

“(…) Cuando los jugadores se pegan en el fútbol son violentos (…)”

(Daniel, 10 años).

Más allá de darle un enfoque irónico a sus ejemplos, se buscaba generar un proceso de reflexión sobre el origen de la violencia pensando en los actores y la forma en cómo se manifestaba. Es así como el ejemplo del “perrito” podía generar una analogía con una situación similar en la cual el que te sigue no es un perro sino un desconocido, por otro lado, la situación de violencia en el fútbol requería una reflexión sobre los límites que deben existir en el ritmo de competencia que se da en el rubro del deporte.

Luego de abordar los conceptos explicados sobre violencia, se dio la instrucción de relacionar noticias del periódico con los tipos de violencia explicados, los participantes tenían que organizar en un papelógrafo las noticias seleccionadas y etiquetarlas con los tipos de violencia que sentían se podrían aproximar más.

Categorías de violencia

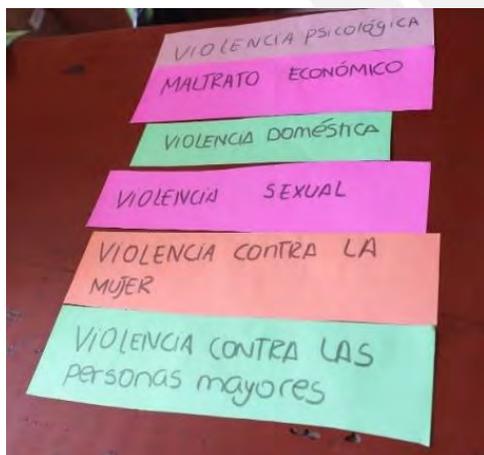


Figura 13. Recurso visual para clasificar los tipos de violencia. Por Mafer (2019).

La sesión que tenía una duración aproximada de 90 minutos no fue suficiente para acabar la actividad, si bien era importante la etapa de exposición de los hallazgos, el recortar periódicos,

sistematizar y decorar fueron actividades que mantuvieron a los participantes vinculados al trabajo en grupo y en cuyo proceso se evidenciaba su interés por leer las noticias y decidir si encajan o no en las categorías que tenían.

Sistematización de las noticias de violencia



Figura 14. Recurso visual para clasificar los tipos de violencia. Por Grupo 1 (2019).

Sistematización de las noticias de violencia



Figura 15. Recurso visual para clasificar los tipos de violencia. Por Grupo 2 (2019).

Sistematización de las noticias de violencia



Figura 16. Recurso visual para clasificar los tipos de violencia. Por Grupo 3 (2019).

Con el objetivo de ir avanzando el análisis de los hallazgos por parte de los estudiantes, lo que se hizo fue establecer una dinámica grupal en la que los participantes comentaban que habían hallado esto a modo de una conversación y no como una imposición.

Al revisar con los participantes del taller sus papelógrafos y consultarles por qué habían seleccionado y clasificado algunas noticias como violencia, la premisa general era el daño que podía generar una persona sobre la vida de otra sin importar el contexto o las condiciones en las que se dé la situación, es así como dentro de la clasificación de casos de violencia figuraban noticias como “Chapan venezolanos por asesinatos en Gamarra”, “Arranca juicio por crimen contra periodista”, “A golpes matan a su mamita y a su hijo” o “Mató conviviente de un martillazo”, casos que explícitamente serían sicariato o violencia de género, sin embargo, también

figuraban las siguientes noticias: “Fiscalía pide investigar a Lourdes”, “Aumentan 100 solcitos a profesores”, “Empezaron batidas contra motos”, que aunque parecerían ser casos vinculados al rubro político, los participantes del taller las leían como casos de violencia ya que de una u otra forma afectaban la vida de los involucrados restringiendo su libertad, afectando su calidad básica de vida o perjudicando su trabajo.

“(…) La mamá de Melisa Loza habló mal de ella en televisión, la hizo llorar y su novio aún sigue en la cárcel (…)” (Cielo, 12 años).

“(…) Ese fiscal le está quitando la libertad a muchas personas (…)” (Kiara, 10 años).

“(…) Hay venezolanos que están haciendo daño (…)” (Dana, 10 años).

“(…) Los profesores no pueden vivir con tan poquito (…)” (Fabian, 10 años).

Los participantes del taller no eran ajenos a las noticias sobre las investigaciones de corrupción, la lucha contra la informalidad o la situación que viven los maestros en el país, sin embargo, aterrizaraban cada caso desde una mirada más personal vinculada a cómo la persona involucrada se veía afectada, independientemente de las razones que la colocaban en esa situación. A partir del desarrollo de esta sesión pude identificar que para los participantes del taller era más asequible relacionar la violencia como un antónimo de la realización humana y no vincularla de forma conceptual a sus diversas manifestaciones, esta concepción se asemeja a la definición que hizo el sociólogo Johan Galtung sobre la violencia como “algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana. Entenderemos por autorrealización humana la satisfacción de las necesidades del hombre, materiales y no materiales” (1981, p. 96). Los participantes del taller no se enfocaban en el cómo o por qué se daba la violencia sino en la magnitud en cómo las personas afectadas veían frustradas

sus expectativas de vida, basando así la elección de las noticias en un ejercicio de empatía e identificación con el otro.

En la primera sesión de esta etapa el objetivo fue generar un proceso de aproximación de los participantes desde la realidad propia de su contexto a la problemática de la violencia, tomando en cuenta que las actividades de este taller fueron planteadas para que ellos puedan generar narrativas audiovisuales, en la segunda sesión se incorporó el género literario con el objetivo de que puedan reconocer a partir de la literatura la estructura de un texto narrativo e identificar las posibilidades que tiene el género literario para abordar la temática de la violencia.

Tomemos en cuenta que en la literatura las historias se mueven a partir de las acciones de los personajes quienes de una u otra forma son vehículos simbólicos de temáticas o la contraparte de las mismas. Watkins explica que “las narraciones contribuyen a la formación y reformación de la imaginación cultural de los niños, esa red de patrones y modelos a través de la cual articulamos nuestra experiencia; en otras palabras, constituyen mapas de significados que permiten a los niños dar sentido al mundo. Ese mundo que reciben de los adultos” (1992). A partir de lo dicho por Watkins podemos inferir que la literatura es un universo inteligible que, si bien sus contenidos pudieran tener el potencial de abordar problemáticas vigentes, estas son representadas de forma simbólica con personajes o escenarios de fantasía o ficción con los cuales los niños construyen una relación de cercanía e identificación.

Al comenzar la segunda sesión, se abordaron aspectos de la actividad anterior recordando algunas definiciones de violencia y cómo estas se reflejaban en los papelógrafos que se habían sistematizado previamente. Esta introducción tenía el objetivo de que los participantes del taller pudieran identificar y clasificar situaciones de violencia sobre las cuales ya habían trabajado. Lo

interesante del desarrollo de esta sesión es que a pesar de utilizar como material de análisis un medio de comunicación cuyo lenguaje es directamente dirigido a una población joven o adulta, los participantes del taller que son niños y niñas, pudieron construir relaciones de empatía con algunos actores que las noticias mostraban.

En el desarrollo de esta sesión ya no se trabajó con periódicos sino más bien los participantes explorarían el género literario a partir de los cuentos infantiles. Los cuentos elegidos fueron: “Los hombres no pegan” (Moncó y Piérola, 2005) y “No te metas conmigo” (Thomas, 2008). El primero que principalmente aborda la problemática de la violencia familiar y el segundo que hace referencia a los estereotipos y peligros a los que se ven expuestas las niñas por su condición de ser mujer.

Portada de Los hombres no pegan.



Figura 17. Imagen extraída de la obra Los hombres no pegan (Moncó y Piérola, 2005).

Portada de *No te metas conmigo*.



Figura 18. Imagen extraída de la obra *No te metas conmigo* (Thomas, 2008).

La elección de los textos literarios se realizó pensando en un contenido que abordara la violencia desde un entorno cercano para los niños como lo es la escuela o el hogar. Asimismo, se buscó alternar el género del protagonista en cada cuento, ya que durante un diagnóstico previo que se realizó en el aula de clases se observó que los participantes construían estereotipos de género y esto se convertía en un motivo de competencia entre cada grupo. Tomando en cuenta esto, los participantes del taller pudieron leer cuentos en dónde niñas y niños eran expuestos a violencia sin importar su género.

Inicialmente, se formaron 3 grupos: 2 de sexto grado de primaria y 1 de 5to grado de primaria. A los grupos de 6to grado se les dio el cuento de “No te metas conmigo” y a los de 5to grado “Los hombres no pegan”. Se les dio la instrucción de terminar de leer el texto y de forma grupal respondieran las siguientes preguntas: ¿Conocen alguna situación similar a la que pasa el o la protagonista de la historia?, ¿Por qué creen que se dan este tipo de situaciones?, ¿Algunas veces han sido víctimas de violencia?, ¿Qué harían en su lugar?, ¿Cómo creen que se siente el personaje? y ¿Qué se debería hacer para evitar esto?

Estas preguntas estaban enfocadas en un primer nivel a que los participantes pudieran reconocer eventos de violencia que hayan presenciado en su entorno, un segundo nivel de estas preguntas se aproximaba a analizar el rol que ellos tomarían frente a una situación de violencia escolar o familiar. A partir de este planteamiento, había construido expectativas respecto al análisis que los niños realizarían en esta sesión, concibiendo a la literatura como un camino para abordar la problemática de la violencia desde el planteamiento de una realidad inteligible, cuyo sistema de significados sea una mirada más familiar.

Guía de análisis de la lectura.

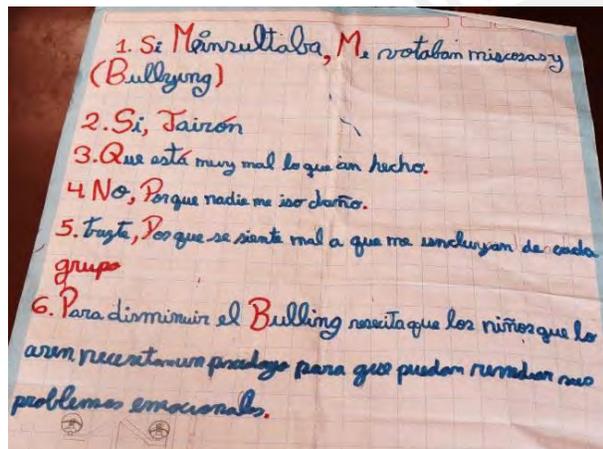


Figura 19. Recurso de comprensión lectora. Elaborado por grupo 1 (2019).

Guía de análisis de la lectura.

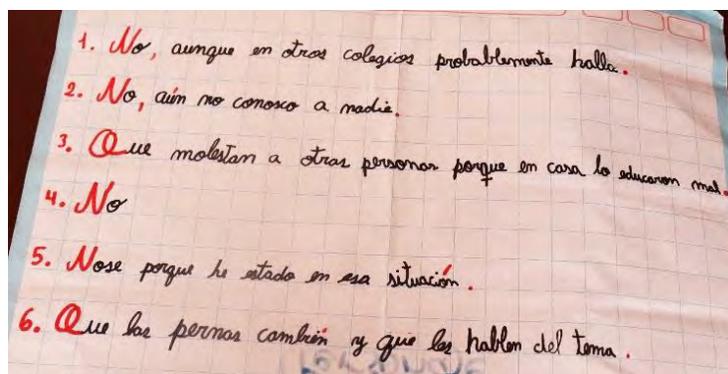


Figura 20. Recurso de comprensión lectora. Elaborado por grupo 2 (2019).

Guía de análisis de la lectura

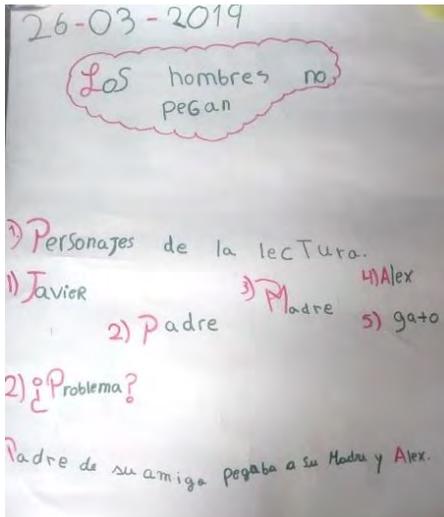


Figura 21. Recurso de comprensión lectora. Elaborado por grupo 3 (2019).

Contrario a lo esperado, durante el ejercicio se evidenció una lejanía que los niños establecían respecto a la realidad que planteaban los cuentos, las respuestas en los papelógrafos que en el anterior ejercicio habían servido para motivar las intervenciones orales, esta vez no promovieron un análisis más personal sobre las situaciones de violencia que se planteaban en los relatos, de la misma forma tampoco se evidenció la presencia de algún vínculo de empatía con los personajes que presentaban los cuentos.

“(…) En el colegio me hacían bullying, pero, así como en el cuento no conozco (…)” (Daniel, 10 años).

“(…) Ay, estoy aburrido miss, podemos salir al patio (…)” (Fabian, 10 años).

“(…) No, nunca he visto situaciones similares (…)” (Mafer, 10 años).

“(…) No recuerdo quien era el protagonista miss (…)” (Selena, 11 años).

Las respuestas neutras de los participantes del taller, me inclinaron a reflexionar sobre los diversos factores que podrían haber influido durante el proceso, para explicarlos me basaré en 2 ejes: relaciones humanas y formas de comunicación.

En primer lugar, me referiré a las relaciones en el aula partiendo de la forma en cómo estuvieron compuestos los grupos de trabajo. Si bien no hubieron manifestaciones explícitas de violencia durante el proceso del mismo, se pudieron identificar ciertos roles que se atribuían los integrantes y que de alguna forma determinaría la eficiencia de la actividad asignada, para analizar estos roles haré referencia al subcapítulo de violencia escolar de mi marco teórico, en dónde menciono una clasificación que hizo Eduardo Levín sobre los modelos de integrantes respecto al vínculo con la agresión: el ideólogo, el agresor, los agredidos y los observadores o testigos (2012, p. 106). Durante la actividad, se formó un grupo a los que llamaré “líderes”, niños y niñas con ganas de participar en la actividad, extrovertidos, dispuestos a asumir todas las funciones grupales y cuyos conflictos se basaban en decidir qué idea aplicar, lo cual por momentos significaba una demora ya que todos luchaban por tener el mejor desempeño y para que sus propuestas sean las seleccionadas. Otro tipo de grupo que pude avizorar, era aquel que estaba conformado también por líderes, pero que reforzaban actitudes negativas como el burlarse de las personas que tartamudeaban mientras leían la tarea o buscaban que hacer mofa de algún compañero del salón por algún defecto, a estos los llamaré ideólogos y/o agresores. Por último, había un grupo que catalogaré como los observadores o testigos, personas que no intervienen en los actos de burla de otros compañeros, actitud que también se reflejó en sus trabajos, ya que se limitaban solo a responder lo requerido sin una reflexión más profunda, este rol de observador o testigo también se pudo ubicar en los 2 primeros grupos, por un lado se limitaban a no participar y estos líderes positivos los ignoraban sin fastidiarlos, pero por otro lado presenciaban las actitudes de los ideólogos y agresores y solo

intervenían si éstos se metían con ellos.

A partir de estas observaciones respecto a los roles que asumían los participantes de los grupos y que afectaba su desenvolvimiento en la actividad, es claro que era imposible concentrarse en un discurso interno respecto a una problemática, cuando el discurso externo sobre la misma problemática se estaba desarrollando paralelamente en las relaciones humanas del salón de clase. Asimismo, se observó como las características que un rol puede atribuir a una persona, se plasman también en el desarrollo de una actividad, en dónde aun cuando no haya una situación de amedrentamiento u opresión, personas catalogadas como víctimas y testigos, mantienen la misma actitud en su desenvolvimiento académico, como si no existiera una zona segura y el rol continuara siendo asumido.

En segundo lugar, me referiré a las formas de comunicación, tomando en cuenta las preferencias de los niños y niñas participantes en la recepción de un mensaje y cómo esto puede influenciar en el interés que tenga sobre un contenido. En la primera sesión de esta etapa, se evidenció un gran interés de los niños por las noticias del periódico, siguiendo esta dinámica en el momento en el que tuvieron que clasificar las noticias y relacionarlas con los conceptos de violencia, si bien se pudo haber tornado en un tono de mofa respecto a algunos casos, la adecuación del ejercicio se desarrolló mejor de lo esperado y se generó un vínculo entre los participantes, el tema y la herramienta. ¿Pero cuál fue el vínculo en este ejercicio? Aunque se hizo un abordaje teórico inicialmente respecto a la temática de la violencia, la forma en cómo los niños se vieron expuestos a este tema fue a partir de casos representados a través de titulares de periódicos. Los participantes no partían de leer todo el contenido de la noticia, sino que al leer los titulares determinaban si les interesaba o no y a partir de ello profundizaban en el contenido de la noticia.

A diferencia de la actividad planteada en la primera sesión, la segunda sesión contemplaba un proceso más extenso en torno a los casos de violencia, si bien los títulos de los libros podían crear expectativa respecto a la historia que se desarrollaría, los participantes debían seguir un proceso de lectura que los aproxime a los personajes, problemática, contexto, etc. A partir de este punto pude determinar que la inmediatez y espectacularidad del contenido era algo determinante en la reflexión sobre el mismo, ambos conceptos no resultan poco común en un mundo en dónde el avance tecnológico sigue una ruta activa acompañado del auge de la conectividad, lo que incluso conlleva a un ritmo de producción más acelerado para los medios de comunicación, ya que la instantaneidad de la información podría ser un valor agregado sobre su competencia (Cebrián, 2012). A este proceso acelerado de información también se encuentra expuesta la niñez, ya que, si bien la televisión como medio tradicional todavía se encuentra dentro de las expectativas de su consumo, un 40% de niños peruanos navega por internet de forma diaria, se debe tomar en cuenta que el diferencial del porcentaje es determinado por cuestiones como el acceso en la zona urbana o rural, así como el nivel socioeconómico (CONCORT TV, 2018). La misma instantaneidad por la que actualmente se caracterizan los medios de comunicación, parece haberse asimilado también en la forma de consumir un contenido de información, los niños del taller prefirieron un titular corto que les cuente gran parte de la historia y, por otro lado, sintieron pesado el ritmo de leerse un cuento entero para entender una historia. Si bien trabajaron sobre un soporte físico y no digital, la lógica de los medios de comunicación impresos es la misma, un titular breve que genere atención y que sirva de enganche al contenido desarrollado al interior del periódico, sin embargo, esta característica concisa de un titular también se ve fortalecida por el nivel de espectacularidad del mismo. Si bien los medios de comunicación desarrollan informaciones “dichos discursos, imágenes y representaciones difundidas por los medios, no son un reflejo de una realidad objetiva.

Todo relato implica asumir un punto de vista y construir una secuencia causal y jerarquizada de los eventos” (UNICEF, 2019, p.11), es decir los medios de comunicación son productores de contenido y muchas veces pertenecen a líneas editoriales cuyo enfoque puede tener cierta influencia sobre la forma en cómo la información es transmitida, aunque muchas veces esto no contemple el respeto a la dignidad de las personas. Es así como un título breve y cuyo contenido llame la atención no siempre será una representación exacta de la realidad, pero sí un punto de partida para generar interés en el público.

En conclusión, durante esta etapa del taller se pudo trabajar con contenidos distintos respecto a género y formato, si bien el proceso y el vínculo que los participantes pudieron establecer respecto a la temática que desarrollaron fue distinto, se pudo conocer las formas receptivas que tienen respecto a un mensaje y cómo determinados factores pueden estimular un proceso reflexivo y de construcción de empatía respecto a un tema tan delicado como la violencia. Hay que tomar en cuenta que las formas de consumo que tienen los niños respecto al internet, podría determinar también el proceso reflexivo que están estableciendo sobre diversas problemáticas.

5.2 Etapa 2 Alfabetización audiovisual

Esta etapa del taller tuvo como objetivo que, a partir de una exploración técnica y narrativa, los participantes puedan apropiarse de la herramienta audiovisual para elaborar sus propios contenidos, para ello, se realizaron 2 sesiones, la primera en la cual se realizó un aprestamiento de equipos (cámara DSLR y trípode) y la segunda, que estuvo enfocada al desarrollo de narrativas propias a partir de la creación de perfiles de personajes.

Desde el inicio del taller fue evidente el interés que tenían los participantes por aprender a utilizar

el equipo técnico audiovisual. El decirles “Taller de cine” generó muchas expectativas en ellos, si bien estaban acostumbrados a consumir contenido audiovisual en redes sociales y una que otra vez podían utilizar sus celulares para hacer videos, el hecho de ser parte de un proceso de realización para hacer sus propias producciones era algo que los entusiasmaba. La primera sesión de esta etapa estuvo enfocada a la parte técnica de un proceso audiovisual, los participantes aprenderían a armar un trípode y configurar una cámara, preparándolos así para las siguientes producciones que se aproximaban en el taller. Si bien esta primera sesión de la segunda etapa se desarrolló de manera práctica, durante la realización de la misma pude extraer algunas relaciones que iban derivadas de la forma en cómo se llevaba la dinámica de la actividad, estas son el juego – competencia, exposición – intimidación y forma – repetición.

Comenzaré refiriéndome al juego – competencia, relación a partir de la cual los participantes del taller convirtieron una dinámica práctica como el armar un trípode, colocar la batería y el SD en la cámara, configurar la cámara y colocar esta sobre el trípode, en un reto de quien lo hacía primero o quien recordaba el proceso sin ninguna pista de los participantes, esto a la vez motivó que varios perdieran el miedo a armar un equipo e incluso para las siguientes sesiones se ofrecieran de voluntarios para montar una cámara, lo cual ya se volvió una práctica familiar para ellos, pero ¿qué es el juego? El juego infantil es definido como aquella “construcción social y cultural a través de la cual los niños y niñas reproducen las relaciones personales y sociales del entorno en el que viven” (Vygotski, 1979), el juego “es siempre un proyecto. El niño se plantea jugar a algo concreto y, si bien existe un *boceto* sobre cómo se va a desarrollar y hacia dónde está dirigido, todo irá tomando forma a medida que la actividad lúdica se desarrolle” (Hernández, 2002, p.135). Es así como inicialmente el proceso de aprestamiento de equipos, comenzó como una exploración técnica en dónde los participantes hacían preguntas, se ayudaban mutuamente y generaban una

conversación amena a partir de la dificultad que implicaba el proceso, en este espacio de encuentro también era evidente que había ciertos participantes que a pesar de tener interés les daba miedo atreverse a realizar el ejercicio o a preguntar algo que no sabían. En un primer nivel no se sentía la presión de aprender a usar el equipo, sino más bien se planteaba un acercamiento al mismo con el ritmo que los participantes del taller determinaban, sin embargo, cuando los niños y niñas del taller empezaban a percibir ya un mayor dominio de la actividad, nos sumergimos en una dinámica distinta referida ya no a quien lo sabe hacer sino a quien lo hace más rápido. De esta manera, el término competencia se asoma a la dinámica y los niños empiezan a retarse entre ellos respecto a quien tiene más dominio y rapidez en este proceso. En esta parte nos detendremos en las tres premisas que hace Chomsky sobre las cuáles se instauraría una competencia (Fidel y Rosero, 20212, p.89), que en primer lugar definirá como una acción inexperta que se irá perfeccionando con el fin de adecuarse a las necesidades del entorno, luego la relacionará al dominio específico sobre una acción que también está determinado por el entorno y finalmente, el “saber hacer” de algo que con su perfeccionamiento ya no exige un esfuerzo consciente (1980). A partir de las premisas de Chomsky respecto a la instauración de una competencia es evidente la relación con el entorno y con las relaciones sobre el mismo, vemos que, si bien no se tenía el objetivo de forzar el aprendizaje de un conocimiento técnico, la misma dinámica operativa y las dificultades que el proceso puede involucrar lo convierte en un reto que si bien de manera inicial se muestra familiar, luego la exigencia se traduce en quién lo hace mejor. Tomemos en cuenta que cuando hablamos de entorno, en este caso pensaremos en el entorno específico del taller, un espacio en el cual se crearán narrativas sobre una determinada temática, pero que estas serán adecuadas a partir de un proceso audiovisual, lo que sin exigirles ameritaba un proceso técnico, inconscientemente quizá los participantes se quisieron adecuar a ese proceso.

Vale la pena anotar que las competencias se construyen desde tres niveles: el primero es la apropiación de los múltiples códigos lingüísticos propios de un saber y sus objetos de estudio; el segundo la utilización de los saberes en situaciones cotidianas o hipotéticas; y el tercero, la capacidad para argumentar su utilización. (Fidel y at, 2012, p.90)

Respecto a esta relación de juego – competencia, tomemos en cuenta que, si bien por naturaleza esta adecuación a un nuevo conocimiento puede convertirse en una dinámica competitiva, el dominio de este saber puede generar a la vez un proceso de apropiación del mismo, en dónde en el caso del aprestamiento audiovisual, este saber trascienda la herramienta para que los participantes puedan generar sus propios contenidos. Si bien la aseveración “perfección” es aún muy subjetiva, esta será determinada por la comodidad del participante y por la forma en cómo sienta que la herramienta le sea útil para él construir un nuevo conocimiento.

La siguiente relación que establecí en esta primera sesión de la etapa 2 fue la de *exposición / intimidación*, esta relación se llevó a cabo finalizado el aprestamiento, ya que se les dio la indicación a los participantes de poner en práctica lo aprendido, por lo cual fueron libres de tomar fotos y grabar videos. Un aspecto peculiar que encontré en esta práctica fue que los participantes en sus composiciones utilizaban primeros planos y en el caso del video realizaban un seguimiento cámara en mano de cualquier participante del taller, el tono con el que se hacían estos ejercicios se manifestaba más con la intención de descubrir, cohibir o sorprender. Si bien los participantes tenían la disposición para tomar fotos o grabar videos, no todos querían ser fotografiados o grabados, sin embargo, parecía que en general lo que los divertía era eso, capturar la imagen de aquella persona que no deseaba ser expuesta, incluso los participantes más inquietos del salón en el momento de ser sorprendidos por la cámara se intimidaban, pero finalmente terminaban

aceptando. Durante esta práctica los participantes se divertían imitando un programa de YouTube llamado “Atrapando infieles”, en el cual una conductora va tras cualquier pareja en la calle y les pide revisar su celular casi por insistencia y presión, exponiendo así las conversaciones e infidelidades que pudiera tener cualquier miembro de la relación. Este es un programa muy visto por los participantes del taller quienes mayormente idealizaban a la conductora del programa y normalizaban esta práctica de exposición justificada por las cosas que se descubrían.

Hay que tomar en cuenta que si bien esta actividad y práctica del aprestamiento se convirtió en un espacio en dónde los niños y niñas participantes podían crear, divertirse y aprovechar al máximo estos nuevos saberes respecto a la herramienta de video, la normalización de la práctica de exposición en una imagen y el valor agregado del placer que pueden generar los sentimientos de las personas expuestas, podría incluso tornarse grave al tipificarse como una forma de acoso escolar, al cual hago mención en el subcapítulo de violencia escolar de mi marco teórico en donde se hace referencia a la forma de acoso manifestada a través de la violación de la intimidad o juego sucio, que se trata de la “difusión de imágenes o información sin el consentimiento de la víctima” (Willard 2005, p. 2006). Willard explica que esta forma de acoso tiene un fin distinto a los tipos de violencia física, ya que el objetivo primordial es la difusión a través de la cual se generaría daño a la víctima. Vemos también como la exposición y el impacto traducido en daño que puede generar a las personas involucradas se normaliza también en contenidos populares para los niños y que a la vez podría generar una confusión en cuántos a los roles de agresores y victimarios.

Finalmente, me referiré a la relación *forma – repetición*, la cual fue visible también en el momento de poner en práctica lo aprendido durante el aprestamiento. Ya que llegó un momento en dónde los participantes solo querían grabar secuencias simulando “Exponiendo Infieles” o algún reto de

cierto reality que consumían en televisión. No había una valoración de la herramienta del video como una posibilidad para abordar otras temáticas. Pensemos también que cuando los niños querían crear una foto o video, se fijaban mucho en la forma, en lo que se vería impactante o chistoso, más no en el contenido del mismo y en el capital creativo que les permita desarrollar un discurso propio. Esto podría estar vinculado al entorno mediático al que están expuestos, gran cantidad de contenido perceptible que involucra también la aparición de diversos modos de ver y de crear narrativas (Pérez Tornero, 2008), como lo mencioné en la etapa 1 este flujo de información se da a tanta velocidad en búsqueda de la instantaneidad que podría incluso generar una comprensión difusa del contenido audiovisual, dejando al espectador solo en el nivel perceptivo más no trasladándolo a un campo de la significación que le permita desarrollar un sentido sobre lo que ve u oye.

Durante la segunda sesión de esta etapa, se continuó con la producción de contenidos, ahora enfocadas a narrativas particulares como lo es la construcción de perfiles de personajes, sin embargo, en este proceso al igual que en la etapa práctica encontré la misma relación forma – repetición, los niños y niñas participantes del taller no tenían problemas en desarrollar el perfil de un personaje, que en esta ocasión fue Harry Potter, recordaban la historia de su pasado, presente y futuro, los personajes de la película, entre otros datos, sin embargo, en el momento en el que la indicación de la tarea fue que ellos realicen la construcción de sus propios personajes, se les complicó mucho, ya que o no continuaban el trabajo dejando el blanco la hoja o desarrollaban un perfil muy similar a personajes que ya existían en películas. Al igual que en la sesión anterior, se evidencia este clima mediático que, si bien nutre de mucho contenido audiovisual a los espectadores, puede generar un atiborramiento del mismo que a la vez deje de lado los procesos reflexivos que son de suma importancia para la creación de contenido propio. Finalmente, se logró

el propósito de que los alumnos creen sus personajes para lo cual es necesario guiarlos, darles calma, generar espacios en dónde el pensar y no escribir nada durante un lapso de tiempo esté permitido, darles esos momentos que la mediatización generalmente ocupa con más datos.

En conclusión, durante esta etapa se contempló que las sesiones podrían tornarse muy técnicas, debido a que era el periodo en el cual los participantes podrían explorar nuevas habilidades en torno a lo audiovisual, sin embargo, al poner en práctica estas habilidades se evidenciaron procesos de creación que de alguna forma se ven frustrados por ciertos factores vinculados a la mediación que los medios de comunicación ejercen sobre el desenvolvimiento creativo de los niños y niñas participantes. El problema no es solo que la creación pase a un plano de la repetición respecto a los contenidos que más les gusta, sino que el capital creativo propio abre una gama de posibilidad vinculadas a un proceso reflexivo en dónde los niños y niñas tengan la iniciativa de elegir los temas que sienten prioritarios en sus vidas y tomar una postura respecto a los mismo. Por otro lado, en esta etapa del taller también se evidenció cómo el juego puede convertir en un impulsor permanente de la adquisición de nuevo saber y de forma continua la competencia puede generar un proceso de dominio y perfección del mismo. Lo enriquecedor de estos componentes no es que se genere una dinámica de competencia entre uno u otro, sino que el dominio de este saber pueda empoderar a los participantes a darle un sentido a la herramienta y a lo que pueden hacer con ella, caso contrario a la relación de forma – repetición que es mencionado anteriormente. Finalmente, si bien las actividades y tomando en cuenta las mismas características de la niñez es probable que algunas situaciones que son vistas como entretenidas pueden estar normalizando dinámicas de violencia que situadas en otros contextos serían muy dañinas para la integridad de los niños participantes.

Ejercicio de alfabetización audiovisual



Figura 22. Foto libre registrada en ejercicio. Elaborado por participante del taller (2019).

Ejercicio de alfabetización audiovisual



Figura 23. Foto libre registrada por un participante del taller (2019).

Perfil de personaje

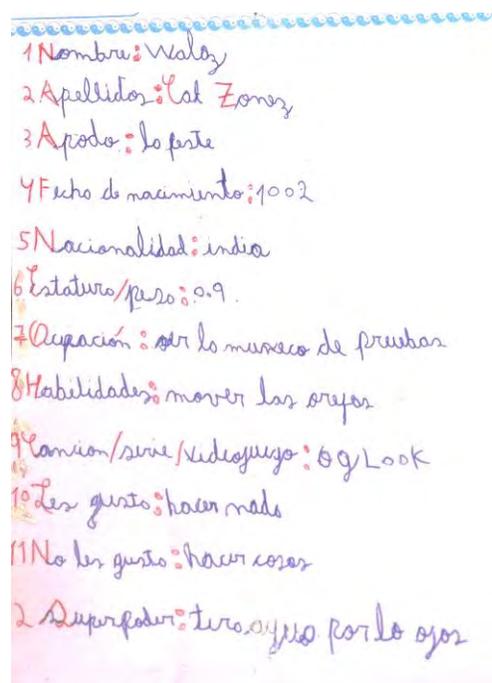


Figura 24. Ejercicio de desarrollo de perfil de personajes. Elaborado por participante del taller (2019).

Perfil de personaje

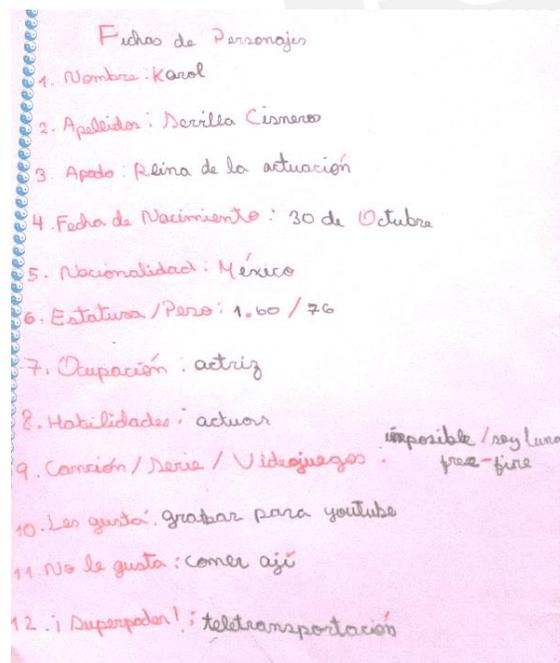


Figura 25. Foto libre registrada en ejercicio. Elaborado por participante del taller (2019).

5.3 Etapa 3: ¡Hazlo tú mismo!

Durante esta etapa del taller los participantes pudieron realizar sus propias producciones narrativas teniendo como indicación que el desarrollo de las mismas incorporaría la temática de la violencia escolar. Esta etapa estuvo dividida en 3 sesiones: Durante la primera sesión se exploró el proceso creativo de una narración literaria a través del formato fanzine. En la segunda sesión se trabajó con el género informativo a partir del formato del noticiero escolar y en la última sesión se dialogó respecto a los contenidos realizados. Se debe tomar en cuenta que los participantes ya tuvieron un acercamiento previo a ambos géneros durante la primera etapa, a diferencia de aquella en esta el objetivo era que ellos pudieran construir sus propias narraciones partiendo del imaginario que construyen respecto a la violencia escolar.

Producto 1: Fanzine escolar

En la primera sesión de esta etapa se dio la indicación de desarrollar una historia en formato fanzine, esto debido a la flexibilidad de sus características tanto de forma como de contenido. Al ser un producto híbrido la estructura del fanzine es libre, puede ser hecha de cualquier material y se pueden incorporar diversos recursos visuales (fotos, stickers, dibujos, estampas, etc.) que le den un estilo particular a la presentación. De la misma manera a nivel de contenido este puede variar en su género narrativo, asimismo, el fanzine tiene un origen en el ámbito social dónde más allá del producto se buscaba que sea una herramienta de comunicación que responda a una retroalimentación y que genere un diálogo, discusión o debate (Thomas, 2018, p. 64).

La actividad se llevó a cabo con 10 personas a partir de las cuales se formaron 2 grupos, a quienes se les dio la indicación de construir una historia cuya temática principal sea la violencia escolar.

En primera instancia, se les dio una hoja de papel y plumones con lo cuáles debían aterrizar las diversas ideas que tenían sobre una historia, en este proceso que tomó prácticamente la primera hora del taller, a los participantes se les complicaba proponer ideas de relatos que pudieran servir de insumo para realizar la actividad, este espacio de tiempo promovió una dinámica en la que los participantes empezaron a compartir impresiones sobre algunos sucesos que habían pasado en el colegio días atrás, como el que una alumna se caiga de las escaleras o que unos niños hayan sido suspendidos por decirle “gay” a otro compañero.

Elaboración del fanzine.



Figura 26. Foto registrada durante actividad de creación del fanzine. Elaborado por un participante del taller (2019).

En medio de este diálogo y así como sucedió en la etapa de sistematización de noticias, percibí cómo el modo de clasificar una situación de violencia persistía en torno a las consecuencias que un acto podía generar en la autorrealización de las personas, sin embargo, esta forma de percibir un acto de violencia no se veía reforzada por una construcción en torno al contexto y la forma en cómo pasaron las cosas, sino que se quedaba en el efecto, desde una mirada superficial, factor que

no permitía que los niños y niñas participantes del taller ingresen a un estado más reflexivo de lo que para ellos era violencia. Es así como la caída de una niña en las escaleras del colegio era percibida como una forma de violencia por el dolor y daño que causó en la protagonista de esta situación, el contexto, la forma en cómo se cayó o si por responsabilidad propia resbaló, resultaba irrelevante para los niños. De la misma manera, el suspender a unos niños por decirle “gay” a otro compañero se resolvía solo en el castigo que el docente ejercía sobre los “infractores”, no había una explicación que tome en cuenta el respeto por la identidad de género ni que evite que el término “gay” se satanice y de alguna forma genere discriminación.

En el capítulo 1 de mi marco teórico desarrollé el concepto del lenguaje discriminatorio, a partir del cual cité una reflexión de Allen respecto a la forma en cómo la educación aborda temáticas vinculadas a género y sexualidad: “Se ha privilegiado la creencia de que la orientación afectiva – erótica es un asunto privado o íntimo de los individuos y se ha velado su papel significativo dentro de la subjetividad personal y social de todos los individuos” (Allen, 1995). Este planteamiento de Allen se puede relacionar con los vacíos discursivos respecto a la sexualidad y género que a veces se encuentran en algunas instituciones educativas. Si bien ambos conceptos pueden permanecer en el ámbito privado de cada persona, hay que tomar en cuenta qué tipo de significados se están construyendo en la mente de los niños y qué consecuencias puede generar la falta de explicación respecto a los mismos en el futuro.

Elaboración del fanzine.



Figura 27. Foto registrada durante actividad de creación del fanzine. Elaborado por un participante del taller (2019).

En la segunda hora del taller, los niños empezaron a aterrizar sus ideas para la construcción del fanzine, si bien algunos ya se aventuraban a hacer sus primeros dibujos y a empezar a dividirse las tareas, aún había un grupo de niños que no se ponían de acuerdo en el trabajo grupal o se sentían desmotivados respecto a lo que tenían que hacer, ellos recomendaban que la actividad sea personal, solo con sus amigos o que pudieran dibujar individualmente. En este momento de taller empecé a cuestionar algunos aspectos en relación a la forma de trabajo de los participantes ¿cómo un formato flexible podría convertirse en un limitante para ellos? ¿de qué forma las dinámicas de consumo repetitivas y atiborrantes podrían influir e incluso bloquear su desenvolvimiento creativo? ¿Es acaso que el individualismo persiste incluso en tareas vinculadas a la creatividad?

Pude relacionar estos cuestionamientos que surgieron durante la sesión con el planteamiento que hace Freire sobre la educación en su publicación la “Pedagogía del Oprimido” a la cual hago referencia en el capítulo 3 para acercarme al concepto de la comunicación participativa. Freire cuestiona los sistemas educativos por las dinámicas verticales que desarrollan y que ubican a una

sola persona como transmisora del conocimiento, el autor apuesta por el diálogo, el intercambio de realidades para comprender el mundo desde una mirada horizontal y participativa (Ocampo 2008, p.66).

A pesar de los años que han pasado respecto a la crítica que hizo Freire sobre la educación y aunque el escenario educativo se ha flexibilizado hacia nuevos enfoques, todavía existen ciertos esquemas en las formas de enseñanza que han prevalecido y que han generado esta percepción hegemónica del conocimiento que se traduce en prácticas cotidianas como la ubicación lineal de los alumnos en el aula de clase, la metodología de las evaluaciones que muchas veces están enfocadas más en memorizar conceptos que en la comprenderlos y la falta de espacios colectivos que no solo se enfoquen en la realización de tareas académicas sino en un compartir reflexivo de la realidad cotidiana desde la mirada particular de cada niño y niña.

Aterrizando el análisis de Freire a este ejercicio, podemos pensar el espacio de creación como un espacio de diálogo, la flexibilidad de sus parámetros permitirían que los niños y niñas participantes puedan intercambiar colectivamente sus ideas e incorporarlas al desarrollo de este producto, solo con la premisa de abordar una temática amplia y cuya riqueza narrativa estaría en la diversidad de visiones y la forma de expresarlas, sin embargo, en este ejercicio se pudieron evidenciar que algunos participantes asumían roles de jueces emitiendo una valoración negativa sobre la forma de trabajo de sus compañeros, por momentos descalificándolos y tomando la opción del trabajo individual como la mejor manera de realizar la actividad. Hasta qué punto el individualismo aprendido por hábito puede influir en no aceptar la diversidad del conocimiento y cómo este no tiene jerarquías, sino que se va fortaleciendo por medio del compartir.

Si bien el producto al cual se quería llegar en la sesión del fanzine no pudo culminarse durante el

proceso del taller, los participantes del mismo tuvieron la iniciativa de organizarse y terminarlo en sus horarios libres, sin embargo, esto conllevó a que solo 1 de los 2 grupos lo hiciera y que incluso acordarán una reunión en casa para terminarlo. Este grupo desarrolló una estructura que no se asemejaba tanto a la del Fanzine sino más bien a la de una historieta, que es un formato más familiar para ellos debido a que la usaban en varias asignaciones escolares, a pesar de eso, lograron construir una narración vinculada a la temática de la violencia escolar y construir una mirada respecto a los sucesos que la envuelven.

Este producto narra la historia de una joven llamada Alexa a quien hostigaban en el colegio por haber hecho sus necesidades en sus pantalones, esto generaba un ambiente hostil en el cual en presencia de otros compañeros era insultada y humillada. Un día uno de sus compañeros siente lástima por ella y decide ayudarla y defenderla de los demás, sin embargo, esto motivó a que el grupo agresor lo amenace. A pesar de las amenazas, el compañero decide contarles a sus papás, sin embargo, la ayuda llega muy tarde ya que Alexa cansada de la situación se tira de un puente acabando con su vida.

Segmento del fanzine.

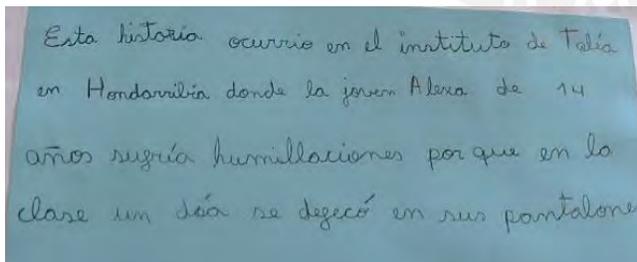


Figura 28. Segmento del fanzine. Elaborado por participantes del taller (2019).

Segmento del fanzine



Figura 29. *Segmento del fanzine*. Elaborado por participantes del taller (2019).

Segmento del fanzine



Figura 30. *Segmento del fanzine*. Elaborado por participantes del taller (2019).

A partir de la historia planteada por este grupo de alumnos, en clase junto a sus otros compañeros pudimos analizar el concepto, la situación, los actores y el impacto emocional que nos podría generar como espectadores. Iniciamos la conversación analizando la problemática de la violencia escolar y qué tipo de manifestación podría ser visible en esta historia, antes de esto se realizó la pregunta respecto a qué tipo de violencia escolar creían que se estaba manifestando, colocando

como opciones el bullying, el ciberacoso y la violencia de género, basándome así en 3 situaciones que plantea el autor Grado y Uruñuela respecto a la violencia entre pares y que menciono el capítulo 1 de mi marco teórico.

“(…) es bullying porque no la fastidian por internet sino en el salón (…)” (Cielo, 11 años).

“(…) pero tú cómo sabes que no la fastidia por internet (…)” (Sergio, 11 años).

“(…) la fastidian por lo que hizo, no por ser mujer (…)” (Fabian, 10 años).

Esta pregunta promovió que los participantes del taller pudieran establecer una diferenciación a partir del origen de la agresión y el espacio en el que se daba. A continuación, antes de abordar el aspecto emocional del análisis se pensó en 3 palabras que pudieran establecer un vínculo con la situación de bullying ya identificada y sus actores, estas fueron **JUEGO – REPETICIÓN – EXCLUSIÓN**, extraídas a partir de la definición que Rosario Ortega hace sobre el bullying “Episodios agresivos y repetitivos de tipo físico, episodios que conforme avanza la edad empezarán a incluir tanto la exclusión social y el rechazo como la agresión verbal” (Ortega, 2014, p.66).

“(…) miss para que se hace pe (…)” (Sergio, 11 años).

“(…) Ahora siempre la van a fastidiar (…)” (Kiara, 10 años).

“(…) Tenía que decirle a la directora (…)” (Daniel, 10 años).

“(…) Al chico que le ayuda después seguro le van a pegar (…)” (Dana, 10 años).

A partir del planteamiento de los tres términos que podrían englobar la acción del bullying, algunos

participantes pudieron relacionar sus impresiones con el sistema de agresión que este sigue, como el invisibilizar a la persona que es agredida y colocarla en el rol de objeto de la mofa, luego naturalizar esta práctica y plantear esta situación de agresión una y otra vez, finalmente, excluirla de los demás grupos de personas evitando que reciba ayuda y salga del rol que es asignado por el ideólogo y/o agresor, cuya práctica común es la violencia para que los que ocupan el rol de testigo no intervengan.

Si bien esta análisis grupal sirvió para fortalecer y situar desde una mirada más cercana las dinámicas de violencia escolar, en las intervenciones de varios participantes se sintió aún la falta de empatía que existía con los personajes creados, los veían como personajes de ficción a los cuáles podrían agregar situaciones perversas o finales inesperados que generarían mayor tensión para ellos como lectores, características muy presentes en el consumo de ficción en dónde más allá del involucramiento con la historia desde una mirada real y cercana del cotidiano, se podría priorizar los niveles de tensión y emoción a los que como espectadores se busca llegar.

Producto 2: Noticiero escolar

La segunda sesión de esta etapa tuvo como objetivo que los participantes pudieran resignificar lo que es para ellos un noticiero, de esta forma más allá del género informativo que caracteriza este formato, se buscó flexibilizar la grilla de contenidos dándole prioridad también al compartir de gustos personales, anécdotas y experiencias de los participantes. Este producto se realizó en 3 sesiones: la primera que sirvió para determinar el género y pauta del noticiero, la segunda para realizar una prueba de cámara y así practicar la dinámica que se establecería entre los conductores y equipo técnico y la última destinada a realizar la grabación real del noticiero.

Hay que tomar en cuenta que para esta sesión del taller ya se había abordado la violencia escolar desde contenidos informativos y literarios, como también a partir de la exploración de la creatividad literaria de los participantes. En esta sesión la actividad estuvo enfocada a que a partir de sus motivaciones y experiencias personales pudiesen contar algo. Como introducción de esta sesión se buscó indagar en lo que era un noticiero, para lo cual se inició la conversación pensando en qué es lo vemos por las mañanas.

“Veo noticias mientras me cambio para venir al colegio (...)” (Selena, 11 años).

“A veces la televisión está prendida mientras tomo desayuno (...)” (Isabel, 10 años).

“Hay mucha sangre (...)” (Daniel, 10 años).

A partir de esta conversación como grupo del trabajo del taller pudimos concluir que las noticias son parte de nuestro entorno, aunque conscientemente prendamos la televisión o no, en cada actividad que hagamos están ahí, cerca, buscando algún espacio de nuestra atención. A continuación, buscaríamos ordenar en una grilla los contenidos tales como los vemos, sin importar que quizá desde un enfoque teórico tuviera más clasificaciones e incorporando nociones familiares para los niños participantes respecto a los contenidos que ven.

Tabla 6.
Grilla de contenidos para noticiero escolar.

| Tabla colectiva: Estructura por bloques de un noticiero | |
|---|---|
| Bloque I | Presentación de conductores <i>Muy temprano</i> |
| Bloque II | Noticias de coyuntura <i>Mucha sangre, matan mujeres o peleas de políticos</i> |
| Bloque III | Sección deportiva <i>La U o Alianza</i> |
| Bloque IV | Sección de espectáculo <i>Nicola Porcella y Esto es Guerra</i> |
| Bloque V | Aviso de servicio público y despedida <i>Gente extraviada</i> |

Nota: Tabla de elaboración propia a partir de la información abordada en la pauta por el grupo 1.

Este cuadro sirvió como pauta inicial para que los niños y niñas participantes del taller pudieran plantear en grupo la estructura de su propio noticiero escolar. La única indicación que se les dio fue que en algún bloque del noticiero pudieran abordar la violencia escolar, por lo demás eran libres de plantear los contenidos que quisieran. A partir de esta indicación los participantes empezaron a trabajar ya que al ser un formato que se adaptaba fácilmente a la división por bloques el trabajo fluyó mucho más a diferencia de la sesión anterior, ya que las diferentes ideas que tenían

los niños podían ser abordadas en bloques y no necesariamente tenían que coincidir. Al finalizar la sesión, la estructura y nombres de los noticieros ya estaba lista.

Se crearon 2 noticieros, el primero se llamó “Creepy pasta” el cual abordaría anécdotas de terror de los participantes, testimonios de los participantes cuyos familiares en algún momento han sido estafados, experiencias vinculadas a la violencia en general y una sección de espectáculos dónde compartirían datos de K – POP. El segundo grupo propuso el noticiero “FBI noticias”, en el cual se contarían experiencias vinculadas a diversas formas de agresiones como estafas y bullying, pero que adicionalmente contaría con un bloque en el que se cuenten historias de terror, novedades en el futbol y comentarios sobre los realitys de la televisión peruana. A partir de este planteamiento inicial se vio en ambos grupos la tendencia a tener un bloque específico para las historias de terror. La segunda sesión del taller estaría enfocada a que los participantes terminen de consolidar la estructura de sus noticieros y a la vez puedan realizar una prueba de cámara poniendo en práctica sus contenidos:

Tabla 7.

Grilla de contenidos para noticiero escolar.

| <u>Bloques</u> | <u>Creepy Pastas</u> | <u>FBI Noticias</u> |
|----------------|---|---|
| 1 | <u>Levendas de terror</u> | <u>Presentación de noticias</u> |
| 2 | <u>Experiencias vinculadas a la violencia</u> | <u>Experiencias vinculadas a la violencia</u> |
| 3 | <u>Novedades en el KPOP</u> | <u>Sección deportiva</u> |
| 4 | <u>Levendas de terror</u> | <u>Sección de espectáculos</u> |
| 5 | <u>Comentarios de películas</u> | <u>Levendas de terror</u> |
| 6 | <u>Despedida</u> | <u>Análisis de casos de bullying</u> |

Nota: Tabla de elaboración propia a partir de la información abordada en la pauta por el grupo 2.

Luego del planteamiento de las estructuras de los noticieros, los participantes tuvieron la oportunidad de practicar cada contenido. Aunque al inicio, hubo equivocaciones y confusiones mínimas, en el desarrollo de la práctica los participantes no tenían inconvenientes en improvisar con el contenido de cada bloque o de continuarlo a modo de conversación. Debido a esto, se optó por no desarrollar un guion escrito sino más bien tener la estructura definida y aprobada colectivamente que cada integrante sepa de qué hablar y cuándo hablar. Al finalizar esta sesión los participantes se dividieron los materiales que tenían que traer la siguiente sesión para ambientar el espacio de su noticiero.

La última sesión de esta etapa estuvo destinada a realizar la grabación del noticiero escolar, para lo cual los grupos se organizaron por los siguientes roles con el fin de tener mejor distribuido el trabajo: productor del programa, quien se encargaba de tener la guía de los contenidos de los bloques, controlaba el tiempo y avisaba a las personas cuando les tocaba presentarse en pantalla, el director de cámara, quien era el encargado de grabar y que también tenía la posibilidad de tener un asistente cerca, el encargado de decoración y atrezzo, quienes se encargarían de acondicionar el espacio, finalmente, las personas en el set que estaban divididas entre presentadores, entrevistadores e invitados. Con la distribución de los roles ya determinados, los noticieros empezaron a grabarse estableciendo las siguientes estructuras de contenido:

Noticiero 1: FBI Noticias

- Bloque 1: Sebastián, quien asumiría el rol del conductor del noticiero, comienza presentando el noticiero.
- Bloque 2: Entrevista a Esther, participante del taller cuya madre había sido estafada de forma telefónica con el ofrecimiento de un viaje a México.

- Bloque 3: Sección deportiva, los participantes Marcelo, Brandon y Sebastián comentan el desempeño de la selección peruana en la Copa América.
- Bloque 4: Sección de espectáculos, Esther y Sebastián hablan del programa “Esto es Guerra”, critican la forma de ser de los participantes. Comentan también programas de televisión emitido como “Señores Papis” y “De vuelta al barrio”.
- Bloque 5: Sebastián, Esther y Fabricio comparten historias insólitas que han vivido. Fabricio comparte una experiencia paranormal durante su viaje a Cajamarca con una muñeca de trapo del hostel donde se hospedaba. Esther cuenta por su lado una historia sobre una sirena.
- Bloque 6: Fabian, Sebastián y Frabizio hablan sobre el bullying, dan consejos a los estudiantes sobre cómo deben reaccionar antes el bullying y esto sirve como introducción para que Fabricio cuenta la historia de su prima sobre el bullying.

Fotograma de bloque final del noticiero.



Figura 31. Fotograma. Elaborado por participantes del taller (2019).

Noticiero 2: Creepy pastas

- Bloque 1: Experimento Abigail. Belén cuenta la historia de una niña cuyo padre hizo un experimento con ella, pero al salirse de control, la niña se termina convirtiendo en un monstruo.
- Bloque 2: Abigail y Cielo comparten eventos vinculados a violencia. La primera cuenta su experiencia con el robo de su celular y la segunda comparte las diferentes caídas que ha tenido en el centro escolar.
- Bloque 3: Espacio en el cual se habla de K-POP, enfáticamente sobre la banda BTS.
- Bloque 4: Creepy pasta del Are you Okay? Y el mito de una mujer japonesa llamada teke teke.
- Bloque 5: Trivia sobre la película Toy Story 4.
- Bloque 6: Despedida de programa.

Fotograma de bloque final del noticiero.



Figura 32. Fotograma. Elaborado por participantes del taller (2019).

Durante la ejecución de este producto, los participantes del taller mostraron mucha disposición y entusiasmo durante su desarrollo. Si bien el formato del noticiero se prestaba a una estructura individualizada, se evidenció un constante diálogo para lograr una unidad en el contenido general. Asimismo, se notó que el interés de los participantes estuvo enmarcado por la exploración a sus propias experiencias que de alguna manera también despertaron curiosidad e interés en otros

compañeros. Aunque la selección de contenidos estuvo orientada al género de terror a partir de formatos que ellos consumen en redes como los “creepy pastas” o “draw my life”, también hubo un espacio para abordar situaciones familiares poco satisfactorias o experiencias de violencia, esto también motivó en los participantes un espacio de repregunta sobre estas situaciones y a analizar el origen de las mismas.

“(...) Esther yo también he visto eso de las estafas en la televisión (...)” (Fabrizzio, 11 años).

“(...) Miss yo sufrí de bullying, por eso me cambiaron de colegio y ahora ya nadie me fastidia (...)” (Daniel, 10 años).

La dinámica en la que los participantes pudieron establecer una ruta de diálogo sobre los contenidos de su pauta noticiosa, se convirtió no solo en un espacio de entretenimiento sino también en una guía de advertencia sobre sucesos que les sucedían a personas de su propio entorno y por ende resultaba más cercano y familiar para los niños y niñas participantes del taller. Este acercamiento y característica de llegada de la información generó que construya una analogía con el concepto de la comunicación de riesgo:

La comunicación del riesgo, por su naturaleza y alcances institucionales, sociales y comunitarios, exige una estrategia pedagógica que potencie el trabajo en equipo, el desarrollo de la creatividad, la construcción y apropiación de constructos, la recreación y significación de experiencias previas de los sujetos y la valoración de lo cotidiano, como posibilidad de aprendizaje; ello permitirá que la comunicación no se entienda, equívocamente, como información, sino como proceso activo, abierto y en permanente construcción (Thomas, 2018, p.59).

Este tipo de comunicación es una contraparte de la forma de transmitir información que tienen los

medios de comunicación masivos y que muchas veces está determinada y sesgada por intereses resultando así poco representativa o prioritaria para la diversidad de comunidades. La comunicación de riesgo plantea una forma de abordar las problemáticas a partir de una visión cercana, partiendo del cotidiano, la experiencia y la forma en cómo esta impacta en sus involucrados, de esta manera el proceso de aprendizaje es colectivo, cercano y desde una mirada horizontal y participativa. Si bien el formato del noticiero escolar realizado en esta sesión podría abordar mucho más la problemática de la violencia escolar, es un primer paso para generar una exploración colectiva propia de este grupo de personas, que les permite visibilizar situaciones que, aunque parezcan lejanas les suceden a personas de su entorno y que también los ayude a crear una disposición a compartir estas experiencias, dialogar y reflexionar respecto a las mismas.

5.4 Relatos audiovisuales desde la niñez

Durante esta etapa del taller los participantes se involucraron en un proceso de producción audiovisual comunitaria en dónde tuvieron el espacio para proponer sus historias, construir sus guiones, grabarlos y pausar la edición. El objetivo de esta etapa fue no solo promover la creación de narrativas que permitirían reflexionar sobre la violencia escolar entre pares, sino construir las mismas a partir de las visiones de los principales afectados respecto a este tipo de violencia que son los niños. De esta manera, el proceso no solo implicó la creación y reflexión colectiva, sino que el diálogo se convirtió en un potente vínculo para que a partir de sus representaciones cotidianas los niños puedan plantear un relato audiovisual.

Resulta necesario hacer referencia a la definición que hace Alfonso Gumucio sobre el cine comunitario definiendo su origen a partir de la “(...) necesidad de comunicar sin intermediarios, de hacerlo con un lenguaje propio que no haya sido predeterminado por otros pre-existentes (...)”

(2014, p. 9). Este acercamiento encuentra coincidencias con los criterios que se plantean en torno al paradigma del protagonismo infantil en donde resulta esencial valorar la voz, la decisión, el análisis y el derecho a luchar por un cambio desde una participación activa de la niñez, estos son algunos criterios para generar espacios en donde los niños puedan ser protagonista del cambio desde una mirada integral (Alfageme, 2003, p. 63). Tomando en cuenta cómo se pueden vincular ambas definiciones es esencial generar narrativas que planteen un análisis desde la mirada de los propios involucrados, ya que, aunque el objetivo de cambio pueda ser similar, la figura de las problemáticas tiene una diferente concepción desde la visión adultista.

Al comenzar la primera sesión de esta etapa se les explicó a los participantes del taller sobre el contenido que se realizaría, muchos estaban familiarizados con el consumo de producciones cinematográficas, pero el término cortometraje aún no resultaba tan familiar para ellos. Asimismo, esta explicación estuvo acompañada con un recordatorio sobre las actividades que se habían hecho en el taller y cómo habían promovido el abordaje de la problemática de la violencia escolar entre pares. Después de finalizar la explicación, los niños se organizaron en grupos y quedaron a la expectativa del inicio de la actividad.

Si bien en sesiones iniciales se les había explicado a los participantes la forma en cómo se armaba una historia partiendo de una estructura de 3 actos (Inicio - Nudo – Desenlace), también se había desarrollado perfiles de personajes por etapas (Vida pasada - Vida presente - Vida futura), sin embargo, ameritaban reforzar ambas estructuras en una secuencia de acciones que los estudiantes encuentren comparativa con su cotidiano, es así como se propuso la siguiente estructura, trabajada en postits sobre la pizarra de clases:

Esta estructura de la historia si bien se asemeja a la ruta que traza Campbell en su “Recorrido del

Héroe”, y que sintetiza 12 etapas que un personaje de ficción debe atravesar para contar una historia, se buscó adaptar el recorrido a las experiencias que compartían los participantes del taller en torno a sucesos de anécdotas de sus vidas y así a través de una dinámica comparativa pudieran construir una estructura más familiar.

Tabla 8.

Estructura dramática adaptada al cotidiano.

| Estructura del relato | Sucesos / Historia de Belén |
|--|---|
| Estado inicial del personaje | Belén jugando con sus compañeros en el colegio. |
| Complicación | Belén tropieza . |
| Intento de resolverlo | Intenta sujetarse o sostenerse de alguien . |
| Falla | Belén se cae . |
| Aparece una complicación mayor u oportunidad | Belén es llevada al médico, le enyesan la pierna |
| El personaje se da cuenta que solo él puede resolverlo | Belén en un inicio se siente desmotivada por no poder caminar, luego se da cuenta que igual puede avanzar sus tareas y divertirse jugando videojuego. |
| Enfrentamiento crucial | Belén se recupera vuelve al colegio y debe subir las escaleras |
| Falla o supera | Belén sube las escaleras hacia su salón sin tropezarse |
| Aprendizaje | Belén tiene más cuidado cuando juega. |

Nota: Tabla de elaboración propia a partir de las intervenciones de los participantes del taller.

Tabla 9.

Estructura dramática adaptada al cotidiano.

| Estructura del relato | Sucesos / Historia de Sergio |
|--|--|
| Estado inicial del personaje | Sergio tranquilo en su casa. |
| Complicación | Su perro le ladra constantemente. |
| Intento de resolverlo | Lo intento callar o irse de lugar. |
| Falla | El perro le ladra. |
| Aparece una complicación mayor u oportunidad | Su perro se pone más furioso y parece que quiere morderle. |
| El personaje se da cuenta que solo él puede resolverlo | Aunque Sergio le dice a sus padres, él siente que debe resolverlo él solo. |
| Enfrentamiento crucial | Sergio se queda solo con su perro. |
| Falla o supera | Sergio agarra un periódico y le llama la atención a su perro. |
| Aprendizaje | Aunque falta todavía mucho, su perro parece mostrarle mayor respeto. |

Nota: Tabla de elaboración propia a partir de las intervenciones de los participantes del taller.

Al finalizar los ejemplos de estructuras de relatos, los participantes del taller procedieron a construir sus historias siguiendo la misma dinámica del uso de posits para armarlas. Las historias que plantearon estuvieron vinculadas al bullying, a la anorexia, la discapacidad física y cómo una discapacidad física puede convertirse en motivo de burla entre los compañeros o cómo el bullying puede llegar a motivar en la víctima el pensamiento del suicidio.

En este ejercicio de contar historias las dinámicas de construir los relatos variaron entre los grupos, en uno de los grupos todos actuaban de forma participativa sin necesidad de impartir turnos, conversaban entre ellos, daban sus impresiones sobre la historia y la persona delegada del grupo escribía en los post its que estaban en la pizarra, otro grupo trabajaba mejor por turnos, la delegada responsable tenía muy claro que cada persona del grupo debía escribir una parte de la estructura, curiosamente participantes del grupo que generalmente se distraían con otros compañeros, seguían sus instrucciones. El último grupo prefirió primero hacer un borrador de ideas y luego ir a la pizarra.

Proceso de creación.



Figura 33. Registro del proceso de construcción de historias. Elaborado por participantes del taller (2019).

Proceso de creación.



Figura 34. Registro del proceso de construcción de historias. Elaborado por participantes del taller (2019).

Proceso de creación.



Figura 35. Registro del proceso de construcción de historias. Elaborado por participantes del taller (2019).

Proceso de creación.



Figura 36. Registro del proceso de construcción de historias. Elaborado por participantes del taller (2019).

En este proceso de construcción de historias se desarrollaron los siguientes relatos:

- Relato 1

Había una vez un chico que se llamaba Camilo, su enfermedad se complicó y no comía nada. Por su extrema delgadez tiene un accidente en la calle provocando la fractura de uno de sus huesos. Lo llevan al hospital de urgencia y le dicen que corre el riesgo de perder una pierna. Camilo sufre mucho en el colegio por el bullying que le hacen así que empieza a asistir al psicólogo quien le da las herramientas para entender que su vida corre peligro.

Tiempo después Camilo retorna al colegio, consciente que debe cuidarse a sí mismo, se aleja de las malas amistades y empieza una nueva etapa en su vida personal y estudiantil.

- Relato 2

La niña María tuvo un accidente en las escaleras de su colegio, a causa de ese accidente perdió sus dos piernas por lo que en el colegio le hacían bullying por eso. María les expresó su tristeza a sus

padres y ellos la llevaron al psicólogo.

Con ayuda del psicólogo sus padres hablaron con la maestra de María, quien se hizo cargo de la situación regañando a la estudiante que fomentaba el bullying hacia María. Tiempo después María pudo acceder a prótesis para sus piernas y volvió a ser una niña feliz.

- Relato 3

Juan es un estudiante de 5to grado de secundaria que sufría bullying por sus compañeros, él era tímido pero buen estudiante. Él quiso compartir esta incomodidad a su madre, quien no lo escuchaba por estar en el vicio del alcohol.

Juan les cuenta a sus amigos y ellos lo consuelan. Uno de ellos, Luz, le enseña a defenderse a través de las artes marciales. Desde ahí Juan no deja que lo molesten y se vuelve amigo de todos.

Estas historias fueron planteadas de forma grupal por los equipos de realización audiovisual formados durante el taller. Si bien todas coincidían con el objetivo de abordar la problemática de la violencia entre pares, las 2 primeras desarrollaron un detonante respecto a una discapacidad física, mientras que la última concibió esta problemática como detonante directo del conflicto del personaje. Debido a las pocas sesiones y al cruce de las mismas con eventos y responsabilidades propias de la institución, se decidió con los participantes del taller extraer elementos de una de las historias con el fin de tener solo 2 historias. Lo que generó que la última versión de los relatos sea la siguiente:

- Relato 1

El niño Camilo tuvo un accidente en las escaleras de su colegio, a causa de ese accidente quedó mal de una pierna por lo que en el colegio le hacían bullying por eso, Camilo le contó a su mamá todo lo sucedido y ésta fue donde la profesora a realizar un reclamo por su falta de intervención. La profesora le llamó la atención a la persona que fomentaba el bullying contra Camilo, Camilo posteriormente fue a un psicólogo. Finalmente, Camilo se aceptó a sí mismo y volvió al colegio.

- Relato 2

Juan es un estudiante de 5to de secundaria que sufría bullying por parte de sus compañeros. Él era tímido, pero buen estudiante. Él intentó decirle a su madre, pero esta no le hacía caso por estar en el vicio del alcohol, les cuenta a sus amigos, pero ellas lo consuelan. Su amiga Luz le enseña a defenderse a través de artes marciales. Desde ese día Juan aprende a defenderse y no deja que lo molesten, además se volvió amigo de la mayoría del salón.

A partir de la versión final de los relatos para el cortometraje, en una sesión los participantes desglosaron los elementos que necesitarían para iniciar el proceso de grabación, las limitantes eran que había que grabar dentro del colegio por motivos de seguridad y siendo el último mes de clase los niños y niñas participantes tenían varias actividades de cierre de año, en un acuerdo común con los niños se propuso traer algunos elementos, sin embargo, se manejaba la posibilidad de que si se complicarían las cosas se buscaría desarrollar la grabación adaptándonos al espacio escolar y la utilería que pudiéramos conseguir dentro de este. Al ser 2 grupos los que tenían que grabar, se asignó 3 horas de rodaje por cada uno, en el caso del trabajo con los niños de habilidades diferentes, se realizaban actividades de dibujo con ellos. Los miembros de grupo de participantes mostraron

disposición para turnarse su guía y seguimiento, llegado un momento la profesora pudo apoyar quedándose en otro salón con ellos.

Durante los días de grabación el clima era de confianza e incluso los niños lo percibían como un juego, se sentía la familiaridad para interpretar algunos personajes fuera de cámara como la mamá alcohólica o la niña que fastidiaba a sus compañeros, sin embargo, en el momento de prender de cámara, muchos se avergonzaban y es ahí donde intervenían algunos compañeros del salón que sentían el compromiso con la grabación y que de alguna manera asumían un rol de líderes sobre el grupo. Otro inconveniente que se presentó es que, aunque los niños estaban emocionados por caracterizarse, muchos no pudieron traer los implementos que necesitaban para el rodaje por lo cual se apostó por pedir ropa a los docentes del colegio o aprovechar el espacio y adaptarlo a la historia. Se debe tomar en cuenta que una grabación de 3 horas sí cansa a nivel energético para los niños, a quienes se les tuvo que dar descansos por minutos para que recuperen las energías y ganas de seguir grabando.

Después de los 2 días de grabación, la cual se hizo 1 vez a la semana, se tuvo una reunión con los niños. Se dialogó sobre la experiencia de grabar y se vio el material recopilado, como ya se trabajaba sobre una estructura pre planteada los niños pudieron elegir las escenas que les parecían mejores dentro de la estructura inicial que habían desarrollado. En este proceso de construcción de historia y realización audiovisual se pudieron identificar algunas variables en las relaciones de los niños durante este proceso:

La creación como juego

Si bien se buscó generar un clima de confianza y flexibilidad en el proceso de trabajo. Los niños

lo concebían como un juego de roles en dónde tenían la libertad de construir un personaje y caracterizarlo lo que promovía a que en el momento de iniciar la sesión tuvieran la posibilidad de elegir qué querían hacer, cómo querían participar, qué es lo que los motivaba más a nivel de producción audiovisual. Esto tomó más tiempo de lo planeado, ya que, al seguir una dinámica democrática, había coincidencias respecto a los roles que se querían asumir, por lo que se asignó determinado tiempo para que todos pudieran trabajar en el área que preferían. Asimismo, se promovió también que en este juego los niños pudieran compartir sus ideas sobre las representaciones de la historia, proponer cómo deberían hablar los personajes y cómo sucederían algunas acciones como por ejemplo una caída de la niña que era agredida. De esta manera, más allá de las referencias audiovisuales que pudieran tener, el solo hecho de tener el espacio de creación sobre la base la libertad de expresarse permitió que la construcción de puesta en escena sea deliberada de manera grupal por ideas espontáneas.

En el planteamiento de la puesta en escena el autocuestionamiento resultó esencial para visibilizar la acción de la comunidad. Ya que por momentos las burlas que en la “ficción” se desarrollaban hacia un personaje terminaban materializándose en el ámbito real. En este estadio de realización resultó necesario conversar sobre el porqué de las burlas y de qué manera los personajes podían ofender o hacer referencia a otros participantes del taller. Como resultado, hubo momentos de conversaciones que, si bien pudieron convertirse en breves discusiones grupales, el incentivo de realizar la producción permitió la disposición de los participantes para llegar a acuerdos de respeto y aceptación. Efectos del proceso del taller que pueden encontrar relación con algunos de los objetivos del cine comunitario: “Rescata el hacer colectivo, disciplinario y colaborativo de la producción cinematográfica, y la pone en valor subrayando no el resultado sino el proceso, no la obra final sino el movimiento que se genera en su hacer” (Mohaded, 2017, p.14).

La sátira de la violencia

El ejercicio de la aproximación de la violencia fue un proceso que se desarrolló desde inicios del taller, abordado desde diferentes formatos y coincidiendo en un espacio colectivo en donde sin establecer parámetros de respuestas, los participantes pudieron reflexionar sobre las diferentes representaciones que construían en torno a ella. En este desarrollo se identificó que los participantes satirizaban las situaciones y personajes vinculados a la historia de violencia. Esta misma respuesta se encontró en la realización de los cortometrajes, donde personajes como la mamá alcohólica o el niño que había perdido su pierna, son tomados como parte de mofa grupal lo que promovió que colectivamente se pudieran ampliar las diversas posibilidades dentro del relato de ficción, ya que en ese espacio de diálogos los niños proponían diversas líneas narrativas para la historia. Sin embargo, estos factores dentro del proceso creativo podrían estar condicionados a la necesidad de procesos de mediatización reflexivos en los cuáles estos roles de víctimas no sean normalizados como parte de un discurso burlesco sino más bien como vehículos que incentiven la reflexión.

La improvisación como un guion

Desde un inicio la dinámica del taller priorizó la palabra como un propulsor de creación, de esta manera si bien se utilizaban diferentes formatos para construir los relatos, el diálogo era esencial para desarrollar la historia. Esta premisa continuó en la realización del cortometraje, se utilizaron recursos como los postits para armar una estructura de la historia, sin embargo, el diálogo fue esencial en la puesta en escena ya que solo se tenían pauteadas las escenas y antes de grabar los niños conversaban y quedaban en qué deberían decir. Aunque en un proceso de producción audiovisual convencional, se utilizaría un guion y este debería seguirse al pie de la letra, la

improvisación fue un factor clave para que los niños no se sientan limitados, ni presionados y que a la vez se fomenten el trabajo en equipo y el desarrollo de acuerdos colectivos. Se debe tomar en cuenta que la dinámica comunitaria contempla procesos de expresión espontáneos, más allá del guion, lo que se buscó fue que los niños pudieran expresarse en un lenguaje familiar para ellos que nos los agoté y que por el contrario fomente la interacción e intercambio de ideas con sus otros compañeros.

Las representaciones sobre las relaciones

Durante el proceso del taller se identificaron algunas relaciones entre los participantes que se tornaban conflictivas debido a sus diferencias o a ciertos roles que se atribuían dentro de la dinámica escolar. En el proceso de construcción y realización del cortometraje se pudo identificar una trascendencia hacia temas que dirigían las nuevas relaciones que se desarrollaban como equipo de trabajo. Es así como personas del equipo que tenían ciertos enfrentamientos en sus relaciones cotidianas, ahora se centraban en el trabajo de realización y en darse indicaciones para representar un personaje. De la misma manera, niños que se caracterizaban por no querer participar en las actividades, disfrutaban ver cómo actuaban sus compañeros o incluso pedían un turno para poder grabarlos. Por otro lado, en este proceso de representación también surgieron algunas molestias como el que algunos niños relacionaran personajes ficticios que asumían un rol de agresor con familiares de los niños. Esto generaba molestia en los involucrados por lo que se tuvo que intervenir y condicionar la participación de los que hacían estas bromas.

Miradas audiovisuales sobre la violencia

Como lo mencioné en el marco teórico entre las representaciones sociales que se hacen respecto a

la niñez y de alguna forma refuerzan los escenarios de violencia, se encuentra una concepción adultista de superioridad sobre los niños, de tal manera que estos son vistos como incapaces y dependientes dentro de su entorno (Defensoría del Pueblo, 2009). Esta mirada de incapacidad también se vió reflejada en la construcción de los personajes de los cortometrajes elaborados, un ejemplo es Camilo, personaje de la primera historia, que, si bien explícitamente sufre de violencia escolar, en el desarrollo de su perfil se empieza a ver una degradación personal a partir de su estado de salud y un escenario hostil dentro del colegio, del cual él solo no puede escapar. La superación de este nivel de dependencia es finalmente superada por Camilo, pero por intervención de otros personajes que ocupan los roles de psicólogo y profesora. En esta narración, se puede analizar cómo en la interacción y creación de la historia se mantuvo la propuesta de la violencia escolar entre pares configurada por el perfil de la víctima y del cual solo puede ser liberada por ella misma, pero siempre con la intervención de otro agente superior que genere una reacción. Si bien la historia se construyó de manera espontánea por los niños, las características que se le atribuyen al perfil de Camilo encuentran relación con el factor de la relación de poder dentro de una situación de violencia que Rosario Ortega menciona en su publicación *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* en donde se refiere a la valoración negativa que tienen las víctimas sobre sí mismas y cómo esto se puede convertir en un vehículo de subordinación para los fines de los agresores (Ortega, 2010, p.83). Sin embargo, quedó como cuestionamiento para el diálogo junto a los participantes pensar ¿qué sucedería si nunca aparece ese agente externo “salvador”.

Siguiendo esta línea, en la última historia se encontró una variante en el agente externo. Si bien en las anteriores historias el agente externo ocupó un rol del salvador, en esta historia es ese agente el que predispone y también es parte del círculo de agresión hacia la víctima. De tal manera, que la propuesta de escape a la violencia escolar entre pares, provino de los mismos pares de parte de

Luz, compañera de Juan. Resulta interesante esta propuesta ya que inicialmente en la primera versión de las historias el colegio era concebido como un microuniverso de agresión que requería de intervención externa para recuperar el equilibrio. Este planteamiento de la historia explora también la tesis de Bernard Charlot respecto a la violencia escolar que clasificará a partir de esta frase “en la escuela, a la escuela, de la escuela” (Charlot, 2002), a partir de la cual se puede entender cómo el recorrido de la violencia involucra una estructura mucho más amplia que no se remite solo a los estudiantes sino también a actores de otra jerarquía e incluso de otros ámbitos como podría ser el familiar.

Cortometraje 1



Figura 37. Fotograma extraído de la grabación. Elaborado por participantes del taller (2019).

Cortometraje 1



Figura 38. Fotograma extraído de la grabación. Elaborado por participantes del taller (2019).

Cortometraje 1



Figura 39. Fotograma extraído de la grabación. Elaborado por participantes del taller (2019).

Cortometraje 1



Figura 40. Fotograma extraído de la grabación. Elaborado por participantes del taller (2019).

Cortometraje 2.



Figura 41. Fotograma extraído de la grabación. Elaborado por participantes del taller (2019).

Cortometraje 2.



Figura 42. Fotograma extraído de la grabación. Elaborado por participantes del taller (2019).

Cortometraje 2.



Figura 43. Fotograma extraído de la grabación. Elaborado por participantes del taller (2019).

Cortometraje 2.



Figura 44. Fotograma extraído de la grabación. Elaborado por participantes del taller (2019).

La comunidad hacia un objetivo

La problemática de la violencia escolar entre pares es un problema que, aunque los niños desde un inicio del taller no lo catalogaban a partir de una terminología, sí eran conscientes de su existencia y cómo esta se encontraba presente tanto en el entorno como en las narrativas mediáticas que consumían. Esto es algo que se visibilizó aún más en el desarrollo de los cortometrajes debido a que en el proceso previo de construcción de ideas, los niños y niñas participantes identificaban y proponían un perfil de agresor y víctima dentro del entorno escolar. Aunque por momentos las ideas planteadas podían caer en un tono burlesco, como ya lo he mencionado anteriormente, las resoluciones de las historias iban por un camino positivo en dónde niños y niñas pudieran encontrar una solución, esta propuesta de resolución era espontánea de los niños y lo resaltable es que proponían el aprendizaje del agresor o agresora como algo interno, en donde la profesora tenía rol esencial para poner orden y acabar con ese comportamiento. De esta manera, los personajes “antagonistas” no eran descartados de las historias, sino más bien dentro de su mismo espacio escolar aprendían y se reinsertaban en la comunidad. De la misma manera, en cuanto a los protagonistas de las historias, se proponía un rol mucho más participativo en dónde el fin de la violencia también estaría involucrado con una sanación individual de los personajes.

5.5 Conversemos

Esta etapa de taller se planteó como un encuentro en dónde los participantes pudieran compartir de manera colectiva sus impresiones sobre el taller y las temáticas abordadas. De la misma manera, también se buscaba que en este espacio ellos pudieran identificar coincidencias y vínculos respecto a las narrativas que habían construido en el taller y los contenidos mediáticos de su cotidiano. Para este encuentro se planteó un compartir de alimentos en un espacio libre del colegio, buscando que

los niños pudieron sentirse en un espacio familiar, pero sin que en este se impulsen parámetros respecto a la dinámica que se desarrollaría.

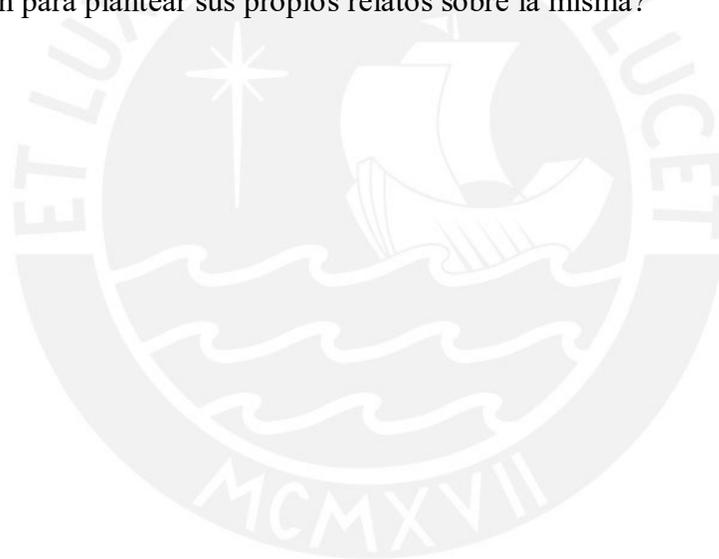
Se convocó a los participantes a asistir a una fecha de cierre del taller, si bien la citación fue a las 9:00 a.m., no todos llegaron a la hora indicada por lo cual se aprovechó para realizar entrevistas y conversar sin necesidad de una guía sobre cómo se habían sentido respecto al taller, también se aprovechó ese tiempo para que los participantes puedan grabarse o tomarse fotos entre ellos a modo de despedida. Posteriormente, se realizó el compartir y mientras se realizaba se proyectaron los cortometrajes que habían realizado que, si bien en una primera etapa generaron risas respecto a las actuaciones de cada uno, luego se instauró un espacio de comentarios sobre los planteamientos audiovisuales que se habían realizado en cada cortometraje, esto permitió que los participantes recibieran una retroalimentación de parte de sus compañeros.

En cuanto al contenido de sus cortometrajes y la forma en cómo plantearon las historias de sus personajes principales, identificaron que había sido un proceso en donde se había ido estableciendo un vínculo de empatía respecto a situaciones que podían suceder en la vida real, a diferencia de la elaboración de fanzine en donde los participantes todavía establecían una barrera respecto a los personajes que creaban y que a pesar de abordar situaciones reales, no generaban empatía en ellos por ser sujetos de ficción.

Asimismo, los participantes también desarrollaron otra mirada respecto a la ficción concibiendo que los personajes que plantearon no son simples elementos que ellos pueden manipular, sino perfiles existentes socialmente y que conllevan a ser cuidadoso en la construcción de sus historias. Al hablar con ellos sobre la identificación de las problemáticas planteadas, si bien afirmaron que habían visto relatos parecidos en series como “La Rosa de Guadalupe”, hacían un esfuerzo por

relacionar las situaciones con eventos cotidianos. Resulta interesante también la forma en cómo los participantes que eran vistos como fastidiosos o malcriados por otros compañeros, pudieron asumir roles en dónde hacían de víctimas y que de alguna forma podían adaptarse a un perfil sumiso y silencioso que caracterizaba al personaje que representaban, sabían cómo comportarse y cuál es el perfil de una persona que es agredida constantemente en el espacio escolar.

Finalmente, resulta necesario resaltar la trascendencia de estos espacios de diálogos sobre todo tomando en cuenta el proceso acelerado y complejo de mediatización que viven los niños: ¿cuántos espacios de reflexión se dan sobre las imágenes que ven? ¿cómo reconocen la violencia? ¿cuántas oportunidades tienen para plantear sus propios relatos sobre la misma?



CONCLUSIONES

- La agencia del cine comunitario como vehículo de reflexión de la violencia escolar entre pares se configura a partir de los procesos y experiencias que se encaminan en la búsqueda de generar un cambio social en la comunidad. Este proceso trasciende a los sujetos para constituirse en comunidades bajo la lógica de sus propias temáticas, características y representaciones. Su agencia no se percibe como un proceso selectivo sino más bien a partir de la potencia que genera para crear acciones. Es así como los participantes del taller de cine comunitario, realizado como parte de la metodología de esta investigación, trabajaron bajo las nociones de participación, organización colectiva y creación de discursos cotidianos, esto se convirtió en una base para entender sus propios procesos y coincidir en una agenda temática que sea impulsada por las representaciones, dudas y opiniones que tenían respecto a la violencia escolar entre pares.
- La capacidad de intermediación es un atributo de la agencia que el cine comunitario puede tener en los procesos reflexivos de la violencia escolar entre pares. Su flujo de acciones permite conectar los conocimientos y experiencias del cine comunitario a las prácticas y discursos de la comunidad participante. En el taller de cine comunitario que se realizó como parte de la metodología de esta investigación se trabajó con un grupo de niños y niñas que estaban muy familiarizados con las narrativas digitales, los participantes pudieron conectar los temas de estas narrativas con las prácticas de su entorno, las percepciones de los profesores, padres y amigos sobre ciertas problemáticas y las premisas que ellos mismos iban construyendo a partir de lo que percibían de manera cotidiana como violencia. De esta manera, sus prácticas no eran excluidas del proceso de cine comunitario, sino más bien que lo enriquecía y generaba un proceso propio y espontáneo.

- El cine comunitario no envuelve solo una posibilidad de cambio. Su agencia radica a partir de los temas y problemáticas que tiene la capacidad de movilizar y visibilizar. Esto fue algo que se pudo identificar en el proceso del taller, en el cuál el desarrollo de los cortometrajes colectivos trascendió la fase creativa para instaurar un momento reflexivo a partir del diálogo. El espacio para pensar el porqué de las situaciones, cómo se construyen los personajes y cómo deberían ser los finales de las historias encuentra coincidencias en la manera en cómo los participantes del taller pueden reflexionar respecto a la violencia escolar entre pares. Ya no es un tema que solo pueden encontrar en discursos mediáticos alejados de su realidad, es un tema que les ha permitido construir historias y establecer conexiones con su propio cotidiano.
- La agencia del cine comunitario no opera como un proceso determinante o a modo de réplica, sino más bien su metodología es capaz de explorar nuevas posibilidades y repensar estructuras y relaciones. Si bien los participantes de taller pudieron construir sus propias narrativas respecto a la violencia escolar entre pares, el proceso no se detiene ahí, ya que es un nuevo conocimiento que ellos pueden conectar y desconectar de sus prácticas, sin embargo, como parte de una comunidad resulta necesaria la reflexión y cuestionamiento constante respecto a sus relaciones, a las problemáticas que surgen en las mismas y la forma en cómo abordarlas de manera colectiva.
- La actitud reflexiva en la niñez respecto a la problemática de la violencia escolar debe partir de un proceso colectivo y espontáneo en donde los participantes como agentes principales tengan el espacio de proponer y crear. En esta investigación se identificó que varios niños y niñas del taller

no eran indiferentes a los sucesos de su entorno, sino que no construían una identificación con los mismos, esto debido a que recibían un mensaje lejano a sus códigos que no les permitía interactuar con la información y la cual era sostenida aún en un nivel individualista. La propuesta del cine comunitario generó un proceso en dónde los participantes pudieron construir sus propios contenidos sobre la violencia escolar entre pares, como una alternativa para romper la distancia mediática respecto al abordaje que se da sobre esta problemática. Como resultado, las situaciones y actores de la violencia, dejaron de ser parte de un titular para ser identificados y advertidos en una situación cotidiana que podría formar parte del entorno de los participantes.

- El cine comunitario es una forma alternativa de producción cinematográfica la cual se basa sobre el concepto de comunidad ya que su objetivo está dirigido bajo la necesidad que tiene la comunidad de visibilizar sus problemáticas de manera colectiva y así poder impulsar un diálogo que permita reconectar vínculos locales y tomar acción frente a temas comunes. Trabajar bajo la dinámica del cine comunitario en esta investigación permitió concebir este proceso pensando en un grupo de participantes que además de compartir el espacio escolar y por momentos también el digital, su propia niñez era parte de un vínculo que ellos no habían explorado y que involucraba el lugar que les daban los adultos en el abordaje de problemáticas vinculadas a la violencia escolar. La importancia de una metodología en donde la voz y protagonismo de los participantes sean directrices de cada actividad fue parte de asimilar el proceso del cine comunitario en el proyecto que se desarrolló.
- Pensar el video a partir del cine comunitario permitió a los participantes trascender la imagen y reflexionar sobre sus propias relaciones como parte de una comunidad. El solo hecho de grabarse o tomarse fotos entre ellos ya era parte de un ejercicio de aproximación al otro, trascendiendo de

la observación al diálogo, el cual permitió la construcción de historias sobre insumos reales, cotidianos y cercanos, que no desmerecieron la creatividad de los participantes, pero que poco a poco se iban alejando de una imagen de video artificiosa sin ningún significado o impacto detrás.

- En la actualidad no es lejano pensar que la niñez convive con discursos mediatizados, sin embargo, desde el escenario escolar no se promueven los suficientes espacios de diálogo que permitan trascender esos discursos a una reflexión sobre la esencia de los mismos. El contrastar los discursos informativos con las experiencias y personajes cotidianos promueve el ejercicio de interactuar con una realidad cercana, en dónde la empatía forma parte de un proceso de la representación de una realidad que no se queda en un titular de violencia, sino que puede ser visto como un constante en el entorno sobre el cual hay que tomar acción.
- Resulta clave que los niños puedan construir relatos a partir de su propia visión, esto no solo genera una acción – reflexión sobre diversas problemáticas, sino que insta una lógica de deconstruir los procesos mediáticos a los que están expuestos, ya no solo se trata de la información que reciben por los medios masivos, sino que ellos tienen la capacidad de generar procesos mediáticos trascendiendo de la imagen al discurso y representación propia.
- Las narrativas de ficción desde la niñez como la representación simbólica de la realidad, se convierten también en una herramienta para explorar la visión y misión que la niñez propone respecto a la violencia. Si bien la exploración de la construcción de narrativas podría incluso explorar el género del realismo mágico, en esta etapa resulta necesario pensar cómo esas narrativas de ficción se pueden interpretar en soluciones que ayuden a combatir la violencia escolar entre pares. Durante mucho tiempo la dinámica ha sido inversa, la niñez debía interpretar la concepción adultista que se planteaba en torno a problemáticas en dónde ellos eran los protagonistas. Es así

como se vuelve necesario dar espacio a la imaginación y creatividad para no solo observar sino entender el impacto de la violencia escolar entre pares sobre la niñez.

- La alfabetización audiovisual trasciende el proceso técnico para convertirse en una herramienta de expresión frente a un contexto tecnológico idealizado en donde la novedad pesa sobre el contenido de los discursos. La reflexión de estos discursos pasa por la práctica y la apropiación del rol de creador. El aprender a usar una cámara y tener la independencia de poder registrar el entorno, no solo se remite a lo técnico, sino a la posibilidad de la representación narrativa y visual sobre temas que pueden pasar por la elección y decisión de lo que es prioritario de parte de la comunidad. El proceso de alfabetización audiovisual desde la niñez desmitifica las representaciones audiovisuales mediáticas a los que ellos constantemente están expuestos y sugiere crear nuevas narrativas cuyos discursos aterricen sobre las temáticas de su entorno.
- Las narrativas audiovisuales de ficción infantil están construidas en base a personajes que los niños identifican y que pueden relacionar con temas o emociones que les genera como espectadores. Los personajes son vehículos temáticos que a partir de la imaginación pueden empujar el diálogo sobre situaciones, es así como la creación es una alternativa para generar reflexión y relaciones sobre situaciones que enmarcadas en un género informativo podrían no ser digeribles para la niñez.
- El tono de los noticieros convencionales posiciona una narrativa informativa que, si bien puede mostrarse agobiante y por momentos poco certera desde una perspectiva adulta, marca aún más distancia respecto a la percepción que tiene la niñez sobre la información. La información no es solo exclusiva de los adultos, los niños necesitan informarse y conocer las problemáticas de su entorno. El cine comunitario en el escenario escolar se muestra como una propuesta en dónde la realización de noticieros colectivos puede dar paso a la democratización de la información que

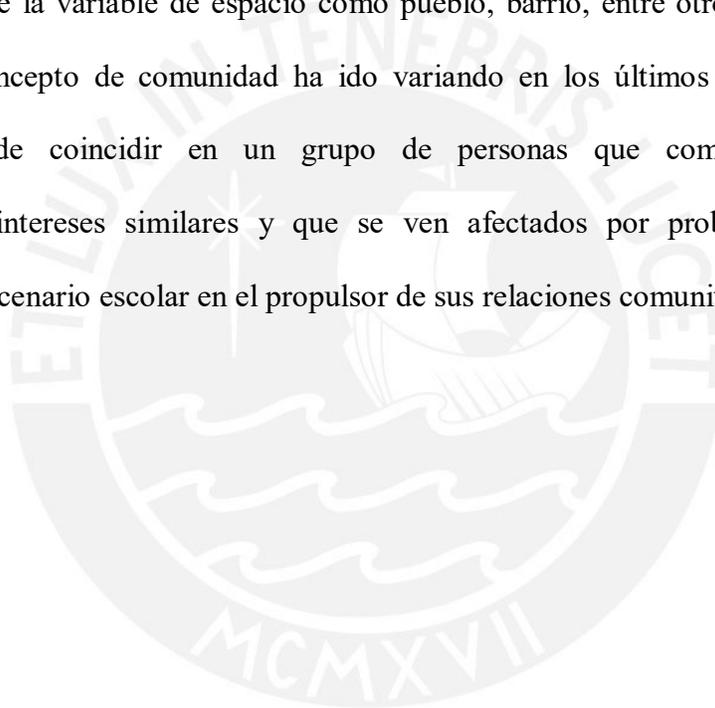
parte de experiencias e intervenciones reales compartidas desde las voces de la niñez.

- El derecho a la comunicación y la comunicación de riesgo, son 2 conceptos claves que surgieron durante este proceso de investigación. La necesidad de visibilizar desde concepciones del entorno desde la niñez también indica una necesidad de que ellos puedan comprender la información desde una mirada cercana, específica a los problemas de su cotidiano y que permita una intervención. De esta manera, el diálogo sobre diversas problemáticas nace de una colectividad que vive los problemas y que necesitan actuar frente a ellos.
- Esta investigación se propuso sobre la metodología de la Investigación Acción Participativa, por lo cual se partió de un enfoque horizontal para construir la investigación junto a la comunidad que en este caso era asumida por los participantes del taller. De esta manera, si bien como en todo proyecto se tenía que partir de una pauta de contenidos y programación del taller de cine comunitario, esta se fue enriqueciendo desde las miradas de los participantes y fue moldeándose a las representaciones, perspectivas y necesidades que tenían en torno a la violencia escolar entre pares. Lo cual es una característica de la aplicación de esta metodología, ya que no se busca aplicar desde una mirada general, sino pensando en las variables de lugar, tiempo y contexto de un determinado grupo social.
- La horizontalidad es una característica que se ha buscado durante el proceso del taller, sin embargo, esta no es absoluta y es más bien una premisa que se debe recordar constantemente tanto a nivel de relaciones con los participantes, en sus contenidos y en los roles que ellos se asignan mutuamente. Es así como un espacio constante de intercambio de percepciones colectivas es imprescindible para identificar y gestionar cómo actuar dentro de las relaciones de poder.

- El modelo de la comunicación participativa resulta un eje clave para entender las relaciones del cine comunitario y concebir más allá de lo mediático a herramientas como el video, la cual adquiere un rol participativo. Dejando de lado la comunicación desde una mirada de información unidireccional, los actores, quienes son los participantes del taller, construyen sus discursos de comunicación o mensajes abordando la temática de la violencia escolar entre pares, desde un código propio y partiendo de sus representaciones cotidianas que, si bien pueden tener ciertas características de la comunicación masiva, la creación colectiva les da la posibilidad de renovar los discursos.
- El abordaje teórico de problemáticas vigentes como la violencia escolar entre pares puede ser analizado y deconstruido a partir de las historias que surgen en el desarrollo de cortometrajes. Las generalidades de las representaciones que se asumen de la niñez respecto a la violencia, es visibilizado en representaciones en donde de forma espontánea los roles se distribuyen entre agresor, víctima y testigo. Esto abre un espacio de diálogo para cuestionar el porqué de la construcción de un personaje y qué representa. En este estadio el diálogo no solo se da sobre aquello que se ve sino sobre aquello que se crea y se ve.
- El protagonismo de la niñez resulta esencial para entender sus problemáticas desde una visión verdadera. Se debe tomar en cuenta que durante muchos años desde las ciencias sociales se ha concebido la niñez como una etapa transición, por ende, se ha priorizado su entendimiento respecto a una adultez futura. De esta manera, el apoyo hacia la niñez ha sido concebido desde una mirada adultista, que si bien podría tener buenas intenciones fomenta que se siga ubicando a la niñez bajo un rol de opresión. Es así como toca reconocer sus voces.
- El rol del creador en el cine es un concepto que ha sido discutido en diversas corrientes

cinematográficas. En el cine comunitario este rol es atribuido a la comunidad quiénes en el proceso y resultado de las narrativas que construyen, desarrollan un proceso de visibilización colectiva. Es esencial considerar a la niñez dentro del escenario escolar como una comunidad, cuyas problemáticas necesitan ser visibilizadas, atribuyéndoles el protagonismo y autoría de sus propias representaciones.

- Si bien el cine comunitario se inicia con la construcción audiovisual desde las comunidades entendiéndose desde la variable de espacio como pueblo, barrio, entre otros. Resulta necesario pensar cómo el concepto de comunidad ha ido variando en los últimos años y por ende su configuración puede coincidir en un grupo de personas que comparten necesidades, preocupaciones e intereses similares y que se ven afectados por problemáticas comunes, convirtiéndose el escenario escolar en el propulsor de sus relaciones comunitarias.

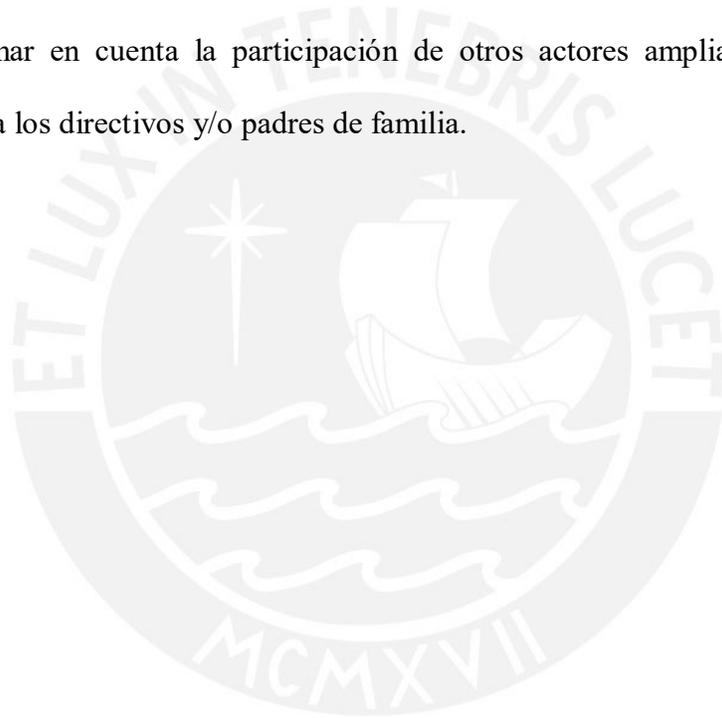


RECOMENDACIONES

- Se recomienda no separar el espacio escolar de las problemáticas del cotidiano. Es necesario generar un espacio de reflexión sobre las mismas sin reforzar un discurso fatalista, sino más bien, iniciando un proceso de reflexión sobre el entorno. Esto se puede dar partiendo de una agenda que permita a los estudiantes participar en un círculo de diálogo con los docentes, en el cual los temas vinculados a violencia no sean parte de un ámbito excluyente sino más bien se tome un carácter preventivo a partir de espacios dialogantes.
- Las narrativas literarias son parte de los contenidos propuestos en la currícula escolar, sin embargo, este acercamiento no debería quedarse solo como una exploración teórica, sino que deberían asumir el rol de vehículo de reflexión sobre la violencia escolar entre pares. Resulta necesario no solo quedarse en el nivel de la comprensión lectora, sino generar espacios en el que los contenidos literarios sean confrontados con los contenidos que los niños consumen en medios informativos.
- Es necesario motivar e impulsar la transición de consumidor a creador de parte de los participantes dentro del entorno escolar. En un contexto de donde la masificación de contenidos audiovisuales no considera manuales o límites de contenido, resulta ideal generar espacio en donde la alfabetización audiovisual les de las herramientas a los estudiantes para poder construir y deconstruir sus propios discursos audiovisuales.
- El abordaje de las problemáticas sociales desde la mirada de la niñez, no debe ceñirse solo a una toma de acción individualista ya que los contextos pueden variar de estudiante en estudiante. El concepto de comunidad desarrollado desde el cine comunitario, permite generar un espacio en donde la niñez como parte de una población vulnerable puede

reconocer las problemáticas que los rodean y generar vínculos en torno a la resolución de las mismas.

- El diseño de un taller de cine comunitario no debe solo remitirse a los procesos operativos para hacer cine. Este inicialmente debe considerar que todos son parte de una comunidad y que resulta necesario el diálogo para entender qué temas son los que requieren ser visibilizados. En el escenario escolar si bien la violencia escolar entre pares es un problema común entre los estudiantes, la continuación de la reflexión sobre esta temática debería también tomar en cuenta la participación de otros actores ampliando el rango de la comunidad a los directivos y/o padres de familia.



LISTA DE REFERENCIAS

Asociación La Restinga. (2018), *Quiénes somos*. Recuperado de <http://la-restinga.blogspot.com/>

Aguaded, Ignacio & Sánchez Carrero, Jacqueline. (2008). *Niños y adolescentes tras el visor de la cámara: experiencias de alfabetización audiovisual*. Estudios sobre el Mensaje Periodístico. 14. 293-308.

Aimaretti, M. (2018). Volver a los ochenta: prácticas, experiencias y agrupamientos en la ‘escena’ audiovisual paceña (Bolivia 1978-1989). En M. Véliz y N. Taccetta (comps.): *Cine y transición democrática en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo (en prensa).

Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en la Educación infantil y primaria* (Tesis doctoral). España: Universidad de Alicante.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf

Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia (POI)

Allen, K. (1995). *Opening the classroom closet: sexual orientation and self*. disclosure. Family Relations, abril.

Álvarez, J. (2013). *La radio comunitaria es un medio que puede lograr la inclusión social en el Perú*. <https://bit.ly/34y9WsA>

Álvarez, S. Ú. (2016). Límites y posibilidades de la práctica del cine etnográfico desde la antropología visual. *Revista de humanidades*, (28), 197-215.

Andina, agencia peruana de noticias. (2017, 8 de enero). *El 70 % de colegios privados de Lima no tiene infraestructura adecuada, advierte DRELM*. <https://andina.pe/agencia/noticia-el-70-colegios-privados-lima-no-tiene-infraestructura-adecuada-advierte-dreilm-648454.aspx>

Asociación Amanecer Grupo Casa – Taller. (s.f). *Metodología*.

<https://www.amanecer.org.ar/metodologia/>

Ardévol, E. y L. Pérez – Tolón (1995) *Imagen y Cultura; Perspectivas del cine etnográfico*.

Granada: Diputación Prov. de Granada. Biblioteca de Etnología, n. 3.

Ardévol, E. (1998). Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 53(2), 217-240.

Avilés, J.M. (2009): Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas. *En Boletín de Psicología* (95), 7-28

Bank-Mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización. *Revista Siglo Cero* N° 37, pp. 16 - 21. <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/Portadas/24may2004.htm>

Barbito, G. (2015). *El Agustino en los umbrales del siglo XXI*. Ediciones FARGRAF SRL.

Barker, G. (2010). *Violence against young children: what does gender have to do with it?* [Setting our agenda on early learning, violence and physical environment]. *Early Childhood Matters*, 114, 27-32. <http://www.bernardvanleer.org/>

Benavides, M., (2013) *Una mirada a la violencia física contra los niños y niñas en hogares peruanos: Magnitudes, factores asociados y transmisión de la violencia de madres a hijos e hijas*. GRADE. Lima, Perú.

Berrigan, F. J. (1977). *Access: some Western models of community media*. Paris: Unesco.

Berrigan, F. J. (1979). *Community communications. The role of community media in development*. Paris: Unesco.

Buendía, A. (2005). A propósito de las cardiopatías congénitas. *Archivos de Cardiología de México*, 75(4), 387-388.

Bordieu, P. (1999) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. España: Biblioteca Nueva.

Bostal, M., Guerreiro, M. & Bostal, C. (2016, agosto) *Trabajo social en las ONG: experiencia de práctica de formación profesional en la Asociación Amanecer*. III Foro Latinoamericano de Trabajo Social, La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/63469>

Brandes, S. (1996). La fotografía etnográfica como medio de comunicación. En J. Fernández (Coord.), *Las diferentes caras de España : perspectivas de antropólogos extranjeros y españoles*. España: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.

Bringiotti, M. (2008). Maltrato infantil: relevamiento epidemiológico en la población escolarizada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Ciencias Psicológicas*, II (2),131-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4595/459545422003>

Boni, A. y Millán, G. (2016) *Explorando cuestiones de poder en la facilitación de procesos de Video Participativo*. <https://bit.ly/2WO2vcN>

Borriaud, N. (2007). *Postproducción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. (1° ed.2004)

Caixeta, R. (2013) Política, estética y ética en el proyecto Vídeo nas Aldeias. *Cuadernos Intercambio*, 10 (12), 37 – 47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5088987>

Callirgos, J. (1995). *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: PUCP. Disponible en: http://alertacontraelracismo.pe/sites/default/files/Callirgosladiscriminacionenlaescuela_0.pdf

Campos, M. (2010). *Neorrealismo Italiano Y Dependencia Cultural Del Cine Latinoamericano*

En *La Década 50-60s*. 08 de mayo de 2018, de 35milímetros.org.

<http://www.35milímetros.org/neorrealismo/>

Carta, S. (2015). Visual and Experiential Knowledge in Observational Cinema. *Anthrovision. Vaneasa Online Journal*, (3.1).

Cebrián E. (2012). *Al rescate de la verificación periodística*. *zer Revista de Estudios de Comunicación*, 17(33), 227-241. <https://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/10633/9871>

CEFREC-CAIB (2008). *El camino de nuestra imagen, un proceso de comunicación indígena*. La Paz: Central Gráfica.

Colmenares, A. (2012). Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación. *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*, 3(1), 102-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054232>

Chanan, M. (2014). Revisitando el tercer cine. *TOMA UNO*, (3), 15–27. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/article/view/9288>

Charlot, B. (2002). Relación escolar entre los barrios populares. *Perspectiva*, v.20, núm especial, pp. 17-34.

Childhelp. (2018) *El Tema de la violencia infantil*. Recuperado de: <https://www.childhelp.org/child-abuse/?lang=es>

Cinco Minutos Cinco. (s.f). *Nosotros*. <http://web.5minutos5.com/p/sobre-nosotros.html>

Compañía peruana de estudios de mercados y opinión pública S.A.C. (2019). *Perú: Población 2019*. http://cpi.pe/images/upload/paginaweb/archivo/26/mr_poblacional_peru_201905.pdf

Compañía peruana de estudios de mercados y opinión pública S.A.C. (2016). *Estudio de lectoría*

en Lima y 15 principales ciudades.

https://cpi.pe/images/upload/paginaweb/archivo/23/LectoriaDiarios_2016.pdf

Consejo Consultivo de Radio y Televisión – CONCORTV. (2018). *Estudio cuantitativo sobre consumo televisivo y radial en Niños, Niñas y Adolescentes* [Encuesta]. Recuperado de <http://www.concortv.gob.pe/investigacion/estudios-cuantitativos/2018-estudio-cuantitativo-sobre-consumo-televisivo-y-radial-en-ninos-ninas-y-adolescentes/>

Cornejo, J. (2018) *Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate*. Revista Brasileira de Educação, v.23. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230031.pdf>

Defensoría del Pueblo – Adjuntía para la niñez y adolescencia. (2009). *¡Adiós al castigo! La Defensoría del Pueblo Contra el Castigo Físico y Humillante a Niños, Niñas y Adolescentes* [Documento de trabajo]. Recuperado de <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/sispod/pdf/146.pdf>

Del Valle, C. (2007) Comunicación participativa: Aproximaciones desde América Latina. *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*, (4), 113-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3671395>

Díaz, C. (2020) *Clinica de los sueños, un espacio en El Agustino donde los chicos se convierten en cineastas*. Canal IPE. <https://www.canalipe.tv/noticias/cine-y-teatro/clinica-de-los-suenos-un-espacio-en-el-agustino-donde-los-chicos-se>

Díaz, M. (2005). ¿Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla? *Revista Iberoamericana de Educación*, 037. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80003703.pdf>

El Peruano. (2010). *Texto Unico Ordenado de la Ley N° 26260, Ley de Protección frente a la Violencia Familiar*. Recuperado de: <https://bit.ly/3pe3SxP>

El Peruano. (2012). *Ley que promueve la convivencia sin violencia en las Instituciones*

Educativas. Recuperado de: <https://bit.ly/3piLpAl>

El Peruano. (2015). *Ley que prohíbe el castigo físico humillante contra los niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de: <https://bit.ly/36f76tr>

Elzo, J. (1999). *Jóvenes españoles 1999*. Madrid: Fundación Santa María.

Elzo, J. (2001). *Para una sociología de la violencia escolar* [ponencia]. I Congreso de Educación para la convivencia. Vitoria-Gasteiz.

ENARES (2016). *Violencia que afecta a niñas, niños y adolescentes*. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/exposicion_enares.pdf

Espinar-Ruiz, E. & Mateo-Pérez, M. (2007). Violencia de género: reflexiones conceptuales, derivaciones prácticas. *Revista de sociología*, 86 (Educación y ocupación). Recuperado de: <https://papers.uab.cat/article/view/v86-espinar-mateo>

Espinosa, J. (2013). El video participativo: herramienta para la transformación social en procesos pedagógicos, sociales y políticos. Diseño de propuestas para dos casos en la Península Ibérica. *Revista Nexus Comunicación*. 1. 10.25100/nc.v1i12.773

Esteve, J. M. y otros. (1995). *El profesor ante el cambio social*. Barcelona: Antropos.

Fernández, A. (2003). Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital Umbral 2000*, 13. Disponible en: www.reduc.cl/reduc/fernandez13-2.pdf

Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea

Fernández, M. y Palomero J. (2001). Para saber más sobre la violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 179-203. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/2740411>

Fidel, M. y Rosero, A. (2012). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. *Publicación*, 60, 75 – 96.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280191>

Flores, R. (2005) Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*. N. 38. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1427699>

Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Biblioteca Nueva, España, 2012.

Fontdevila, C., Marius, P., Balarin, M., & Rodríguez, M. F. (2018). *Educación privada de 'bajo coste' en el Perú: un enfoque desde la calidad*. Bruselas: Education International.

France, C. D. (1979). Pour une anthropologie visuelle. *Paris, Cahiers de L'Homme*.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Continuum.

Freire, P. (1970). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.

Frías, M., Corral, V., Moreno, C., & Rodríguez, I. (2000). *El maltrato infantil como un factor de riesgo para la salud, la conducta prosocial y la ejecución escolar en niñas y niños*. En E. Ramos (Ed.). *Investigaciones Educativas en Sonora*. Vol.2. Hermosillo:REDIES

Frías, M , Fraijo, B, y Cuamba, N (2008). Problemas de conducta en niños víctimas de violencia familiar: reporte de profesores. *Estudios de Psicología*, 13(1),3-11. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=261/26113101>

Gallego, Y. (2009). *Sueños Films Colombia*. La Iniciativa de Comunicación.

<https://www.comminit.com/la/content/sue%C3%B1os-films-colombia>

García, J. (1969). Por un cine imperfecto. *Hablemos de cine*, (55-56), 37 – 42. Recuperado de <https://www.programaibermedia.com/julio-garcia-espinoza-por-un-cine-imperfecto/>

Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.

Gaytán, A. (1998) *Protagonismo infantil en la participación de niños y adolescentes en el contexto de la convención sobre los derechos del niño: Visiones y Perspectivas*. Actas del Seminario. Bogotá, pp. 86

Giroux, A.H. (1996). *Placeres Inquietantes*. Barcelona: Paidós. (1ª ed. 1994).

Gómez Gómez, A. (2009). . Madrid: La Esfera de los libros.

González Oviedo, J. (2017). *Cine Comunitario Y Prácticas Andinas: El Calendario Agrofestivo En La Escuela Chaupin, Carhuaz – Perú (Tesis de Maestría)*. Departamento de Antropología, Historia y Humanidades (FLACSO ANDES), Ecuador.

Gray - Felder, D. y Dean, J. (1999). *Communication for social change: a position paper and conference report*. New York, The Rockefeller Foundation.

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. S., & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica*.

Grado, A. y Uruñuela, P. (2017). Los Tipos de Violencia que aparecen en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 480.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago.

Guarner, B. Comunicación visual a través de las imágenes. En AGUIRRE, A. *Cultura e identidad cultural. Introducción a la antropología*. Ediciones Bárdenas. Barcelona, 1997.

Gumucio, A. (2001). *Haciendo Olas. Historias de comunicación participativa para el cambio social*. Informe para la Fundación Rockefeller.

Gumucio, A. (Ed.). (2014). *El cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano.

Gumucio, A. (2003). Jorge Ruiz. En Paranaguá, P. A. (Ed.), *Cine documental en América Latina* (pp. 141-149). Madrid: Cátedra.

Gumucio, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*, 30 (58), 26-39. Disponible en <https://goo.gl/a1GKeE>

Gumucio, A. (2014). Procesos Colectivos de Organización y Producción en el Cine Comunitario Latinoamericano. *Mediaciones*, 12, 10,11.

Gumucio, A. (2014). *El cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Fundación Friedrich Ebert. Disponible en <https://goo.gl/9sf7je>

Heider, K. G. (1972). *Films for Anthropological Teaching*. Washington: Program in Ethnographic Film.

IDIS. (s.f). *CEFREC*. Disponible en: <https://proyectoidis.org/centro-de-formacion-y-realizacion-cinematografica-cefrec/>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2016). *Encuesta demográfica y de salud familiar 2016 – Nacional y Regional*.

https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1433/index.html

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Encuesta demográfica y de salud familiar 2017 – Nacional y Regional*.

https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1525/index.html

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *En el año 2016 la Tasa de Homicidios fue de 7,7 muertes por cada 100 mil habitantes* [Nota de prensa].

<https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/en-el-ano-2016-la-tasa-de-homicidios-fue-de-77-muertes-por-cada-100-mil-habitantes-9856/>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Los feminicidios y la violencia contra la mujer en el Perú, 2015 – 2018*.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1659/Libro.pdf

Insightshare. (2010). *Mexico from the Ocean across the Sierra*.

<http://insightshare.org/projects/829/>

Ipsos (2019). *¿La guerra de los medios! Lugar de publicación*. <https://www.ipsos.com/es-pe/la-guerra-de-los-medios>

Ipsos (2019). *Consumo de medios de comunicación digital y tradicional*.

https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2019-04/el_55_del_tiempo_de_consumo_aun_ocurre_en_medios_tradicionales.pdf

Justicia TV. (2019). *Poder Judicial capacita a directores y docentes para promover convivencia pacífica en instituciones educativas*. <https://justiciatv.pj.gob.pe/poder-judicial-capacita-a-directores-y-docentes-para-promover-convivencia-pacifica-en-instituciones-educativas/>

Kantar IBOPE Media. (2019). *¿Cómo consumen medios los peruanos?*

<https://www.mercadonegro.pe/como-consumen-medios-los-peruanos/>

Kong, A. (2016). *Ante la brecha digital: El cine comunitario como herramienta de educación*. *Reencuentro*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/340/34051292008/index.html>

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of*

qualitative research (p. 559–603). Sage Publications Ltd.

Levín, E. (2012). Agresividad y maltrato en el ámbito escolar. Buenos Aires: Biblios. Martínez-Salanova, Enrique (2015). *Cine para niños, cine hecho por niños, un desafío posible para la educocomunicación*. Aularia, 2, 8.

Lillo, G., & Chacón, A. (2018). El cine latinoamericano: del código realista al código postmoderno / Latin American cinema: from the realist code to the postmodern code. *Anclajes*, 2(2), 45-56. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/anclajes/article/view/2286/2244>

López, N. (2019). *Configuración de los festivales de cine comunitario en Colombia: un análisis desde sus prácticas, trayectorias y sentidos. Estudio de caso Festival Nacional de Cine y Video Comunitario del Distrito de Aguablanca en Cali y Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario Ojo al Sancocho en Bogotá*. [tesis de maestría, FLACSO Ecuador]. Repositorio Flacso Andes.

<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/15608/10/TFLACSO-2019NLC.pdf>

Lunch, C., and Lunch, N. (2006) *Una Mirada al Video Participativo: Manual para Actividades de Campo*. Oxford: Insightshare

https://issuu.com/insightshare/docs/insights_into_participatory_video_-_722a87cb7e42bb

Manson, K. (2008): Cyberbullying: a preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the schools*, 45 (4), 323-348.

Mari, V. (2010). El enfoque de la comunicación participativa para el desarrollo y su puesta en práctica en los medios comunitarios. *Razón y Palabra*, 2010 (71).

Martínez, S. (2019). Video participativo y alfabetización visual: Desafíos y oportunidades para el cambio social y educativo. *OBRA DIGITAL*, (17), 77-91.

<https://doi.org/10.25029/od.2019.242.17>

Matos Mar, J. (1986). *Desborde popular y crisis del Estado: el nuevo rostro del Perú en la década de 1980*. IEP.

MacDougall, D. (1975). Beyond observational cinema. *Principles of visual anthropology*, 2, 115-132.

Melero Aguilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.

Mendoza.R. (2018). *Ministro de Educación: 15 niños o adolescentes denuncian abuso escolar o sexual al día en Perú*. 09 de mayo de 2018, de Diario Correo Sitio web: <https://diariocorreo.pe/peru/ministro-de-educacion-ninos-adolescentes-denuncian-abuso-escolar-sexual-peru-817977/>

Ministerio de Cultura (2016). *Representación audiovisual y ciudadanía intercultural* [ponencia]. Conversatorio Videando Diversidad Cultural. <http://repositorio.cultura.gob.pe/bitstream/handle/CULTURA/587/Representacion-audiovisual.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2019). *Análisis de los casos reportados en el SiSeVe – Septiembre 2013 – Marzo 2019*.

Ministerio de Justicia. (2019). *Informe sobre la discriminación en medios de comunicación en el Perú, con especial énfasis en la discriminación étnico-racial*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/297520/Informe_CONACOD_Discriminacion%20en%20Medios.pdf

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos – Presidencia de la Nación. (2009). *Información legislativa*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones vulnerables. (2017). *Violencia en cifras* [Informe]. <https://www.mimp.gob.pe/contigo/contenidos/publicar-articulos/server/php/files/Informe-Estadistico-05-2017-Diciembre-2017.pdf>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones vulnerables. (2018, junio 09). *Nota de prensa Aprueban Reglamento De Ley N°30403 que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra niños, niñas y adolescentes*. <https://www.mimp.gob.pe/salaprensa/nota-prensa.php?codigo=2929#:~:text=Con%20la%20finalidad%20de%20garantizar,contra%20los%20menores%20de%20edad.>

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo nacional educación básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Ministerio de Educación y Deportes - Argentina. (2018). *Escuela y Medios*. <http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/>

Ministerio de Educación. (2015) *Instituciones Educativas Privadas 2015 – El Agustino*. http://www.ugel05.gob.pe/archivos_descargas/I%20E%20P%202015%20EA.pdf

Ministerio de Educación del Perú - MINEDU. *Número de casos reportados en el SíSeVe a nivel nacional Del 15/09/2013 al 31/05/2019*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6545>

Ministerio del Interior. (3 de junio de 2019). Resolución Ministerial 809. *Aprobar el Listado de los 120 distritos más vulnerables al crimen y la violencia elaborado por la DGSC en el marco de la estrategia multisectorial Barrio Seguro*. <https://www.gob.pe/institucion/mininter/normas-legales/278258-809-2019-in>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2018). *Boletín Estadístico. Programa nacional contra la violencia familiar y sexual*. www.mimp.gob.pe

Mohaded, A. (2017). Prólogo. En A. Molfetta (ORG.), *Cine comunitario argentino: Mapeos*,

experiencias y ensayos: 2005 – 2015. Buenos aires: Andrea Celia Molfetta.

Monco, B. y Piérola, M. (2005). *Los hombres no pegan*. Editorial: Bellaterra 2005

Montero, M. (2004) *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Molfetta, A. (2017). *Cine comunitario argentino: mapeos, experiencias y ensayos*. Buenos aires: Andrea Celia Molfetta.

Navarro Solano, M.R. (2006/2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.

Nichols, B. (1991): *Representing Reality*, Indiana University Press.

Nichols, B. (1997). *La representación de la realidad: Cuestiones y conceptos sobre el documental*. México: Paidós.

Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72.

Ojo al sancocho. (s.f). *Nosotros*. <http://www.ojoalsancocho.org/nosotros/>

Olweus, D. (2007). *Acoso Escolar: Hechos y medidas de intervención*. Research Centre for Health Promotion. Noruega: Universidad de Bergen.

https://www.academia.edu/13917412/ACOSO_ESCOLAR_HECHOS_Y_MEDIDAS_DE_INTRODUCCION_Y_MEDIDAS_DE_INTRODUCCION

Organización Mundial de la Salud (s.f.). *Temas de salud. Maltrato de Menores*. Consultado el 18 de agosto del 2020. http://www.who.int/topics/child_abuse/es/

Organización Mundial de la Salud (2017). *Notas descriptivas. Violencia contra la mujer*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

Orozco Gómez, G. (1996). Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación. *Nómadas* (Col), (5).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105118998003>

Ortega. R. (2010). *Agresividad injustificada bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). Espacio Abierto. *La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular*, 17(4), 615-627. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=122/12217404>

Padilla, S., & Gricel, K. (2017). *Estudio de tendencias y patrones de consumo de medios de comunicación en la generación Z “Centennials” y su impacto en las estrategias de marketing dentro de la ciudad de Quito* (Master's thesis, Quito: Universidad de las Américas, 2017).

Pan American Health Organization. (2014). *Violencia contra las mujeres y violencia contra los niños y las niñas: Áreas clave de la OPS/OMS para la acción*.
<https://www.paho.org/es/documentos/violencia-contra-mujeres-violencia-contra-ninos-ninas-areas-clave-opsoms-para-accion>

Soto, I. P. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27).

Casas, F. (2014). Pease García, Henry y Gonzalo Romero Sommer (2013). La política en el Perú del siglo XX. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 496 pp. *Revista de Ciencia Política y Gobierno*, 1(1), 235-241.

Penalva, C. (2002). El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación. *Alternativas*.

Cuadernos de Trabajo Social. N. 10. ISSN 1133-0473, pp. 395-412,

Rufí, J. P. P. (2008). El análisis actancial del personaje: una visión crítica. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (38), 74.

Pérez-Tornero, J. M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 16(31), 15-25.

Pérez, S. P., & Santiago, M. A. (2002). El concepto de adolescencia. *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*, 2.

Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: violencia y acoso psicológico contra los niños*. Madrid: CEAC.

Policía Nacional del Perú. (28 de junio de 2019). En el Cusco: Policía capacitó a integrantes del programa Patrulla Juvenil. *PolicíaPerúblog*.

<https://policiaperu.tumblr.com/post/185918952416/en-el-cusco-polic%C3%ADa-capacit%C3%B3-a-integrantes-del>

Prieto Quezada, M., & Carrillo Navarro, J., & Jiménez Mora, J. (2005). *La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1027-1045. <http://www.redalyc.org/html/140/14002704/>

PROMSEX. (2017). *Estudio nacional sobre clima escolar en el Perú*.

<https://issuu.com/promsex/docs/iaeperuwebglesen>

Puglisi, B. (2012). *Las escuelas como escenarios en los que se producen y reproducen violencias contra niños, niñas y adolescentes*. ILDIS.

Quiroga, C. (2014). Chile. En A. Gumucio (Ed.). *El cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Fundación Friedrich Ebert. <https://goo.gl/9sf7je>

Radl, R. (2011). Medios de comunicación y violencia contra las mujeres. Elementos de violencia simbólica en el medio televisivo. *Revista Latina de Sociología, 1*, 156-181.
<http://revistalatinadesociologia.com> ISSN 2253-6469

Román, M. J. (2010). Mirar la mirada: para disfrutar el audiovisual alternativo y comunitario. *Folios, revista de la Facultad de Comunicaciones*, (21).

Rowlands, J. M. (1995). *Empowerment examined: an exploration of the concept and practice of women's empowerment in Honduras* (Doctoral dissertation, Durham University).

Rusconi, C. (2001). Noticiero televisivo, comunidad y ciudadanía. Ponencia presentada en el 1er. Congreso Ibérico de Comunicación. *Málaga*, 7-9.

Rusconi, C. (2000) Más allá de las noticia. Significados de ciudad y espacio público [ponencia]. *V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigación en Comunicación*. Santiago de Chile. Abril de 2000.

Salvador, A. (2009). *Español de cine. Lo que hay que ver*. Barcelona: Blume.

Sanjinés, J. (2002). Neorrealismo y Nuevo Cine Latinoamericano: la herencia, las coincidencias y las diferencias. *El Ojo Que Piensa Revista Virtual de Cine Iberoamericano*.

Santiváñez, S. del R. (2010). La generación del 60 y el cine del grupo Chaski. *Debates En Sociología*, (35). <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/2132>

Sausa, M. (2018). *Violencia escolar en Perú va en aumento: En 2017 hubo 5,591 denuncias [INFORME]*. <https://peru21.pe/peru/violencia-escolar-peru-aumento-2017-hubo-5-591-denuncias-informe-398961>

Sausa, M. (10 de marzo de 2018). *Violencia escolar en Perú va en aumento: En 2017 hubo 5,591 denuncias*. Perú 21. peru21.pe/peru/violencia-escolar-peru-aumento-2017-hubo-5-591-denuncias

Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.

Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Δαι'μων. Revista de Filosofía*, 42, 9-21.

Savethechildren. (2018). Violencia Familiar. <https://bit.ly/3hjueLT>

Sell Trujillo, L., Martínez Pecino, R., & Loscertales Abril, F. (2014). El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45, 111-124.

Singhal, A., Harter, L. M., Chitnis, K., & Sharma, D. (2004). Shooting back: Participatory photography in entertainment-education. *Black Praxis*.

Servaes, J., & Malikhao, P. (2007). Comunicación participativa: ¿el nuevo paradigma?. *Redes. com: revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*, (4), 43-60.

Sí se ve. (2018). Estadísticas. <http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas>

Sí se ve (2019). Estadísticas. <http://www.siseve.pe/web/>

Somos Minka Audiovisual. (s.f). *Home* [página de Facebook]. Facebook. Consultado el 20 de febrero de 2020. <https://www.facebook.com/minkaudiovisual>

Sucari, J. (2017). El documental social participativo: el protagonista como sujeto de la historia. *Obra digital: revista de comunicación*, (12), 69-85.

Thomas, J., Rubio, J., & Muñoz, I. (2018). El Fanzine y la comunicación del riesgo: Una propuesta para el Valle del Cauca, Colombia. *REDER*, 2(1), 53-70.

Thomas, Pat. (2008). *No te metas conmigo: hablemos del acoso escolar*. Barcelona: Editorial Juventud.

Thompson, J. (1984). *Symbolic Violence: Language and Power in the Writings of Pierre Bourdieu*, Studies in Theory of Ideology. Cambridge, Polity Press.

Thompson, J. B., & Caviedes, F. (1993). *Ideología y cultura moderna teoría crítica social en la era de la comunicación de masas* (No. 320.5 T4).

Trianes, M., & Fernández-Figaráes, C. (2002). Aprender a ser personas ya convivir. Un programa para secundaria.

UNESCO. (2015). *Declaración Aprender sin Miedo: prevenir la violencia de género en el entorno escolar y luchar contra ella*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002323/232369s.pdf>

UNICEF. (2010). *Child disciplinary practices at home: Evidence from a range of low- and middle- income countries*. New York, United Nations Children's Fund.
http://www.childinfo.org/files/report_Disipl_FIN.pdf

UNICEF (2019). *Seamos libres, Seámoslo sin violencia: Cifras de violencia hacia niños, niñas y adolescentes*. [infografía]. <https://www.unicef.org/peru/informes/infograf%C3%ADas-cifras-violencia-ninos-ninas-adolescentes-peru>

UNICEF (2019). *Niños, niñas y adolescentes en los medios de comunicación: Construcción de estereotipos en prensa escrita y television en Chile* [Informe].

<https://www.unicef.org/chile/informes/ninos-ninas-y-adolescentes-en-medios-de-comunicacion>

Álvarez, S. Ú. (2016). Límites y posibilidades de la práctica del cine etnográfico desde la antropología visual. *Revista de humanidades*, (28), 197-215.

VeneKlasen, L., & Miller, V. (2002). Power and empowerment. *PLA notes*, 43, 39-41.

Vidal Jiménez, R. (2014). El Nuevo "panóptico" multidireccional: normalización consumista y espectáculo. *Culturales*, 2(1), 187-214.

Video nas aldeias. (s.f). *Sobre Video nas aldeias*. <http://videonasaldeias.org.br/loja/sobre/>

Ruiz, V. V. (2016). Tendencias discursivas: cine colaborativo, comunicación social y prácticas de participación en internet. *adComunica*, 109-126.

Villanueva Baselga, S. (2015). Cine y cambio social: análisis y caracterización del vídeo participativo como objeto documental (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona).

Vygotsky, L. S. (1985). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Pléyade. *ED Revista Electrónica*.

Watkins, T. (1992). Cultural studies, new historicism and children's literature. *Literature for children: Contemporary criticism*, 173-95.

Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research press.

Wolton, Dominique (1998). Pensar la comunicación. *Anuario*, vol. 3. Departamento de Comunicación Social. UNR.

Zirión Pérez, A. (2015). Miradas cómplices: cine etnográfico, estrategias colaborativas y antropología visual aplicada. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 36(78), 45-70.

ANEXO 01

PARTICIPANTES DEL TALLER

| | Participantes | Grado | Edades |
|----|----------------|-------|--------|
| 1 | Fabian | 5to | 10 |
| 2 | Dana | 5to | 10 |
| 3 | Daniel | 5to | 10 |
| 4 | Isabel | 5to | 10 |
| 5 | Selena | 6to | 11 |
| 6 | Kiara | 5to | 10 |
| 7 | Fabricio | 6to | 11 |
| 8 | Allison | 6to | 11 |
| 9 | María Fernanda | 6to | 11 |
| 10 | Marlo | 6to | 10 |
| 11 | Sergio | 6to | 11 |
| 12 | Belén | 6to | 11 |
| 13 | Esther | 6to | 11 |
| 14 | Darla | 6to | 11 |
| 15 | Augusto | 6to | 11 |
| 16 | Moisés | 6to | 11 |
| 17 | Dickson | 6to | 11 |

ANEXO 02

GUÍA DE ENTREVISTA COLECTIVA / CONTENIDO: FANZINE LITERARIO

Variable de investigación: El taller de cine comunitario y el producto realizado.

Público: Estudiantes de 10 a 12 años que cursen en 5to y 6to grado de primaria.

Materiales: Copias del fanzine realizado, papelógrafo con la historia en bloque y plumones.

1. Sobre la experiencia del proceso

- a) ¿Cómo se han sentido en el desarrollo del fanzine?
- b) ¿Qué expectativas tenían sobre este trabajo?
- c) ¿Cuáles son las dificultades que han identificado en el proceso de desarrollo?
- d) ¿Cómo creen que se podrían superar estas dificultades?

2. Sobre la creación de la historia

- a) ¿Cómo se origina la historia? ¿Está basada en una experiencia cercana?
- b) ¿Por qué eligieron ese tipo de violencia?
- c) ¿Cómo fue el proceso de creación de los personajes?
- d) ¿Creen que este personaje pueda existir en la vida real?
- e) ¿Sienten que tiene algo en común con ustedes?

3. Sobre el producto final

- a) ¿De qué se trata la historia?
- b) ¿Quién es el personaje principal?
- c) ¿Qué problema está enfrentando este personaje?
- d) ¿Cómo lo resuelve?
- e) ¿Qué harían ustedes?
- f) ¿Creen que esto pasa a menudo?
- g) ¿Cómo podrían ayudarlo?
- h) Si pudieran editar la historia ¿cómo sería? (Se les da la indicación que puedan escribir los finales alternativos de la historia).

ANEXO 03

GUÍA DE ENTREVISTA COLECTIVA / CONTENIDO: NOTICIERO ESCOLAR

Variable de investigación: El taller de cine comunitario y el producto realizado

Público: Estudiantes de 10 a 12 años que cursen en 5to y 6to grado de primaria.

Materiales: Videos del noticiero

1. Sobre el proceso de creación

- a) ¿Cómo se han sentido en el desarrollo del noticiero?
- b) ¿Qué expectativas tenían sobre este trabajo?
- c) ¿Cuáles son las dificultades que han identificado en el proceso de desarrollo?
- d) ¿Cómo creen que se podrían superar estas dificultades?
- e) Sobre el producto final (Para todos)
- f) ¿Qué problemáticas se abordan en el noticiero?
- g) ¿Creen que son casos de la vida real?
- h) ¿Conocen experiencias similares?
- i) ¿Por qué creen que pasan estas cosas?
- j) ¿Qué tipos de violencia vemos en el noticiero?
- k) ¿Verían este noticiero a diario?
- l) ¿Qué temas desarrollarían en el noticiero?
- m) ¿Qué bloque les gusto más? ¿Por qué?
- n) ¿Les gustaría ver un noticiero como este a diario? ¿Por qué?

2. Sobre la creación de la historia (Para los creadores)

- a) ¿Cómo fue el proceso de desarrollo de este noticiero? ¿Se inspiraron en
- b) experiencias cercanas?
- c) ¿Qué tipo de violencia plantearon? ¿Por qué?
- d) ¿Qué mejorarían de este noticiero?
- e) ¿Cómo se origina la historia? ¿Está basada en una experiencia cercana?
- f) ¿Por qué eligieron ese tipo de violencia?
- g) ¿Cómo fue el proceso de creación de los personajes?
- h) ¿Creen que este personaje pueda existir en la vida real?
- i) ¿Sienten que tiene algo en común con ustedes?

ANEXO 04

GUÍA DE ENTREVISTA COLECTIVA / CONTENIDO: CORTOMETRAJE

1. Sobre la idea

- a) ¿Cuál fue la idea inicial de su cortometraje?
- b) ¿Por qué se les ocurrió esa idea?
- c) ¿Han visto esa historia en los medios de comunicación o en algún entorno cotidiano y cercano?
- d) Se les complicó desarrollar una idea para el cortometraje. ¿Por qué?
- e) ¿Sientes que de alguna forma el personaje principal planteado en la idea los representa?

2. Sobre el guion

- a) ¿Quiénes son los personajes principales de la historia?
- b) ¿Quién creen que tiene más peso protagónico? ¿Por qué?
- c) ¿Cuál es la temática principal de la historia?
- d) ¿Cuáles son los momentos más importantes planteados en el guion?
- e) ¿Cómo fue el proceso de construir los diálogos? ¿Creen que cada diálogo es distinto?

3. Sobre la historia

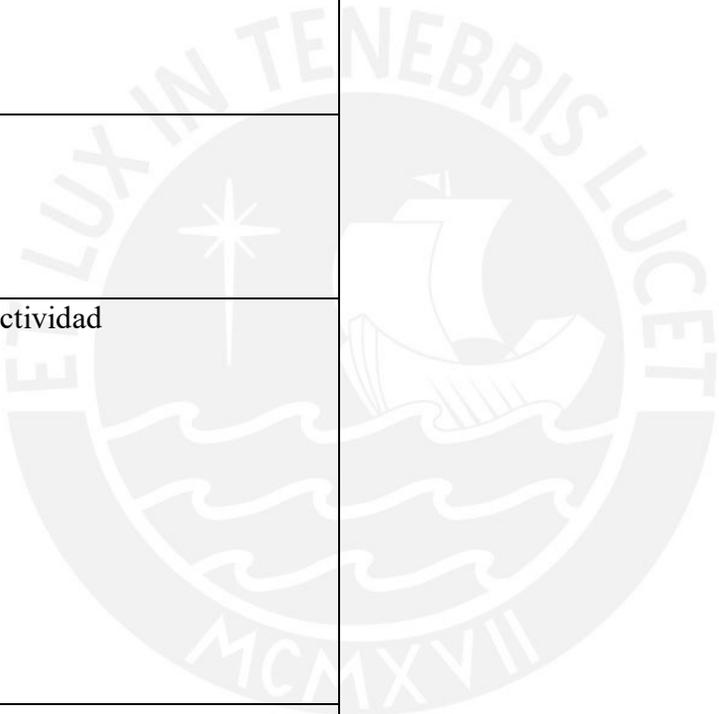
- a) ¿De qué se trata?
- b) ¿Qué tipo de violencia identifican en la historia?
- c) ¿Creen que en lo cotidiano dentro del entorno escolar podrían identificar historias similares?
- d) ¿De ser esa historia real, tendría el mismo desarrollo que en la ficción?

4. Sobre el producto final

- a) ¿Se sienten satisfechos con el cortometraje final?
- b) ¿Qué cosas cambiarían? ¿Por qué?
- c) ¿Les gustaría que lo vean sus padres u otras personas de la comunidad educativa? ¿Por qué?
- d) ¿A partir de este trabajo qué puedes opinar respecto a la violencia escolar?
- e) ¿Crees que si otros niños como ustedes vieran el trabajo les ayudaría a reflexionar en torno a la violencia escolar?

ANEXO 05

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

| Variable | Registro |
|-----------------------------|---|
| Fecha |  |
| Horario | |
| Descripción de la actividad | |
| Localización | |
| Descripción del espacio | |

ANEXO 06

GUÍA DE REALIZACIÓN DEL FANZINE

Objetivo: Analizar los resultados y aprendizajes del taller como vehículo y medio de reflexión de la violencia escolar.

Duración: 90 minutos.

Participantes: 3 grupos de 5 personas.

Materiales: Cartulinas, hojas bond, tijeras, goma, lápices, colores y plumones.

Fase 1: ¿Qué es la violencia?

Los participantes vincularán los conceptos de violencia con sus propias experiencias dando espacio al surgimiento de casos cotidianos para sus historias.

Se conversa con los participantes sobre los tipos de violencia vistos en clase, se hacen preguntas vinculadas a su entorno: ¿Alguna vez han visto algo parecido en casa o en la calle? ¿Cómo se sentirían si la persona atacada fuese ustedes? ¿Qué creen que se debería hacer estos casos?

Fase 2: Construyendo la historia

Se explica el esquema narrativo para contar una historia utilizando la estructura aristotélica de los 3 actos: Inicio, nudo y desenlace.

Inicio: Es el estado inicial del personaje, en esta etapa debería responderse a las preguntas ¿Quién? ¿Dónde está? ¿pasa con el personaje? ¿Qué obstáculos presenta? ¿Por qué? ¿Cómo reacciona?

Desenlace: ¿Cómo lo resuelve? ¿Quién lo ayuda? ¿Qué aprendió? ¿Qué pasó con los demás?

Los participantes se reúnen en grupos y colectivamente crean sus historias. Pasan a la etapa de construcción del fanzine. Eligen el formato y cómo quieren hacerlo. Los estudiantes deben trabajar un producto que pueda leerse y comprenderse por otras personas.

Fase 3: ¿Qué contamos?

Al finalizar la sesión deben exponer colectivamente su fanzine y recibir comentarios de los participantes de los otros grupos.

ANEXO 07

GUÍA DE REALIZACIÓN DEL NOTICIERO ESCOLAR

Objetivo: Analizar los resultados y aprendizajes del taller como vehículo y medio de reflexión de la violencia escolar

Duración: 3 sesiones de 90 minutos

Participantes: 2 grupos de 7 personas

Materiales: Bloc de notas, cartulinas de colores, plumones, cámara DSLR, trípode, pechero de audio

A. Desarrollo: 1 sesión de 90 minutos

Indicaciones:

- Se conversa colectivamente sobre los programas de televisión, referentes y géneros favoritos.
- Se da una explicación de la pauta televisiva y la estructura de sus contenidos.

Bloque 1: Presentación del conductor y contenidos informativos del noticiero.

Bloque 2: Desarrollo de las noticias.

Bloque 3: Sección deportiva y de espectáculo.

Bloque 4: Despedida y anuncio de algo especial.

- Los participantes arman la pauta de su programa televisivo, este desarrollo es libre y pueden incluir experiencias y preferencias personales.
- Los participantes deben dividirse los cargos de producción.

B. Pauteo: 1 sesión de 90 minutos

Indicaciones:

De forma oral se dialoga con los participantes la estructura de sus programas televisivos y se absuelve dudas. Mientras ocurre este diálogo, vamos escribiendo en las cartulinas qué segmentos tendrán cada programa y qué ocurrirá.

- Los participantes acondicionan un espacio del salón y por turnos ensaya la emisión de su programa cada uno.
- Colectivamente se analizan los aciertos y desaciertos del ensayo.

- Se desarrolla un desglose de necesidades que tomen en cuenta la producción de la escenografía que ambientará el espacio de grabación.
- Los participantes del grupo se dividen los elementos que deben traer para la grabación.

C. Grabación: 1 sesión de 90 minutos

Indicaciones:

- El productor del programa debe supervisar que el espacio se acondicione para la grabación y que los otros cargos de los equipos estén listos para empezar.
- Realización audiovisual del programa.



ANEXO 08

GUÍA DE REALIZACIÓN DEL CORTOMETRAJE

Objetivo: Analizar los resultados y aprendizajes del taller como vehículo y medio de reflexión de la violencia escolar entre pares.

Duración: 4 sesiones de 120 minutos

Participantes: 2 grupos de 7 personas

Materiales: Bloc de notas, postits, plumones, papelógrafos, plumones, cámara DSLR, trípode, tarjeta SD, pecheros, laptop y proyector

Fase I: Creación de la historia

- Se les explica la estructura aristotélica de los 3 actos en la narración audiovisual.
- Los niños repasan esta historia a partir de experiencias propias.
- Los participantes crean sus historias de forma grupal sobre la base que una de las temáticas debe ser la violencia escolar.

Fase 2: Desglose de guion y elaboración del plan de rodaje

Los participantes elaboran un desglose de necesidades para la grabación.

El propósito de estas sesiones es que a partir de la exploración de diversos formatos ya sean literarios como el fanzine o audiovisuales como el noticiero escolar y el cortometraje final, se pueda generar un espacio de reflexión sobre la violencia escolar. Esto incorporando el ámbito cotidiano de los participantes, su interés por lo audiovisual y los procesos de relación y aplicación que desarrollen durante la producción de sus narrativas.

Los participantes trabajan horarios para rodaje.

Fase 3: Grabación y edición

- Los participantes graban su historia.
- Revisan el material y pautean una estructura de edición.

El propósito de estas sesiones es que a partir de la exploración de diversos formatos ya sean literarios como el fanzine o audiovisuales como el noticiero escolar y el cortometraje final, se pueda generar un espacio de reflexión sobre la violencia escolar. Esto incorporando el ámbito cotidiano de los participantes, su interés por lo audiovisual y los procesos de relación y aplicación que desarrollen durante la producción de sus narrativas.